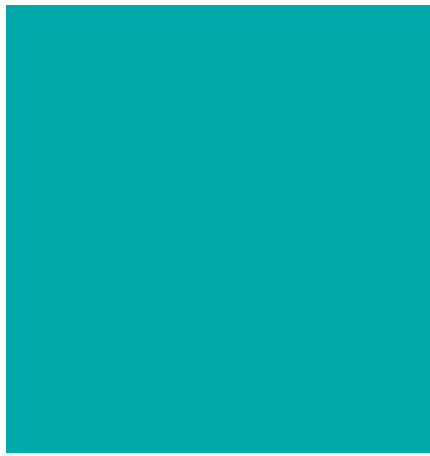




Educación Inicial

# La Jornada Completa en la Educación Inicial





# La Jornada Completa

en la Educación Inicial

ISBN 978-987-549-564-7  
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires  
Ministerio de Educación  
Gerencia Operativa de Currículum, 2014  
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa  
Gerencia Operativa de Currículum  
Av. Paseo Colón 275, 14º piso  
C1063ACC - Buenos Aires  
Teléfono/fax: 4340-8032/8030  
Correo electrónico: [curricula@bue.edu.ar](mailto:curricula@bue.edu.ar)

La jornada completa en la Educación Inicial / Laura Pitluk ; dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

64 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-564-7

1. Educación Inicial. I. Azar, Gabriela, dir. II. Título  
CDD 372.21

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.  
**Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

**Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

**Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

**Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

**Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos**

Carlos Javier Regazzoni

**Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente**

Alejandro Oscar Finocchiaro

**Subsecretaria de Equidad Educativa**

María Soledad Acuña

**Director General de Educación de Gestión Estatal**

Maximiliano Gulmanelli

**Directora del Área de Educación Inicial**

Marcela Goenaga

**Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa**

María de las Mercedes Miguel

**Gerente Operativa de Currículum**

Gabriela Azar



## **La Jornada Completa en la Educación Inicial**

### **Gerencia Operativa de Currículum**

Gabriela Azar

### **Asistentes de la Gerencia Operativa de Currículum**

Viviana Dalla Zorza, Gerardo Di Pancrazio, Juan Ignacio Fernández,  
Mariela Gallo, Martina Valentini

### **Elaboración del material**

Laura Pitluk

Equipo de Supervisoras

Agradecemos la lectura atenta de Rosa Windler

## **Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum**

**Coordinación editorial:** María Laura Cianciolo

**Edición:** Gabriela Berajá, Marta Lacour y Sebastián Vargas

**Diseño gráfico:** Patricia Leguizamón, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta



Estimada comunidad educativa:

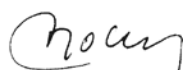
Tenemos el agrado de presentarles este documento, elaborado por la Dirección de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, referido al trabajo en las secciones de Jornada Completa. El objetivo de este valioso material consiste en orientar las propuestas de enseñanza de los docentes, con el fin de optimizar los aprendizajes de nuestros alumnos.

La presencia permanente del binomio niño/aprendizaje en estrecha relación con el binomio docente/enseñanza en cada una de sus páginas expone una mirada ética hacia la infancia, al reconocer a los niños como sujetos de derechos, rescatando el rol del docente y la importancia de la construcción de lazos afectivos que posibiliten estos procesos.


A quienes se inician en la tarea de enseñar, su lectura los ayudará a encontrar caminos diferentes; a quienes ya estamos en ella –docentes, directivos y supervisores– nos abre las puertas a un proceso de análisis de lo cotidiano, invitándonos a atrevernos a las innovaciones, a sostener y recrear nuevas prácticas docentes que se adecuen a la realidad de nuestros alumnos.

Niños, familia y sociedad cambian vertiginosamente, cambios de los que también el docente participa como actor, siempre con el compromiso de asumirse como agente de transformación, con la mirada puesta en el futuro.

Esperamos que este sea un aporte para la tarea docente permitiendo apostar a la formación integral de los más pequeños.



**Marcela Goenaga**  
Directora del Área  
de Educación Inicial



**Gabriela Azar**  
Gerente Operativa  
de Currículum



**María de las Mercedes Miguel**  
Directora General de  
Planeamiento e Innovación Educativa







## Presentación

Este documento surge de la necesidad de continuar revisando el desarrollo educativo en las instituciones o salas de Jornada Completa, reconociendo las fortalezas y posibilidades tanto como las debilidades a modificar. Aún continúa siendo un desafío encontrar los modos de organizar las jornadas y dinámicas institucionales, y seleccionar tareas que optimicen los tiempos educativos y establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje, robustecidos por la extensión en la integración de los/as niños/as en las instituciones.

En las instituciones y salas de Jornada Completa, los/as niños/as ingresan por la mañana y se retiran luego de la merienda de la tarde. Prácticas de la vida cotidiana tales como el almuerzo, la higiene respectiva y el descanso son parte de la organización del tiempo en el jardín y de sus tareas cotidianas; si bien las mismas ocupan un lugar y un tiempo significativos y favorecen, durante su desarrollo, la construcción de normas específicas, no debieran convertirse en el eje central de las acciones educativas, sino formar parte de un rico entramado de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones necesitan organizar las peculiaridades de sus tiempos, espacios y propuestas en función de los/as niños/as y de la responsabilidad educativa que debe sostener el Nivel Inicial respecto de favorecer sus posibilidades y potencialidades personales y grupales, considerando las fortalezas que puede brindar el tiempo escolar en la Jornada Completa.

Cuando pensamos en jornadas extensas, el logro de instancias sostenidas de enseñanza, aprendizaje y juego en modalidades potentes, ricas y disfrutadas, implica volver a pensar en las características que asumen las diferentes tareas.

La necesidad de instalar tareas compartidas, desde un trabajo en equipo articulado en función de una vida institucional democrática, comprometida, respetuosa, solidaria, nos sitúa en la responsabilidad de mirar el bien común y no el bienestar individual, y de sostener la prioridad en las infancias y sus derechos, siendo un deber de las escuelas sustentar especialmente el derecho a una educación de calidad.

Desde esta mirada, el trabajo integra a todos los actores escolares –supervisores/as, equipos directivos, docentes, maestros/as celadores/as, personal de comedor– y a las familias.

Se presentan aquí los aspectos “irrenunciables” en lo esencial y en lo cotidiano, en la medida en que estos constituyen el sustento de una educación respetuosa de los derechos de los/as niños/as; es decir, aquellos principios que tenemos que sostener más allá de las identidades institucionales; asimismo, se abren las puertas a diferentes posibilidades de desarrollo y puesta en



marcha en función de las elecciones que asuma cada institución, siempre de manera compartida y consensuada entre sus integrantes y en coherencia con los lineamientos vigentes.

A partir de estos aspectos, se presentan relatos de experiencias desde las voces de los docentes, directivos, supervisores, que pueden colaborar, a modo de ejemplo, como alternativas posibles que cada institución puede abordar y recrear o que pueden servir como una apertura a otras resoluciones.



# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>11</b>
<b>¿Qué se le pide hoy a la Escuela?</b> .....	<b>13</b>
<b>Ejes de trabajo</b> .....	<b>17</b>
La organización del comedor y las propuestas de pre y post-comedor .....	17
El rol pedagógico de los/as maestros/as celadores/as.....	22
La planificación compartida.....	25
La resignificación de los tiempos y los espacios .....	28
La modalidad de taller como enriquecimiento de las tareas.....	32
La comunicación y las redes institucionales.....	37
<b>Relatos de experiencias</b> .....	<b>39</b>
<b>Las voces de los docentes</b> .....	<b>49</b>
<b>Las voces de los directivos</b> .....	<b>51</b>
<b>A modo de cierre</b> .....	<b>53</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>55</b>





## Introducción

La sociedad actual vive en un contexto de incertidumbres y turbulencias; vivimos un mundo de transformación acelerada, transformación de lo social, del mundo del trabajo, de la cultura, del lugar del Estado como garante de protección y bienestar.

Dentro de este marco, se gesta el reconocimiento de los/as niños/as como sujetos de derechos y se firma la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Cambia la concepción de infancia, cambian las miradas sobre la escuela y de la escuela sobre los alumnos. Los/as niños/as son considerados sujetos de derecho, “(..) solo en la espera tranquila de lo que no sabemos podemos dejarnos transformar por la verdad que cada nacimiento trae consigo.” (..) “la infancia no es nunca lo que sabemos, pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar, debemos abrir un lugar que la reciba”.<sup>1</sup> La firma de la Convención, con su carácter legal, imprime una fuerza diferente al lugar de los derechos de niños y niñas en la sociedad y en la educación. Se avanza, así, un paso más allá de la *Declaración de los Derechos del Niño* –declaración de principios de carácter moral y ético–, estableciendo la obligación de concretar los derechos en la realidad, desafío que aún estamos muy lejos de alcanzar. Lograr que la vigencia formal se transforme en vigencia real, que los privilegios se transformen en derechos, y que todos los derechos sean cumplimentados para absolutamente todos los/as niños/as, nos involucra como sociedad, como escuela y como educadores en uno de los mayores desafíos de estos complejos tiempos. Necesitamos comprender que los aportes que cada educador y cada institución puedan realizar modificarán al menos algunos aspectos en las vidas de esos niños y niñas, centro de nuestras preocupaciones y ocupaciones fundamentales.

Entonces, se hace necesario pensar acerca de la vulnerabilidad de las infancias inscriptas en este tiempo y en estos cambios. Desde ahí, podemos pensar el lugar de la escuela, cómo y cuáles pueden ser sus aportes y sus responsabilidades y también cuáles son sus límites frente a esta situación de vulnerabilidad creciente; y centrarnos, especialmente, en qué hacemos los/as maestros/as con las infancias vulnerables, qué preguntas abrimos y cómo sostenemos una educación oportuna para estos niños y niñas en la realidad actual.

¿Qué educador/a puede sostener estos principios y estas prácticas? ¿Qué es ser maestro/a en el siglo XXI? ¿Para qué enseñar? ¿Qué contenidos resulta valioso transmitir para garantizar los aprendizajes de los niños y las niñas?

1 Larrosa, Jorge. “El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en AA.VV. *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus, 1997.

¿Qué se le pide hoy a un/a maestro/a?:

- Afectividad.
- Flexibilidad.
- Conocimiento.
- Reinención.
- Mirada sensible.
- Compromiso.
- Compresión.

La afectividad es la base de toda educación potente y potencializadora.

La flexibilidad debiera ser uno de los rasgos del maestro del siglo XXI: es tiempo de poner en cuestión lo aprendido, no podemos pensar la tarea docente como si nada hubiese cambiado, sino ser flexibles frente al devenir de las nuevas situaciones, las nuevas infancias, las nuevas familias.

Fortalecer nuestro compromiso con el conocimiento: trabajar por el cuidado de “los nuevos” es cuidar el conocimiento, recuperar y reconstruir su lugar, que puede ser utilizado como herramienta de poderosa provocación, al decir de Isabelino Siede: “del conocimiento conservador al provocador”. El conocimiento conservador se repite, da idea de inerte, de concepto muerto. El conocimiento provocador está lleno de preguntas, de dudas, de grietas.

Pensar “lo otro”, lo distinto, conlleva reinención y flexibilidad. Somos trasmisores de la cultura; ¿qué transmitir y cómo hacerlo? Reinventar es imaginar, crear, poner en cuestión, interpelar las viejas prácticas.

Flexibilidad y reinención prosperan como virtudes en tiempos de velocidad, cuando las condiciones varían de situación a situación.

Es preciso comprender que no hay un modelo único y hegemónico, y que por lo tanto cae aquello del “aquí siempre se hizo así”, posicionamiento desde el cual es dificultoso dar lugar a lo nuevo.

La mirada sensible y afectiva hacia la experiencia ajena es también un rasgo importante en los/as maestros/as. Es fundamental pensar la responsabilidad en términos del compromiso que asumimos no solo frente a las nuevas infancias, sino frente a nosotros mismos, como educadores y como instituciones educativas responsables de albergar, abrazar, sostener, enriquecer el tiempo irrecuperable de la infancia.

**La escuela debe conformarse como una red institucional y un entramado; las salas, como espacios abiertos; los/as docentes, como profesionales autónomos que se cuestionan y desnaturalizan lo rutinizado; los/as maestros/as celadores/as, como participantes activos con presencia en los procesos áulicos; todos los miembros del jardín, como responsables que sostienen la afectividad, la calidez en los vínculos y el equilibrio entre el vacío y el exceso de propuestas.**



## ¿Qué se le pide hoy a la Escuela?

*Desde estas reflexiones, y desde la búsqueda de caminos posibles, pensamos que para modificar y reformular la Jornada Completa necesitamos un cambio institucional que involucre a todos los actores. Es necesario desenvolver un difícil esfuerzo para desarraigar formas de funcionamiento que se fueron manteniendo a lo largo del desarrollo del Nivel, levantando así barreras de resistencia.*

Previamente, se necesita tomar distancia, problematizar lo que hasta ahora se venía haciendo y, así, poder redefinir espacios, tiempos, roles, estilos y calidad en las propuestas pedagógicas.

También es preciso reflexionar e intercambiar para poder evaluar los procesos realizados, con el fin de acordar una modalidad de funcionamiento que integre en los jardines de Jornada Completa tanto *los aspectos en común, los “irrenunciables”*, como aquellos que le imprimen *especificidad a cada institución* en función de su Proyecto Escuela, su contexto, su comunidad, sus actores.

Esto implica un proceso de construcción de una ideología institucional que se exprese en el Proyecto Escuela y que permita trabajar desde una visión compartida, de ayuda mutua, equilibrando la intencionalidad pedagógico-didáctica con la realidad institucional, sus características y necesidades.

De esta manera, se logrará otorgar a las instituciones de Jornada Completa variedad y equilibrio de actividades vinculadas a su extensión horaria, como así también se permitirá dar entrada a la creatividad y a la autonomía.

Fundamentalmente, se requiere del convencimiento personal de todos los actores y la coherencia entre pensar, sentir, hacer y decir, para hacer realidad la transformación necesaria enfocando, por una parte, en el bienestar de los/as niños/as, poniéndolos como centro de las tareas y decisiones de la institución, y también en la significatividad del servicio que ofrece la escuela pública.

Debemos tener en cuenta que la reformulación de la Jornada Completa solo será posible si se trabaja a partir de su inclusión en el Proyecto Escuela. El Proyecto Escuela plasma por escrito las metas y propuestas que dan cuenta de la identidad e ideología educativa institucional, y especifica la concepción de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, etc. Asimismo, brinda el encuadre necesario para el desarrollo de las tareas educativas y puede conformarse como un motor que genera acuerdos y un trabajo compartido; por esto, solo tiene sentido cuando todos los miembros de la institución se incluyen y participan en su formulación, concreción y evaluación.

El Proyecto Escuela se sustenta en el *Diseño Curricular* vigente, que pauta los contenidos a enseñar y orienta sobre las maneras de hacerlo. Los equipos directivos serán incentivadores de la participación real de los docentes en dicho proceso, coordinando y facilitando espacios y tiempos que permitan una comunicación fluida para el logro de acuerdos pedagógicos, buscando una mayor coherencia institucional y confianza mutua y favoreciendo la complementariedad de los docentes de la institución.

Los/as maestros/as de sección de ambos turnos tendrán que trabajar en forma conjunta, cooperativa y solidaria, compartiendo la planificación de unidades y secuencias didácticas, proyectos, talleres.

Esto permitirá que los docentes tengan pleno conocimiento de los contenidos trabajados en cada turno, pudiendo evaluar articulada e integradamente el proceso de enseñanza desarrollado y los aprendizajes del grupo de niños y niñas.

Los profesores curriculares, desde la especificidad de su área, articularán sus propuestas con los docentes de sala, tanto en lo referido a las unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas como a todas las acciones educativas. Se complementarán mutuamente en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las propuestas, enriqueciéndolas y coordinando o co-coordinándolas, además de organizar y concretar sus propuestas específicas, al igual que los demás docentes. Cuando se desarrollan talleres integrando las diferentes salas, los profesores curriculares pueden ser los coordinadores de un taller específico vinculado a su área, o ser co-coordinadores de alguno de los talleres que se realizarán, participando de su diseño, preparación y puesta en marcha.

Es importante repensar el sentido de una institución en la cual los/as niños/as se integran durante tantas horas; tal vez, esta reflexión ayude a iluminar qué les ofrecemos a los alumnos, cómo lo hacemos y la distancia –si la hubiera– entre lo ofrecido y lo que les debiéramos ofrecer.

Hacer historia de los inicios de la inclusión de la Jornada Completa en instituciones de Nivel Inicial emblemáticas nos permitirá reconocer los cambios y permanencias, y comprender los referidos a la concepción de “la infancia”, que devino en “las infancias”, y de “la familia”, que devino en “las familias”.

Esa búsqueda nos lleva a reconocer que si bien la Jornada Completa, desde su inicio, contempla la necesidad laboral de los padres, fue pensada con un fuerte compromiso pedagógico.

Iniciada como experiencia piloto, su evaluación positiva hizo que muchas instituciones cambiaran su modalidad de simple a completa. Las nuevas dinámicas familiares y sociales, las nuevas infancias y familias, las nuevas organizaciones y requerimientos escolares, sostuvieron la necesidad de esta transformación paulatina pero potente en nuestras escuelas.

“(..). En la actualidad, al hablar de Jornada Completa no sólo nos estamos refiriendo a los Jardines de Infantes Integrales, Jardines Maternales y Escuelas Infantiles; ya que por distintos factores algunas salas de Jardines de Infantes Comunes o Jardines de Infantes Nucleados se han transformado en salas de Jornada Completa y/o mantienen una modalidad mixta. (...)

“Toda reformulación requiere rever espacios, roles, tiempos, propuestas pedagógicas, ubicando en el centro al niño o niña que asiste a la institución durante ocho horas o más. (...)

“(..). Es necesario *evitar los tiempos ociosos*. El tiempo de permanencia del niño/a en el jardín es importante, pero a este hay que significarlo con contenidos y propuestas educativas atractivas. Esto nos permite recordar lo expresado por un directivo: ‘Se detecta prisa en el hacer. Se hace hincapié en el estar ocupados, sin tener en cuenta el para qué’. Ante esto, enfatizamos que en la Jornada Completa el docente tiene que garantizar al niño/a *un tiempo productivo en relación con los aprendizajes significativos*.”<sup>2</sup>

“Definir los cambios necesarios para la modificación de la Jornada Completa nos lleva a aceptar que la premisa ‘a más tiempo en la escuela, mayor aprendizaje’ es una ilusión mantenida no sólo por el Nivel Inicial sino por la mayoría de los niveles.

“Desacralizar esta afirmación es lo primero que debemos realizar. Es necesario acordar que, en nuestras instituciones de Jornada Completa, es mucho el tiempo que se distrae en actividades que podrían ser superadas, si pensáramos que los/as niños/as necesitan del esfuerzo y creatividad de sus maestros/as para que la jornada de 7 horas les brinde espacios de encuentro con el mundo, a través de propuestas curriculares, lúdicas, creativas, abiertas, que favorezcan su crecimiento como sujetos en todas sus dimensiones.

“Modificar esta perspectiva implica un cambio institucional que involucra a todos los actores. Es necesario desenvolver un difícil esfuerzo para desarraigar formas de funcionamiento que se fueron manteniendo a lo largo del desarrollo del Nivel, levantando así las barreras de resistencia en los docentes. Es este un desafío difícil, pero posible. (...)

“(..). Toda reformulación requiere tomar distancia, problematizar lo que hasta ahora venimos haciendo para redefinir espacios, tiempos, roles y calidad de las propuestas pedagógicas que se ofrecen en la institución. Se necesita tiempo de reflexión e intercambio para evaluar los procesos realizados con la finalidad de acordar una modalidad de funcionamiento en los jardines de Jornada Completa. Pensar en la reformulación interna de la Jornada Completa es una tarea

2 GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Perspectivas, estrategias y formulaciones de la Jornada Completa en la Educación Inicial (una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires)”, 2006.



que compete a todos los docentes, involucrando a la conducción desde la mirada de conjunto que puede y debe efectuar. Significa un proceso de construcción de una nueva ideología institucional, en el cual es necesario trabajar desde una visión compartida de ayuda mutua, equilibrando la intencionalidad pedagógico-didáctica con la realidad institucional y sus características y necesidades. Esto otorgará a la institución de Jornada Completa la variedad y equilibrio de actividades vinculantes con su extensión horaria, así como permitirá estimular la creatividad y la autonomía.

“También una reformulación requiere rever espacios, roles, tiempos, propuestas pedagógicas, ubicando en el centro al niño que asiste a la institución durante ocho horas.

“Otro aspecto a considerar es la disposición de tiempos de capacitación, lectura, análisis, debate, probar y evaluar los distintos procesos y sus resultados, así como fortalecer la trama institucional, para que los aspectos valorativos considerados sean una práctica cotidiana. Fundamentalmente, requiere el convencimiento personal en el pensar, sentir y hacer realidad la transformación necesaria.”<sup>3</sup>

En relación con lo expuesto, este documento plantea determinados ejes a tener en cuenta para revisar el trabajo en las instituciones o salas de Nivel Inicial de Jornada Completa de nuestro sistema, con la finalidad de optimizar sus fortalezas y modificar sus debilidades.

Consideramos que estos ejes son característicos de la educación en las escuelas que integran a los/as niños/as en doble turno, aspecto que imprime a las propuestas y al funcionamiento características específicas y diferentes a considerar.

3 GCBA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Educación Inicial. Documento para el cambio. Reformulación de la Jornada Completa”, 2001.

## Ejes de trabajo

A continuación, se desarrollarán seis ejes que se consideran el sustento del trabajo en la modalidad de Jornada Completa:

- La organización del comedor y las propuestas de pre y post-comedor.
- El rol pedagógico de los/as maestros/as celadores/as.
- La planificación compartida.
- La resignificación de los tiempos y los espacios.
- La modalidad de taller como enriquecimiento de las tareas.
- La comunicación y las redes institucionales.

### La organización del comedor y las propuestas de pre y post-comedor

#### ASPECTOS EN COMÚN: LOS “IRRENUNCIABLES”

- El pre, el comedor y el post-comedor son “espacios educativos” organizados en función de propuestas específicas y significativas, basadas en el reconocimiento de que cada niño o niña es uno/a e irrepetible, por lo cual no es posible homogeneizar sus necesidades sino adecuar las posibilidades a los diferentes contextos e infancias.
- El comedor es un momento educativo basado en la comunicación, el compartir, y en abordar normas vinculadas a la alimentación. Se debe organizar para optimizar tiempos, espacios, recursos humanos y materiales.
- Las vicedirectoras, como responsables del comedor, deben estar presentes para sostener y colaborar en las tareas que realizan los maestros/as celadores/as.
- En el momento del comedor, los/as docentes a cargo se ocuparán de las funciones de enseñanza y cuidado de los/as niños/as, compartiendo y sosteniendo los diferentes procesos personales y grupales.
- Los/as maestros/as celadores/as deben comer con los alumnos y alumnas para garantizar la mirada educativa, la adecuada alimentación, la fortaleza de los intercambios e interacciones y la riqueza de este momento escolar tan particular.
- El momento del comedor debe ser considerado como un proceso que implicará cambios según las épocas del año, los momentos grupales, las etapas institucionales y las particularidades infantiles.
- El post-comedor/“descanso” es necesario, pero no se debe obligar a los/as niños/as a dormir; se debe habilitar y organizar institucionalmente, planificando de forma previa propuestas adecuadas que los ayuden a relajarse y que contemplen las diferentes necesidades infantiles.

- El momento de post-comedor debe respetarse y durar un tiempo determinado; es decir, no puede descuidarse ni improvisarse, pero tampoco durar más tiempo del necesario y adecuado.
- El momento del post-comedor necesita de un/a docente muy presente, organizando escenarios en los cuales los/as niños/as puedan ser parte de diferentes posibilidades, a fin de realizar acciones serenas y relajadas o de dormir si así lo necesitan.

**El descanso no es sinónimo de dormir, es una pausa necesaria en el devenir cotidiano, fundamental para los/as niños/as. Pueden descansar y lograr relajarse sin necesidad de dormir. Es innegable la necesidad de darles a los/as niños/as esa opción, sin que tenga un carácter de obligatoriedad. Lo importante es, sin obligarlos a dormir, abrir las puertas a la posibilidad de descansar y relajarse creando un clima de distensión, organizando los tiempos y los espacios para generar la posibilidad de relajarse (esto no implica “el silencio”, sino habilitar “la tranquilidad”), respetando las individualidades y la realidad de cada alumno. Esto no es posible sin una organización institucional óptima y las acciones articuladas de docentes y directivos.**

Tanto en los jardines de Jornada Simple como en los de Jornada Completa, el tiempo destinado a algunas de las actividades cotidianas o de rutina (saludo, intercambio, juego en el patio, “descanso”, etcétera) suele ocupar demasiado del tiempo efectivo que los/as niños/as están en la escuela, quitándoles posibilidades a otras propuestas que debieran tener lugar. Reiteramos la necesidad y el valor de las mismas si son resignificadas desde la mirada pedagógica, pero sabemos que hay que redimensionarlas creativamente, alejarlas de lo rutinizado y destinarles el tiempo necesario sin excederse.

**Trabajar sobre la construcción de normas que sirvan de organizadores de la vida cotidiana, enseñadas y aprendidas desde el respeto mutuo y el desarrollo de la autonomía, es muy diferente a trabajar la “fijación de rutinas” centradas en la formación de hábitos reiterativos, desde los cuales los/as niños/as responden siempre a una consigna en forma automática; de ese modo no se propicia ni la autonomía ni la creatividad en la toma de decisiones, sino su incorporación mecánica a fuerza de ser repetidos en estrecha relación con el estímulo (canción, premio, acción, etcétera) que suele ser muy efectivo. Debemos prestar mucha atención a la construcción participativa y respetuosa de las normas, alejada de las respuestas mecánicas y las acciones no comprendidas.<sup>4</sup>**

Como se explicitó, estos aspectos asumen una particular significación en el desarrollo de las jornadas completas, por el tiempo de permanencia y el tipo de propuestas que se realizan con los/as niños/as.

4 GCBA, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. Comunicación N° 9/DAEI, 2001.

En el *momento de pre-comedor*, se organizará la higiene de acuerdo a las posibilidades edilicias (baños disponibles, compartidos con primaria, etcétera) y al personal presente. En este sentido, se presentan situaciones diversas; por ejemplo, si hay un solo turno de comedor y aún se encuentra frente al grupo el maestro/a del turno mañana, o si ya está solo/a el/la maestro/a celador/a.

El *momento de comedor* debiera ser un espacio más de enseñanza y aprendizaje.

“Considerar el funcionamiento del comedor, y resignificarlo como instancia educativa, implica revisar el rol que cada uno de los miembros del jardín posee en relación con la alimentación, el cuidado de la salud y las normas sociales. (...)”

“(..) El comedor escolar es un lugar (o espacio) educativo privilegiado donde se producen diferentes situaciones que debemos aprovechar para transformarlas en ricas experiencias de enseñanza. (...)”<sup>5</sup>

En el momento de comedor, la intervención de los/as maestros/as celadores/as no solo es para asistir al momento de la comida, sino para intervenir en relación con los valores, las normas de convivencia, las normas de higiene, de buena alimentación, realizando así una labor conjunta con las familias de aquellos niños y niñas en quienes se detecten problemas de ingesta, ya sea por falta de costumbre como por problemas de salud, colaborando así con la comunidad en una educación para una alimentación variada y saludable.

“...es reconocida la importancia de una alimentación sana y equilibrada en el desarrollo de los niños, particularmente en estas edades. Sin embargo, no existen patrones únicos de alimentación, sino que estos obedecen a factores socioculturales. Hay factores culturales, hábitos y creencias que particularizan la dieta de distintos grupos humanos. No obstante esta heterogeneidad, es observable que a pesar de presentar *dietas alimentarias muy diferentes entre sí, existen evidentes influencias mutuas, que han generado un verdadero proceso de transculturación de las pautas alimentarias.*<sup>6</sup> La institución, reconociendo estas semejanzas y diferencias, procurará socializarlas. De esta diversidad partirán los lineamientos de una dieta adecuada, rescatando y valorizando los diferentes aportes. (...)”

5 Coppa, G. “Prevención y cuidado de la salud”. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, P.T.F.D., 1994. Citado en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

6 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Niños desde 45 días hasta 2 años. Niños de 2 y 3 años*, 2000.

Es apreciable enseñar a los niños a reconocer cuáles son los alimentos buenos para su salud de modo que adquieran progresivamente nuevos hábitos nutricionales e incorporen nuevos sabores y consistencias. El docente estará atento a las resistencias y los rechazos que generen estas innovaciones en la alimentación. (...) “(...) En consecuencia, es esencial que la escuela asuma, dentro de sus posibilidades, compromisos respecto del control sanitario de su población, de su alimentación, de los hábitos en los que quiere formar y de las condiciones que garanticen el desarrollo adecuado de las actividades en un marco de seguridad e higiene”.<sup>7</sup>

La vicedirectora debe supervisar el estado del comedor, el mobiliario, y detectar la necesidad de dietas especiales, desnutrición, obesidad; debe verificar con una presencia sostenida el clima reinante durante el almuerzo, en los distintos turnos de comedor, si los hubiera. Toda esta gestión la llevará a cabo con la colaboración de los/as maestros/as celadores/as, quienes le proporcionan toda la información detallada de cada caso en particular.

Resulta importante encuadrar el rol de la comisión de comedor y, fundamentalmente, de los maestros celadores, priorizando además el trabajo en equipo y apelando a la delegación de algunos aspectos en la Maestra Secretaria, construyendo colectivamente una modalidad de trabajo cooperativo que implique la participación de varios actores institucionales, lo que implica tener lugar en la toma de decisiones.

- Encarar esta tarea en forma conjunta demandará reuniones previas para buscar acuerdos (que no es solo estar de acuerdo), plantear disensos y planificar líneas de acción que se implementen en todos los campos de gestión, a saber: condiciones edilicias y equipamiento del espacio de cocina y comedor u otros en los cuales se sirvan los alimentos.
- Organización de horarios.
- Roles del personal de cocina que debe considerar las características de los/as niños/as que atiende.
- Cumplimiento de la normativa vigente.
- Implementación de un proyecto de comedor que priorice la intencionalidad pedagógica.
- Seguimiento de dietas especiales.
- Articulación con las escuelas primarias (cuando se comparten las instalaciones).

Este último punto merece un análisis particular, ya que pone en juego la buena predisposición y la flexibilidad a la hora de recibir la mercadería, supervisar el proceso de cocción, realizar algunas gestiones con el concesionario y ante la

<sup>7</sup> F. Onetto. *Salud y educación. Un aporte a la capacitación docente*. M.C.B.A, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, D.C.P.A.D, 1992. citado en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

Dirección General correspondiente, además de compartir el uso de espacios. Esta situación se dificulta cuando los vínculos entre ambos niveles, Inicial y Primario, no se establecen con fluidez y, por el contrario, se presentan obstaculizados por factores institucionales y/o personales.

**En el Nivel Inicial, la promoción y el mantenimiento de la salud de los/as niños/as es una responsabilidad que los docentes comparten con las familias. Los/as docentes, por su formación, generalmente poseen un conocimiento que les permite la utilización de recursos para generar aprendizajes positivos en relación con la educación para la salud, y de este modo se constituyen en referentes significativos y confiables para los padres y los niños. “Cuidar no es solo dejar ser y crecer a los otros sino construir las condiciones materiales de crecimiento”<sup>8</sup>**

En el *momento de post-comedor*, el/la maestro/a celador/a tiene que favorecer que los/as niños/as se distiendan. Para ello, es necesario acondicionar el ambiente, aunque esto no signifique oscurecerlo; podría cambiar quizás su distribución para extender alguna manta o aislante para que se puedan recostar, poner música relajante o escuchar algún cuento o poesía en un tono de voz suave. Asimismo, proponer distintas opciones de post-comedor o “descanso”, como escuchar música serena, mirar cuentos, realizar juegos tranquilos, jugar con un muñeco o peluche, etcétera, implica habilitar un espacio de encuentro de miradas, escuchas de canciones que nos mecen cuando se cantan. Es un momento en el cual algunos niños y niñas dormirán, mientras otros realizarán propuestas de actividades espontáneas, organizados de tal forma de no perjudicar, unos, las acciones de los otros.

Lo importante es que este momento determine un “corte” con las actividades que se realizaron por la mañana y que se realizarán por la tarde, además de beneficiar la digestión de los alimentos ingeridos.

El descanso debe planificarse como toda propuesta pedagógica, con un tiempo determinado y acotado, entre 40 y 50 minutos. Pensar el descanso como actividad es darle un tiempo de inicio y de cierre, como a toda propuesta.

Debemos destacar que hay diferentes posturas acerca de cuáles pueden ser las propuestas para el post-comedor que sostengan este momento de descanso y relajación; por este motivo, daremos variados ejemplos de las mismas, a fin de que cada institución pueda elegir las que considere más adecuadas.

*Es fundamental crear espacios institucionales para debatir sobre estas cuestiones y buscar soluciones posibles, atreverse a probar, a modificar, a disentir y a llegar a acuerdos que posibiliten instalar propuestas significativas. Se trata de poner en debate las diferentes posibilidades de organización institucional para alcanzar acuerdos con respecto a las acciones a desarrollar, los roles, la distribución de tareas, los horarios, etcétera.*

<sup>8</sup> Ibid.

## El rol pedagógico de los/as maestros/as celadores/as

### ASPECTOS EN COMÚN: LOS “IRRENUNCIABLES”

- Es acompañante responsable y presente de las propuestas de los/as docentes, desempeñando un rol pedagógico.
- Es necesario que conozca las tareas y modalidades de la sala de la cual forma parte, para poder incluirse e intervenir de forma coherente.
- Es fundamental que se comunique y comparta ideas, decisiones, propuestas con los/as docentes responsables de cada sala.
- Sus tareas deberán estar acordadas y ser explicitadas para favorecer una distribución equitativa y respetuosa así como el trabajo en equipo.

Es muy importante que los/as maestros/as celadores/as tengan un conocimiento global de lo que sucede en cada sala y también una impronta en todos los alumnos, para poder incluirse en las tareas y propuestas. Por otra parte, llegado el momento de tener que hacerse cargo del grupo por alguna razón, es fundamental que estén al tanto del funcionamiento específico de dicha sala.

Con respecto al funcionamiento administrativo de cada sala, es conveniente que un/a maestro/a celador/a sea el/la encargado/a, para evitar desencuentros, tensiones y conflictos.

22

Como en general no contamos con un/a maestro/a celador/a para cada sala, se distribuyen y organizan las tareas de tal forma que los recursos humanos sean optimizados de manera equitativa, logrando que todos los integrantes de la institución se sientan respetados. Una buena propuesta para alcanzar estos logros es distribuir salas y tareas (por ejemplo, si contamos con dos maestros/as celadores/as para cuatro salas, cada uno se integra en el trabajo de dos salas), estableciendo acuerdos y organizando, en lo posible, un cronograma que determine en qué días y horarios participará en las propuestas de cada una. Esto posibilita que cada docente organice su trabajo, conociendo en qué momentos contará con la presencia del maestro/a celador/a; también permite que el maestro/a celador/a cumpla un rol pedagógico, y que no vaya de una sala a la otra, solo, ocupándose únicamente de lo administrativo o urgente. Para esto, obviamente, es necesario que conozca las planificaciones e, incluso, que participe de su formulación y que acompañe a los/as docentes en la toma de decisiones.

Entonces, es necesario que el/la maestro/a celador/a acompañe las propuestas que plantea el/la maestro/a de sección, no solo preparando los materiales necesarios para esas propuestas, sino también durante su desarrollo y cierre. Es otra mirada que ayuda a coordinar, a intervenir, a evaluar los aprendizajes del grupo, a integrar a todos, a encontrar diferentes modos de resolver los desafíos o realizar el seguimiento de algún grupo determinado. Estos aspectos favorecen la dinámica grupal y la conformación de un grupo, y si el trabajo se desarrolla desde la mirada de la autonomía y la participación se fortalecen los aprendizajes personales y grupales.

El/la maestro/a celador/a, en los jardines de Jornada Completa, está a cargo de los alumnos, como responsable principal, durante la hora del mediodía, de 12 a 13 hs. *En ese horario, tiene a su cargo los momentos de pre comedor, comedor y post comedor*; por lo tanto, es de suma importancia que conozca a los/as niños/as y sus necesidades.

(..) “La Maestra Celadora debe estar atenta a las necesidades de los/as niños/as en el comedor, ayudando a satisfacerlas pero facilitando en todo momento su autonomía.

“Es conveniente que pueda compartir el almuerzo con sus alumnos en la misma mesa, dialogando con ellos y aprovechando estos momentos como verdaderas oportunidades educativas.

“Es responsabilidad de la Maestra Celadora informar a los padres sobre las comidas y su preparación, así como también la difusión de hábitos sobre el cuidado de la salud a través de ‘cartillas’; estas son algunas de las tareas que los/as maestros/as podrán enriquecer con el intercambio y participación de los padres u otros docentes.

“La realización de talleres de cocina, la confección conjunta con los/as niños/as de los acuerdos del comedor, la confección de encuestas a los padres sobre conductas alimentarias de sus alumnos, la proyección de videos o la participación en reuniones de padres son solo algunas de las acciones posibles que las maestras celadoras pueden desarrollar en los jardines en relación con el momento de comedor.

“El abordaje institucional del funcionamiento del comedor y el ‘lugar’ de la conducción en el asesoramiento, así como también en el seguimiento y evaluación de las diferentes instancias, es de fundamental importancia.”<sup>9</sup>

En los horarios de pre comedor (en acuerdo con los/as docentes de la sala) o en algunos momentos del post comedor, el/a maestro/a celador/a puede llevar a cabo distintos proyectos especiales.

Por ejemplo, organizar:

- propuestas en la biblioteca de la institución consensuadas con los docentes de cada sala;
- distintas actividades para llevar a cabo con la computadora (juegos, cuentos, búsqueda de información, etcétera);
- la juegoteca, sus materiales y distribución;
- talleres con las familias para el arreglo o construcción de materiales o juegos;
- talleres en la sala o integrando salas;
- carpetas viajeras sobre salud y alimentación de interés para las familias;
- carpetas viajeras con cuentos, poesías o canciones destinadas a los/as niños/as;
- un proyecto que se desprenda de un recorrido seleccionado por el docente;

9 GCBA. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. Comunicación N° 9/DAEI, 2001.



- la cartelera del comedor;
- la cartelera cultural.

Se pueden proponer intercambios entre salas o visitas de más de una sala a un espacio común (por ejemplo el SUM, si lo hubiera) con el fin de que los/as niños/as interactúen con otros grupos y compartan momentos y propuestas. Es interesante ubicar espacios institucionales en los cuales descansen los/as niños/as de todas las salas que quieran dormir, y otros en los cuales se desarrollen algunas propuestas que favorezcan una tarea serena y descansada; también se puede organizar la institución de tal manera que los/as niños/as duerman en sus salas y haya dos o tres espacios diferentes (por ejemplo, alguno de los mencionados anteriormente) en los cuales se realicen propuestas para los que no deseen dormir, siempre sin consignas docentes vinculadas a las acciones que se desarrollan; si el jardín no cuenta con espacios o personal suficiente, esto mismo se puede realizar al interior de cada sala, organizando dos sectores diferentes.

Lo importante es que cada maestro/a celador/a, al regresar del comedor, brinde un espacio y un tiempo para que los alumnos y alumnas que quieren dormir cuenten con esa posibilidad, aun los que supuestamente no lo desean pero sí lo necesitan. Para esto, es importante que la organización institucional permita que los/as niños/as realicen todas las tareas de pre comedor, comedor y post comedor sin tiempos excesivamente extendidos que abarquen prácticamente todo el turno de la tarde. Es decir, vuelven del comedor, se toman un tiempo muy acotado para determinar quiénes duermen, y los que no lo hicieron se integran en algunas de las propuestas organizadas en su sala o en otro espacio que integre a los miembros de diferentes grupos. Para ese momento, ya llega el/la maestro/a del turno tarde, que puede colaborar en las tareas.

Todo esto no es posible sin una articulación y organización que involucre a todos, sin una comunicación institucional fluida y sin el interés y el entusiasmo de cada uno de los miembros de la institución.

El/la maestro/a celador/a, como acompañante pedagógico del maestro/a de sección, debe entonces conocer los procesos y las propuestas áulicas e institucionales que forman parte de la tarea docente. De esta forma, se revaloriza su rol alejándolo de la mera asistencia descontextualizada de lo pedagógico, integrándose como docente y colaborando con la escuela en su conjunto.

## La planificación compartida

### ASPECTOS EN COMÚN: LOS “NO NEGOCIABLES”

- La unidad didáctica o proyecto central se realiza de manera compartida entre ambos turnos, se planifica conjuntamente y se distribuye equitativamente en el desarrollo de ambos turnos.
- Las secuencias didácticas complementarias a la unidad didáctica o proyecto central se pueden planificar conjuntamente, o subdividirse el trabajo y el desarrollo de las mismas.
- Los/as maestros/as celadores/as conocen y participan de estas planificaciones y realizan las de los propios proyectos acordando con los/as docentes de sala los diferentes momentos para ponerlos en práctica.
- Las evaluaciones semanales se realizan en cada turno y son personales de cada docente, que evalúa una unidad didáctica, un proyecto o una secuencia didáctica cuando finaliza; son compartidas si las planificaciones lo fueron.

“La planificación es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza, sustentados en las tramas escolares que integran la riqueza y la complejidad de las tareas en las instituciones educativas. Es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta mirada no puede ser entendida como una estructura cerrada sino como un entramado de elementos articulados en función de las metas educativas.

“La planificación didáctica es un instrumento de trabajo para todos los integrantes de las instituciones educativas. Encuadra las tareas, permite prever y organizar las acciones, anticipa situaciones, implica la toma de decisiones fundamentadas. Es uno de los ‘espacios escolares’ de reflexión, pensamiento, discusión, búsqueda, modificación, actividad compartida. Pero, para cumplir con estas funciones, debe ser realmente pensada como una herramienta que brinda insumos a los ‘haceres educativos’ y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias.”<sup>10</sup>

*En las instituciones o en las salas de Jornada Completa, la planificación debe ser compartida, ya que no se puede perder de vista que los alumnos son los mismos.*

El recorte de la unidad didáctica que se desarrolle será el mismo, porque no se pueden trabajar dos recortes de la realidad en el mismo momento. Con respecto a los proyectos, si es el proyecto central también debe compartirse, porque es el eje de trabajo que organiza las propuestas de la sala sobre una temática.

<sup>10</sup> Laura Pitluk. *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.

Pero en las salas, conjuntamente con la unidad didáctica o el proyecto central, se realizan diferentes secuencias didácticas que abordan aquellos contenidos y propuestas que sería forzado trabajar en relación con la unidad didáctica o proyecto central, y también pueden trabajarse otros proyectos transversales a corto, mediano o largo plazo. Es interesante que estos y las secuencias didácticas se planifiquen y desarrollen conjuntamente en ambos turnos; sin embargo, si esto implica demasiada sobrecarga, puede distribuirse la tarea, y en un turno planificar y poner en marcha algunas secuencias o algún proyecto transversal, y otros en el otro turno.

Es muy importante tener en cuenta que, como ya se explicitó, el turno tarde no es solamente un complemento del turno mañana, en el cual se duerme mucho y se trabaja poco. Por el contrario, las tareas se distribuyen equitativamente, tanto las vinculadas a las unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas como las cotidianas y de juego espontáneo, los talleres, las salidas didácticas. Cuando la justificación se basa en “a la mañana hicieron mucho, entonces a la tarde necesitan estar más relajados”, la reflexión que proponemos es: “si a la mañana alternan diferentes tipos de propuestas, de diferentes áreas y con distintos niveles y estilos, a la tarde pueden realizarlo de la misma forma”. Esto significa que en ambos turnos se realizan propuestas vinculadas a la unidad didáctica o al proyecto, propuestas con consignas más específicas o más abiertas, que implican mayor o menor concentración y reflexión; así, nos alejamos de la instalada idea de que “en el turno mañana se trabaja lo más complicado y que implica más atención, y en el turno tarde lo más relajado y sencillo”, porque (y vale volver a destacarlo) si alternamos estos tipos y estilos de propuestas durante la mañana no necesitamos “liberar” la tarde. La Jornada Completa es una unidad pedagógica, por lo tanto las propuestas se distribuyen, como ya se explicitó, desde las 8:45 a las 16:15 horas de la forma más equilibrada posible.

Por todo lo planteado, es importante que los docentes de ambos turnos trabajen en equipo y realicen conjuntamente las elecciones, las planificaciones, las distribuciones e, incluso, utilicen un cronograma compartido.

Es fundamental establecer acuerdos sobre qué actividades se realizarán en cada turno, para no repetirse y no redundar, sino ampliar la gama de posibilidades que se pueden ofrecer aprovechando al máximo el mayor tiempo disponible.

Esto solo se puede realizar con una buena comunicación entre los docentes de ambos turnos, estableciendo los acuerdos y distribuyendo las tareas, ya sea por notas, a través de un cuaderno o por correo electrónico, incluyendo todo en la carpeta “compartida” para que ambos puedan cotejar qué se realiza en el otro turno. También se dejarán asentados todos los cambios de rumbo que pudieron haber surgido sobre la marcha; esto facilitará la comunicación de los maestros en beneficio de los/as niños/as y las tareas.

“Pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones, forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y anticipar las acciones a realizar. Improvisar implica actuar rápidamente sin posibilidades de pensar y repensar las mejores ideas y formas de concretarlas. Contrariamente, diseñar las acciones en un tiempo y espacio organizado para buscar y prever lo considerado posible y acorde, posibilita la toma de decisiones consideradas óptimas en el momento de realizar las elecciones. Estas serán, obviamente, revisadas, modificadas y retroalimentadas en el devenir cotidiano, pero partiendo de las decisiones pensadas y fundamentadas. Esto, sin lugar a dudas, es parte de la profesionalización docente. Ahora bien, esta profesionalización pierde su sentido si se pone en juego como una acción individual desconectada de las acciones institucionales. Las instancias de planificación y diseño deben posibilitar el intercambio entre los docentes y con los equipos directivos que coordinan las diversas acciones. Esta es la forma de enriquecerse y recrear las propias ideas en interacción con las de los otros, reconocidas como otras posibilidades. Valorar el trabajo en equipo como un insumo para las propias decisiones y como potenciador de la propia tarea, significa priorizar el interjuego para dar lugar a alternativas diversas.”<sup>11</sup>

Esto se acrecienta cuando pensamos en la Jornada Completa y con diferentes educadores a cargo de los grupos.

Los/as maestros/as celadores/as deben participar de la organización de las planificaciones. Además de compartir la planificación entre docentes de una misma sala, es interesante la posibilidad de que compartan proyectos con otros del mismo nivel y turno; esto genera articulaciones entre salas, compartiendo salidas didácticas, videos, búsquedas en internet, enriqueciendo y ampliando el mundo social de los/as niños/as.

Con respecto a la evaluación, la situación es diferente según cuál sea la evaluación que estamos considerando. No se puede evaluar lo que no se observó y aquello de lo que no se participó. Por esto, es conveniente que las evaluaciones semanales las realice cada docente junto con el maestro/a celador/a (siendo responsable el/la maestro/a de sala de su diseño y entrega) y las compartan con sus compañeros del otro turno. A diferencia de estas evaluaciones, las que implican a las unidades didácticas, proyectos o secuencias didácticas, planificadas y desarrolladas conjuntamente, se evalúan también conjuntamente, incluyendo lo realizado, observado y analizado en ambos turnos. Estas últimas se realizan al finalizar cada recorte trabajado, y se integra en las mismas la reflexión sobre los aprendizajes infantiles grupales y personales, los objetivos o propósitos, los contenidos, las propuestas (estrategias y actividades), los materiales, tiempos y espacios; se incluye también la autoevaluación de los docentes.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Los informes evaluativos de los/as niños/as también se realizan conjuntamente (lo cual obviamente no significa “dividir” ni el trabajo ni a los niños y a las niñas), integrando a los/as maestros/as celadores/as y a los profesores especiales, sosteniendo la integralidad de los/as niños/as y la importancia del trabajo en equipo.

Sabemos que trabajar en equipo implica una construcción muchas veces no realizada anteriormente en nuestro proceso educativo, y que los educadores no estamos acostumbrados a trabajar con los otros. Sabemos que los tiempos escolares son escasos y los espacios sociales complicados, que encontrarse es difícil y que acordar implica un profundo trabajo de aceptación de las diferencias. Pero también sabemos que el trabajo en equipo enriquece a los educadores y a las instituciones, que abre el abanico de posibilidades y alternativas, y que podemos encontrar instancias y estrategias para ponerlo en práctica. Si lo valorizamos y buscamos con interés y esfuerzos, podemos encontrar espacios y tiempos para compartir, decidir conjuntamente, compaginar, enriquecernos mutuamente, distribuir tareas; esto, más que una sobrecarga, puede brindarnos alivio.

## La resignificación de los tiempos y los espacios

28

Aspectos en común: los “no negociables”

- Salir del espacio de la sala, dejar de considerarlo un espacio único; disponer de todos los espacios escolares.
- Resignificar los espacios de la sala, “armar y desarmar” según las necesidades y requerimientos.
- Salir de los espacios de la escuela; por ejemplo, ir a natación o realizar salidas didácticas.

*Como ya se explicitó, el turno tarde no es un apéndice del turno mañana ni se suma a la Jornada Simple del mismo, y este es un aspecto muy importante para reflexionar. Tenemos que reconocer que la Jornada Completa implica pensar el tiempo escolar desde las 8:45 a las 16:15 horas (o, en las jornadas extendidas, en las horas de concurrencia de los alumnos y alumnas) y los espacios a habitar en ese lapso de tiempo.*

Sensibilizar a los actores institucionales respecto de estas cuestiones que parecen obvias parece el primer paso para pensar la Jornada Completa como una jornada plena para los/as niños/as y también para sus docentes. Escuchar todas las voces nos permitirá avanzar en acuerdos sobre aspectos operativos que, en algunos casos, se esconden o se justifican sin fundamento.

El espacio es un importante factor educativo que se carga de significado a través de los usos que la cultura le atribuye.

En la escuela, como en la familia o en la sociedad en general, los espacios se construyen de acuerdo a determinadas finalidades. Esas finalidades, según Santos Guerra,<sup>12</sup> han de ser auténticamente formativas.

El espacio del aula se configura con unos patrones que subrayan la autoridad institucional. Hay jardines donde el docente tiene un “escritorio” o mesa de mayor tamaño que la de sus alumnos. El saber en la escuela es jerárquico y circula de forma descendente.

El trabajo individual, la actividad en grupos, la participación en una experiencia en la que intervienen muchas personas requieren que los espacios sean flexibles y diversos.

La rigidez en la utilización de los espacios lleva, muchas veces, a comportamientos docentes contradictorios con los principios didácticos.

Es muy importante la estética de la sala. Poder pensar un ambiente que “invite” al niño o niña a entrar, que sea placentero, cálido, agradable, luminoso. Esto se logra modificando el espacio asiduamente. Favorecer la flexibilidad en el uso de los espacios quiere decir que la estructura y la distribución tienen que estar al servicio de las pretensiones educativas.

Por ejemplo:

- Despejar la sala de mesas y sillas, colgar del techo tules de colores permitiéndoles a los chicos chocarse con ellos, descubrir texturas, jugar y relacionarse con el otro mediante las transparencias de las telas.
- Colocar las mesas armando un recorrido, cubrirlas con sábanas y explorar los lugares apareciendo y desapareciendo.
- Crear un espacio mágico para narrar y que todas las salas puedan ingresar alternadamente para escuchar historias y relatos.

También hay que tener en cuenta que los/as niños/as van construyendo los espacios.

Por ejemplo:

- Obtener fotografías de diversos lugares y objetos puede ayudar a descifrar con los/as niños/as su funcionalidad, su sentido y su estética.
- Materiales como telas de distintos colores y texturas, cortinas realizadas con cintas, con CD viejos que le dan sonoridad, con telas anudadas, etc.

La rigidez en la configuración del espacio supone, frecuentemente, una condena metodológica (Santos Guerra, 1994).

<sup>12</sup> M. Ángel Santos Guerra. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.

Habitualmente, se escucha decir “los espacios hablan...” y, en cierta forma, esta aseveración no está aislada del contexto en el que trabajamos.

Nuestra intención es educar para la democracia, la igualdad, formar sujetos de pensamiento, críticos, autónomos, capaces de recrear la cultura.

Santos Guerra<sup>13</sup> realiza un interesante análisis sobre estos aspectos y los relaciona con los espacios escolares:

- Si se pretende hacer de la escuela un lugar de cultura para el entorno, no puede permanecer cerrada, infranqueable para las personas que viven alrededor.
- Si se pretende educar para la democracia no pueden ser los espacios de las autoridades más amplios, más limpios, más lujosos, más cómodos que los de los supuestos destinatarios de la acción educativa.
- Si se pretende favorecer la comunicación, no pueden construirse los escenarios de aprendizaje que favorezcan la comunicación meramente jerárquica.
- Si se pretende educar para la armonía y la estética, no deben mantenerse espacios inhóspitos, sucios, impersonales, fríos, desagradables.

Para que el espacio escolar (su configuración, su uso, su estética) sea concebido y utilizado en aras de la racionalidad educativa y de la justicia, es preciso que cuente con las siguientes características:

- Concepción democrática de su uso: todos los/as niños/as deben considerar suyos los espacios y acordar normas para su uso auténticamente democrático.
- Flexibilidad organizativa de su distribución: la rigidez es uno de los mayores enemigos de la eficacia de las escuelas, ya que dificulta un uso adaptado y variable del espacio.
- Intención educativa de su utilización: no están los/as niños/as al servicio del espacio, sino este al servicio de las personas. La finalidad del uso de los espacios es ayudar a los/as niños/as a conseguir aquello que se persigue.
- Análisis del currículum oculto: una buena parte del currículum oculto de las escuelas está vinculada a la configuración espacial y a la distribución y uso del espacio.

El espacio escolar es el ámbito de primer orden. El ambiente adquiere un rol de educador más, en el que se reflejan las ideas, las actitudes, las personas.

La forma y organización del espacio influyen en las posibles configuraciones de la construcción social. El espacio lleva implícita la acción y es potencial de acciones.

---

<sup>13</sup> *Ibidem.*

Los/as niños/as tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros.

El entorno físico transmite mensajes. Las paredes de la escuela son un medio privilegiado para dicha transmisión.

El espacio que alberga un proyecto es un espacio ganado al edificio escolar, recuperado de su silencio, porque no decía nada hasta que... la tierra seca del cantero donde los/as niños/as pisaban y saltaban al suelo, es una huerta que alberga seres vivos: las semillas. “Ya no hay que retarlos porque es peligroso saltar del cantero al patio –dijo una maestra–, ahora salen con regaderas y lupas para observar qué pasa”.

Cuando los ámbitos son alfabetizadores, además del uso de los mismos, planificado por el docente, sucede que algunos niños y niñas los siguen significando durante los momentos de juego espontáneo (conocido como “libre”) y buscan continuar por gusto con actividades aprendidas, como en el caso del cuidado de las plantas.

La huerta orgánica, por ejemplo, puede pensarse para enriquecer los proyectos de la Jornada Completa, les permite a niños y niñas de ciudad un tiempo al aire libre y en contacto con la naturaleza.

Se surge, en la Jornada Completa, un tiempo diario o semanal para desarrollar un proyecto de enseñanza de juegos tradicionales en espacios fuera de la sala, con la finalidad de incrementar el repertorio de juegos que, una vez instalados, se observa que los/as niños/as vuelven a jugar cuando se organizan solos, durante el momento de la jornada dedicada al juego espontáneo.

En general, las escuelas tienen plazas cercanas y se puede aprovecharlas al máximo, no solo como espacios de recreación, sino para volver a transitarlas como patrimonio social, cultural y natural del barrio. También es interesante considerar los centros culturales cercanos, vincularse con sus responsables y ver qué ofrecen en el horario escolar y qué durante los fines de semana, para organizar carteleras de difusión de cultura hacia la comunidad.

Cuando se articula con la escuela Primaria y se establecen buenos vínculos, es posible, además, usar variados espacios que enriquecen y dinamizan las horas escolares: salones de Plástica, de Artesanal y Técnica, de inglés, de actos, comedor, patios.

En la mayoría de los jardines se considera la sala como el espacio exclusivo de trabajo; sin embargo, puede ser uno de los tantos lugares (aunque el de pertenencia fundamental) aprovechados de diferente manera para el desarrollo de las tareas y propuestas. En los jardines pequeños es de suma importancia que se resignifiquen los distintos espacios, a saber: el salón de música; el comedor, cuando no se encuentra en uso su función específica; los patios, no solo para ser utilizados con el fin del libre esparcimiento; todos aquellos sitios con los que cuente la institución.



Los/as niños/as que permanecen 7 horas en la escuela necesitan más que otros del cambio de espacios y actividades, lo rutinizado no solo no favorece a los niños y a las niñas, sino que ubica a los docentes como repetidores sin sentido. La propuesta es organizar un trabajo que invite a la búsqueda de lo distinto, de lo novedoso, romper con esquemas rígidos, no menos válidos, pero sí factibles de ser enriquecidos.

Por ejemplo:

- Un patio puede ser un amplio sector de dramatización, otras veces podrá ser el lugar donde dos salas compartan un juego de recorrido reglado...
- La sala de música se transformará en una sala de expresión corporal, o de arte...
- El comedor, con su peculiaridad de mesas, podrá ser un lugar ideal para jugar al ajedrez, o cualquier otro juego de mesa.

“El acto de conocimiento se verá favorecido *si se flexibiliza el uso de los espacios existentes*, creando usos alternativos de los mismos.

Lo espacial así considerado en la escuela, requiere de un ambiente alfabetizador, entendiendo por tal una propuesta didáctica que abarca y se nutre del medio, ‘(...) el que incluye a la institución y el que va más allá de las paredes (...) el que incluye a las personas y sus relaciones, los objetos sociales, culturales y naturales (...)’<sup>14</sup> Contar con un gran espacio por sí mismo, sin significado, no implica oportunidades educativas.

Las instituciones que carecen de espacio, requieren de los equipos docentes una creatividad centrada en el aprovechamiento de otros lugares posibles que, generalmente, conduce a buscarlos fuera de la institución (club, sociedad de fomento, plazas de la ciudad, plazas cerradas, patios de la ciudad, otras instituciones). Esta búsqueda necesita complementarse con la propuesta pedagógica áulica, ya que los cambios no requieren centrarse en el exterior o en la ‘experiencia de profesores curriculares’<sup>15</sup>.

La propuesta es alejarse de lo rígido y abrirse a que los espacios de toda la escuela estén al servicio de una mejor estancia para los/as niños/as, abrir la posibilidad a los maestros para que usen los diferentes lugares los ayudará a enriquecer los espacios y tiempos educativos, y seguramente traerán cientos de ideas enriquecedoras que tal vez por sostener un uso del espacio rígido no lo habían ni pensado.

14 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, 2000.

15 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Perspectivas, estrategias y formulaciones de la Jornada Completa en la Educación Inicial (una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires)”, 2006.

## La modalidad de taller como enriquecimiento de las tareas

La inclusión de los talleres en las instituciones o salas de Jornada Completa ha transitado un largo recorrido. Hace ya muchos años atrás que se pensó como un modo de dinamizar el turno tarde, integrando las diferentes salas e intentando que niños, niñas y docentes, al cambiar de grupo y de espacio, puedan sobrellevar más ágil y tranquilamente el día completo.

Existen instituciones en las cuales el desarrollo de esta modalidad es parte de la identidad. Año tras año, sin perjuicio del cambio de personal directivo y docente, la memoria institucional hace que, a cierta altura del año, se planifiquen los talleres. Este modo de trabajar no solo brinda identidad sino que potencia a la escuela. Así, los docentes desarrollan esta actividad llevados por la fuerza de la historia, del conocimiento acumulado, por la seguridad que ofrece, etcétera. En estas instituciones, seguramente, el desafío es poder abordar cambios, profundizaciones o algunas rupturas que planteen cada año un nuevo desafío.

En otros casos, la implementación de talleres se vincula con una decisión de nuevo personal directivo, por una capacitación relacionada, por una decisión más distrital o regional u otras razones de peso. Para quienes se inician en este tipo de tarea, es probable que les lleve más tiempo de planificación y tareas previas para poder organizar y abordar los talleres con la mayor cantidad de seguridades.

Sea una u otra situación, lo importante es poder valorar esta modalidad desde la fortaleza pedagógica, para no caer en activismos vacíos de contenido y de convocatoria.

Lo institucional es, en términos de posibilidad de llevar adelante esta propuesta, una condición. Es decir, que deben existir o por lo menos deben ser analizados los diversos elementos que implican a la modalidad comenzando por el consenso necesario y la idea de grupalidad dentro del equipo docente y auxiliar de la escuela.

El personal auxiliar cobra una importancia fundamental en los talleres, como en todos los proyectos educativos, teniendo en cuenta que esta forma de trabajo requiere la atención en todos los aspectos de la dinámica.

Estos espacios compartidos, ya sea por posibilidades organizativas, por deseos, por inquietudes individuales o grupales, permiten una incursión en las situaciones de enseñanza y aprendizaje diferente a otras propuestas en el jardín.

Los talleres también se constituyen en propuestas que, a la hora de ponerlas en juego, pueden vincularse a unidades o a proyectos, o bien no tener relaciones directas.

Muchas instituciones tienen larga historia en la implementación de talleres. Este tipo de propuesta tiene características muy peculiares, ya que permite una organización adecuada para cada escuela de sus posibilidades organizativas, de espacios, materiales, conocimientos de los docentes, contextos geográficos, etc.

Cuando se instaló en algunos jardines, los docentes y directivos lo evaluaron como una propuesta interesante y enriquecedora; en algunos casos, les resultaba también agobiante y agotadora, pero esto se vinculaba con una organización que no facilitaba su concreción; por ejemplo, cada vez que se realizaban los talleres, los/as niños/as elegían a cuál iban a asistir; los mismos duraban un solo encuentro, con lo cual los docentes repetían el mismo para diferentes alumnos en varias oportunidades y, al modificarse los participantes de cada taller en cada encuentro, no se podía trabajar lo grupal. Sin embargo, si modificamos estas cuestiones, es verdaderamente una modalidad que enriquece, integra, articula, recrea los tiempos y tareas escolares.

Por ejemplo:

- Los alumnos eligen un taller que durará entre tres y seis encuentros; entonces, se elige más o menos una vez por mes.
- Se trabaja con un grupo a lo largo del taller, con lo cual se conoce a los niños y a las niñas y se conforma un grupo.
- Se planifica una secuencia de propuestas para ir retomando y profundizando.

En el caso de la Jornada Completa, es muy interesante que los talleres se desarrollen en ambos turnos de forma articulada; es decir, algunos encuentros en el turno mañana y otros en el turno tarde, de forma alternada. Esta es una instancia muy interesante y significativa para pensar, una vez más, modos de complementar la tarea de ambos turnos.

“Los talleres implican una modalidad alternativa a la enseñanza tradicional. La modalidad de taller nació oponiéndose a las propuestas lineales y pasivas, presentando la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático.

Las modificaciones en los enfoques y en las propuestas educativas que fuimos vivenciando con el paso de los años ejercieron también sus influencias en los modos de entender y concretar los talleres: mayor o menor intervención docente, propuestas más libres o más dirigidas, actividades diseñadas o improvisadas...

Fuimos avanzando en los distintos momentos educativos y los enfoques en los cuales se sustentaron. Actualmente, analizando algunas confrontaciones teóricas y prácticas que ponen de manifiesto controversias entre lo libre y lo dirigido, las acciones de docentes y alumnos, las estrategias más adecuadas, la organización de las propuestas, el lugar de la enseñanza y el conocimiento, podemos ubicarnos en algunas conclusiones pertinentes referidas a la modalidad de taller. (...)

Los talleres se basan en la posibilidad de elegir entre opciones e interactuar en el pequeño grupo en función de una tarea que implica una producción compartida. Se sustentan en la construcción de una trama grupal que sostiene los procesos individuales, en la puesta en común de ideas y acciones, en una asunción y adjudicación de roles no rígida, en la comunicación, la exploración, el disfrute y el juego. Comparten muchos de sus aspectos con otro tipo de propuestas pero, a su vez, implican una dinámica peculiar, con momentos específicos que los diferencian de otras posibles.

Fundamentalmente, debemos rescatar los valores en los cuales se sustentan, tendientes a formar sujetos participativos, autónomos y solidarios en función de metas basadas en actitudes cooperativas. Obviamente, no es la única modalidad de enseñanza basada en estos principios; sin embargo, sus características peculiares los favorecen.

La mirada ubicada en los niños y en las niñas, sus intereses y sus necesidades, en las prioridades de una educación cálida, oportuna y ajustada a los valores democráticos, son factibles desde propuestas coherentes con los principios democráticos. El taller es una modalidad de enseñanza y aprendizaje, un modo de organización de las propuestas pedagógicas que, por su estilo, su enfoque y sus prioridades, favorece más que otras una educación basada en el respeto por los propios procesos y elecciones en relación con el trabajo cooperativo.”<sup>16</sup>

*En este marco, la implementación de los talleres (especialmente los que integran a todas las salas de la institución) le imprime un rasgo fundamental a la reformulación de la Jornada Completa. Trabajar con los otros buscando acuerdos y respetando diferentes ideas y propuestas, centrarse en una tarea en común para alcanzar la producción compartida, intercambiar, interactuar, aceptar las diferencias y poder avanzar en los objetivos comunes, son aprendizajes que enriquecen la formación personal y social de nuestras infancias y fortalecen nuestras escuelas. Incorporar como parte de la modalidad escolar los talleres integrados implica incluir a todas las salas en un trabajo compartido que articula a ambos turnos, e incorporar a toda la institución (niños, niñas, docentes de sala, maestras celadoras, profesores especiales, equipos directivos) en un trabajo compartido.*

*“Elegir la opción de los talleres integrando salas implica considerar que:*

- la integración enriquece a los/as niños/as desde otras posibilidades que implican conocer e intercambiar con otras personas de la institución, en otros espacios, con otro estilo de propuestas;
- los aprendizajes que se ponen en juego no suplantán a los específicos que se desarrollan en cada sala, pero los complementan desde la mirada ubicada en la apertura a otras modalidades;

16 Laura Pitluk. *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Rosario, Homo Sapiens, 2008.

- la institución crece en intercambios, articulaciones e interrelaciones entre todos sus integrantes a través del compartir, de manera continua, tareas, espacios, propuestas.

(...) Cada docente selecciona y diseña un taller determinado en acuerdo con todo el equipo docente de la institución a fin de no presentar superposiciones y, a su vez, abarcar diferentes áreas y ejes. Lo ideal es que los docentes de ambos turnos, los profesores especiales y las celadoras/ayudantes/preceptoras (si la institución cuenta con ellas) realicen un trabajo conjunto, es decir, que se seleccionen las parejas de co-coordinación integrando a todos los miembros de la institución. Esto es posible si se desarrollan los talleres de ambos turnos de forma articulada, aspecto que favorece a la propuesta y a la articulación institucional.

Por ejemplo, se organizan cuatro talleres:

- taller de títeres (coordinado por los docentes de la sala de 3 años de ambos turnos);
- taller de modelado (coordinado por los docentes de la sala de 4 años de ambos turnos);
- taller de construcción de juguetes (coordinado por los docentes de la sala de 5 años de ambos turnos);
- taller de expresión corporal.

Los/as docentes coordinadores/as de cada taller lo planifican de forma conjunta, y cada uno implementa un encuentro de manera intercalada; esto puede realizarse, por ejemplo, desarrollando un taller semanal en cada turno.

Si bien se presenta esta idea como una situación ideal, se pueden desarrollar los talleres integrados desde posibilidades diversas; es decir, pueden no articularse ambos turnos sino realizarse talleres en uno solo o talleres diferentes en cada turno, ya que esto necesita una menor articulación; o pueden implementarse una sola vez por semana.

Pero es esencial organizar secuencias de varios encuentros, con la finalidad de permitir que los grupos que se organizan para desarrollar los talleres se conformen verdaderamente como grupos, con objetivos en común en función de las tareas y las producciones conjuntas, y posibilitar la necesaria secuenciación de las actividades; pensar en talleres conformados entre cuatro y ocho encuentros es una cantidad factible e interesante.

Los talleres integrando salas se deben seleccionar como opción institucional si se priorizan la interacción, la comunicación y el intercambio entre los/as niños/as y los docentes de toda la institución, abriendo las puertas a la conformación de otros grupos diferentes a los pertenecientes a cada edad, y también a las variaciones en los espacios, los objetos y los adultos que coordinan las propuestas.

(...) Los talleres integrados necesitan diseñarse en una planificación

diferenciada del resto porque implican un desarrollo complementario de las otras propuestas que realiza cada docente en su sala; estas planificaciones deben estar a disposición de todos a fin de facilitar la articulación institucional y garantizar que todos conozcan los talleres a desarrollar de los cuales participarán sus alumnos, para poder presentárselos antes de la distribución y evaluarlos conjuntamente cuando regresan a la sala luego de su implementación.

(..) El equipo directivo ocupa un lugar fundamental porque es el que puede tener la visión de la totalidad del desarrollo de los diferentes talleres y puede intervenir en función de las prioridades institucionales y los requerimientos de cada taller, nutriendo las diferentes tareas y momentos, solo posibles de concretarse en la realidad si los sostiene una trama que articule las diversas necesidades e instancias desde la responsabilidad y el respeto que todos y cada uno deben asumir.”<sup>17</sup>

*Implementar talleres integrando las diferentes salas* de una institución favorecerá aspectos importantes, especialmente cuando los/as niños/as se incorporan durante muchas horas en el jardín: un conocimiento más intenso de los diferentes niños y niñas de parte de sus pares, como de los otros docentes y de los directivos, el intercambio más fluido entre las diferentes salas y entre todos los miembros de la institución, el mayor conocimiento de las ideas de cada docente, el reconocimiento de todos los espacios y materiales institucionales como parte de un patrimonio común a favor de la tarea educativa con todos los niños de la escuela y la apertura a otros espacios institucionales.

Para organizar talleres integrando las diferentes salas, es fundamental una reunión entre docentes y directivos a fin de:

- distribuir el taller que realizará cada docente considerando que deben ser diferentes, favoreciendo así la elección de los/as niños/as y la diversidad de propuestas;
- organizar los equipos de trabajo, los roles de cada uno, establecer pautas comunes y acuerdos, días y horarios, duración;
- pensar en los materiales y cómo se van a conseguir: con aporte de cada sala, solicitando a las familias colaboración;
- acordar las características de cada taller y presentación de los mismos;
- determinar en cuál es más necesaria la presencia de los/as maestros/as celadores/as;
- organizar las listas para identificar la presencia de los/as niños/as en cada taller;
- decidir cuál será la identificación de cada taller para entregar a los/as niños/as;
- acordar el momento de integración de las salas de 3 años.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

## La comunicación y las redes institucionales

La comunicación nos permite habilitar espacios para pensar compartiendo con los otros y poder así legitimar lo deseado o lo pensado, animándonos a intentar y a desafiar lo conocido.

La comunicación con los otros nos permite ir y volver hacia nosotros mismos para encontrar acuerdos posibles a favor de los/as niños/as.

*Las redes institucionales se van así entrelazando en el intercambio cotidiano, resultando necesario crear espacios para favorecer la comunicación entre todos; tender redes ayuda a buscar estrategias, a apoyarse unos en otros, a contagiarse, a descontracturarse, a aceptar juntos los desafíos.*

Las **carteleras** son espacios de comunicación fundamentales en la escuela, que adquieren en la Jornada Completa un lugar fundamental.

Por ejemplo:

- Cartelera informativa del comedor escolar, donde figura el menú diario además de información del Área de Salud; cartelera que está a cargo de los/as maestros/as celadores/as.
- Cartelera general del Jardín con modalidad interactiva sobre diversos temas y efemérides.
- Cartelera de la Asociación Cooperadora.
- Cartelera cultural de difusión de espectáculos y eventos, privilegiando los cercanos al barrio y gratuitos; este espacio incluye las propuestas que los mismos familiares de los chicos pueden aportar.

Es de suma importancia poder establecer una comunicación fluida con “el afuera”, estableciendo las redes necesarias para un aprovechamiento de muchas cosas que desde la escuela no se pueden gerenciar y que con la ayuda de otros se puede llegar a muy buenos resultados.

Por ejemplo, conectarse con...

- el efector de salud, habiendo hecho previamente un diagnóstico de la comunidad y de sus necesidades específicas. Esto facilita que le solicitemos que colabore con charlas sobre nutrición, salud bucal, vacunas, entre otras;
- Defensa Civil, que podrá dar charlas a niños, niñas y adultos sobre prevención de accidentes;
- el Equipo de Orientación Escolar, que podrá dar charlas sobre educación sexual, violencia física y verbal.
- diferentes organizaciones, que podrán ayudar a la escuela desde las posibilidades de su organización.

Trabajar en redes es vincularse con las instituciones barriales; salir a su encuentro y tender puentes no siempre es tarea fácil de realizar, debido a las múltiples actividades que se generan en cada institución; pero, sin embargo, enriquece y también simplifica, porque las tareas se comparten. Ante las posibilidades, priorizar es una condición, buscando aquellas que permitan enriquecer al colectivo institucional.





## Relatos de experiencias

### ESCUELA INFANTIL N° 9 D.E. 5

**Directora:** Alicia Hernández

De las evaluaciones institucionales se desprendía la poca oferta que tenían los chicos hacia áreas de distintas disciplinas una vez finalizado el horario escolar, marcando diferencias con chicos de otros sectores que van al club o a la pileta, etcétera. Así, nace la idea de brindar a los/as niños/as la posibilidad de diferentes talleres integrados:

- títeres;
- máscaras;
- literarios;
- musicales;
- danza...

Los talleres integrando a todas las salas y todas las edades provocaban ciertos temores en los docentes, como toda modalidad no conocida y/o trabajada. También despertaban inquietudes, tales como: ¿qué va a pasar con los chicos de las otras salas y de diferentes edades? ¿Cómo se hace en los talleres integrados con la autonomía necesaria de los/as niños/as, que se consideraba que no podían alcanzar? ¿Cómo se iba a lograr establecer los acuerdos entre los/as niños/as para poder producir en conjunto...?

En función de la propuesta de la capacitación, se comenzó con los talleres al interior de cada sala para ir aprendiendo, niños, niñas y docentes, esta modalidad tan diferente y tan difícil de comprender cuando no se la vivencia; por esto, se fue acompañando a los docentes en la planificación y concreción de los talleres que cada docente elegía en relación con las áreas con las que se sentían más seguras. Después, se comenzó con la organización de los talleres integrando dos salas: las de 3 y 4, las de 4 y 5 años; las salas de 2 años se incorporaron más adelante en este proceso, primero al interior de las salas, después con otra y luego en los talleres que integraban a todas las salas del jardín.

Una vez logrado todo esto, comenzamos a organizar los espacios, los tiempos, los recursos tanto humanos como materiales, para comenzar con los talleres que integraban a todas las salas del jardín. Fue necesaria la participación de todo el personal de la escuela: docentes de sala, celadoras, docentes curriculares, auxiliares, personal de comedor y equipo directivo. Tuvimos que realizar acuerdos, distribuir tareas y roles, organizar los materiales.

Los talleres integrados se realizaron una vez por semana alternando los turnos, ya que fueron planificados de manera conjunta por los docentes del turno



mañana y del turno tarde; entonces, una semana se hacían por la mañana (por ejemplo, el primer encuentro) y la otra semana por la tarde (por ejemplo, el segundo encuentro); así, todos participaban juntos en la búsqueda de acuerdos y de ideas, en la implementación y en la evaluación.

Sorprendió cómo los chicos lograban acuerdos, se ayudaban los más grandes a los más pequeños y viceversa, poniendo en juego la solidaridad, la cooperación, la valoración y el reconocimiento de las posibilidades de los otros. Realizaban acuerdos sencillos, que estaban muy lejos de nuestras suposiciones iniciales; acciones que permitían las resoluciones, por parte de los chicos, de problemáticas propias de las propuestas.

Más allá de los objetivos y contenidos propios de cada taller, la modalidad propició ampliamente la autonomía de los alumnos, la participación activa de todos y no solamente de los que suelen participar habitualmente en cada sala, permitió la alternancia de roles, modificando el que cada uno de ellos suele asumir cotidianamente.

La modalidad de taller, y más aún cuando se realiza integrando las diferentes salas y edades, impactó de tal modo que los docentes comenzaron a apelar a ella para la resolución de todo tipo de eventos escolares: actos patrios, reuniones de padres, días festivos como el día de la familia.

La posibilidad de elegir, tanto la temática del taller como la conformación de los subgrupos, por parte de los chicos al interior de cada taller, la integración con los chicos de otras salas y el contacto con todos los adultos de la escuela permitían una forma de conducirse más tranquila, dando menos lugar a los conflictos que se manifestaban diariamente, de forma habitual.

La escuela se fortaleció, se enriqueció, se comunicó y se articuló de manera muy especial, favoreciéndose la posibilidad de compartir, cooperar, colaborar entre los adultos y entre los chicos.



## EL/LA MAESTRO/A CELADOR/A EN EL EQUIPO DOCENTE

### DOCUMENTO DE TRABAJO ELABORADO POR EL J.I.I. Nº 1 D.E. 12

“La historicidad del ejercicio del rol permite repensar la práctica cotidiana. Al principio, el rol del/de la maestro/a celador/a era desempeñado por personas cuya formación básica era en estudios secundarios, y que no contaban con conocimientos didáctico-pedagógicos, motivo por el cual su función era la de “ayudantes” de la maestra de sección; sin embargo, durante el almuerzo, tenían la responsabilidad total sobre el grupo de alumnos. Su figura era equiparada, como figura institucional, al de una “preceptora” con tareas administrativas, como confeccionar el registro, encarpetar trabajos, pegar notas en los cuadernos de comunicaciones, confeccionar adornos para fiestas patrias.

La denominación actual de maestro/a celador/a señala un cambio significativo en la función, porque se lo/la reconoce como un/a educador/a, es decir, como alguien que posee una formación docente. La jerarquización del rol reivindicó en el/la maestro/a celador/a el reconocimiento de un/a auténtico/a docente frente a un grupo de niños. (...)

(..) En la cotidianeidad, cuando esto último se logra, es reconocido/a por los niños como un líder más del grupo, que asume en plenitud toda su tarea. (...)

(..) Por último es fundamental reflexionar sobre el desempeño individual y la construcción de un equipo de trabajo, evitar la conformación de grupos cerrados implica replantearse la función que cada uno cumple como abierta al encuentro con el otro. El servicio solidario y dialógico en las instituciones, a favor de los niños, es una promesa para seguir creyendo en la educación del futuro. Educación que necesita más de lo ejemplar que de la queja y el “a mí no me toca”. Si a “todos nos tocara”, los niños estarán seguramente en buenas manos. Es un desafío para las conducciones lograr, mediante el asesoramiento reflexivo, alejarse de la competitividad entre lo personal y lo social en el desempeño profesional.”

## EL PERFIL PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DEL/DE LA MAESTRO/A CELADOR/A

### PROYECTO D.E. 13

Responsables del proyecto: equipo directivo y maestros/as celadores/as.  
Duración: anual.

#### FUNDAMENTACIÓN

Consideramos necesario continuar trabajando en este proyecto, dada la necesidad de **afianzar** el perfil pedagógico didáctico del/de la maestro/a celador/a, considerando tanto los períodos de pre-comedor, comedor y post-comedor, así como su participación activa en el desarrollo del Proyecto Escuela.

Al abordar este proyecto, nos planteamos los siguientes propósitos:

- Recuperar el rol enseñante del/de la maestro/a celador/a.
- Jerarquizar su tarea desde una mejor inserción en el equipo de trabajo.
- Procurar que ocupe un claro lugar en el Proyecto Escuela.
- Favorecer el conocimiento y apropiación del encuadre sobre la tarea y la función.
- Recuperar su función de ayudante pedagógico/a.
- Considerar los períodos de desayuno y de comedor como espacios educativos privilegiados para múltiples aprendizajes.
- Incentivar su participación en la planificación didáctica de la sala.
- Estimular el desarrollo de talleres a su cargo.



## ACCIONES

- Asesoramientos individuales y grupales.
- Reuniones de personal.
- Entrega de material bibliográfico sobre sus funciones.
- Solicitud de una carpeta donde se planteen: objetivos en relación con el grupo de alumnos a su cargo y actividades a desarrollar.
- Planificación de proyectos o talleres, evaluaciones, fichas de seguimiento de los alumnos durante el comedor, etc.
- Evaluación de la tarea pedagógico-didáctica desarrollada.
- Evaluación de su participación activa en el Proyecto Escuela.
- Evaluación del seguimiento de los alumnos en relación con sus hábitos alimentarios y con las propuestas desarrolladas.



## INFORME DE COMEDOR

Como docente, en el momento de la relajación, cuando los chicos se acostaban en las colchonetas, los acompañaba con una música suave o simplemente entonando canciones –la voz de la maestra sigue siendo una herramienta casi mágica para los niños y niñas–. Ellos lograban bajar su energía y algunos se dormían profundamente casi al instante. De a poco, fuimos creando un espacio habilitado tanto para los que necesitaban descansar como para los que no. No hacían falta las palabras, el tema era el respeto por el otro. Y el grupo llegó, así, a incorporar la necesidad y el deseo de cada uno, solo, aceptando las diferencias y aprendiendo a mirar; podríamos pensar que se movían “con códigos”.

La idea era: “si necesitás descansar, podés hacerlo; si no, podés levantarte y compartir un juego de mesa con el amigo, traer de casa juegos para socializar en ese momento, compartir un libro, contarle un cuento al amigo”.

Todo funcionaba bien y, por supuesto, como yo no descansaba, compartía esos momentos de juegos tranquilos con los chicos, tan diferentes a otros. Solo hacía falta “un espacio para descansar y otro para jugar tranquilos”; el tiempo era de no más de treinta minutos para poner la tarde en movimiento y la energía otra vez en la actividad grupal.



## INFORME DE COMEDOR J.I.N. “C”

### Maestra celadora: Myrian Gallotti

Antes de iniciar la encuesta creo que vale la pena volver a aclarar que el cargo de celadora en el J.I.N. “C” no es comparable con otros cargos de celadoras, ya que se está hablando de una Jornada Simple con comedor y no de una Jornada Completa.

Este año, en el caso que me ocupa, el comedor está conformado por niños y niñas de 3 años de edad y niños y niñas de 5 años, en una sala única que funciona como comedor y que después del mismo (solo 1 hora) debe volver a funcionar como sala, limpia y acomodada para dar clases. Esto se logra gracias al trabajo coordinado de cuatro personas que cumplen sus tareas en tiempo y forma para conseguirlo.

Cuando los niños y niñas ingresan al comedor, ya debe estar la mesa puesta y ellos tener las manos limpias, lavadas desde casa. Cuelgan sus mochilas y abrigo y sacan sus manteles. Se van sentando donde les guste, para favorecer las conversaciones.

Todos los días, la maestra coloca alcohol en gel en sus manos antes de la comida y sirve los vasos con agua; colabora con la persona encargada de servir los platos, para acortar tiempos, y después se dispone de aproximadamente 20 minutos para comer. Es este el momento que se usa, además, para conversar. La maestra se sienta en lugares diferentes de acuerdo a la lectura que hace del grupo en la entrada; trata de ubicarse en la mesa del niño que esté triste, que se observa cansado, que se nota más inquieto o de aquel que comenta, por ejemplo, que la comida no le gusta. Mientras ella come, tiene que lograr que los treinta niños y niñas terminen el plato de comida, utilizando adecuadamente los cubiertos, empujando la comida con pan y no con los dedos, que se sienten en la silla sin balancearse, y debe crear un ambiente agradable para que puedan expresar lo que les pasa.

45

En ocasiones, se sientan a una misma mesa, por decisión individual, grupos de niños y niñas de 5 años a los que les cuesta conversar y siempre tienen motivos para pelear y discutir, se los deja para ver si pueden mejorar la relación entre ellos. La docente no participa de la conversación mientras no se agredan, con las palabras, entre ellos.

Muchas veces los/as niños/as comentan situaciones familiares que se transforman en conversaciones grupales, por ejemplo: “mi papá se emborrachó y le pegó a mi mamá”, otro compañero le dice “cuando me pasa a mí me voy con mis hermanos”. La docente escucha, contiene y participa de la manera que considera adecuada. También hay conversaciones sobre temas más agradables: a qué familiar les gusta visitar, qué comidas prefieren, de qué trabajan los papás, qué hacen y con quién se quedan cuando sus papás no están, etc.

Cuando se generan conversaciones entre los/as niños/as de 3 años, estas les resultan divertidas a los niños y niñas de 5 años, quienes las comentan, ya que en ocasiones no entienden lo que dicen o son monólogos colectivos.

Si ingresa algún adulto a la sala (pasa todo el tiempo) y nos dice “buen provecho”, le agradecemos porque entendemos que nos desea que la comida nos caiga bien. También aprendemos a ser agradecidos cuando nos sirven o nos alcanzan cosas que necesitamos.



Al terminar de comer, se les enseña a los niños y a las niñas a juntar los restos de comida en un plato y colocar todos los platos y cubiertos juntos y se nombran encargados que vacían los vasos de agua en el baño. El juntar o recoger la mesa forman parte de los hábitos diarios. Se desorganiza un poco todo, ya que todos hacen algo para terminar y, después, todos volvemos a nuestros lugares para comer el postre.

Nos esperamos para empezar todos juntos, ya que es importante que luego todos salgamos juntos a lavarnos las manos y dejemos libre la sala para que la puedan limpiar. Además, este es el momento en que la otra sala tiene que estar limpia para que nosotros podamos ubicarnos en ella al terminar.

Salimos al baño con las toallas colgadas al cuello y con un jabón líquido. Todos –treinta niños y niñas– nos ayudamos para poder terminar de lavarnos en 5 minutos.

Al llegar a la otra sala se toma lista, si se puede, o tratamos de darnos cuenta quiénes faltan, o cantamos algunas canciones para reunirnos esperando que a las 13 horas ingresen los/as niños/as que faltan.

Es el momento de despedirnos y dividimos en las dos salas.

## INFORME DE COMEDOR. J.I.N. “C”

**Maestra celadora:** Sabrina Castaldi

Quiero aclarar que mi cargo de maestra celadora es en la escuela N° 8, Jornada Simple con comedor, lo que no podemos comparar con el cargo de la maestra celadora de la Jornada Completa.

Al comedor asisten treinta niños y niñas de las salas de 4 y 5 años del turno mañana, que almuerzan todos en una sala, la que antes es utilizada por el alumnado correspondiente a la sala de 5 turno mañana y, luego del comedor, es utilizada por los/as niños/as del turno tarde; o sea, ellos tienen que recibirla (a pesar del poco tiempo que hay) en perfectas condiciones (limpia y ordenada).

Cuando terminan las actividades del día, el grupo que no asiste al comedor (los que se retiran a las 12 horas) se acomoda en el piso cerca de la puerta de salida (al lado de los percheros), para que las docentes los acompañen con sus familias cuando los vienen a buscar.

Entonces, acompañamos a los demás niños y niñas al baño para que puedan lavarse las manos; luego, pasamos todos (las dos salas del turno mañana) a la sala que es utilizada como comedor; los/as niños/as cuelgan sus mochilas y camperas en las sillas y colocan su mantel en la mesa. Cada uno decide dónde sentarse para favorecer el intercambio entre ellos, incluso algunos lo hacen junto a los/as niños/as de la otra sala.

Una vez que se sentaron, les sirvo agua en los vasos y ayudo a la camarera a repartir los platos (con la comida) a cada uno, mientras les recomiendo que tengan cuidado, si la comida está caliente; les recuerdo el uso del pan, porque es muy común que empujen la comida con los dedos.

Cuando finalizo con la entrega de los platos, me siento al lado de los/as niños/as, rotando el lugar para conversar con ellos; ahí es el momento en el cual recordamos juntos el buen uso de los cubiertos, del pan, de la servilleta, la mejor manera de sentarse. Ellos mismos, cuando ven que algunos hacen algo que no se puede, les dicen cómo es mejor hacerlo (siempre respetando los buenos modales).

También es el momento donde ellos cuentan situaciones familiares (por ejemplo: que al tío lo vino a buscar la policía, que sus papás se pelearon, etcétera); en estos casos, trato de contenerlos de manera adecuada a la situación.

Muchas veces comentan (tanto a mí como a sus compañeros) los lugares donde van a pasear con sus familias, lo que hacen en la casa, etc.

Mientras van finalizando, las camareras les retiran el plato y yo les doy el postre. Por una cuestión de tiempo, cuando el postre es fruta se la llevan para comer en la casa, si es gelatina o flan lo comen en la escuela.

Luego guardan todo en la mochila y se sientan cerca de la puerta; así, comienzan a retirarse con sus familias.

Mientras nosotros estamos en un sector pequeño de la sala, la camarera termina de levantar las cosas que quedan sobre la mesa, acomoda y limpia la sala para que los/as niños/as del turno tarde (que almuerzan en la sala de al lado) puedan pasar a esta sala mientras limpian la de ellos.

Si todo sale bien, en tiempo y forma, a las 13 horas ingresan los/as niños/as del turno tarde, que no concurren al comedor, y encuentran las salas en condiciones.

## INFORME DE COMEDOR. LAURA LACOSTA. J.I.N. "A"

**Maestra celadora:** Laura Lacosta

Como es un grupo que concurre por primera vez al comedor del jardín, se trabajaron, a través de intercambios verbales, las pautas y normas que se deben respetar durante el momento del almuerzo, como así también antes y después del mismo.

Se conversó sobre el comportamiento que tiene que tener cada niño antes de ingresar al comedor, cómo debemos sentarnos en la silla, si podemos jugar con los utensilios (tenedor, cuchara), servilleta, comida y vaso, y por qué es





importante el lavado de las manos antes de ir al comedor y después de ir al baño. Estas y otras preguntas se trabajan diariamente. A través de esto, se quiere lograr que los/as niños/as adquieran pautas y normas de higiene.

Al ingresar al comedor, tienen la libertad de sentarse con el compañero que decidan, siempre y cuando se respeten, durante la etapa de comedor, las normas propuestas anteriormente por el grupo.

Al retirarnos del comedor van al baño nuevamente y se lavan las manos para retornar a la sala.

El Proyecto de comedor se trabaja durante todo el año, en conversaciones acerca de la importancia de la higiene para cuidar nuestra salud, la importancia de una dieta balanceada que favorece nuestra salud y crecimiento, las normas de cortesía, pedir por favor, agradecer, el respeto por el otro, establecer vínculos con sus pares, con las docentes y auxiliares del comedor.

Otro proyecto, El comedor de la escuela, apunta a que los/as niños/as identifiquen este lugar como un espacio social y significativo, puedan conocerlo, puedan identificar los objetos del lugar, cuidarlos, valorar y respetar los distintos roles y funciones que allí se desempeñan y almorzar en un buen clima que beneficie el proceso de digestión.

48

Los/as niños/as esperan con entusiasmo este momento por que se encuentran con otros pares de sala de 5 años, con quienes se relacionan sin dificultad en el comedor como también en el patio.

La docente va rotando todos los días por una mesa diferente para dialogar con ellos, saber si la comida les gustó o no, escuchar diálogos, conversaciones que realizan con compañeros de su misma mesa y a veces con el que se encuentra atrás.



## PROPUESTA DE PROYECTO DE REFORMULACIÓN DE LA JORNADA COMPLETA

La Jornada Completa es una instancia educativa que tiene en sí diversos objetivos de carácter político, social y pedagógico.

Partimos de la idea de que la Jornada Completa, sea cual fuere el tipo de comunidad a la que presta servicio, debe perseguir propósitos tales como favorecer:

- que los alumnos transcurran la jornada en contacto con una gama diversa de actividades que contemplen su integridad como niños, a través de un equilibrio en las propuestas pedagógicas en ambos turnos;
- que los diversos enfoques permitan el desarrollo de las distintas fortalezas y posibilidades de los alumnos;

- que se garantice a los niños la oportunidad de acceso a espacios adecuados, amplios, funcionales y cómodos;
- que las diversas posibilidades atiendan al logro de una igualdad de oportunidades sea cual fuere el punto de partida desde lo económico, social y/o cultural.

## PROPUESTAS

### POST-COMEDOR

El horario del post-comedor es el intermedio entre la finalización del almuerzo y el comienzo de las actividades específicas del turno tarde.

Este momento debe comenzar con las actividades de higiene, las cuales deben ser organizadas persiguiendo el logro de acciones autónomas por parte de los alumnos, con el doble fin de lograr su independencia del docente y la mejor organización de la actividad.

La extensión de este espacio es variable de acuerdo a la edad de los/as niños/as, las necesidades organizativas, las condiciones generales de los grupos, etcétera, considerando que, más pequeños son los/as niños/as, más tiempo requieren en todas las actividades posteriores al almuerzo.

Luego de este primer momento, consideramos que deben contemplarse diversos aspectos que a continuación puntualizamos:

- Respetar la fisiología de cualquier individuo después de comer.
- Proponer actividades variadas que no le impliquen al niño esfuerzos intelectuales sino, por el contrario, perseguir el logro de un estado de tranquilidad y distensión.
- Las propuestas posibles podrían ser las mismas que se desarrollan actualmente y que hemos nombrado en el diagnóstico, y a las cuales agregamos ver videos (por ejemplo, ver una película a lo largo de la semana) o TV en un lugar cómodo y placentero. Estas propuestas deben ser planificadas por el o los docentes a cargo del grupo, a fin de que la intención se pueda cumplir.
- Pensamos que, en salas como lactario, deambuladores, dos años y en situaciones particulares es beneficioso que los/as niños/as duerman un tiempo prudencial.
- Entendemos que este momento luego de la higiene no puede extenderse más de 30 minutos.

### DESARROLLO DE ACTIVIDADES DURANTE LA TARDE

Atento a la jornada completa tal como hoy se concibe, proponemos:

- Trabajar en unidades didácticas con el mismo recorte a la mañana como a la tarde; la complementariedad se podría basar en el tipo de actividades o en una priorización de áreas en uno u otro turno.

- Trabajar unidades didácticas en un turno y proyectos derivados de estas en el otro turno.
- Trabajar unidades didácticas en un turno y proyectos autónomos en el otro turno.
- Trabajar con un proyecto de talleres enmarcados en proyectos institucionales.

Consideramos que estas propuestas tienen, en sí mismas, pros y contras.

Dadas las condiciones particulares del niño en el turno de la tarde, consideramos que sería importante que en el mismo se intensifiquen las actividades como:

- juego en rincones;
- actividades que impliquen el conocimiento del ambiente y el esparcimiento con perfil educativo: cine, teatro, recorrer la ciudad, visitas al zoológico, a clubes, etc.;
- talleres que viabilicen el desarrollo de habilidades artísticas, científicas y tecnológicas;
- actividades con participación de las familias, de los centros de jubilados, de los centros vecinales, etc.;
- desarrollo de actividades deportivas en clubes; por ejemplo, natación;
- espectáculos de nivel educativo y artístico en la escuela;

### **IMPLEMENTACIÓN**

La implementación de la reforma de la Jornada Completa implica la puesta en marcha de un proyecto en el que todos los involucrados deberán tener la oportunidad de participar de algún modo.

Para esto, se necesita estipular metas a corto, mediano y largo plazo, estrategias, responsables, destinatarios, tiempos, modos de recolección de datos, formas de evaluación.

## Las voces de los docentes

Una de las problemáticas de la Jornada Completa más divergente es el descanso:

“...que si los/as niños/as necesitan dormir, duerman con colchonetas o almohadones...”

“...que solo duerman 30 minutos, 40 minutos; nada de pensar que, si se extiende mucho, mejor...”

“...que la escuela no es para dormir... y, además, ¿qué hace la maestra del turno tarde si los chicos duermen...?”

“...que a la tarde no se hace nada por culpa del descanso...”

“...que el descanso es tiempo improductivo...”

“...que si los/as niños/as no descansan están insoportables y que después se duermen en su casa, cuando es tiempo de disfrutar un poco con su familia...”

“...que se duerme cuando llega a su casa y luego sigue despierto hasta las 24 horas o más...”

“...que si se apagan las luces y se corren las cortinas, todos se duermen, se convierte en una obligación; y: ¿qué hacer con los que no quieren dormir...?”

51

En relación con este tema, los docentes dicen:

“Consideramos necesario el momento de descanso y relajación, para que después del mismo los/as niños/as estén conectados nuevamente con la actividad; son muchas horas que permanecen en el jardín y muchos de ellos viven lejos y se levantan temprano. Notamos que, cuando descansan, se golpean menos y pueden estar más atentos para incorporar nuevos aprendizajes.”

“El momento del descanso me parece valioso, necesario y productivo para el niño... por su corta edad, porque ingresan temprano, y porque es un momento esperado para los niños ya que después del mediodía, 12 horas aproximadamente, están cansados y se ponen fastidiosos e inquietos.”

“El descanso me parece maravilloso para el niño de corta edad porque, en lo personal, es un espacio que, muy a pesar de los comentarios que se pueden hacer al respecto, solo en el jardín se hace y me parece enriquecedor, necesario y placentero, ya que al crecer se va perdiendo este momento de relax y distensión ¡qué lástima!”

“Además de ser una necesidad biológica, cumplir ciertas “rutinas” diarias los organiza psicológicamente. Cada niño descansa con su colchoneta, con su sábana, con música suave, y tratamos de lograr una atmósfera tranquila.”

“Creo que las actividades de alimentación, higiene y descanso son tan importantes como las actividades lúdicas, motoras, etcétera, que se realizan en el jardín. Varían de acuerdo a la necesidad de cada niño. Y es bueno ofrecerles un momento para que puedan relajarse. En algunos casos no lo pueden realizar en la casa, y el jardín les propicia un buen espacio para hacerlo...”

## Las voces de los directivos

“Para poder desarrollar una propuesta transformadora, centrada en el incremento de calidad de esta educación integral con la extensión horaria de la Jornada Completa, es necesario destacar la relevancia que compete al personal directivo.

(...) *El rol de los directivos es fundamental* para propiciar y facilitar la construcción conjunta de las reestructuraciones organizativas, pedagógicas y didácticas necesarias a instrumentarse en la Jornada Completa. Esto implica un nuevo proceso en el cual se posiciona como ‘autoridad pedagógica’ que estimula el desarrollo personal y profesional de todos, incluyendo el suyo propio, y favorece el intercambio. El debate, la creatividad, abordando nuevas propuestas. Esta actitud también otorga legitimidad al directivo, validado por el reconocimiento profesional, académico y ético con el cual actúa en las diversas instancias.”<sup>18</sup>

Los directivos de escuela en general, como primera medida, deben llegar a acuerdos basados en el respeto, el reconocimiento, habilitando la palabra como medio para manifestar tanto lo bueno como lo malo y así poder ir construyendo una escuela mejor, para todos, donde se disfrute la tarea y se dignifique la profesión.

Partiendo de esa base, se podrán llevar a cabo los proyectos que se deseen ya que, si hay acuerdos dentro del equipo directivo, se respetarán las voces de los actores del mismo por igual.

Por lo mencionado en párrafos anteriores, en una escuela de Jornada Completa es necesario que los/as docentes sean activos/as partícipes de la gestión que se desea realizar; y aquí se encuentra un escollo en el camino, ya que, como toda escuela, recibe maestros/as suplentes con experiencias diferentes (especialmente si trabajaron solo en Jornada Simple) y esto genera un permanente abordaje desde el equipo directivo, especialmente sobre el tema del descanso.

Es importante realizar reuniones de personal en las cuales los/as docentes de ambos turnos se conozcan e intercambien, siendo esta, muchas veces, la única oportunidad.

18 GCBA. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Perspectivas, estrategias y formulaciones de la Jornada Completa en la Educación Inicial (una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires)”, 2006.

Como equipo directivo pensamos, también, en la necesidad de un espacio para dormir para el niño o la niña que lo necesite, y de un espacio alternativo para los que no quieren descansar; solo es necesario regular los tiempos para que no sea extenso el período de relajación. Pensamos que es muy interesante si los/as docentes prefieren acordar espacios de tarea compartida, en juegoteca, biblioteca, sala de computación, talleres.



## A modo de cierre

Encontrar modos posibles de revitalizar las tareas educativas es un desafío para los/las educadores/as y para nuestro sistema educativo. Los/as niños/as merecen la búsqueda continua de las utopías posibles a favor de las infancias. La mirada en los/as niños/as nos ayuda a sobrellevar los obstáculos que la vida escolar nos propone desde siempre y cotidianamente. Eso es parte de nuestra tarea como docentes, la cual elegimos como profesionales responsables del modo de desarrollarla. Las propuestas pedagógicas significativas, seleccionadas y realizadas con intencionalidad, compromiso y entusiasmo, son ejes fundamentales en el devenir educativo. En las instituciones o salas de Jornada Completa esta responsabilidad se acentúa por el tiempo de permanencia de los/as niños/as en las instituciones, un tiempo que necesita ser alimentado y retroalimentado a favor de la infancia, su crecimiento, su bienestar y sus aprendizajes.



## “Sopa de Piedra”

(cuento popular europeo)

Adaptación de Elena Santa Cruz.

Hace mucho tiempo, un maestro viajaba pueblo por pueblo intentando enseñar, en cada lugar, lo que necesitaban.

Llevaba una mochila grande y, en ella, algunas cosas.

Pero un día llegó a un pueblo y algo muy extraño sucedió.

Encontró que todas las puertas y ventanas estaban cerradas; entonces, se le ocurrió golpear la primera ventana y les dijo:

–Buen día... ¿no habrá un plato de sopa caliente para una maestro valiente?

El hombre que vivía en esa casa se asomó y le dijo:

–Maestro, ¿usted no sabe lo que pasó?

–No...

–La sequía fue tremenda y solo me quedó una papa, ¿y usted quiere que se la dé?

–No señor... no digo eso... pero mi pregunta es: ¿no pensó en juntarse con los vecinos?

–¿Los vecinos? Nadie se mira más, cada uno se trata de salvar como puede, así que, por favor, no me moleste.

Y luego de eso, le cerró la ventana.

Pero el maestro no se dio por vencido y golpeó otra puerta.

–Buen día... ¿no habrá un plato de sopa caliente para una maestro valiente?

Salió una señora con cuatro nenitas.

–Maestro, ¿usted no sabe lo que pasó?

–Sí... ¿lo de la sequía?

–Claro, y solo tengo una alita de pollo para mis cuatro nenas. ¿Usted quiere que se la dé?

–No señora... no digo eso... solo quiero preguntarle: ¿no pensó en juntarse con los vecinos?

–¿Los vecinos? Ya no me acuerdo ni de sus nombres...

Y luego de eso, le cerró la ventana.

El maestro repitió esto diez veces, hasta que... ¡se enojó! Fue al medio del pueblo, sacó de su mochila palitos y prendió fuego. Luego, puso una olla con agua y adentro una piedra. Al hervir el agua, la piedra empezó a saltar e hizo el ruido de las ollas cuando están llenas de comida.

Entonces, se asomó el señor de la primera casa.

–Maestro, ¿qué está haciendo?

–Sopa. Sopa mágica.

–Perdón maestro pero... adentro de la olla se ve una piedra.

–Perdóneme usted, no llegué a explicarle... es que es la piedra mágica. ¿Quiere compartir conmigo la sopa?

–Maestro, pero yo lo eché...

–Lo pasado, pisado... ¡venga a comer!

–Entonces, espere que traigo la papa de la que le hablé.

El hombre trajo la papa y el maestro la cortó y echó en la olla.

Con el olor a puré, vino la señora con las cuatro nenitas.

–Maestro, ¿qué está haciendo?

–Sopa. Sopa mágica.

–Perdón maestro, pero... en la olla se ve solo una piedra.

–Perdone usted, es que es la piedra MÁGICA. ¿Quiere compartir con nosotros la sopa?

–Maestro, pero yo lo eché...

–Lo pasado, pisado... ¡venga a comer con las nenas!

–Entonces, espere, que traigo la alita de pollo de la que le hablé.  
La señora trajo la alita y el maestro la echó en la olla.

Y así, de la otra casa trajeron calabaza, y de la otra batata, y lentamente la olla se llenó.

El maestro, entonces, empezó a gritar:

–¡¡¡La sopa mágica está lista!!! ¡¡¡Traigan los jarritos que vamos a comer!!!  
Todos abrieron las puertas y ventanas y se volvieron a mirar a los ojos.  
Todo era una alegría enorme, y ni se imaginan cuando el maestro les dijo...

–¡¡¡Hay para otro plato!!!– Todos se abrazaban.

En eso, ven que el maestro toma la piedra, limpia la olla, la guarda y comienza a irse.

–Maestro, ¿a dónde va?

–Yo entendí... la sequía fue enorme y voy a otro pueblo a hacer sopa mágica.

–Pero. ¿y nosotros?

–¿Ustedes estarían dispuestos a juntarse al mediodía y a la noche a comer todos?

–¡Claro!

–¡Los felicito! ¡Pueden hacerlo!

–Pero, ¿y la piedra?

–¿Ustedes se van a juntar?

–¡Claro que sí!

–En ese caso... ¡¡¡la piedra es de ustedes!!!  
Y se la dio.

El maestro comenzó a irse y se llevó la imagen de todos abrazándose y comiendo juntos.

Y así, llegó al otro pueblo... Otra vez, todo cerrado. Todo en silencio.

Entonces, antes de entrar hizo algo muy importante: se agachó, miró el piso, tomó la primera piedra que encontró y se la guardó en el bolsillo... porque si algo sabemos los maestros, es que la magia no está en las cosas... está en las personas y en los corazones.





## Bibliografía

- Coppa, G. “Prevención y cuidado de la salud, Buenos Aires”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, P.T.F.D., 1994.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Niños de 2 y 3 años. Niños de 4 y 5 años*, 2000.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Educación Inicial. Documento para el cambio. Reformulación de la Jornada Completa”, 2001.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. Comunicación N° 9/DAEI/2001.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. “Perspectivas, estrategias y formulaciones de la Jornada Completa en la Educación Inicial (una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires)”, 2006.
- Larrosa, Jorge. “El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en AA.VV., *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus, 1997.
- Onetto, F. *Salud y educación. Un aporte a la capacitación docente*. M.C.B.A, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, D.C.P.A.D., 1992.
- Pitluk, Laura. *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Rosario, Homo Sapiens, 2008.
- Pitluk, Laura. *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.
- Siede, Isabelino. *La educación política*. Buenos Aires, Paidós, 2007.













