2000

Educación Inicial

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Marco General

Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad Autónoma 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

Diseño Curricular

Educación Inicial

para la Educación Inicial

G. C. B. A.

Marco General

Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Secretaría de Educación | Subsecretaría de Educación | Dirección General de Planeamiento | Dirección de Currícula

ISBN 987-9327-61-6
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2000
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono/fax 4375 6093

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Dr. Aníbal Ibarra

Vicejefa de Gobierno
Lic. Cecilia Felgueras

Secretario de Educación
Lic. Daniel F. Filmus

Subsecretaria de Educación
Lic. Roxana Perazza

Director General de
Educación de Gestión Privada
Prof. Marcelo Pivato

Directora General
de Planeamiento
Lic. Flavia Terigi

Directora General
de Educación
Prof. Fanny Alicia G. de Knopoff

Directora de Currícula
Lic. Silvia Mendoza

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

Diseño Curricular para la Educación Inicial
Marco General

Directora
Lic. Silvia Mendoza

Equipo de Educación Inicial
Coordinación general
Ana María Malajovich, Rosa Windler

Judith Akoschky, Ema Brandt,
Adriana Castro, Lady Elba González,
Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann,
Ana María Malajovich, María Elena Rodríguez,
Adriana Serulnicoff, Hilda Weitzman de Levy,
Rosa Windler, Alicia Zaina.

Agradecimientos

El presente documento ha sido objeto de un primer nivel de trabajo sistemático de consulta y reajuste con la Dirección del Área de Educación Inicial, Supervisoras y Directoras del nivel (dos representantes por región y modalidad). Luego de publicado como *Pre Diseño*, fue materia de nuevos análisis por parte de la totalidad del Sistema Educativo comprometido con el Nivel Inicial de la Ciudad, quienes elaboraron una serie de recomendaciones, que fueron consideradas para enriquecer lo producido.

La Dirección de Currícula agradece especialmente a las Directoras de las instituciones del Nivel Inicial, que discutieron este texto durante su elaboración; a la Dirección del Área y al Equipo de Supervisión de Educación Inicial, por sus comentarios y sugerencias sobre los borradores de trabajo.

La edición de este texto estuvo a cargo de la Dirección de Currícula.

Coordinación editorial: Virginia Piera.
Diseño gráfico y supervisión de edición: María Laura Cianciolo,
Laura Echeverría, Gabriela Middonno.
Colaboración en la producción editorial: Victoria Bardini.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 31 de julio de 2000

Visto la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, la Ley nº 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial,

CONSIDERANDO;

Que la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* establece en su Art. 24º que "la Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades a partir de los 45 días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad o el período mayor que la legislación determine",

Que el Nivel Inicial se responsabiliza por la educación del niño desde los 45 días hasta los 5 años inclusive;

Que por el Art. 23º de la *Constitución de la Ciudad*, ésta "establece los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos";

Que los Diseños Curriculares en vigencia para el Nivel Inicial, no obstante haber contribuido a su desarrollo y mejoramiento, requieren ser actualizados para responder a los avances producidos en el campo del conocimiento, las necesidades de la sociedad y las propuestas para educación en el contexto del país y de la Ciudad;

Que la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Currícula, ha desarrollado desde 1994, un proceso de actualización de los diseños en vigencia incorporando los aportes de los diversos actores del sistema;

Que ese proceso se consolidó a través de la producción del *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial* de 1999;

Que se han realizado acciones para la difusión y la discusión del mencionado *Pre Diseño Curricular* en las instituciones educativas del nivel;

Que, considerando los informes de los diferentes actores consultados, se ha logrado elaborar una propuesta integradora para poner en vigencia un nuevo Diseño Curricular;

Que en consecuencia están cumplidas las etapas necesarias para establecer un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que en virtud de lo establecido en el Art. 1º de la Ley nº 33 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires "la validez de todo nuevo plan de estudios o de cualquier modificación a ser apli-

cada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estará sujeta a que las mismas sean objeto de aprobación por dicho organismo, mediante el dictado de la resolución fundada por cada caso",

Por ello y en uso de las facultades legales que le son propias

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

Art. 1º Apruébase el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, que como Anexo 1 forma parte de la presente Resolución.

Art. 2º Establécese que dicho *Diseño Curricular* tendrá vigencia a partir del ciclo lectivo 2001.

Art. 3º Encomiéndase a la Dirección General de Planeamiento la realización de acciones tendientes a la difusión de los documentos curriculares aprobados por el Artículo 1º entre los docentes del Nivel Inicial, asegurando la provisión de los ejemplares a las instituciones educativas correspondientes.

Art. 4º Regístrese. Comuníquese por copia a la Subsecretaría de Educación y Subsecretaría de Recursos y Acción Comunitaria, Direcciones General de Planeamiento, de Educación, de Educación de Gestión Privada y Dirección de Educación Superior y de Área de Educación Inicial. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN Nº 1226

PROF. MARIO ALBERTO GIANNONI

PRESENTACIÓN

Elevar la calidad educativa garantizando la igualdad de posibilidades constituye el principal desafío que se plantea la actual gestión educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Este desafío implica mejorar las oportunidades de aprendizaje de quienes están incluidos en el Sistema Educativo y al mismo tiempo ampliar el servicio a las áreas donde existen problemas de cobertura, desde edades muy tempranas.

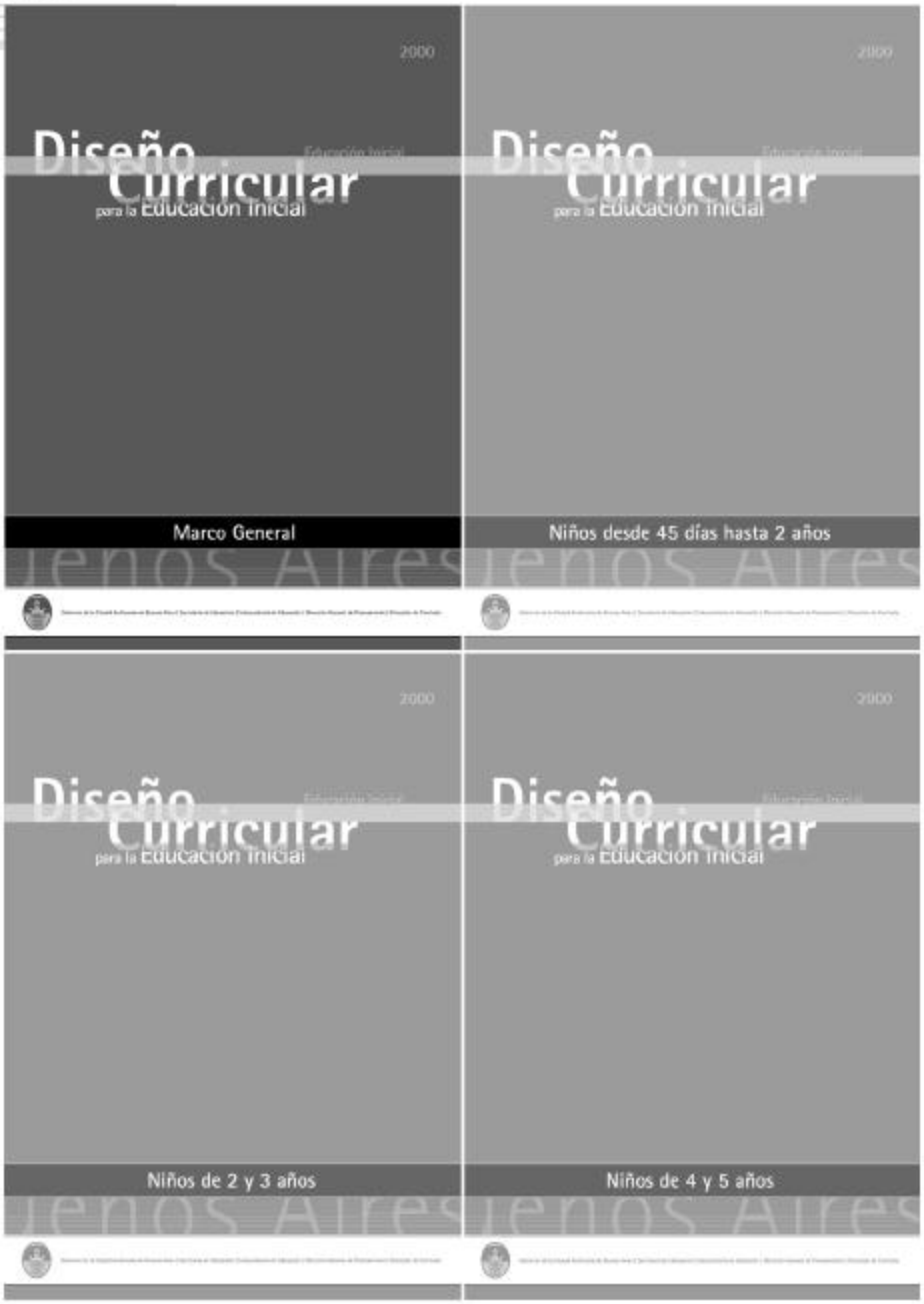
Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad, históricamente determinadas y atravesadas por factores sociales, políticos y económicos, se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad.

El *Diseño Curricular para la Educación Inicial* que aquí se presenta condensa un extenso tiempo de trabajo, entre docentes, directores, supervisores, entre los actores del Sistema Educativo. Un tiempo de elaboración y reelaboración donde se interpelaron saberes, valores y representaciones en torno a aquello que se prescribe para la enseñanza y el aprendizaje en la Ciudad.

Este *Diseño*, producto de un proceso, se presenta a las instituciones con el propósito de constituir un marco que oriente las prácticas en cada escuela del Nivel Inicial. No obstante supera el solo sentido de conjunto de propósitos, contenidos y actividades. Exige la reflexión y convoca a la problematización, para mejorar las prácticas de enseñanza.

Aun con sus crisis y dificultades a cuestas, la escuela se constituye en el único ámbito con capacidad para incluir a todos, que puede brindar una educación de calidad que permita a niños y jóvenes participar en la construcción de un futuro con democracia, bienestar y justicia.

Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación


2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Marco General
2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños desde 45 días hasta 2 años
2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños de 2 y 3 años
2000
Diseño
Curricular
para la Educación Inicial
Niños de 4 y 5 años

ÍNDICE

19 **Introducción**

21 ▸ **LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**
23 **Definición de la Educación Inicial**
24 **La Ciudad de Buenos Aires: los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años**
27 **El desarrollo de la Educación Inicial en la Ciudad en los últimos diez años**

31 ▸ **PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL**
33 **Propósitos**
34 **Articulación y coherencia institucional**
34 Articulación entre niveles
38 Articulación institucional interna
38 **El trabajo con la diversidad**
39 Los niños con necesidades educativas especiales
45 **El cuidado de la salud**

51 ▸ **LAS ESCUELAS PARA NIÑOS DE 45 DÍAS A 5 AÑOS**
53 **La institución educativa**
54 **El clima afectivo institucional**
56 **El equipo de trabajo**
57 El rol del equipo de dirección
58 El rol de asesoramiento
58 La observación de actividades
60 Las reuniones del equipo docente
61 La intervención en las actividades
61 El rol docente
63 El docente y la enseñanza
65 **La relación con las familias**
66 La comunicación con las familias
69 **La relación con la comunidad**
70 **Las normas y los valores en la institución**
73 **El espacio en las instituciones**
76 La importancia del color en los ambientes
76 El ruido en el ámbito escolar
77 El equipamiento
79 La organización de la biblioteca
80 Materiales
81 La biblioteca de la sala
81 **La distribución del tiempo en las distintas modalidades institucionales**
84 **La organización de los grupos**
85 **El proyecto institucional**

87 Etapas en su planificación
90 La dinámica de elaboración y su desarrollo
91 **La evaluación institucional**
94 **Las etapas anuales**
94 La etapa de iniciación
96 El ingreso de los niños por primera vez a la institución escolar
97 La etapa de desarrollo
97 La etapa de evaluación y cierre
97 El pasaje de sala
98 La actividad de verano
99 Los festejos escolares
100 Las efemérides

103 **ENFOQUE DIDÁCTICO**
105 **Principios generales**
105 El lugar del niño - del docente - del conocimiento
108 Una escuela abierta al territorio
110 La tarea compartida: el trabajo grupal
111 Las características y condiciones para el trabajo grupal
115 **Las actividades**
118 El juego
121 La exploración
122 Los materiales
123 El espacio
123 El tiempo
124 El docente frente a la exploración
125 La producción de los niños
125 La producción y la creatividad
128 La evaluación del producto realizado
129 La institución y la producción cultural
130 La organización de las actividades
134 **La planificación didáctica**
136 Sus componentes
139 Planificación anual y por períodos
141 El diseño de la planificación
142 **La evaluación didáctica**
143 Para qué se evalúa
143 Quiénes evalúan
144 Qué se evalúa
145 La evaluación del alumno
146 La observación y otros instrumentos de evaluación
149 Los registros para recoger información
150 El informe evaluativo
151 La comunicación a los padres
152 La evaluación de la propia tarea

154 **Enseñar y aprender...**
154 La lengua oral
156 La literatura
157 La lectura y la escritura
158 La indagación del ambiente social y natural
160 La expresión corporal
161 La plástica
162 La música
163 La educación física
164 La matemática

167 **Anexo. Algunos lugares que ofrece la Ciudad para experiencias didácticas**

173 **Bibliografía general**

Introducción

El *Diseño Curricular para la Educación Inicial* está conformado por una colección de cuatro documentos que incluyen: el *Marco General* y la propuesta educativa para las diferentes secciones: 1º y 2º (para los niños de 45 días a 2 años), 3º y 4º (niños de 2 y 3 años), 5º y 6º (niños de 4 y 5 años).

Esta producción recoge los aportes de los documentos curriculares anteriores: *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (1989), *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, *Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternales* (1991), *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial* (1995), *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial* (1996),[1] y de los documentos producidos por la Dirección del Área de Educación Inicial en estos últimos años.[2]

El primer volumen es un *Marco General* que explicita las orientaciones comunes para el conjunto del nivel. En los documentos curriculares anteriores se consideró que la Educación Inicial comprende dos ciclos: 1º ciclo (desde los 45 días hasta los 2 años inclusive) y el 2º ciclo (desde los 3 hasta los 5 años inclusive). Esta diferenciación fue producto de la constitución histórica del nivel y del énfasis puesto en las necesidades familiares, particularmente de la madre trabajadora. Paulatinamente, se ha generado una conciencia social extendida a las propias familias que reconoce a los niños pequeños el derecho de compartir los espacios educativos con sus pares.

La elaboración de un *Marco General* dirigido a todo el nivel se fundamenta en razones de organización institucional y de índole didáctica. Desde el punto de vista de la organización institucional no existen distinciones que justifiquen la división por ciclos, ya que las diferencias en la organización se establecen en relación con la duración de las jornadas, que marcan peculiaridades propias en el funcionamiento, más que en relación con los dos tipos de institución: jardín maternal-jardín de infantes. Así, la prolongación de los horarios supone la existencia de comedores escolares, períodos de descanso –que no equivalen necesariamente a momentos de sueño–, etc., que imprimen una dinámica propia y son compartidas por jardines integrales, jardines maternales y escuelas infantiles. Por otra parte, hoy existe una tendencia, que se va consolidando en el tiempo, de crear secciones para edades cada vez más tempranas, secciones que generalmente incorporan a niños de dos años y aun menores en jardines de infantes.

Las razones de índole didáctica residen, por una parte, en que el enfoque educativo es compartido por todo el nivel, y se fundamenta en la valorización del juego, el conocimiento del ambiente y la incorporación de elementos lúdicos en las actividades de aprendizaje. Se privilegia, asimismo, una concepción constructivista del conocimiento, la importancia de la interacción con los otros, el carácter fundante de la actividad para el aprendizaje del sujeto y la necesidad de la intervención docente como mediador que posibilita la apropiación de los contenidos. Todo esto signado por el compromiso con los derechos de los niños, en particular el respeto por su identidad y en este sentido la consideración de la diversidad como aspecto que nutre y enriquece la tarea educativa.

[1] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, 1989 (*D.C.E.I.*).
-M.C.B.A., Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento-Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternales*, Buenos Aires, 1991 (*D.C.J.M.*).
-M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, 1995 (*A.D.C.E.I.*).
-G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial, Borrador para la consulta*, Buenos Aires, 1996 (*A.E.*).
A lo largo de este documento se utilizarán las abreviaturas mencionadas.

[2] M.C.B.A., Secretaría de Educación y Cultura, Dirección del Área de Educación Inicial. *Hecho con desecho*, 1991, *Abriendo la discusión*, Buenos Aires, 1993.
G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. *¿Período de adaptación, proceso de adaptación o período de iniciación?*, 1997, 2º edición; *Poniendo la planificación sobre el tapete*, 1997, 2º edición; *Asesoramiento: un puente para la transferencia y la transformación*, 1997, 2º edición; *Estrategias docentes: el docente como enseñante*, Buenos Aires, 1997.

G. C. B. A.

Sin embargo, este enfoque común no obsta para establecer algunas diferenciaciones en el interior del nivel, requeridas por la edad y las consecuentes particularidades de los niños. La anterior división por ciclos, y su correspondiente propuesta curricular, no resultó operativa para organizar la tarea concreta en las salas, fundamentalmente en las secciones de 2 y 3 años, ya que no daba cuenta de las posibilidades y necesidades de los niños. Esto obligó a los docentes a realizar una compleja tarea de adecuación curricular. Por esta razón se decidió agrupar las propuestas didácticas para las diferentes secciones –según el criterio antes mencionado–, considerando aquellos aspectos que son compartidos desde el quehacer educativo: el modo de formular y organizar los contenidos, las formas de estructurar la tarea, el tipo de actividades propuestas, la distribución del tiempo y del espacio.

El *Diseño* intenta recuperar los diferentes aportes realizados –en las sucesivas consultas de los documentos anteriores– por la Dirección del Área, los equipos de supervisión, dirección y docentes. Asimismo, intenta responder a las sugerencias de los profesores de la Escuela de Capacitación, actualmente Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), y de los Institutos de Formación Docente del Nivel Inicial.

Fruto de esos intercambios es la decisión de incluir un *Marco General* que aborde temáticas ausentes o insuficientemente explicitadas en los documentos anteriores. Tal es el caso de la contextualización de la propuesta educativa en los cambios y las problemáticas socioculturales que registra la Ciudad de Buenos Aires hoy; y un fuerte hincapié puesto en el quehacer institucional, que oriente a los equipos de trabajo hacia la construcción de un proyecto educativo democrático enmarcado en la política del Gobierno de la Ciudad. Persiguen este objetivo los apartados referidos al trabajo con la diversidad, al cuidado de la salud, al tratamiento de las normas y de los valores en la institución, así como la creación de un clima afectivo que impregne las relaciones intra e interinstitucionales y, en este sentido, la importancia otorgada a la relación con los padres y la comunidad. Todos estos aspectos se sintetizan en la elaboración del proyecto institucional, por lo cual se desarrolla lo referido a su planificación y evaluación.

En relación con la tarea docente en el aula, se han considerado con mayor profundidad algunas cuestiones generales que atraviesan toda la labor pedagógica en el nivel. Así se enfatizan las características y las condiciones que debe reunir el trabajo grupal, se desarrollan exhaustivamente las diferentes modalidades que adquieren las actividades de enseñanza y se valorizan las propuestas de juego, así como la exploración y la producción de los niños como formas de construcción y elaboración de los aprendizajes.

Este *Diseño* está pensado de manera circular, aunque su escritura necesariamente tiene un carácter lineal. Por lo que recomendamos devolver esta circularidad en la lectura. Ésta permitirá resignificar los conceptos emitidos a la luz de lo que posteriormente se sostiene y viceversa. Así, el *Marco General* cobrará mayor sentido a partir de lo especificado en cada uno de los otros documentos y aun dentro de éstos, los de cada apartado completan y profundizan lo expresado en los otros.

G. C. B. A.

La Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires

G. C. B. A.

La Educación Inicial

Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires La Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires La Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires La Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Ai

Definición de la Educación Inicial

La *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* en su artículo 24 establece:

"La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida, hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine (...)".

En consonancia con este compromiso educativo, la Educación Inicial se responsabiliza por la educación del niño desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años inclusive, a fin de "que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo su integración activa al ámbito escolar y al medio social" (*D.C.E.I.,* 1989).

La Educación Inicial constituye una oportunidad y un derecho para la infancia.

La Educación Inicial "va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer *'de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores'*.[3] Y en este sentido se convierte en el espacio en el cual *'se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia'*.[4] Nueva cultura que implica considerar al niño como protagonista y centro desde el cual cobra sentido la existencia de este nivel.

"Desde esta perspectiva, la Educación Inicial constituye una oportunidad y un derecho para la infancia. Este compromiso con el niño involucra a los padres, a los maestros, a la comunidad cercana y a la sociedad en su conjunto, ya que asegurar la satisfacción de sus necesidades (afectivas, físicas, sociales, cognitivas, expresivas) es una obligación social para la construcción de una verdadera democracia" (*D.C.J.M.*, 1991). La Educación Inicial cuando cumple con su responsabilidad educativa se convierte en un factor central en los procesos de democratización social, porque al garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo sienta las bases para el devenir futuro de la sociedad al concretar efectivamente los derechos ciudadanos.

La Educación Inicial tiene una doble finalidad educativa: la socialización y la alfabetización.

La Educación Inicial concibe al "niño con su historia, su cultura, sus redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo. Es un niño, hijo de una familia –que tiene una determinada inserción social– y como tal es portavoz de ella. Por lo tanto, si el nivel se propone dar protagonismo a la infancia, debe necesariamente integrar a la familia y a la comunidad. Integración que implica la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y singular para cada institución, que se articule con las peculiaridades del contexto social" (*D.C.J.M.*, 1991).

La Educación Inicial se caracteriza por ser "abierta e integral. Abierta, porque mantiene un intercambio permanente con la comunidad en la que se inserta y con la familia en particular, realizando con ambos una tarea compartida. Integral porque el niño es considerado en todos los aspectos de su personalidad partiendo de su contexto sociocultural, y porque la institución se integra y se relaciona con las necesidades y posibilidades del medio circundante" (*D.C.E.I.*,1989).

La Educación Inicial tiene una "doble finalidad educativa, tal cual la defi-

[3] F. Frabboni. "Jardín maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en Revista *Infanzia* nº 8, Firenze, 1985.

[4] Catarsi-Fortunatti. *La programmazione, progettazione nell asilo nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

G. C. B. A.

ne Frabboni (1985): la socialización y la alfabetización. La primera se entiende como un proceso de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social; así se hace referencia a pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con los otros" (*D.C.J.M.*,1991). "Comparte esta función de socialización con la familia y con otros agentes sociales, (...) teniendo en cuenta que la comunidad es el territorio vital del niño, el ámbito de aprendizajes sociales en el que se reconocerá y será reconocido como sujeto social. (...) Sin embargo, la Educación Inicial se diferencia de estos agentes sociales, por el carácter pedagógico de su propuesta, ya que su tarea está orientada hacia objetivos previstos y por lo tanto tiene dirección, intencionalidad y sistematización (...)" (*D.C.E.I.*, 1989).

"La alfabetización se define como *'el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica'*.[5] Es decir, el proceso por el cual el niño utiliza inteligentemente sus esquemas de conocimiento para apropiarse de los objetos y elementos de su cultura. La utilización del término alfabetización (...) hace referencia a la capacidad de comprender los significados producidos por otros y a la vez producir nuevos significados, esto es conocer, interpretar y modificar el ambiente. A pesar de ser un término utilizado tradicionalmente para referirse a los objetivos de la escuela primaria es necesario hacer un uso no convencional y metafórico de él de manera de iluminar más claramente un campo que ha estado en penumbras durante demasiado tiempo. Señalar como función primordial la alfabetización significa reconocer que el niño desde que nace tiene *'la capacidad de crear estructuras funcionales (organización perceptivo-motora, memoria, estructuración conceptual, organización lingüística, etc.) que le permitirán adaptarse al medio, apropiárselo, y ejercer una actividad creativa susceptible de modificar incluso ese mismo medio'* "[6] (*D.C.J.M.*,1991).

La socialización y la alfabetización son procesos que se desarrollan de manera simultánea en "una Educación Inicial comprometida en la formación de sujetos sociales, capaces de comunicarse, participar realmente, cooperar, construir conocimientos, expresarse de manera libre y creativa" (*D.C.E.I.*,1989).

La Ciudad de Buenos Aires: los cambios y las problemáticas socioculturales en los últimos diez años

La Ciudad de Buenos Aires ha sido protagonista de cambios profundos en los últimos diez años. Estas transformaciones están indisociablemente ligadas a las que tuvieron lugar en el país y en el mundo, en el último tiempo.

En primer lugar, Buenos Aires es hoy una ciudad autónoma. La nueva Constitución de la Ciudad presenta un nuevo *status* jurídico. Se trata de un proceso en construcción que aún tiene puntos por resolver, como el problema de la transferencia de la Justicia y de la Policía. Este proceso, sin duda, forma parte de un movimiento más general de consolidación y profundización de la democracia en nuestro país, que aún convoca los esfuerzos y el com-

[5] F. Frabboni, *op. cit.*
[6] L. Molina Simó. "De la concepción a la actuación", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 183, Barcelona, 1990.

G. C. B. A.

promiso de todos los actores sociales, cada uno desde su lugar, y de los distintos niveles de responsabilidad que les toca asumir.

Esta tarea de construcción conjunta de la democracia se ve cuestionada por un horizonte de anomia social, en el sentido de que las reglas sociales compartidas suscitan poca confianza de la población, en un contexto sesgado por la corrupción, la impunidad y la inseguridad. Las instituciones que tradicionalmente canalizaban las distintas demandas sociales atraviesan una fuerte crisis de representación. En este marco, los medios masivos de comunicación asumen muchas de las denuncias que no encuentran eco en otras instancias sociales. La escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuesta en otras instituciones de la sociedad.

La escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuesta en otras instituciones de la sociedad.

En el plano económico, Buenos Aires, del mismo modo que el país, atraviesa un proceso de cambio signado por fuertes polaridades. Por un lado, la Ciudad asiste a una concentración cada vez mayor de los capitales, a la privatización de los servicios que hasta el momento brindaba el Estado, etc. Por otro lado, reconoce fenómenos tales como el crecimiento de la pobreza estructural y el fenómeno reciente de la nueva pobreza: la precarización laboral, el aumento de la desocupación, etc. La escuela pública recibe familias con problemas salariales, con padres desocupados y madres como único sostén de familia, que requieren adaptaciones de la institución; por ejemplo, la extensión del horario de atención de los niños en el jardín y su incorporación a partir de edades más tempranas.

Estos cambios se materializan también en las transformaciones de la fisonomía de la Ciudad. Buenos Aires ha cambiado notablemente en los últimos diez años. Se han construido numerosos centros comerciales y supermercados (muchos de ellos en antiguos edificios de fábricas que han cerrado o que se han trasladado fuera de la Ciudad), la vieja zona de Puerto Madero se ha transformado en lugar de viviendas, oficinas y restaurantes; los bares de las esquinas porteñas han dado paso a nuevas confiterías y bancos; las líneas de subterráneo se prolongan, etc. Se recuperan zonas públicas en las costaneras norte y sur, se reacondicionan plazas, monumentos. Pese a que existen proyectos para mejorar la zona sur de la Ciudad, hay barrios que no cuentan con la infraestructura necesaria, a la vez que aumenta la población en villas de emergencia, conventillos, casas tomadas, hoteles y crece el número de los que viven a la intemperie porque no tienen techo.

La infraestructura de la Ciudad resulta deficitaria, en especial en aquellas zonas que atienden a la población con mayores carencias. Esta problemática afecta, por ejemplo, a los hospitales y a las escuelas.

En este marco, las transformaciones producidas en el seno de las relaciones sociales son también profundas. El modelo de familia tipo ha dado paso a nuevas formas de organización familiar, como las familias monoparentales (con un solo padre o madre), las familias extendidas en las que se suman tíos o abuelos, las familias ensambladas (compuestas por padrastros, hijos y hermanos de diferentes uniones), las familias sin hijos, la redefinición del rol de los abuelos quienes se hacen cargo de sus nietos en el caso de padres adolescentes o padres enfermos de SIDA. Las mujeres y los hombres

G. C. B. A.

La escuela amplía sus funciones y asume nuevas tareas: la detección de niños con carencias alimentarias serias, la denuncia por maltrato infantil, entre otras.

han asumido nuevas funciones que modifican las relaciones de género; por otra parte, las relaciones de autoridad en las familias sufren cambios ante el nuevo lugar que ocupan la mujer y los jóvenes. Nuevos cultos se han extendido junto a las religiones históricamente tradicionales. Éstas y "otras tantas rupturas y articulaciones renovadas muestran un estallido de las formas hasta hace poco vigentes de construcción de la identidad personal y social".[7]

La escuela, contemporánea de estos cambios, al mismo tiempo que está comprometida a ampliar su mirada de modo de incorporar las nuevas realidades, se ve obligada a brindar respuestas que aún la sociedad, en muchos casos, no ha podido construir.

La población de la Ciudad estuvo formada desde sus orígenes por grupos de personas de distintas nacionalidades. Así conviven hijos de inmigrantes españoles, italianos, polacos, rusos, franceses... En los últimos tiempos la composición de la población de la Ciudad se ha modificado por la llegada de nuevas migraciones. Por un lado, han crecido las migraciones de los países vecinos (bolivianos, peruanos, paraguayos) y por el otro, han llegado migraciones provenientes –sobre todo– de países orientales (coreanos, chinos, taiwaneses, etc.). Esta transformación requiere nuevamente que la escuela enfrente la compleja misión de integrar a niños que hablan diferentes idiomas, que profesan distintos cultos y creencias, que tienen distintas costumbres, y asuma el compromiso de respetar sus identidades particulares.

Estos últimos diez años han sido testigos de una rotunda transformación tecnológica. La difusión de las nuevas tecnologías tiene como contrapartida el crecimiento de una nueva categoría de "analfabetos". En este sentido, para muchos niños, la escuela es el espacio en el cual pueden aprender a ser usuarios competentes e inteligentes de las nuevas tecnologías.

Por último, en el plano de la cultura de la Ciudad, en los últimos años se han revalorizado distintas manifestaciones culturales de los barrios, como las murgas, los carnavales, los espectáculos en las plazas, las actividades deportivas, etc. A la vez, la Ciudad ofrece más muestras de pintores, con exposiciones especiales para el público infantil, espectáculos de música y danza, actividades en bibliotecas y museos.

Al mismo tiempo que la escuela intenta cumplir con su función social, "la de proveer de experiencias culturales y conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena",[8] vive al compás de las transformaciones mencionadas. Este proceso por momentos adquiere forma de crisis: los niños cambian de escuela por mudanzas en cualquier momento del año, los padres padecen problemas laborales al igual que los docentes como trabajadores de la educación, las familias presentan conflictos severos: situaciones de violencia, muchos alumnos llegan a la escuela mal alimentados, sin documentos, etc. Estas problemáticas tienen como protagonistas tanto a los alumnos y sus familias, como a los docentes con las suyas.

En este cuadro de situación, la escuela amplía sus funciones y asume nuevas tareas: la detección de niños con carencias alimentarias serias, la denuncia por maltrato infantil, entre otras. Esta serie de conflictos sociales supera la posibilidad de trabajo de un maestro solo en su sala y compromete a la institución en su conjunto. Por un lado, "el análisis de cada uno de ellos

[7] I. Siede. "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en S. Calvo, A. Serulnicoff e I. Siede (comps.), *Retratos de familias. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo,* Buenos Aires, Paidós, 1998.
[8] I. Siede, *ibid.*

G. C. B. A.

en el marco de la realidad más general que le da sentido, permite significar las problemáticas y comprender las situaciones personales, en relación con los procesos sociales más generales. Esto tiene el sentido de evitar las consideraciones morales prejuiciosas que condenan los hechos como problemas meramente individuales. Por otro lado, este trabajo nos compromete a buscar conjuntamente respuestas con otros servicios comunitarios que se ocupan específicamente de estos temas (hospitales, centros de salud, equipos de orientación, servicios sociales, asesorías jurídicas, iglesias, sociedades de fomento)" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

El desarrollo de la Educación Inicial en la Ciudad en los últimos diez años

La apertura del proceso democrático produjo cambios cualitativos y cuantitativos en el Nivel Inicial, que derivaron en una expansión y complejización de la red de servicios. Si bien es cierto que a partir de 1989 se registra un aumento de la oferta, ya para esa época más del 90% de los niños de cinco años estaban escolarizados, por lo que el proceso de expansión se ocupó centralmente de los niños menores de esta edad.

En el ámbito oficial, además de la apertura de nuevas secciones, y de la creación de jardines maternales y de infantes, se crearon nuevos tipos de instituciones: las escuelas infantiles. Asimismo, se concretó una política tendiente a dotar de equipos de conducción propios a salas anexas a las escuelas primarias, profundizando la independencia del nivel que se había iniciado con la creación de los Jardines de Infantes Nucleados (Jines), en 1982, lo que permitió multiplicar los jardines comunes e integrales. Paralelamente se trató de agrupar las salas únicas dispersas en las escuelas primarias, trasladando secciones cuando esto fue posible, y en algunos casos aumentó la cantidad de niños en las secciones aun cuando se disponía de espacios reducidos. Por otra parte, se intentó dar respuesta a las necesidades sociales de la población creando instituciones en las zonas en que la oferta era exigua, que no casualmente coincidía con las de mayores necesidades insatisfechas, e incorporando servicios de comedor o transformando secciones de jornada simple en completa.

Por último, cabe destacar la incorporación de un gran número de niños con necesidades especiales, así como la ampliación de los equipos de orientación escolar, que comenzaron a atender al alumnado del nivel.

	Jardines de Infantes Nucleados	Jardines Comunes	Jardines Integrales	Jardines Maternales	Escuelas Infantiles	Totales
1984	83	5	9	----	----	97
1989	83	5	10	5	----	103
1993	81	41	20	8	11	161
1998	81	45	20	4	17	167
2000	76	51	27	4	18	176

G. C. B. A.

Este proceso estuvo además acompañado por un crecimiento de los cargos docentes y directivos, del número de supervisoras pedagógicas y adjuntas; se intentó, asimismo, articular los equipos de supervisión distritales de todos los niveles y modalidades.

Resta aún avanzar en la dirección abierta por la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* que asigna a la Ciudad la responsabilidad de brindar y/o controlar y regular la educación a partir de los cuarenta y cinco días (artículos 24 y 25). Es conocida la situación del Nivel Inicial en cuanto a la diversidad de instituciones que ofrecen servicios, en especial para los niños más pequeños. En muchos casos estas instituciones están concebidas fundamentalmente para dar una respuesta asistencial a las necesidades de las familias trabajadoras. Resulta imprescindible transformarlas para que, sin perder su carácter asistencial, se reorienten hacia fines educativos, asegurando mayor equidad en la calidad de los servicios para los diversos sectores.

La transferencia de las instituciones que aún quedaban bajo la órbita del Ministerio Nacional de Cultura y Educación en 1994 determinó que la Ciudad se hiciera cargo no sólo de la formación docente, sino de los servicios de educación privada y de jardines de infantes, algunos de ellos dependientes de los mismos profesorados.

En el ámbito privado también se produjo un crecimiento importante del número de instituciones, y una tendencia a ofrecer servicios para los niños menores de tres años. Así el 72,64% de los establecimientos del nivel en la Ciudad son privados, pero atienden sólo al 46,09% de los alumnos escolarizados. Sin embargo, la inexistencia de registros confiables sobre un número no precisado de instituciones privadas que actúan sin reconocimiento y, lo que es más grave, sin supervisión oficial (por lo menos hasta ahora) hacen suponer que este porcentaje es mayor.

Junto con este desarrollo del sistema educativo se pone en vigencia en 1989 el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Este *Diseño* marca un hito en la didáctica del nivel ya que reconceptualiza sus funciones educativas y establece los contenidos de enseñanza desde los marcos disciplinares. Posteriormente se elaboró un *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternales* (1991), que constituyó una propuesta didáctica sistematizada para el trabajo con niños de estas edades.

La evaluación diagnóstica de la propuesta curricular en el Nivel Inicial encarada por la Dirección de Currículum de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, en el seno del Consejo Federal de fines de 1994, determinó la necesidad de revisar algunos aspectos del *Diseño Curricular*. Así se elaboró el *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial* (1995) que se completó con el documento *La evaluación en la Educación Inicial* (1996).

Los documentos fueron acompañados por acciones sistemáticas de capacitación que iniciaron un cambio en el quehacer de las instituciones del nivel. Estos cambios se comienzan a vislumbrar en las prácticas de enseñanza, así como en el enfoque de trabajo con los sectores populares y con los niños más pequeños. Con relación al primer aspecto, aunque el panorama no es homogéneo, se evidenció un abordaje didáctico más específico de los con-

G. C. B. A.

tenidos sobre todo en la última sección, aunque con más dificultades para organizar la tarea con los niños de menor edad. En el enfoque de trabajo se observa una mayor conciencia acerca del derecho a la educación de los niños pequeños y, por lo tanto, una valoración del jardín maternal como espacio de aprendizaje, así como una sensibilización creciente frente a los problemas y las necesidades de los sectores populares.

Sin embargo, es necesario tomar conciencia de que aún resta profundizar dichos cambios, para que los alumnos alcancen aprendizajes más relevantes y equitativos.

Aun cuando aumentó significativamente la oferta de Educación Inicial, como quedó reflejado en los párrafos anteriores, resta satisfacer las necesidades de un porcentaje importante de la población. En este sentido y a pesar de la continuidad en las acciones que a tal efecto emprendieron las distintas gestiones políticas, aun de diferentes partidos, se observa una insuficiencia de instituciones del nivel, en particular en lo referido a jardines maternales y escuelas infantiles. También continúa la desarticulación de la oferta de jornada completa en el Nivel Inicial con relación a la escuela primaria, así como el déficit de esta modalidad en zonas cuya población presenta necesidades básicas insatisfechas. En la actualidad la oferta de jardines de jornada completa representa un 30% aproximadamente, en relación con las instituciones de educación primaria.

Por último, cabe destacar que la gran mayoría de los servicios están ubicados dentro de otras instituciones: los jardines maternales o escuelas infantiles, en hospitales; los jardines de infantes, en escuelas primarias. Esta dependencia de los edificios determina dificultades, en algunos casos, en el funcionamiento, plantea problemas para el crecimiento del nivel y la amenaza constante del cierre de secciones.

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Propósitos

Propósitos

Los siguientes propósitos[9] establecen los compromisos que la Educación Inicial como parte del Sistema Educativo de la Ciudad asume en relación con los alumnos, las familias y la comunidad y el equipo de trabajo. Los mismos son la orientación que pauta sintéticamente la propuesta formativa tanto para la enseñanza como para el funcionamiento institucional. Estos propósitos obligan tanto a la institución escolar como al sistema en su conjunto, que debe asegurar las condiciones básicas para el desarrollo de la tarea educativa y el consiguiente cumplimiento de sus cometidos.

La Educación Inicial se hace responsable de:

En relación con los alumnos:

- Propiciar la integración en la tarea educativa de sus culturas, sus lenguajes, valorando sus historias personales y respetando sus individualidades peculiares.
- Asumir actitudes democráticas y promover el desarrollo de valores que reflejen la solidaridad, el cuidado de sí mismos y de los otros, el diálogo efectivo y la resolución conjunta de los problemas.
- Favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades, la autonomía personal y la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- Brindar un clima de afecto y confianza a fin de que adquieran seguridad en sus propias capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y expresivas en la relación con los otros y con el conocimiento.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento.
- Organizar la actividad educativa respetando sus necesidades lúdicas, de experimentación y expresión, asegurando una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen sus aprendizajes.
- Propiciar el desarrollo de sus capacidades de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- Promocionar el cuidado de la salud bio-psico-social de la población infantil, desarrollando una tarea preventiva y realizando, si fuera necesario, la posterior orientación y derivación.
- Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad y la coherencia interna.

En relación con la comunidad y los padres:

- Integrar a las familias en la tarea educativa propiciando la comunicación, el diálogo constructivo y el respeto mutuo.
- Estrechar los vínculos con la comunidad creando espacios reales de participación y articulación en una labor compartida.
- Establecer relaciones interinstitucionales que permitan una mejor utilización de los recursos comunitarios.

[9] A diferencia de los documentos curriculares anteriores, en este *Diseño* se plantean propósitos y no objetivos. Esta elección se fundamenta en la decisión de destacar la responsabilidad del Sistema Educativo y de sus instituciones sobre las experiencias educativas de sus alumnos, a diferencia de la anterior formulación que por centrarse sólo en los aprendizajes de los niños podía interpretarse como una ausencia de compromiso con las condiciones requeridas para llevar adelante el proceso de enseñanza.

G. C. B. A.

En relación con los equipos de trabajo:

- Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión en el marco de lo normativo.
- Fomentar la constitución de equipos de trabajo que organicen democráticamente su proyecto distrital e institucional y ejerzan su tarea con una actitud responsable, crítica y reflexiva.
- Promover la capacitación permanente del personal, a fin de acrecentar el desarrollo profesional de sus miembros.

ARTICULACIÓN Y COHERENCIA INSTITUCIONAL

La articulación debería asegurar la continuidad del proceso educativo entre niveles, entre ciclos, entre secciones y, en el interior de una misma sección, entre docentes.

El concepto de articulación se refiere a la unión o enlace entre partes. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí –y a la vez forman parte de un todo–, por lo que precisan ser articuladas. Este primer nivel de reconocimiento de las diferencias conlleva a un necesario trabajo en conjunto.

¿Cuáles son las instancias en las que se juega la articulación y cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta para asegurarla?

En principio es posible afirmar que la articulación debería asegurar la continuidad del proceso educativo entre niveles, entre ciclos, entre secciones y, en el interior de una misma sección, entre docentes. Se analizarán algunas de estas continuidades.

ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES

Para "asegurar la continuidad de los niveles educativos, la articulación es un componente esencial de la educación permanente y de toda política educativa que se proponga contener y retener a la población escolar (...) En la Educación Inicial hay que destacar como función prioritaria que el niño logre la comprensión (...) de la realidad, en la cual está incluida la (...) comprensión de sí mismo (...) Saber jugar, trabajar y participar socialmente, construir el conocimiento, descubrir por sí mismo, crear, inventar, gozar del tiempo libre (...) son (...) aspectos básicos que operan como criterios de selección del conocimiento que tiene que impartir (...) Asegurar el logro de estos aprendizajes es el requisito de continuidad desde la perspectiva interna del Nivel Inicial. Pero el criterio de continuidad sólo estará plenamente asegurado cuando sea compartido, teórica y prácticamente, por todos los niveles que conforman el Sistema Educativo" (*D.C.E.I.*, 1989).

"La falta de acuerdos entre niveles hace que la acción pedagógica que se realiza (...) no tenga mayor vinculación entre sí. Entre los dos niveles se establece sólo una relación formal, subsistiendo problemas de articulación deriva-

G. C. B. A.

dos en gran medida de formas compartimentadas de funcionamiento de cada uno de ellos. Si cada nivel se cierra sobre sí mismo, se proyecta hacia la escuela el modelo de institución burocrática, cuya nota saliente es el criterio de razonabilidad, es decir: reglamentar la realidad, obrar con un tipo de eficiencia ocultadora de los conflictos, cumplir estrictamente con lo que se le exige y tal vez nada más" (*D.C.E.I.*, 1989).

La primera instancia de articulación entre niveles se refiere a lo curricular. Desde este punto de vista, la articulación es una cuestión compleja, que tiene como condición necesaria pero no suficiente el compartir concepciones pedagógicas y opciones didácticas. En este punto se plantea el difícil problema de ser capaces de diseñar secuencias de complejidad creciente de modo de promover la articulación de los aprendizajes.

Para comprender las condiciones de la articulación entre el Nivel Inicial y la Educación Primaria es necesario ahondar en sus culturas, en sus tradiciones: ¿cuáles son las diferencias entre ambos niveles? Una de las más visibles se refiere a la organización particular del tiempo, del espacio, del juego y de las características y estructuración de las actividades –atravesadas por dicha particular organización témporo-espacial–. El modo como cada nivel resuelve estas cuestiones evidencia las diferencias entre ambos, si bien es necesario señalar que en cada uno aparecen diversas modalidades, dependiendo de factores institucionales (historia, estilo de conducción, población atendida, tamaño de la escuela).

El tiempo en la Educación Inicial es un continuo que el docente debe regular en su mayor parte, respetando ciertos acuerdos internos establecidos según las características de la institución. En la Educación Primaria existen duraciones predeterminadas para las clases y los recreos, que obligan a los docentes a adecuarse a los horarios institucionales, aunque hay experiencias que procuran una mayor flexibilización horaria.

La organización y el uso del espacio y de los elementos son diversos en ambos niveles. En el Nivel Inicial las secciones están organizadas por sectores de juego, y predominan los materiales de uso común y al alcance de los niños; en otros niveles, si bien existen algunos materiales de uso común (mapas, instrumentos musicales, etc.), muchos otros pertenecen a cada alumno (las hojas para dibujar en el jardín son para todo el grupo a diferencia de los cuadernos y carpetas en la escuela primaria).

Los docentes del Nivel Inicial procuran convertir las actividades en lúdicas, reconociendo el valor del juego para el aprendizaje de los niños. En la Educación Primaria hay una mayor diferenciación entre juego y trabajo. Hay un tiempo establecido para jugar (el recreo) y otro distinto y separado para estudiar (la hora de clase), si bien existe en los últimos años una tendencia por la cual la Educación Inicial se ha tornado más sistemática.

Todos estos aspectos que diferencian ambos niveles del Sistema Educativo deben ser respetados e integrados en un proceso de articulación. Para que esto sea posible, es necesario que las instituciones analicen sus prejuicios mutuos, tales como: "en la educación infantil se juega, mientras que en la Educación Primaria se aprende"; "la maestra jardinera tiene que ser paciente, y la de grado tiene que ser firme e imponer respeto". Estos y otros prejuicios

G. C. B. A.

sociales en relación con los dos niveles son alimentados desde las propias instituciones a través de mensajes explícitos o encubiertos que se devuelven a la sociedad y que pocas veces son discutidos abiertamente en el seno de las escuelas.

"Durante mucho tiempo las instituciones de cada nivel estuvieron encerradas en sí mismas, defendiendo sus modalidades de trabajo y sus normas como saberes revelados incuestionables, que impidieron incluso comprender las nuevas orientaciones curriculares que incorporaron experiencias y conocimientos que provenían de los otros niveles educativos" (*D.C.E.I.*, 1989).

Para construir un verdadero puente de articulación entre ambos niveles, es preciso asegurar un profundo conocimiento recíproco de cada uno de ellos: conocer los contenidos, las formas de trabajo y la normativa que rige el otro nivel. Es importante reconocer que muchas veces existe un desconocimiento que no es asumido por los diferentes actores, quienes creen que conocen dichas características por haber sido alguna vez alumnos. Por lo tanto estructuran su relación desde sus recuerdos e imágenes y no desde lo que son en la actualidad cada uno de ellos. Un diálogo fluido permitirá a través del conocimiento real, no prejuicioso, encontrar nuevos caminos hacia una articulación posible. Articulación que no evitará las diferencias necesarias que requieren los alumnos en sus respectivas etapas evolutivas, pero que puede encontrar nuevas formas de colaboración e intercambio recíprocos, que cuestionen las supuestas verdades que se sostienen en cada nivel.

"En la medida en que la institución obstruye sus vías naturales de comunicación pierde, en tanto institución, la oportunidad de cumplir el rol que históricamente le corresponde, y las frustraciones de la población escolar o escolarizable se evidencian en hechos como el fracaso escolar, la repetición y el abandono. Lo cual dice que la igualdad de oportunidades es una meta aún no alcanzada.

La articulación supone una comunicación de doble vía, del Nivel Inicial al Nivel Primario, y de éste hacia aquel que conlleve criterios comunes, una coincidencia pedagógica que, en la práctica, asegure la continuidad del proceso educativo.

"La articulación supone una comunicación de doble vía, del Nivel Inicial al Nivel Primario, y de éste hacia aquel que conlleve criterios comunes, una coincidencia pedagógica que, en la práctica, asegure la continuidad del proceso educativo. Esto exige un contacto efectivo entre las instituciones de Educación Inicial y la escuela primaria; contacto que ha de materializarse en armoniosas relaciones vinculares y la continuidad curricular (...) que se aplique.

"Encarar este problema de ensamble o articulación real entre los niveles, teniendo como hilo conductor la relación fundada entre competencias preparatorias para otras competencias, de conductas que vayan ampliando en una espiral cada vez más abarcativa del quehacer escolar, constituye la urdimbre sobre la cual es posible asentar (...) los aprendizajes de cada nivel" (*D.C.E.I.*, 1989).

La articulación entre niveles se desarrolla de manera diferenciada según se comparta o no el mismo espacio físico. Cuando las dos instituciones funcionan en el mismo establecimiento es de esperar que los niños continúen su escolaridad dentro del mismo. En este caso se debe asegurar una continuidad real entre los procesos formativos de cada una de las instituciones, lo que obliga a ajustar objetivos, contenidos y modalidades de trabajo a fin de superar posibles quiebres. La tarea conjunta de los equipos tendría que verse facilitada en principio por esta cercanía física, aunque muchas veces se ve

G. C. B. A.

obstaculizada por problemas de convivencia edilicia, de competencia y de poder. En el caso de los jardines nucleados la conducción debe multiplicar el esfuerzo para asegurar esta articulación con cada una de las escuelas donde funcionan las secciones del nivel. Para los niños esta continuidad supone un conocimiento mayor del espacio y de las personas de la escuela, así como una pertenencia ya constituida a un grupo con el que mayoritariamente continuarán compartiendo el tiempo de aprendizaje.

En el caso de escuelas que funcionan en espacios diferentes, el problema mayor reside en que al finalizar el Nivel Inicial los niños concurren a diferentes escuelas con lo cual pierden, en general, su grupo de referencia. Se hace por lo tanto muy difícil establecer diálogos entre tantas instituciones con el fin de garantizar una cierta y necesaria continuidad. Los docentes se ven obligados a hacer informes más explícitos acerca de la tarea desarrollada y de los logros alcanzados para así comunicar a los docentes del siguiente nivel el recorrido didáctico realizado por esos alumnos.[10]

¿Qué hacer para favorecer el pasaje de un nivel educativo al siguiente?

Es aconsejable el trabajo conjunto de docentes de ambos niveles, en especial el personal de conducción y los docentes de sala de cinco y primer grado. Ese trabajo puede girar alrededor de cuestiones didácticas en áreas específicas (adquisición de la lengua escrita, del sistema de numeración) o bien la concreción de proyectos que pueden empezar en un nivel y continuar en el otro. Si no existe tradición de trabajo compartido, es posible comenzar en una escala modesta, para afianzar el mutuo conocimiento.

Resultaría muy valiosa la capacitación conjunta de los docentes de ambos niveles. Su interacción permitiría disolver prejuicios y respetar los aportes de los otros.

Las dificultades de articulación entre escuelas que funcionan en diferentes ámbitos son compartidas entre los jardines maternales y los jardines de infantes. Si bien estas instituciones pertenecen al mismo nivel, sufren los mismos problemas que enfrentan los jardines con las escuelas primarias. La mayoría de los niños al egresar concurren a diferentes instituciones con las cuales en general no se establecen vinculaciones que apunten a articular la tarea. Los jardines actúan como si los niños ingresaran por primera vez al nivel, desconociendo su experiencia previa y fracturando de este modo la necesaria continuidad educativa.

La responsabilidad de garantizar la articulación entre niveles y en el interior del propio nivel recae en primer lugar en la supervisión. Ésta deberá arbitrar, con sus pares y con los equipos de conducción de su zona, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones que posibiliten la tarea conjunta. De esta manera la articulación dejará de ser un acto de meras voluntades personales, para convertirse en una cuestión que involucra a las instituciones en su totalidad y que constituye una de sus funciones inherentes. Función que compete al colectivo institucional.

10 Véase "Informe evaluativo", en *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial, op. cit.*

G. C. B. A.

G. C. B. A.

Articulación institucional interna

La articulación también es un proceso por construir en el interior de cada una de las instituciones. Por lo general, la articulación con la escuela primaria es vista como el mayor de los problemas. Sin embargo, ésta es también una tarea que se debe realizar tanto dentro del nivel como en cada una de las instituciones.

¿En qué medida están articuladas las necesidades y los requerimientos de la comunidad y de los padres con lo que efectivamente ofrecen las escuelas, en lo que atañe a sus tiempos de funcionamiento, contenidos trabajados, recursos a disposición de alumnos y padres, etc.? La misma pregunta se podría formular con relación a las necesidades y expectativas de los alumnos y de los propios maestros. ¿De qué manera se asegura la interrelación entre los diferentes turnos de una misma escuela y entre sus directivos? ¿Qué estrategias se organizan para asegurar los procesos de profundización y complejización del conocimiento entre las secciones de la Educación Inicial y en las mismas secciones entre el docente y los profesores especiales? ¿Cómo se rompe la tradición de "cada maestro con su librito", que supone una autonomía, muchas veces negativa, de cada docente en las formas de organizar su tarea, en las exigencias hacia los alumnos, en los criterios de evaluación de los aprendizajes?

Estas preguntas llevan a considerar el camino a recorrer dentro de las propias instituciones para articular en lo interno todas las variables que determinan los obstáculos existentes. En este sentido la responsabilidad central recae sobre el equipo de conducción, el que deberá arbitrar las acciones que permitan asegurar la continuidad y la integralidad de la tarea.

El trabajo con la diversidad

La escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos.

La Educación Inicial asume el compromiso de "trabajar con la diversidad". Esta afirmación requiere ciertas reflexiones.

Trabajar con la diversidad supone reconocer que los seres humanos son diferentes. En la escuela los alumnos, los docentes, el personal de maestranza son de diferentes nacionalidades; tienen distintas inserciones socioeconómicas, diversas creencias, distintos conocimientos, etc. Este presupuesto invita a revisar la idea por la cual, desde un patrón de qué es lo "normal o estándar", se define quiénes son los parecidos y, por lo tanto, quiénes, los diferentes.

Trabajar con la diversidad significa integrar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos. "El respeto a la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad (...) Es necesario garantizar que el derecho a la igualdad jurídica, económica y educativa presida y oriente (...) el respeto a la diversidad."[11] Diversidad e igualdad dialogan mutuamente: para garantizar la igualdad de oportunidades, la escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad.

Trabajar con la diversidad brinda la oportunidad de enriquecerse en el

[11] I. Siede, *op. cit.*

intercambio con ella. A la vez, propone construir una actitud que supere la simple contemplación de las diferencias e invita a *comprometerse con ellas*, conocerlas y comprenderlas de modo de llevar adelante un proceso profundo de integración. "Las diferentes particularidades enriquecen el conjunto total (...) El nuevo contrato de la escuela con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común. De este modo, 'diferencias' y 'conflictos' pueden ser un buen punto de partida para arribar a metas comunes; no diluyendo la diversidad, sino enriqueciendo nuestra identidad con la articulación de lo diverso."[12]

Trabajar con la diversidad propone construir una actitud que supere la simple contemplación de las diferencias e invita a llevar adelante un proceso profundo de integración.

El trabajo con la diversidad está enmarcado en el respeto por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Es decir, que dentro del espectro de la diversidad no se convalidan situaciones tales como el maltrato infantil, la violencia, la discriminación, etcétera.

Trabajar con la diversidad requiere un *abordaje ético institucional*. En este sentido, el respeto a la diversidad atraviesa e incide en el desenvolvimiento de la organización escolar (en los contenidos y en la forma en que se enseña a los alumnos en la sala, en el trato con los padres, en la comunicación con todo el personal de la institución, en el vínculo con otras instituciones de la comunidad, etcétera).

"Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas."[13]

Por último, trabajar con la diversidad requiere necesariamente que este punto se despliegue en el nivel de las actividades que cada docente lleva adelante con sus alumnos y de este modo la diversidad se convierta en situación de enseñanza.

Los niños con necesidades educativas especiales

"El Sistema Educativo Municipal ha intentado, en los últimos años, generar políticas educativas integracionistas sustentadas en la convicción del derecho a la igualdad de oportunidades de todos los niños, aun de aquellos considerados 'diferentes'" (*A.D.C.E.I.*, 1995). Estas políticas responden a principios de la vida democrática fundados en la ética. "Si bien el Sistema Educativo debe contemplar una oferta escolar diversificada, según el tipo de dificultades que presenten los niños con necesidades educativas especiales [NEE], se tenderá desde la institución escolar a revertir la segregación de estos niños, creando condiciones educativas favorables que permitan la aceptación de las diferencias individuales" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

En los jardines del Sistema Educativo de la Ciudad se está produciendo,

[12] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Formación Ética y Ciudadana, Documento de trabajo nº 4, Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*, Buenos Aires, 1997.

[13] P. Freire, citado en *Formación Ética y Ciudadana, ibid.*

G. C. B. A.

pues, de forma creciente, la incorporación de niños con necesidades educativas especiales. Su inclusión en la escuela común obliga a ésta a tener presente la diversidad. En efecto, la educación común debe considerar la diversidad como presupuesto para toda la población escolar. De lo contrario, mal se podría hablar de integración, porque sería equivalente a pensar que hay uno diferente y todos los demás son iguales. La diversidad se refiere, en este caso, a cuestiones tales como la mayor o menor necesidad de asistencia o ayuda que el niño requiere del docente mientras está desarrollando sus tareas escolares.

Todos los niños tienen necesidades educativas propias. Todos los niños tienen derecho a que las propuestas curriculares se adapten a sus condiciones de aprendizaje.

Todos los niños tienen necesidades educativas propias. ¿Constituye esto un obstáculo para la labor docente o, por el contrario, esta diversidad genera situaciones que podrá aprovechar el maestro para favorecer el progreso de todo el grupo? Es posible capitalizar las diferencias. Cada uno tiene una inserción distinta en la escuela, son diversos sus entornos familiares, su pertenencia social y cultural, sus estrategias de aprendizaje, sus herramientas cognitivas, sus intereses. Todos los niños tienen derecho a que las propuestas curriculares se adapten a sus condiciones de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, todos los niños tienen derecho a recibir una educación lo más normalizada posible, entendiendo que todos ellos tienen necesidades comunes: ampliar su conocimiento del ambiente, expresarse a través de múltiples lenguajes, acceder a diversas manifestaciones culturales, afianzar sus movimientos, socializarse en grupos más amplios, alcanzar mayor autonomía, entre otras. Por eso, es deseable que la mayor cantidad de alumnos accedan a la educación común, es decir, que asistan a escuelas de educación común y trabajen sobre un currículo común, sólo sujeto a las adaptaciones imprescindibles para cada alumno.

Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos las diferencias no pueden ser abordadas con los recursos comunes con los que la institución cuenta: se necesita producir adaptaciones de acceso al currículo, esto es modificar las condiciones en las que el alumno realiza sus aprendizajes.

Entre esas condiciones se pueden mencionar:

▲ Las que se refieren a los recursos humanos, como la necesidad de incorporación de personal especializado que complemente la acción de los docentes (por ejemplo, la asistencia permanente de celadores en el caso de algunos niños con discapacidades motoras).
▲ Las que se refieren al edificio o sus instalaciones, como la variación de las condiciones acústicas o luminosas de la sala, la instalación de rampas.
▲ Las que afectan el material didáctico empleado, como la necesidad de trabajo con materiales específicos (material Braille para los no videntes o amplificadores para los hipoacúsicos).

En otros casos, es necesario hacer adaptaciones curriculares, es decir, de los contenidos (por ejemplo, de los contenidos de educación física en algunos niños con dificultades motoras, de los contenidos de plástica en los disminuidos visuales o de los contenidos de música en los hipoacúsicos). Las adaptaciones curriculares son de diverso tipo: en algunos casos consisten en dar prioridad a algunos contenidos (los más generales, los más necesarios para

futuros aprendizajes, los más necesarios para la vida social). En otros casos, se suprimen contenidos o se incorporan nuevos objetivos o nuevos contenidos.

¿Quiénes son los responsables de realizar esas adaptaciones curriculares, de determinar cuáles son, en cada caso, los contenidos de la currícula que deben modificarse? Los docentes realizan estas adaptaciones con el apoyo del equipo de conducción de la institución y del supervisor, siendo necesario en muchos casos contar con el asesoramiento de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.), del personal docente dependiente de la Dirección de Educación Especial, de los equipos correspondientes al Área Programática de los hospitales cercanos.

Se habla de niños con necesidades educativas especiales cuando éstos requieren adaptaciones en las condiciones de infraestructura y equipamiento en las que realizan sus aprendizajes así como en las modificaciones curriculares.

"Las necesidades educativas especiales no son sinónimo de discapacidad".[14] "Actualmente la expresión 'niños con necesidades educativas especiales' se ha generalizado reemplazando los conceptos de: deficientes, retrasados, débiles, infradotados, etc. con los que se caracterizaba a alumnos que presentan síndrome de Down, retardo mental leve, ciegos, sordos o hipoacúsicos, diferentes patologías motoras, desórdenes en la conducta, desórdenes en el lenguaje, etc." (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Al emplear esta denominación, necesidades educativas especiales (NEE), se está adoptando un punto de vista *interactivo*. Se parte del reconocimiento de una tríada constituida por el niño, su familia y la escuela. Cada uno de los integrantes de esa tríada tiene sus dificultades pero posee también recursos para enfrentarlas. Las necesidades educativas especiales se determinan en cada situación particular como resultado del *balance entre las capacidades y los recursos del niño, su familia y la institución escolar*. No se pone el acento en la patología del niño sino en lo que éste demanda de la escuela.

No basta con tomar en cuenta el diagnóstico médico o psicológico para anticipar el éxito de una integración. Tampoco es posible establecer generalizaciones afirmando que niños con determinada discapacidad podrán incluirse con mayor perspectiva de éxito –o fracaso– que otros. Cada persona, cada familia y cada escuela son diferentes y configuran una situación singular que es necesario evaluar globalmente. Por ejemplo, en lo que se refiere al niño, un alumno con algunas dificultades intelectuales, sensoriales o motoras y un alto grado de motivación puede incluirse en la sala y participar de forma adecuada en la mayor parte de las situaciones de aprendizaje.

En lo que concierne a la familia, si ésta alienta al niño, independientemente de sus dificultades, a que realice aprendizajes cada vez más autónomos, si es capaz de esperar y valorar los avances del pequeño aunque sean lentos, logra compensar en buena medida sus déficit iniciales. Pero es necesario considerar que, si bien la inclusión de niños con necesidades educativas especiales requiere el compromiso de los padres de "realizar todas las acciones que se consideren necesarias para facilitar el proceso integrador",[15] el bajo nivel de colaboración inicial de la familia no debe tornarse en motivo determinante de exclusión del alumno. Por ejemplo, en algunos casos, cuando el niño llega a la institución escolar, las familias no han realizado aún todas las

[14] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Especial, *Circular Técnica. Integración escolar*, Buenos Aires, 1998.
[15] *Ibid.*

G. C. B. A.

consultas que él requeriría para su mejor atención, y una de las funciones que la escuela puede desempeñar es la de promoverlas, orientando a los padres y estableciendo, en la medida de lo posible, un puente con las instituciones asistenciales o los profesionales que atienden al niño.

En relación con la escuela misma, en algunos casos un niño puede ser definido por una institución como alumno común y por otra como alumno con necesidades especiales, dependiendo no sólo de sus características y del grado de apoyo del sistema familiar sino también de las propias condiciones institucionales: la actitud de mayor o menor reconocimiento, respeto y búsqueda de recursos frente a la diversidad por parte del equipo de conducción y los maestros, el grado de flexibilidad o rigidez del enfoque didáctico que se adopta y de los criterios de evaluación, la experiencia previa con alumnos con dificultades semejantes, los recursos materiales y edilicios. "Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos".[16] Esto se hace sobre todo visible en niños con problemas de conducta, dado que en el caso de los trastornos leves, una escuela puede considerar a un niño simplemente como muy travieso mientras que otra lo excluye por considerarlo nocivo para el grupo. Esta rotulación depende, en gran medida, de las condiciones institucionales. Sin embargo, es necesario señalar que la integración de niños con trastornos de conducta muy severos (por ejemplo, autismo, psicosis) requiere una muy cuidadosa evaluación y un seguimiento constante y es una de las situaciones más complejas y difíciles que le cabe enfrentar a la escuela.

Al hablar de la diversidad, deben tomarse en cuenta ciertas situaciones derivadas de la diversidad cultural de nuestra población escolar, frente a la cual se corre el riesgo de "adjudicar algunas patologías a ciertas características de los niños que pertenecen a diferentes culturas o realidades socioeconómicas carenciadas, especialmente en aquellos alumnos que experimentan dificultades para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos por razones de diferencias lingüísticas" (*A.D.C.E.I.*,1995).

"En numerosas ocasiones podemos encontrarnos con actitudes por parte de docentes y adultos, dentro y fuera del sistema, que muestran la falta de capacidad para comprender e integrar lo diverso... En la última década se observa mayor aceptación de las prácticas integradoras, sin embargo sería deseable priorizar acciones que conduzcan a vencer los temores y prejuicios infundados que generan discriminación hacia los niños diferentes y dificultan su incorporación al ámbito escolar común" (*A.D.C.E.I.*,1995).

A medida que el tiempo transcurre y las experiencias de integración se hacen más frecuentes y más conocidas por la comunidad, se crean en la sociedad una mayor comprensión y actitudes más favorables hacia estos procesos. Estas actitudes se proyectan en la escuela por medio de la progresiva supresión de barreras sociales y por la mayor toma de conciencia de los docentes, los padres y toda la comunidad educativa.

El Nivel Inicial ha demostrado gran preocupación por la integración de niños con necesidades educativas especiales. En este nivel se han llevado a cabo y continúan haciéndose muchas experiencias de inclusión de niños con

[16] Ministerio de Educación y Ciencia. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, Madrid, 1992.

NEE. Entre éstos se cuentan niños con dificultades intelectuales más o menos severas, disminuciones sensoriales (visuales o auditivas), motoras, físicas y psíquicas.

La inclusión de niños con NEE debe hacerse cuidadosamente, evaluando cada situación. Esto implica:

a) Conocer los antecedentes del niño, con el objeto de determinar cuáles son sus necesidades educativas (metodologías, recursos, ubicación de la sala, adaptaciones del mobiliario, de los materiales, características del grupo). Esto es un abordaje diferente al de rotular por medio de un diagnóstico previo.
b) Conocer cuál es la asistencia médica, psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica, kinésica, etc. que recibe, establecer contacto con los profesionales o las instituciones que la brindan, coordinar con ellos y con el equipo de integración las acciones a seguir.
c) Entrevistar a la familia, acordar con ella pautas comunes, sostenerlas, evaluarlas y revisarlas cuando sea necesario. "La escuela ejercerá una política de puertas abiertas, en primer lugar promoviendo el apoyo y la colaboración del entorno familiar, y muy especialmente con los padres del niño, con los cuales se tendrá un permanente contacto en entrevistas, reuniones, solicitándoles y brindándoles la información necesaria para favorecer el proceso de inserción social y el logro de conocimientos y habilidades" (*A.D.C.E.I.*,1995).
d) Evaluar los recursos humanos y materiales que la escuela posee así como los obstáculos posibles:
- Disposición de los docentes (actitud hacia la inclusión, la formación y la experiencia previa). Éste es un aspecto relevante a considerar. Es necesario prevenir el fracaso escolar, que es un serio factor de riesgo en la historia escolar de cualquier niño. La experiencia muestra que si un maestro está bien predispuesto a la inclusión del alumno, si el personal de conducción lo respalda, si el docente es capaz de tolerar los inconvenientes que aparezcan, y su contacto con el alumno puede construirse sobre la base de lo que éste logre más que en sus déficit, están creadas algunas condiciones favorables para el éxito de la inclusión. De todos modos, no debe pensarse que una inclusión más o menos exitosa depende exclusivamente de la gestión escolar. Como ya se ha señalado, debe considerarse la situación en su conjunto.
- Características de la infraestructura edilicia.
- Características de los grupos ya existentes.
e) Planificar cómo se incluirán estos niños: los objetivos, los contenidos, las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo que deberán realizarse. Tener presente que se trata de brindar un contexto de aprendizaje lo más normalizado posible. Se debe asumir que es el sistema, y dentro de éste la institución, el que recibe al niño con NEE, no un docente de sala aislado. "Sin duda, para que la real integración pueda hacerse efectiva, deberán involucrarse todos los miembros de la comunidad educativa en esta empresa. Es fundamental el compromiso institucional de todos los que interactúan dentro de la escuela, estableciendo un marco continente y generando una trama solidaria que sostenga al docente que oportunamente se hace cargo del alumno" (*A.D.C.E.I.*,1995). El trabajo del docente de sala debe enmarcarse, así, en un

G. C. B. A.

plan de trabajo en el que participa la supervisión, el personal de conducción, los docentes de otras salas, los curriculares y el personal de maestranza.

f) "Es necesario realizar un trabajo de sensibilización con los otros niños del grupo y con los padres de éstos, explicarles que estas integraciones serán beneficiosas para el grupo, ya que la convivencia con la diversidad permite que ésta sea tratada con mayor naturalidad y sensibilidad. No se trata de trabajar solamente con el concepto de no discriminar, sino de aprovechar las potencialidades educativas que puede aportar la diferencia, enriqueciendo los aprendizajes, especialmente en relación con valores y actitudes" (*A.D.C.E.I.*,1995).

g) Documentar las acciones y la evolución del niño. En algunos distritos este trabajo se está llevando a cabo y reviste un gran interés, pues ante nuevas solicitudes se dispone de archivos que registran los recursos y las estrategias empleados y sus resultados.

h) Evaluar periódicamente tomando en cuenta los progresos y los problemas que se observan desde el punto de vista del grupo en su totalidad.

i) Contar con el personal especializado necesario, ya sea para el trabajo directo con el niño (es el caso, por ejemplo, de los celadores) como para el apoyo al docente. Es necesario para ello articular el trabajo con la Dirección del Área de Educación Especial de modo de acceder al personal, para asesorar y apoyar el trabajo de la escuela común, y orientar las adaptaciones curriculares que deberán formularse en cada caso.

j) Articular el trabajo con la Dirección del Área de Educación Primaria, puesto que es necesario establecer una continuidad en la inclusión del niño en la escuela común, en caso de ser posible. En este sentido, la evaluación de su inclusión en el Nivel Inicial puede constituir el mejor instrumento para decidir su permanencia en la escuela común cuando deba ingresar a la escolaridad básica.

"El introducir las necesidades educativas en la escuela común, no significa la desaparición de la escuela especial. Ésta funcionará articuladamente con la escuela común, para aquellos niños que requieran técnicas específicas de enseñanza. En algunos casos, los niños que han concluido el Nivel Inicial en la escuela común continúan en una escuela primaria común y en otros pasan a escuela de educación especial para el siguiente nivel. Ambas aportan desde su especificidad elementos esenciales para el desarrollo de estos niños" (*A.D.C.E.I.*,1995).

La escuela puede convertirse en una organización que aprende, ofrece soluciones creativas a las dificultades a medida que se presentan y capitaliza para todos los alumnos experiencias de autosuperación, solidaridad, oportunidad de ayudar y ser ayudado.

Sin embargo, es difícil aseverar *a priori* en qué casos no debe intentarse porque ello no depende exclusivamente de la patología del alumno, ni siquiera de la evaluación inicial de la situación. Es preciso observar cómo interactúan en la integración de un alumno con NEE las distintas variables puestas en juego. En este sentido, la escuela puede convertirse en una organización que aprende, ofrece soluciones creativas a las dificultades a medida que se presentan y capitaliza para todos los alumnos experiencias de autosuperación, solidaridad, oportunidad de ayudar y ser ayudado; y, para el equipo docente, el proceso que se está llevando a cabo.

"El desafío no es sencillo. Significa poder responder a las diferencias individuales proponiendo nuevas modalidades de enseñanza. Significa incluirse en un proceso de cambio desde una nueva óptica, con la plena convicción

G. C. B. A.

de que en este proceso de integración debe comprometerse la institución toda, trabajando por una sociedad que erradique los prejuicios, aceptando las diferencias y apuntando a ser más comprensiva y solidaria" (*A.D.C.E.I.*,1995).

El cuidado de la salud

Cuidar la salud de la población supone promover las mejores condiciones de vida para que las personas amplíen sus posibilidades personales, tanto en lo físico, como en lo psicológico y lo social así como asumir acciones de prevención y tratamiento de las enfermedades. Por lo tanto, cuidar la salud supone expandir la participación comunitaria, el desarrollo del campo del conocimiento y del trabajo, y el enriquecimiento de los aspectos creativos y recreativos de los sujetos.

La escuela tiene una función que cumplir como lugar que promueve lo saludable a través de una doble preocupación: por el cuidado de sus miembros y por la enseñanza de conductas preventivas.

En el Nivel Inicial, la promoción y el mantenimiento de la salud de los niños es una responsabilidad que los docentes comparten con las familias. Los 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 sólo dejar ser y crecer a los otros sino construir las condiciones materiales de crecimiento."[17] 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.

a) *Control sanitario*: el jardín desarrollará una mirada reflexiva sobre la problemática sanitaria, que le permitirá definir de manera contextualizada con su realidad social y cultural tanto los objetivos como los modos de abordaje más adecuados a las características de la población escolar y de la comunidad que conforma. En este marco se inscribe una serie de prácticas preventivas que apuntan al mejoramiento de la calidad de vida, algunas de las cuales son obligatorias para la institución escolar, tal como la supervisión del cumplimiento del calendario de vacunación y del control médico periódico. Aunque estas prácticas son responsabilidad de las familias, la escuela puede actuar como mediador entre éstas y los agentes sanitarios. En este aspecto se podrán coordinar acciones, estableciendo vínculos adecuados con las instituciones y el personal de la comunidad señalados como "custodios de salud": los hospitales que desarrollan en las áreas programáticas programas de Salud Escolar y las instituciones intermedias dedicadas a la prevención y el cuidado de la salud comunitaria.

En las edades tempranas es importante que el docente supervise que,

[17] 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., Buenos Aires, 1992.

G. C. B. A.

periódicamente, las familias realicen controles sobre el desarrollo madurativo de los niños pues éste es un período apropiado, en el cual se pueden diagnosticar y comenzar a tratar diferentes anomalías, sabiendo que cuanto más precozmente se detecten mejores serán sus perspectivas futuras.

b) *Alimentación*: 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 éstos 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".[18] 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 y, sobre todo, asegurando un equilibrio calórico que compense las carencias que pueden afectar el desarrollo infantil.

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.

c) *Hábitos y pautas*: la comunicación con los padres facilitará el conocer y comprender las modalidades de crianza, sobre todo de los más pequeños, de manera de articular criterios, pautas y formas de cuidado que favorezcan y dinamicen su crecimiento y desarrollo.

Es fundamental que los niños, en especial en las primeras secciones, adecuen gradualmente sus ritmos individuales a las rutinas de alimentación, descanso e higiene.

Pautas, normas y hábitos se adquieren en interacción con otros, por esto no basta la coordinación con las familias, también se requiere que el cuerpo docente y todo el personal del jardín acuerden el qué y el cómo enseñarlas, para promover un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños, sin contradicción entre lo que se hace y lo que se desea enseñar.

d) *Condiciones de seguridad e higiene*: por sus características evolutivas y las variadas experiencias que los niños poseen según su edad, sus necesidades de movimiento y experimentación, los espacios precisarán distinto tipo de adecuaciones a los requerimientos de las actividades desarrolladas y el grupo al que van dirigidas.

Una mirada atenta a esta problemática llevará a la institución a que reflexione sobre cómo equipar y distribuir el mobiliario de la sala. Se deben prever distintas acciones que conlleven a generar ámbitos seguros donde los niños puedan estar, moverse y desplazarse sin riesgos, según el grupo etario.

Promover ámbitos tranquilos donde los ruidos derivados de las actividades no interfieran con las desarrolladas por otros grupos. Es necesario otorgar a este problema toda la atención necesaria, buscando soluciones que disminuyan la reverberación en los ambientes y atenúen el ruido.[19]

Asimismo, el equipo docente debe evaluar la distribución del mobiliario

[18] G. Coppa. *Prevención y cuidado de la salud*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, P.T.D.F., República Argentina, 1994.

[19] Véase "El ruido en el ámbito escolar", pág. 76 de este documento.

G. C. B. A.

si observa frecuentes caídas en la sala, en el patio u otros espacios, replanteando su organización.

El uso libre de los espacios del jardín y la intervención oportuna de los docentes contribuyen a lograr las habilidades que progresivamente den seguridad a los niños en el uso de los espacios, materiales y herramientas.

Si por distintas cuestiones en la actividad de los grupos se manifiestan conflictos que provocan accidentes, se debe pensar si se trata de un problema individual, grupal o institucional.

Esta situación debe ser indagada tomando en cuenta al niño, al grupo al que pertenece y a la institución. ¿Esto le ocurre sólo a él? ¿Suceden accidentes similares con otros alumnos? ¿Sólo le ocurre en el jardín o también en otros ámbitos?

La educación para la prevención de accidentes no debe confundirse con prácticas atemorizantes que coarten la necesidad de movimiento y de curiosidad infantil. Prevenir no es ahogar ni fomentar el aislamiento de los niños menos audaces. "¿Qué es adecuar el medio a la vida del niño? Es simplemente enriquecerlo y diversificarlo con el fin de que a su vez el niño se enriquezca y diversifique sus conductas."[20]

Si bien los contagios son difíciles de evitar, la higiene de los espacios internos tanto como los externos del jardín son medidas que ayudan a reducir estos riesgos. Particularmente, la higiene en la zona de los sanitarios y en los sitios de preparación de los alimentos son medidas preventivas que contribuirán a su control. La atención a la profilaxis requiere extremar las medidas de cuidado entre el personal que está en contacto directo con los niños o que prepara sus alimentos. La libreta sanitaria, pero además el uso de guantes descartables, el lavado cuidadoso de manos, el control de enfermedades contagiosas son algunas medidas sencillas que la escuela puede realizar a fin de prevenir posibles problemas en la salud escolar

"Cuidar es ofrecer posibilidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro y no sólo proteger y preservar."[21] La institución además de cuidar la salud de la población infantil, debe preservar la de los adultos que trabajan en ella. En este sentido la distribución de los espacios y el mobiliario adecuado son algunas de las medidas que evitan el desgaste y el cansancio físico, pero, asimismo, un clima institucional sereno y confiable contribuye a mantener la salud mental del personal en su conjunto. Dada la importancia que reviste para los niños de estas edades la estabilidad y la continuidad de los adultos con los cuales establecen vínculos, es fundamental que la escuela asuma también esta responsabilidad en relación con la salud de su personal.

Otro de los aspectos que actualmente debe ser considerado es el de la violencia. "La exposición de la niñez a situaciones de violencia se ha incrementado visiblemente y es una tendencia que preocupa a los docentes y a las familias por igual. Los acontecimientos interpersonales altamente conflictivos que viven los niños en su medio sociofamiliar nos hacen tomar conciencia de la gravedad de esta problemática que también se manifiesta en el ámbito escolar.

"Es innegable que las condiciones de la infancia se han modificado. El

[20] G. Azemar y otros. *El niño y la actividad física*, Barcelona, Paidotribo, 1986.
[21] F. Onetto, *op. cit.*

G. C. B. A.

impacto de los cambios sociales sobre los niños los llevan a introducirse más tempranamente en un mundo adulto complejo e inestable, con serias dificultades para comprenderlo. Generalmente las actitudes violentas se potencian frente a situaciones sociales tales como la desocupación, la exclusión social, el hacinamiento, la desintegración familiar. Cabe sin embargo señalar que este fenómeno social no es reciente sino por el contrario registra larga data, y se expresa además en los diferentes grupos y clases sociales.

"Por el profundo rechazo social que generan, la mayor parte de los episodios de violencia son silenciados por los protagonistas, sean éstos víctimas o victimarios, dado que estas situaciones provocan sentimientos de culpa y vergüenza.

"En el año 1994, se sanciona la Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar, que obliga a los docentes y profesionales del campo de la salud a notificar estos casos. (....) Paralelamente a los avances jurídico-legales se han fomentado distintas iniciativas que promueven la concientización y el compromiso social para discutir estos problemas. En varios servicios hospitalarios funcionan grupos de contención para las víctimas de la violencia y del abuso, y también para la atención de las personas golpeadoras y violentas. En algunas jurisdicciones se han habilitado Defensorías de Niños que trabajan en estrecha relación con los Juzgados de Menores y reciben las denuncias de casos de maltrato y de violencia que pueden realizar los propios niños, familiares, vecinos y docentes."[22]

"En las escuelas del nivel estas cuestiones se convierten en un objetivo a ser incluido en las reuniones de trabajo, especialmente para aquellos docentes que sienten que algo hay que hacer, aunque tal vez no sepan cómo ni por dónde comenzar.

"En primer lugar, es fundamental que los equipos de conducción promuevan la necesidad de generar conocimientos para comprender y enfrentar este fenómeno multicausal. Sería deseable extender el conocimiento generado a los padres y a la comunidad cercana, entendiendo que el cuidado de la infancia no es responsabilidad exclusiva del grupo familiar sino una responsabilidad compartida que nos compromete a todos.

"En segundo lugar, creemos que el marco institucional y de la sala es un espacio privilegiado para que los niños puedan expresar sus sentimientos y necesidades a la par que incorporan nuevos aprendizajes. Los docentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de sentimientos de confianza en los niños, especialmente para aquellos que viven situaciones de violencia. Sin lugar a dudas, ellos perciben cuando son escuchados y comprendidos por sus maestras y frecuentemente recurren a éstas para confiarles sus problemas. El arte de escuchar activamente y responder a las necesidades afectivas de los niños es tan útil como la observación de sus comportamientos. Para lograrlo es necesario disponerse a escuchar cuál es el significado implícito en las palabras que dicen. Las señales de los niños reclamando la ayuda del docente emergen también de sus expresiones, sus juegos, sus producciones. Es necesario que aprendamos a leerlas y entenderlas." [23]

Si bien la escuela no es la única institución que se ocupa del bienestar

[22] Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de la Mujer. Tel.: 4323-8000 int. 4384.
Secretaría de Promoción Social, Defensorías de los niños, niñas y adolescentes. Tel.: 4300-9633.

[23] R. Windler, "De esto sí se debe hablar", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

de los niños, es la más cercana y la que mayor incidencia tiene en sus vidas después de su grupo primario. Por lo tanto, es la que tiene mayores oportunidades para detectar los problemas de sus alumnos y, consecuentemente, orientar a las familias.

G. C. B. A.

Las escuelas para niños de 45 días a 5 años

G. C. B. A.

niños de 45 días a 5 años

para niños de 45 días a 5 años Las escuelas para niños de 45 días a 5 años Las escuelas para niños de 45 días a 5 años Las escuelas para niños de 45 días a 5 años Las escuelas para niños de 45

"La evolución histórica de este nivel, el más joven en la historia de la educación, plantea desde sus orígenes una falsa y de alguna manera vigente antinomia entre objetivos institucionales de carácter asistencial y los de carácter educativo" (*D.C.E.I.*, 1989). Esta antinomia se manifiesta, en nuestra Ciudad, no sólo por la persistencia de instituciones de carácter netamente asistencial, sino porque la problemática social actual, que afecta a gran parte de la población de la Ciudad, ha obligado a las instituciones educativas a hacerse cargo de aspectos que hasta hace pocos años estaban fuera de sus preocupaciones.

Así, esta evolución registra avances, sobre todo, en la representación social de la importancia pedagógica de estas instituciones para los niños, pero con regresiones parciales que reinstalan en la conciencia social la falsa antinomia, por las responsabilidades que hoy se demandan a la escuela frente a las situaciones de pobreza, violencia, maltrato, trabajo infantil, desnutrición. Esto obliga a la institución a hacerse cargo de algunos de los aspectos señalados, con el consiguiente desgaste y superposición de objetivos que di-cha tarea genera. La institución tiene hoy la difícil misión de conciliar su propia función educativa con respuestas asistenciales, pero sin olvidarse de aquello que ha conquistado con relación "al logro de una identidad propia y a su reconocimiento, (...) y la decisiva importancia que se les adjudica en la actualidad a los aprendizajes propios de la edad en todas las áreas.

"(...) La escuela es una de las instituciones sobre la cual se apoya el Estado y en la que la sociedad deposita su confianza. Frente a esta doble exigencia su función es: reproducir normas, valores y formas del conocimiento (...) manteniendo una actitud vigilante, participativa y creadora al proponer redefiniciones o ajustes de esas normas, valores y conocimientos, en el marco de la realidad nacional contemporánea. Lo anteriormente dicho permite elaborar una primera caracterización de esta institución: transmitir, recrear y crear conocimientos sobre el entorno natural y social, favorecer la toma de conciencia y el compromiso con el objeto de promover la construcción de una identidad ciudadana y nacional (...).

"Una de las metas de la política educativa democrática es el acceso al conocimiento en condiciones equitativas. La posesión del conocimiento, dentro de estos mismos lineamientos, permitirá su utilización como instrumento transformador de la realidad y no de dominio de unos sobre otros.

"Otra caracterización de la escuela es que constituye un lugar donde se articulan las formas sociales que se producen históricamente y que aportan con sus patrones de conducta, normas y valores que se desean transmitir. Desde el terreno de la Ley se resguarda la igualdad de oportunidades, pero en el desarrollo cotidiano, no es precisamente lo habitual; hay sectores, particularmente los marginados, que no han recibido (...) aún la atención pedagógica y la consideración social necesaria. Este especial aspecto de la articulación (lo pedagógico y lo social) resulta altamente conflictivo y complejo; la persistencia de la segmentación, en particular en los dos primeros niveles del siste-

Una caracterización de la escuela es transmitir, recrear y crear conocimientos sobre el entorno natural y social, favorecer la toma de conciencia y el compromiso con el objeto de promover la construcción de una identidad ciudadana y nacional (...).

G. C. B. A.

ma, indica también que su consideración es urgente y no es posible pensar en alcanzar algún grado de cohesión social si no es sobre la base de adopción de criterios concretos.

"Un país que ha vuelto a formas democráticas de vida traza otro perfil institucional. Este hecho convierte a la escuela en parte importante de nuestro patrimonio social, (...) tiene la responsabilidad de llevar al terreno de la acción pedagógica un proyecto educativo para un país en democracia, y por lo tanto requiere un esfuerzo interdisciplinario y la participación real de todos los sectores" (*D.C.E.I.*, 1989).

Como señala Lapassade,[24] si bien los hombres sufren las instituciones, por otro lado las fundan y las mantienen, gracias a un consenso acerca de su necesariedad para la vida social.

En las instituciones interviene una pluralidad de personas que, a través de sus interacciones, les imprimen determinadas características y las configuran de un modo particular a la vez que son influidas por éstas. Así, entre los sujetos y la institución, en este caso la escolar, se establece una relación de reciprocidad. La escuela deja sus rasgos y huellas en cada uno de los integrantes de la institución otorgándoles una cierta identidad; y simultáneamente conforma su propio perfil institucional, producto de las acciones que realizan los docentes, no docentes, padres y alumnos, en una construcción compartida.

Considerando lo expresado, cabe señalar que los roles docentes se ven determinados por las variables institucionales y se modifican según los imperativos sociales en relación con la demanda educativa. Esto ha provocado una dinámica de transformación permanente, tanto de las instituciones del nivel como de los roles que desempeñan los docentes que en éstas trabajan.

Las instituciones escolares del Nivel Inicial están atravesadas por factores sociales, políticos y económicos. Se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una participación digna y equitativa en la sociedad.

El clima afectivo institucional[25]

Crear un clima afectivo en la institución escolar es una de las condiciones básicas para desarrollar y cumplir con sus propósitos educativos. Éste se manifiesta en cada momento de la vida escolar, interviene e influye en los diferentes intercambios y vínculos que se producen entre sus integrantes, y a su vez, es una consecuencia del respeto y del cuidado hacia los otros: niños y adultos.

El clima afectivo que se genera en la escuela constituye un marco adecuado para el desarrollo integral de los niños, y se caracteriza por transmitir seguridad y tranquilidad poniendo de manifiesto los sentimientos de afecto de quienes trabajan en contacto con los alumnos. Brindar confianza a los niños en su capacidad para encontrar soluciones a los conflictos, hacerles

[24] G. Lapassade. *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa, 1979.

[25] Este apartado se redactó sobre la base de *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, *op. cit.*, pág. 26.

G. C. B. A.

sentir que son estimados valorando sus esfuerzos, reforzar las relaciones grupales a través de la tarea compartida, permitirá a los alumnos resolver estas situaciones con mayor autonomía. Esta actitud será alentada permanentemente por los docentes, entendiendo que la conquista de la autonomía se prolongará a lo largo de toda la vida. El sentirse querido permite establecer vínculos de afecto con los otros y consigo mismo, confiere a los niños un mayor equilibrio emotivo, origina en ellos una mayor disponibilidad para el intercambio relacional y aumenta su motivación para el aprendizaje.

El clima afectivo se caracteriza por transmitir seguridad, tranquilidad y por el afecto manifiesto de todos los que trabajan en la institución en contacto con los alumnos.

El clima institucional se expresa, además, en las actitudes de colaboración y de cooperación que muestran entre sí los diferentes docentes y personas que interactúan en el jardín. Los modos y formas de actuar que los docentes adopten y expresen en su vinculación con los otros, serán la mejor influencia para enseñar a resolver los problemas que se den entre los niños. Éstos imitan y captan con sensibilidad todo lo que ocurre a su alrededor.

De este modo, el Nivel Inicial se constituye en un importante agente de socialización secundaria, dado que las relaciones personales, que se ponen en juego, son diferentes de las relaciones familiares. Las experiencias emocionales, que el niño vive en las primeras etapas de su vida, tienen una importancia fundamental para su futuro desarrollo. La forma en que se realicen estos intercambios y la calidad de los vínculos que responden a las necesidades infantiles de afecto, aceptación y aprobación, tendrán influencia en los modos o características de integración en los grupos futuros.

En el ámbito escolar se inician los procesos de aprendizaje sistemático y en él se promueven y favorecen las tempranas experiencias de carácter social. Lentamente y en forma organizada, los niños ingresan en un contexto de interacción con otros niños y con otros adultos que no son los de su entorno familiar cotidiano. El acceso a la institución le aporta al niño un nuevo medio de intercambio que supone, inevitablemente, la aceptación de determinadas normas de convivencia y el desempeño de nuevos roles dentro del grupo escolar: alumno, compañero. El niño se irá integrando progresivamente al jardín a través de la interacción personal con su grupo de pares y docentes en un proceso de permanente retroalimentación.

Los docentes mostrarán una actitud de respeto y confianza, manifestaciones de estima y afecto, actitudes positivas hacia la comunidad y la familia del niño, procurando que padres y familiares cercanos al alumno se sientan interesados e implicados en compartir sus vivencias y experiencias dentro del jardín. Asimismo brindarán el clima apropiado que incluya ocasiones de trabajo, intercambio, distensión y calidez, para que los niños construyan su autoestima y puedan ofrecer su estima a los demás.

Ofrecer y mantener buenas relaciones de trabajo para todos los que integran la institución escolar es una de las responsabilidades de los equipos de dirección y de los equipos de supervisión.

Los esfuerzos de la dirección para posibilitar a los docentes el desarrollo de sentimientos de pertenencia, de reconocimiento a su labor, de respeto, contribuyen a generar buenos vínculos afectivos y a crear las condiciones de trabajo adecuadas.

Todas las acciones de quienes desempeñan responsabilidades directivas

G. C. B. A.

y se preocupan por crear un clima institucional distendido, cooperativo y solidario, incentivan y motivan a los maestros para el mejoramiento de su tarea. En general, éstos son más productivos cuando sus intercambios se producen en una atmósfera de libertad y de consideración, y sus aportes son incorporados al pensamiento grupal.

El equipo de trabajo

"La escuela de hoy debe ser el ambiente donde se desarrolla la labor de un equipo de trabajo. Un equipo supone un intercambio en el que es indispensable discernir roles y visualizar la complementariedad de dichos roles. Supone una metodología de trabajo respaldada en una concepción que jerarquiza" las diferentes funciones desarrolladas por cada uno de sus miembros (*D.C.E.I.*, 1989).

La oportunidad de interactuar, escuchar y decidir con los pares produce resultados que potencian los aprendizajes de todos los que integran el equipo escolar y redunda especialmente en beneficio para los alumnos.

Trabajar en equipo proporciona una dinámica útil para reflexionar sobre la tarea educativa; en el intercambio con los otros se enriquecen y movilizan las propuestas y las ideas. La oportunidad de interactuar, escuchar y decidir con los pares produce resultados que potencian los aprendizajes de todos los que integran el equipo escolar y redunda especialmente en beneficio para los alumnos. El trabajo grupal permite conciliar diferencias, flexibilizar perspectivas, pero, tal vez, su principal ventaja sea la de generar la motivación y el estímulo necesario para encarar ciertas actividades o cambios que sus integrantes no pueden realizar en forma aislada. En algunos casos, porque no poseen la experiencia suficiente y, en otros, porque se enfrentan individualmente con ciertas prácticas que solos no pueden modificar. Es el equipo el que respalda algunas decisiones, brindando el apoyo y la energía para dinamizar la labor educativa.

La constitución de un equipo de trabajo es una construcción colectiva, que se irá estabilizando y afianzando con la participación de todos.

Es evidente que la tarea que emprenden los equipos de trabajo tiene mucho que ver con los individuos que los integran, pero también con el tipo de relaciones que se tejen entre ellos, el modo en que son consideradas y, especialmente, con el estilo de liderazgo que se ejerce. La constitución de un equipo de trabajo requiere esfuerzo, tiempo y buena disposición de todos los integrantes para que la tarea se consolide. Es una construcción colectiva, que se irá estabilizando y afianzando con la participación de todos: docentes, personal de cocina, de mantenimiento, etc., guiados por el equipo de conducción.

Dado que en las instituciones escolares estatales los equipos de conducción no seleccionan a los docentes, es fundamental establecer estrategias que promuevan acuerdos y permitan resolver los disensos de un modo cooperativo.

Formar un equipo de trabajo demanda una planificación de acciones por parte de los que conducen, desarrolladas a partir de pautas e indicaciones claras, que favorezcan la apertura a los cambios, la búsqueda de resoluciones creativas a los obstáculos que se planteen en la tarea, que den cabida a los aportes y a las ideas de todos sus integrantes y generen una relación de confianza, abierta y democrática.

G. C. B. A.

El rol del equipo de dirección

El equipo de dirección tiene la función de conducir y guiar a la institución a fin de lograr que cumpla con su tarea de enseñanza. La labor que el equipo realiza es fundamental en la determinación de la dinámica institucional.

La dirección se enfrenta con el triple compromiso de responder, por una parte, a tareas de carácter organizativo-administrativas, establecer relaciones y emprendimientos sociocomunitarios, y a la función prioritaria de asesorar y coordinar la labor pedagógica de los docentes. Para satisfacer estas demandas cada uno de los miembros del equipo de dirección asume diferentes responsabilidades, algunas de ellas determinadas por las reglamentaciones vigentes, pero con un "permiso" más o menos amplio para resolver internamente una distribución de tareas que tenga en cuenta las capacidades y disponibilidades de cada uno para asumirlas, evitando guiarse únicamente por lo instituido. Esta acción conjunta supone una coordinación interna de sus miembros, además de la coordinación que ejerce sobre los otros actores involucrados en este quehacer. Todo lo cual hace imprescindible asumir una función de mediación, función que, en algunos casos, podrá asumir el equipo de dirección y en otros requerirá la presencia de equipos de orientación externos.

El proceso de gestionar una institución educativa requiere equilibrar el desempeño en sus aspectos pedagógicos, comunitarios y administrativos. "Lejos de ser vistos como antagónicos, éstos deben armonizarse para dar lugar a un feliz desenvolvimiento de los objetivos de la escuela. Un replanteo operativo de la función pedagógica y administrativa, unido a una revisión del concepto de autoridad, contribuirá a cambiar la imagen de la conducción escolar, dinamizándola desde el lugar del liderazgo estatuido hacia el liderazgo funcional característico de la enseñanza actual" (*D.C.E.I.*, 1989).

La labor se realiza con mayor eficiencia si existe en la institución escolar una adecuada división y delegación de funciones y una clara descripción de tareas según el rol que cada uno desempeña. Y ésta es una de las responsabilidades que competen a la conducción escolar.

"La diversidad y complejidad de la tarea educativa hace necesaria la división del trabajo y la especificidad de los roles. Un rol directivo, por ejemplo, implica coordinar actividades, ofrecer apoyo metodológico y contribuir al esclarecimiento de las dificultades; también implica hacer cumplir el cometido con responsabilidad. En el desempeño de un rol directivo que tiene poder de decisión y ejecución, no se justifica el manejo omnipotente" (*D.C.E.I.*, 1989).

¿Cómo construir este perfil de "tal manera que conserve la autoridad sin dañar la libertad, que establezca y posibilite las relaciones humanas sin las tentaciones autoritarias? (...) ¿jerarquía y roles deben desaparecer?

"La jerarquización de funciones, como la caracterización de roles, cobra desde esta óptica otra carga significativa. La jerarquía es necesaria y entre sus funciones tiene la de controlar, pero controla que las necesidades y expectativas de la generalidad –incluyendo las de las mismas personas que se desempeñan en funciones jerárquicas– sean interpretadas correctamente; controla igualmente que metas expresadas por el Estado y la sociedad en su conjunto, (...) sean congruentes con el proyecto explicitado y no sufran desfases.

G. C. B. A.

"El otro concepto que se adosa a la función directiva o jerárquica y que se emparenta con el del control, es cumplir. También aquí cumplir significa algo muy distinto: asumir el compromiso con responsabilidad y cumplirlo, poner al servicio de la tarea capacidad y conocimientos, además del reconocimiento de su aptitud por parte de los otros, para el desempeño requerido" (*D.C.E.I.*, 1989).

De este modo el equipo de dirección promueve la participación responsable de todos los miembros de la institución en la organización, la realización y la evaluación del proyecto institucional, coordina las acciones, media entre los actores, realiza un seguimiento de la tarea, controla el cumplimiento de los compromisos asumidos y reorienta la marcha de la institución cuando se aleja de lo proyectado. En síntesis, su función es gestionar los modos más adecuados para cumplir con los propósitos institucionales.

El rol de asesoramiento

La compleja tarea del equipo de dirección conlleva a que éstos privilegien, en general, acciones del orden organizativo-administrativo y socio-comunitario, restándoles tiempo a los aspectos pedagógico-didácticos. Esto no implica falta de reconocimiento y de preocupación por la función de enseñanza, pero traduce, en cierto modo, cuáles son las prioridades al enfrentar las muchas y diversas tareas en el cumplimiento de su rol.

Esto deriva en que la mayor parte de las decisiones encaradas por el equipo de conducción apuntan a la resolución de urgencias que desplazan a un plano secundario las cuestiones referidas a los propósitos del proyecto institucional.

Un análisis crítico de las actividades que encaran los equipos de conducción permitirá equilibrar las prácticas relacionadas con la orientación pedagógica, en el ejercicio de una actitud que, al mismo tiempo que problematiza el accionar didáctico, construye certezas que en un futuro tal vez serán puestas en cuestión. La tarea de asesoramiento permite además establecer un diagnóstico sobre las necesidades de actualización y capacitación de los docentes para el mejoramiento de las actividades de enseñanza en las instituciones escolares.

De los distintos procedimientos que permiten asesorar y orientar la tarea se seleccionan a continuación: la observación de actividades, las reuniones del equipo docente y la intervención en las actividades áulicas.

La observación de actividades

Uno de los procedimientos fundamentales para el asesoramiento docente es la observación de actividades áulicas. Generalmente, en el quehacer institucional éstas son esporádicas y se producen cuando se acude a la sala por

G. C. B. A.

alguna razón (por ejemplo, para brindar o solicitar información al docente, observar a algún alumno con dificultades, acompañar a algún padre, etc.). En ciertas ocasiones tienen carácter de control o evaluación y muy eventualmente se realizan por requerimiento del propio docente.

Sin embargo, desde su función los equipos de conducción deberían realizar un seguimiento sistemático de la actividad educativa con el objetivo de asesorar a los maestros en el mejoramiento de sus prácticas y tomar conocimiento sobre el funcionamiento institucional, las características de los grupos de niños, las necesidades prioritarias de la organización espacial, temporal y de materiales, entre otros aspectos fundamentales que posibilitarán elaborar y revisar el proyecto institucional y sus objetivos prioritarios.

No es fácil abrir las puertas de la sala para recibir a un observador externo y demanda un largo proceso el acostumbrarse a ello. Las respuestas de mayor o menor receptividad de los docentes frente a esta práctica de asesoramiento dependerá, entonces, de la actitud de la dirección y de su habilidad para generar confianza en los maestros. Si todos los actores institucionales entienden que es útil y beneficioso reflexionar sobre la tarea que se realiza en las secciones y que la conducción está dispuesta y preparada para ayudarlos en su labor pedagógica, se construirá una dinámica de trabajo de enriquecimiento recíproco. En consecuencia, habrá que efectuar visitas más frecuentes a las salas, tanto de los docentes que recién se inician en la institución escolar como de aquellos que ya tienen experiencia, para conformar una modalidad de tarea compartida.

A través de las visitas de observación y orientación, la dirección tiene la oportunidad de ver las múltiples variables que intervienen en las prácticas áulicas, al grupo interactuando con los docentes y a los alumnos en su proceso de aprendizaje. En una entrevista posterior se realizará un análisis de lo registrado en estas observaciones, para intercambiar las distintas impresiones en un diálogo abierto a las propuestas e ideas que pautarán las modificaciones para el trabajo posterior.

Es imprescindible que las observaciones y las devoluciones se realicen en un marco de respeto y colaboración mutua, y que los integrantes del equipo de conducción estén disponibles para los docentes cuando éstos los requieran.

En consecuencia, instalar la idea de que todos los miembros de la institución comparten y trabajan para un fin común ayudará a generar un clima de armonía y entendimiento. Esto derivará en vínculos de mayor confianza que se traducirán en frecuentes invitaciones al equipo de dirección para presenciar actividades, ser bien recibidos por los maestros y los niños, y escuchados en sus propuestas y sugerencias para el mejoramiento de las prácticas.

Los docentes, generalmente, quieren conocer las opiniones que la conducción y los demás colegas tienen acerca de su labor. El interés del equipo de dirección por lo que realizan con sus alumnos estimula el esfuerzo, promueve la búsqueda de innovaciones y el mejoramiento de las propuestas didácticas. De este modo, se contribuirá a descubrir los puntos débiles así como los logros de los integrantes de la institución.

Es posible que esta tarea de asesoramiento se enriquezca cuando los do-

G. C. B. A.

centes tienen oportunidad de realizar un intercambio de visitas para la observación de actividades entre colegas de la propia institución o de otras. Estos encuentros ofrecen la oportunidad de ver a algunos compañeros desarrollando actividades, utilizando diversos materiales y modalidades de trabajo para la enseñanza de los contenidos de distintos campos del conocimiento.

Las visitas de observación entre docentes permiten ampliar las funciones de asesoramiento desde el equipo directivo hacia los otros integrantes de la institución enriqueciendo la mirada y el compromiso de todos en la búsqueda de las mejores estrategias para desarrollar la propuesta didáctica que se lleva adelante con los alumnos.

Las reuniones del equipo docente

Las reuniones de trabajo deben destinarse centralmente al desarrollo de la tarea educativa.

Las reuniones de equipo son un recurso esencial para el desarrollo de la tarea institucional así como para el enriquecimiento profesional de los docentes. Cumplen diferentes funciones siendo de fundamental importancia la de reunir al conjunto de los trabajadores de la institución a fin de organizar y/o coordinar, evaluar, compartir, discutir el conjunto del quehacer institucional como cuestiones puntuales referidas, por ejemplo, a festejos, entrevistas iniciales, reuniones de padres, evaluación del alumno, etcétera.

Las reuniones colaboran en el logro de un mejor entendimiento de los miembros de la institución entre sí y de las necesidades de la escuela, así como la adopción de criterios compartidos para responder a éstas. De este modo, se promueve la oportunidad para que los integrantes del colectivo docente conozcan y comprendan lo que otros piensan y hacen.

Si estas reuniones están debidamente pensadas, se recogerán las ideas e inquietudes de los docentes, se les dará la oportunidad de definir los problemas que se quieren debatir y se los alentará a que participen en la elaboración de su planificación.

Estos encuentros pueden tener dinámicas variadas: grupos de lectura, de discusión, talleres, en pequeños grupos o en grupo total. La dinámica elegida dependerá de los objetivos que se establezcan para las reuniones, así como de la cantidad de participantes. Éstas pueden orientarse tanto hacia la coordinación de la tarea como hacia la formación del personal (desde compartir experiencias realizadas por los docentes hasta la reflexión teórica sobre aspectos curriculares). El equipo de dirección es el responsable de su organización y conducción, aunque en algunas ocasiones puedan ser coordinadas por los mismos docentes o por invitados especiales que desarrollen temáticas específicas. Las reuniones de trabajo no deben utilizarse sólo para transmitir normas o informaciones, sino que deben destinarse centralmente al desarrollo de la tarea educativa, contemplando su función directa o indirecta en la formación de los docentes.

En consecuencia, las reuniones de equipo promoverán la colaboración mutua, la orientación y el esclarecimiento de los aspectos teóricos que inciden en las prácticas y la identificación y la resolución de los problemas que conciernen a la orientación de la institución escolar.

G. C. B. A.

La intervención en las actividades

Los miembros del equipo de conducción pueden generar situaciones didácticas con los alumnos, y participar junto con el docente en la conducción de la actividad. Esto puede ser útil para: enseñar una nueva modalidad de trabajo o nuevos contenidos, modificar la dinámica grupal, posibilitar que el docente realice una observación detallada del grupo de niños, etc. Los directivos pueden ser buenos referentes para mostrar cómo llevar a la práctica algunas actividades que resulten provechosas.

La posibilidad de compartir una clase con sus directivos permitirá a los docentes enriquecer las indicaciones que reciben de ellos frente a la presentación de las planificaciones didácticas, y a la dirección entender las posibilidades y dificultades que se les presentan a los docentes con ciertos grupos o niños en particular. Sin duda, es ésta una potente herramienta para la formación y la capacitación de los docentes, que podría implementarse en las instituciones cuando las condiciones de funcionamiento lo permitan y exista un acuerdo previo en el equipo de trabajo.

El rol docente

A través de los años el rol docente ha sido definido de diferentes modos, de acuerdo con el contexto social, político, cultural y económico en el que la educación infantil se ha desarrollado.

La complejidad de la labor docente requiere de una formación sólida, sustentada en conocimientos teóricos y prácticos, construidos a partir de sus propias experiencias y confrontados con los principios que sostiene la didáctica actual y los lineamientos curriculares. Esto comprende también el conocimiento de las características de los niños de estas edades, así como la aptitud para la interacción con las familias de los alumnos, el acercamiento a sus costumbres y tradiciones y el trabajo con la comunidad más amplia.

En consecuencia, el trabajo de los docentes adquiere características tales que no se limita a la enseñanza impartida a los niños, aunque ésta sea su tarea prioritaria. Gran parte de esta labor se lleva a cabo fuera de la sala y es importante considerarla ya que de ella dependerán los resultados de la acción educativa con los niños.

¿Cuáles son las tareas que realizan con sus alumnos? ¿Cuáles son las que realizan antes de que lleguen y después de que se van? Individualmente o con otros colegas, ¿qué tareas realiza el docente fuera del ámbito escolar? ¿Cómo piensa las interacciones con los padres de sus alumnos y con los otros adultos significativos para el niño? Éstas son algunas de las preguntas que ayudan a desentrañar las variadas tareas que les competen.

Sin lugar a dudas, la tarea que los docentes prefieren es el trabajo directo con los niños. Las actividades de enseñanza se desenvuelven en la sala, en el patio y en los diferentes espacios donde se relaciona con sus alumnos. En esta interacción el docente despliega sus conocimientos y experiencias, sus

G. C. B. A.

previsiones y decisiones, y genera vínculos afectivos sobre los cuales se asienta su quehacer educativo.

Frente a un grupo de niños, interesado en un juego de construcción, el educador interviene para problematizarlo, también responde a las preguntas de otros dos niños que quieren saber sobre un pájaro que recala diariamente en el patio, en el mismo momento observa que en uno de los grupos que resuelve un juego de mesa está por generarse un conflicto y simultáneamente es reclamado por otro grupo para ser espectador de la obra de títeres que van a representar. Parecería que las diferentes actividades que realizan los niños le demandan tomar decisiones muy rápidas y reaccionar ante varias cuestiones al mismo tiempo. Sin embargo, esta diversidad es precisamente lo que convierte la tarea de enseñar en esta etapa en un desafío atrayente.

Por otra parte, el docente desarrolla un permanente intercambio con otros adultos: equipo de dirección, colegas, padres, personal auxiliar, alumnos practicantes, profesores de práctica, etc. y es su función coordinar los esfuerzos de todos para que resulte enriquecida la labor.

Si bien en un apartado anterior se ha hecho referencia al clima afectivo institucional, es necesario reiterar algunas consideraciones desde el lugar del docente, teniendo en cuenta que es él quien determina con su actitud y a partir de sus propuestas la atmósfera que prevalecerá durante el desarrollo de las actividades y juegos.

Los docentes tienen la responsabilidad de crear un clima de aprendizaje productivo en el cual el afecto y las emociones ocupen un lugar de privilegio. Este marco de trabajo afectivo y de cuidado emocional se genera con sus gestos, expresiones y tonos de voz, con sus palabras, tanto las dichas como las calladas, con sus posturas y formas; con todo lo que refleja cómo piensan y sienten acerca de los niños con los que trabajan. Ellos responden y aprenden según las actitudes que se les ofrecen como modelo, y en un clima distendido trabajan con mayor entusiasmo.

Esto requiere ser respetuosos de las necesidades infantiles, de sus pautas de crecimiento, de sus sentimientos y de la confianza evidenciada en las posibilidades de los niños frente a los diversos aprendizajes.

Conviene remarcar la importancia de que los docentes sean competentes para conocer, comprender y respetar la diversidad sociocultural que presenta la población escolar actual. Para los niños, algunos de los cuales experimentan sus primeros contactos fuera de su ambiente sociocultural inmediato, es imprescindible sentir que sus prácticas y costumbres habituales son consideradas y comprendidas. Pero esta comprensión no supone aceptar de manera automática todas las conductas. Su rechazo a aquellas que atentan contra los derechos de los niños lo obligará a buscar con el conjunto de la institución los mecanismos e instituciones existentes a los que consultar y/o derivar algunas de las problemáticas que atentan contra el bienestar de sus alumnos y sus familias.

Los docentes, considerando que los niños los observan como un modelo con el cual identificarse aun a tan tempranas edades, deben ser comprensivos, flexibles, pacientes y estar comprometidos con su tarea. Los docentes

G. C. B. A.

deben disfrutar del trabajo con los niños es otra de las cualidades, además de ser receptivos y democráticos, e interesarse por todos sus alumnos, independientemente de su nacionalidad, sexo, color, etnia o religión.

El docente establece relaciones simétricas con los otros docentes con quienes comparte la responsabilidad del trabajo con sus alumnos y, a su vez, con otros colegas con quienes participa de la tarea institucional. Con el equipo de conducción sus relaciones son asimétricas pues existe una jerarquía de roles que debe ser respetada y atendida para el apropiado funcionamiento institucional. También con los alumnos la relación es asimétrica pero de distinta índole porque es él, por adulto y por docente, quien ejerce mayor poder sobre sus alumnos, aunque siempre es influido por éstos.

"Una relación social deseable es aquélla capaz de generar vínculos cooperativos sustentados en una relación de reciprocidad. El asumirse a sí mismo como un ser en disponibilidad abierto al otro, es la primera premisa de esta concepción. La estimación del otro como igual en cuanto a la jerarquía de sus valores y como distinto en cuanto a que es capaz de efectuar aportes que lo diferencian, es otra de las concepciones de base para cimentar esta nueva sociedad. Este enfoque no puede hacerse real si no media una valorización del disenso. (...) En consecuencia (...) la asunción de relaciones asimétricas –que respeten las diferencias– debe contemplar en el ejercicio de la autoridad el incorporar cada vez más profundamente la concepción de la reciprocidad necesaria en las relaciones. Es una línea de acción necesaria para vincular el ejercicio formal del rol con su contenido social vigente en la cotidianidad de la escuela" (*D.C.E.I.*, 1989).

Los docentes deben disfrutar del trabajo con los niños, ser receptivos y democráticos, e interesarse por todos sus alumnos, independientemente de su nacionalidad, sexo, color, etnia o religión.

El docente y la enseñanza

"El rol docente democrático se adscribe fundamentalmente al proceso de enseñar, a mantener viva su relación con el conocimiento, sin perder de vista al que aprende, cómo y de qué manera aprende. (...) El docente debe asumir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la equidad en las oportunidades educativas. Esto supone contribuir a garantizar la promoción del niño hacia niveles superiores de escolaridad, e involucra el abandono de procedimientos propios de una escuela elitista para asumir un papel protagónico en las (...) acciones tendientes a dar respuesta a una demanda educativa heterogénea y diversa.

"El docente deberá tener clara conciencia del carácter social de la enseñanza. Guiar al alumno, saber esperarlo, estimular su capacidad de indagar la realidad, supone una actitud de confianza en la creatividad del niño y en sus posibilidades de canalizarla en todos los ámbitos del conocimiento.

"Como reseña de las complejas tareas que caben desempeñar al educador del Nivel Inicial de hoy se puede señalar:

- Constituirse en nexo entre la sociedad actual y el educando. El nexo es múl-

G. C. B. A.

tiple por cuanto comprende a la comunidad inmediata, al ambiente más amplio de la Ciudad y a los medios de comunicación.
- Constituirse en mediador entre el niño y el conocimiento.
- A través de su papel en la escuela, la tarea del maestro es la de agente de consolidación de un estilo de vida democrático. Esta tarea ha de concretarse en las relaciones pedagógicas con otros adultos (colegas, auxiliares, padres, miembros de la comunidad, etc.) y en las relaciones educativas con los niños.
- (...) Es tarea del educador dirigir al alumno, lo que no significa imponer, estableciendo estrategias que faciliten la construcción de su conocimiento. Esto será posible en la medida en que adopte como punto de partida las necesidades infantiles y sus capacidades (...)" (*D.C.E.I.*, 1989).

El desarrollo de la labor docente exige una preparación teórica interdisciplinaria que conjugue los conocimientos de los diferentes campos del saber con los fundamentos pedagógicos.

Los docentes del nivel comparten con otros docentes una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Se va modificando la representación social que atribuía a este nivel una función sólo asistencial y lúdica. Hoy se lo convalida como un espacio institucional de enseñanza y de aprendizaje en el cual la socialización y el juego se unifican con la apropiación de saberes socialmente válidos y significativos para los niños. En los últimos años se ha asistido a una revolucionaria transformación didáctica que cambió la dinámica de las instituciones del nivel y, por lo tanto, el desarrollo de la labor docente exige una preparación teórica interdisciplinaria que conjugue los conocimientos de los diferentes campos del saber con los fundamentos pedagógicos. El desenvolvimiento del trabajo requiere también una capacitación permanente en sus aspectos didácticos.

"El rol docente conlleva importantes compromisos para su ejercicio:
- apertura a las innovaciones,
- responsabilidades para la autoeducación,
- fundamentación de sus propuestas didácticas,
- capacidad de evaluación objetiva de los contenidos que enseña y del enfoque pedagógico que adopta,
- rigor en su autocrítica,
- apertura al trabajo interdisciplinario,
- participación responsable en la defensa de sus derechos laborales,
- respeto por la normativa vigente,
- aceptación de sus posibilidades y límites para resolver situaciones.

"Por lo tanto le compete al educador:
- Establecer un ambiente que propicie el desarrollo socioafectivo del niño.
- Considerar el currículum en función de los requerimientos sociales, afectivos y cognitivos de sus alumnos, así como el valor transferencial de los contenidos (...).
- Realizar el planeamiento de su tarea en función de esta adecuación, seleccionando las estrategias metodológicas que mejor se adapten a las características de su grupo.
- Conducir la enseñanza.
- Evaluar el proceso educativo en su totalidad integrando la autoevaluación de su tarea.
- Realizar el seguimiento individual de los niños.

- Establecer vínculos y una fluida comunicación con las familias que favorezca la participación de éstos en la tarea educativa" (*D.C.E.I.*, 1989).
- Participar activamente en la planificación, la concreción y la evaluación del proyecto institucional de acuerdo con los compromisos asumidos.

La relación con las familias

Los niños del Nivel Inicial necesitan que sus familias y la institución escolar se asocien para favorecer su educación y crecimiento.

El deseo de las familias es encontrar una institución acogedora y cálida, que implique desafíos para el aprendizaje, que promueva la independencia y la autonomía y, a la vez, eduque en la solidaridad y la cooperación, desarrollando la autoestima de los niños y enseñándoles a respetar y a valorar a los otros. Sin duda, estas aspiraciones, que también son compartidas por los docentes y forman parte de los propósitos institucionales, podrán concretarse si las familias y los maestros comparten la tarea de satisfacer las necesidades de los niños.

Compartir la educación de los niños implica abrir canales de participación real en la vida de la institución, es decir abrir espacios para la toma de decisiones.

A partir de establecer vínculos de respeto y confianza se inicia una relación afectiva entre familias y docentes. Cada parte aporta a esta relación algo importante acerca del niño. Los docentes, sus conocimientos sobre las características de estas edades, una propuesta didáctica que da cuenta de la ideología educativa institucional, de sus propios valores y actitudes personales y profesionales que sustentan el proyecto a desarrollar. Las familias, a su vez, traen conocimientos y experiencias sobre sus hijos. Ellos conocen la historia del niño, sus rasgos característicos, sus rutinas; aportan las modalidades de crianza que han encarado desde su nacimiento, cómo es su estilo de vida, en qué situación familiar viven, etc. También contribuyen expresando sus expectativas y aspiraciones, que en lo posible serán reconocidas y aceptadas. El docente tendrá especialmente en cuenta que las familias de sus alumnos son diversas: sus historias son singulares, sus organizaciones familiares difieren (cada vez son más las familias monoparentales, extendidas, ensambladas, niños a cargo de abuelos, etc.), su inserción sociocultural varía, son distintas sus creencias, sus modos de percibir la realidad y de relacionarse con ella. Tener en cuenta esta diversidad supone asumir un criterio pluralista, que respete las pautas, los valores y las formas de vida de cada familia.[26]

Las familias ingresan a la escuela sin saber en qué consiste ser "padres del jardín": se preguntan qué espera la institución de ellos, requieren información acerca de las normativas, costumbres y rutinas. Este es un proceso a largo plazo en el cual las modalidades de participación también son diversas. "Compartir la educación de los niños implica abrir canales de participación real en la vida de la institución, es decir abrir espacios para la toma de decisiones. Este objetivo deberá contemplarse en el proyecto institucional, determinando cuáles serán las metas que año tras año se propondrán a fin de ir alcanzando este logro. La participación de los padres se inicia a partir de su compromiso con la tarea en la sección. Escuchar sus demandas y darles satis-

[26] Véase el apartado "El trabajo con la diversidad", pág. 38 en este documento.

G. C. B. A.

facción siempre que impliquen un respeto hacia las necesidades del niño se convierte en tarea fundamental. Posibilitar que los padres expliciten sus expectativas en relación con los aprendizajes de sus hijos en el año escolar e integrarlas a los objetivos de la sección implica articular la tarea educativa, comprometiéndose ambos desde los diferentes roles en la educación de los niños" (*D.C.J.M.*, 1991).

Esta relación entre las familias y el jardín no está exenta de conflictos. En algunos casos el trabajo con familias con inserciones socioculturales, lenguas y cosmovisiones diferentes de las del docente puede dificultar el diálogo y la comprensión mutua. Esto pone de manifiesto la necesidad de conocer y atender la realidad de los niños y sus familias de modo de diseñar estrategias para progresivamente integrarlas en el proyecto educativo. Así, por ejemplo, es preciso analizar cuáles son las normas que responden realmente a las necesidades del servicio, ya que favorecen la tarea educativa con los niños y cuáles son las exigencias que no resultan adecuadas a la realidad en la que se inserta la institución (solicitar, por ejemplo, recibos de luz o de gas a gente que vive en hoteles o en casas tomadas; certificados de trabajo al personal doméstico o desocupados; higiene a quien no tiene agua corriente; etcétera).

En otros casos se trata de conflictos vinculados con las diferentes expectativas y representaciones mutuas que tienen los docentes y los miembros de las familias. Es tarea de la institución acompañar aquellos procesos que puedan resultar dificultosos, orientar frente al desconcierto o desconocimiento, derivar en los casos en que requieran de atención especializada, y no juzgar su comportamiento.

Las familias y las escuelas están insertas en un contexto cada vez más complejo. Las familias sufren una suerte de cansancio moral por la falta de respuestas a sus demandas. Esta carencia no se refiere exclusivamente a la escuela sino a las autoridades en general. Como se señalaba anteriormente, la escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuestas en otras instituciones de la sociedad.

En este marco los medios de comunicación aparecen como una vía para hacer escuchar los reclamos. Aun cuando no todos éstos sean válidos, es preciso tomarlos en consideración, ya sea para encauzarlos, ya sea para ofrecer explicaciones acerca del porqué la escuela no puede hacerse cargo de ellos.

La relación entre las familias y el jardín "no puede ser pensada por fuera de los procesos sociales y de las condiciones históricas en que se gestan. Por el contrario, es precisamente esa contextualización la que permite vislumbrar la existencia del problema, la posibilidad de otras modalidades, la idea de que el vínculo entre estas escuelas y estas familias pueda ser modificado".[27]

La comunicación con las familias

Promover una continua comunicación con los padres y familias compromete a todos los miembros de la institución (docentes, equipos de con-

[27] S. Calvo, A. Serulnicoff e I. Siede (comps.), *op. cit.*

G. C. B. A.

ducción, celadores, etc.). Por esta razón se constituirá en un tema de reflexión y planificación del colectivo docente.

La comunicación con las familias puede establecerse por distintas vías y adoptar variadas formas: informar en una entrevista acerca de las pautas para la iniciación del niño en el jardín, conversar con la persona que retira al niño acerca de cómo fue la jornada de actividades, escribir una nota[28] invitando para un festejo, o convocar a una reunión de padres. Esta comunicación debe ser permanente y continua, expresando no sólo las dificultades y los problemas de los niños sino sus logros y avances en los aprendizajes. En el caso de niños que presentan dificultades de aprendizaje o de conducta, se informarán los aspectos conflictivos ofreciendo posibles soluciones. La comunicación informal puede ser una actividad diaria cuando los padres u otros familiares traen o retiran a los alumnos. Estos breves comentarios que ocurren naturalmente facilitan, a padres y docentes, entender mejor algunas de las conductas y reacciones de los niños.

Sumados a estos encuentros casuales, los docentes habilitarán otros espacios de encuentro tales como entrevistas o reuniones de padres. Estas modalidades, que deben establecerse anticipadamente, permiten un tratamiento más profundo de la información que se transmite y asegura que la comunicación se desarrolle en un clima más tranquilo y distendido, ya que los docentes no se sienten presionados por la atención del grupo así como los padres por sus obligaciones laborales.

Las entrevistas se realizan en diferentes momentos del año y podrán ser solicitadas tanto por los familiares como por la institución: para recabar datos sobre el historial de los alumnos, intercambiar opiniones para resolver alguna situación del niño, aconsejar a los padres cuando éstos lo requieren, etc. El objetivo de la entrevista inicial es establecer un intercambio que permita al docente conocer al niño al mismo tiempo que posibilitará que la familia conozca al docente, las modalidades de trabajo del jardín y las pautas del período de iniciación. El docente procurará aconsejar sobre cuestiones que son de su competencia dirigiéndose a las familias con respeto y derivando aquellas problemáticas que le son ajenas a otros profesionales, preservando siempre la confidencia recibida.

Las reuniones con todo el grupo de padres cumplen otros objetivos. Promueven la interacción, en un espacio formal, de los padres entre sí y con el docente, sobre distintas temáticas. Se podrán encarar contenidos de diversa índole: recoger expectativas de los padres, informar sobre la tarea educativa que se realiza con el grupo o sobre alguna experiencia en particular, tratar variados temas del interés general de las familias o de la institución, etc. Asimismo, las reuniones grupales ofrecen la oportunidad para que los familiares de los niños puedan conocerse entre sí, establezcan relaciones de acercamiento e intercambien las experiencias de sus hijos y se genere una corriente afectiva que posibilite que los niños realicen actividades conjuntas fuera del ámbito escolar. La frecuencia en la organización de estas reuniones puede variar según las necesidades del docente o de los padres. La edad de los niños determina también la mayor o menor frecuencia en su programación.

Los docentes realizarán, como mínimo, tres reuniones durante el año. La

[28] Las notas escritas tienen sentido para los padres que están alfabetizados. La escuela debe asegurarse de que sus comunicaciones puedan ser comprendidas por la población destinataria.

G. C. B. A.

primera reunión será al inicio del año escolar con el fin de articular los propósitos y objetivos educativos y compartir las modalidades de trabajo que se implementarán durante el año. También se recogerán las expectativas de los padres con relación a la tarea que se desarrollará con los niños.

En la segunda reunión que se realizará a mitad de año, el objetivo central será evaluar conjuntamente la marcha de las actividades de la sección y proponer reajustes y correcciones. Esta tarea de evaluación se completa con la entrega de los informes evaluativos de los alumnos.

La tercera reunión se efectuará al finalizar el año escolar con el propósito de evaluar la tarea realizada y proponer proyectos para el año siguiente. Al igual que en la anterior se hará la entrega de los últimos informes evaluativos.

Como ya se señalara, a este mínimo de encuentros se podrán agregar otros para encarar cuestiones de interés para los padres: por ejemplo, para tratar ciertas características evolutivas de los niños, o cómo encarar la puesta de límites en las familias, o para planificar algún evento, etc. Algunas de estas reuniones podrán contar con la presencia de algún especialista invitado.

La organización de la dinámica de los encuentros podrá variar según la temática a tratar. En algunas reuniones se trabajará con el grupo total de padres o en pequeños grupos para luego finalizar con una exposición de las conclusiones al conjunto de padres. Asimismo es posible organizar reuniones con dinámicas más activas, que partiendo de alguna experiencia lúdica, apropiada para los adultos, les permita conocer y reflexionar acerca de los pensamientos, ideas y problemas que tienen los niños, y los desafíos que se enfrentan diariamente en las actividades que desarrollan. También los padres podrán realizar, individualmente o en grupos, algún material didáctico, juguete, construcción o decoración, para cada niño o para la sala. Los niños, a su vez, podrán preparar alguna "sorpresa" para que los padres reciban en la reunión: dibujos, pinturas, modelados, la grabación de una canción colectiva, una sencilla torta, etcétera.

Si la institución cuenta con una filmadora y una videocasetera, será interesante para los padres ver a los niños realizando diferentes actividades, o en su defecto proyectar diapositivas o mostrar fotografías, que ayudarán a los padres a entender más cabalmente el proyecto pedagógico del docente y de la institución.

Aun cuando algunos padres, por razones de trabajo, de salud, por problemas familiares, u otras causas no puedan concurrir a las reuniones, los docentes no se desalentarán, y continuarán preservando y cuidando estos espacios de encuentros.

Tanto en las entrevistas como en las reuniones de padres, los docentes procurarán transmitir la información en forma clara, al alcance de la comprensión de los interlocutores. Serán cuidadosos en sus apreciaciones, evitarán realizar comentarios que puedan herir a los presentes, respetando sus marcos culturales, obviarán realizar comentarios comparativos sobre los alumnos, y evidenciarán interés y respeto por todo aquello que se exprese, aun cuando las opiniones contengan alguna manifestación de queja o de disgusto. Siempre tendrán en cuenta que dar lugar a la participación es sobre todo saber escuchar. Esto no supone aceptar todas las observaciones que los

G. C. B. A.

padres realicen, pero significa responder con el tono adecuado, sin descolocarse, ofreciendo las razones y los argumentos que justifican las decisiones institucionales así como las suyas propias.

Estas modalidades se complementarán con invitaciones para compartir diferentes actividades del jardín.

La relación con la comunidad

La comunidad también está presente en lo que acontece en la escuela. Las instituciones de la comunidad (el centro de salud, la sociedad de fomento, la asociación vecinal, la radio barrial, el centro de jubilados, el club, etc.) y el jardín se asocian en la tarea de realizar acciones comunes que potencien recíprocamente sus respectivas funciones. Así, por ejemplo, los niños pueden ser un estímulo para la actividad del centro de jubilados y al mismo tiempo la escuela beneficiarse con sus aportes. Del mismo modo las campañas de vacunación del centro de salud o la ampliación de los radioescuchas de la radio zonal son otras de las interacciones posibles.

La institución recoge diariamente señales de las influencias directas e indirectas que ejerce la comunidad sobre los procesos de aprendizaje de los niños. Para ello, el jardín busca informaciones de la comunidad con la que trabaja a través del conocimiento del barrio cercano a la escuela, de la concurrencia a algún suceso comunal o barrial significativo, de las conversaciones con los vecinos antiguos, de la lectura de registros estadísticos, de diarios vecinales, etc. No se trata de que cada maestro conduzca un estudio comunitario por sí mismo sino de unificar los esfuerzos del colectivo docente para elaborar un relevamiento de aquellos datos del ambiente en el que vive la población escolar y de actualizarlo siempre que sea necesario, de modo que permita un mejor conocimiento de los alumnos y de sus familias. A su vez, el jardín abrirá sus puertas para favorecer que sus espacios, sus metas y sus proyectos puedan ser conocidos por las organizaciones de la comunidad.

La participación de la institución escolar en las actividades comunitarias facilitará la construcción de relaciones más fluidas con los diversos grupos y familias y una mayor comprensión –tanto para los docentes como para los vecinos– del papel que desempeña la escuela en la vida de la comunidad y viceversa. De este modo, también la escuela podrá entender mejor las tensiones, los conflictos y los problemas de la comunidad en la que está inserta, contribuyendo junto con otras instituciones zonales a encarar y resolver, en la medida de sus posibilidades, las situaciones problemáticas que se enfrentan. "La participación de la escuela haciendo visible su voz y la voz de los niños, aportando ideas y promoviendo un diálogo y conocimiento recíprocos puede derivar en un excelente estímulo para implementar alguna acción barrial que beneficie a los niños. También puede sensibilizar a vecinos y miembros de la comunidad barrial generando acercamientos y propuestas que favorezcan a la escuela y por ende a los niños."[29]

Considerando que estas relaciones no están exentas de conflictos, es

[29] N. Mateos. *La relación con las familias y la comunidad*, Buenos Aires, 1999, mimeo.

G. C. B. A.

necesario establecer una comunicación con los diferentes grupos presentes en la comunidad. Diálogo que no siempre resulta fácil ya que también aquí serán necesarias mutuas concesiones que permitan establecer acuerdos básicos para articular diversas ópticas, normas y objetivos.

Es esperable que en la medida en que se tejan relaciones cada vez más fluidas entre la escuela y la comunidad, irá creciendo y fortaleciéndose también el sentimiento de pertenencia del jardín y de sus alumnos a la comunidad a la que pertenecen.

Se trata de un proceso que "requiere por parte de la escuela de esfuerzos conscientes y planificados para propiciar el conocimiento mutuo, la actitud de apertura y de escucha activa. También demanda propuestas viables, sensibles a la realidad barrial, de los niños y sus familias, que permitan compartir y acordar criterios para poder sumar 'socios' en la tarea de educar a las futuras generaciones".[30]

Las normas y los valores en la institución

La Educación Inicial asume como una de sus tareas fundamentales la educación moral de sus alumnos. "La escuela comparte con la familia esta tarea, sabiendo que un aprendizaje integral implica necesariamente hacerse cargo, también, del aprendizaje moral" (*D.C.E.I.*, 1989).

La enseñanza de valores, actitudes, normas y hábitos plantea ciertas dificultades. Se trata del abordaje de un aspecto de la vida social que aparece debilitado y en crisis en el seno mismo de la sociedad. Por estas razones el jardín debe enfatizar su enseñanza, aspirando a la concreción de una escuela mejor y de una sociedad más justa y equitativa.

Las normas y los valores no sólo se aprenden con mencionarlos, su enseñanza obliga a asumir un aspecto central para su tratamiento: la coherencia –de cada docente y de la institución– entre aquello que dice y lo que efectivamente hace con sistematicidad.

El jardín, en respuesta a estos problemas, debe encarar modos y formas que orienten la educación hacia la enseñanza de valores y actitudes que promuevan conductas de mayor solidaridad y cooperación. Adquirir valores éticos y morales es un aspecto fundamental en la vida de los niños y es responsabilidad de los docentes enseñarles a resolver de modo adecuado sus conflictos, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar y desvalorizar a los otros.

La educación moral de los alumnos supone asumir una mirada atenta que permita realizar un trabajo intencional sobre las normas, los valores, y las actitudes, para convertirlos en objeto de enseñanza y aprendizaje.

Las normas y los valores no sólo se aprenden con mencionarlos, su enseñanza obliga a asumir un aspecto central para su tratamiento: la coherencia –de cada docente y de la institución– entre aquello que dice y lo que efectivamente hace con sistematicidad.

"En las instituciones educativas existe un currículum oculto que tiene importancia en la educación moral del niño. Este currículum está constituido por experiencias no deliberadas ni institucionalizadas por la escuela, pero que a pesar de ello tienen su peso en la vida del niño. La importancia de estas experiencias es doble. Por la fuerza con que se arraigan los aprendizajes incidentales y porque con mayor o menor frecuencia esos aprendizajes pueden

30 *Ibid.*

G. C. B. A.

ser contradictorios con la concepción valorativa que explícitamente transmiten la familia, la escuela, las instituciones religiosas, etc. En este sentido el papel del maestro es fundamental porque cada uno de sus límites y de las orientaciones que fundamentan las normas está expresando los valores que él intenta transmitir y hacer vivenciar a sus alumnos. Así, la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad, la justicia, la honestidad se objetivan y concretan en los límites, en la lectura que el maestro hace de las situaciones, en las sugerencias, en las problemáticas que pone a consideración de los niños (...) Quizá, sobre todo esto, están la coherencia que trata de alcanzar el docente ante todas y cada una de las situaciones y la claridad con que puede expresar en actitudes propias estos valores rescatando las actitudes positivas de los mismos niños para valorizarlas frente al grupo" (*D.C.E.I.*, 1989).

La cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad, la justicia, la honestidad se objetivan y concretan en los límites, en la lectura que el maestro hace de las situaciones, en las sugerencias, en las problemáticas que pone a consideración de los niños.

Los niños son portadores de los valores, juicios y prejuicios de sus grupos de pertenencia, y muchas veces éstos entran en contradicción con lo que propone la escuela, sobre todo, cuando ésta se halla inserta en comunidades que provienen de sectores socioculturales diversos. Sin embargo, sería ingenuo suponer que el equipo docente comparte en su totalidad los mismos valores y pautas; también en su seno se registran diferencias que deberán ser explicitadas y consensuadas. Las normas y pautas son construcciones históricas y como tales deben ser reflexionadas.

Esta tarea supone un compromiso ético de la escuela al revisar sus propias prácticas y trabajar en la explicitación conjunta de los valores que encarna. Éstos guardan relación con aquellos otros considerados universalmente válidos, a la vez que adquieren matices propios en función de cada contexto específico. De este modo, la escuela hace suyo el debate acerca de qué escuela y de qué niños quiere formar, asumiendo la responsabilidad de que el tratamiento de los valores esté presente en la vida de toda la institución.

Las normas y pautas son construcciones históricas y como tales deben ser reflexionadas.

"No hay educación 'neutra' posible, ni tampoco sería deseable, ya que supondría dejar de lado el mandato social de trasmitir las construcciones que la sociedad ha hecho acerca de la ética y lo moral, para que las nuevas generaciones puedan analizarlas críticamente. En consecuencia, todo esfuerzo por clarificar y explicitar los valores subyacentes a las prácticas pedagógicas contribuye a vehiculizar el debate sobre el proyecto de escuela y de educación que queremos llevar a cabo."[31]

La formación de hábitos es primordial para el desarrollo de la autonomía del niño. Es un medio para lograr que el niño se desenvuelva en su vida cotidiana y, por lo tanto, también en el jardín, de manera independiente. Su enseñanza plantea la necesidad de revisar las estrategias a través de las cuales el jardín tradicionalmente llevó adelante la enseñanza de normas y hábitos, de modo más o menos encubierto, a través de "recursos" tales como juegos y canciones.

"Desde el nacimiento el ser humano va realizando esta apropiación activa en su intercambio con el medio familiar. Así, la familia va estableciendo las pautas de este aprendizaje social (según sus costumbres y valores). Los hábitos implican que determinados tipos de acción, modos de conducta y modos de pensamiento aparezcan como totalmente 'naturales' ya que su realización no requiere de reflexión, forman parte de manera coherente de nuestra personalidad. El hábito es producto de una práctica repetitiva que lo va consolidando (...).

[31] *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo nº 4. Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos, op. cit.*

Las normas son la condición de posibilidad de la tarea y de la convivencia institucional.

"Cada institución establece, al igual que la familia, pautas en relación con el lenguaje, los hábitos y las normas en el uso de los objetos y en el comportamiento de los sujetos, que regulan su funcionamiento asegurando a través de ellas el cumplimiento de sus objetivos y su supervivencia. Aunque estos aspectos mantienen cierta estabilidad en el tiempo, su carácter histórico es indudable. Cuando un individuo ingresa en cualquier institución debe aprenderlos para garantizar su adecuada integración a esa organización. La escuela, por lo tanto, no escapa a esta regla y tendrá siempre presente que esta adquisición de hábitos es un medio para lograr la autonomía del niño en su ámbito escolar y no un fin en sí mismo."[32]

El docente procurará seleccionar aquellos hábitos necesarios para el desenvolvimiento del niño en la escuela y que guarden coherencia con su inserción en la vida social. A modo de ejemplo vale citar el hábito de ir grupalmente y en fila al baño, obligando a los niños a esperar turno, mientras en la vida cotidiana esto no acontece.

Las normas plantean límites, estipulan la demarcación entre lo que "se puede y lo que no se puede" hacer en la vida del jardín. Pero, sobre todo, las normas son la condición de posibilidad de la tarea y de la convivencia institucional.

En relación con estas últimas se hace necesario reconocer en la práctica dos tipos de pautas que se diferencian básicamente por su carácter:

a) Las que tienen en cierta forma carácter necesario y que deben imponerse por motivos de seguridad, por ejemplo: las que deben respetarse durante una salida, las referidas al cuidado de la salud y la prevención de accidentes.
b) Las que deben construirse con el grupo para la convivencia diaria, tales como respetar el trabajo de sus compañeros, colaborar con el cuidado y el orden de los materiales, en los desplazamientos por el jardín.

"Si bien ambos tipos de normas pueden y deben ser comprendidas por su funcionalidad, es decir por su porqué, las primeras deben ser aceptadas tal como se plantean, en cambio el segundo grupo de normas se practica a partir de un consenso al que debe llegarse a través de la elaboración y la permanente reelaboración grupal" (*D.C.E.I.*, 1986).

Algunas normas son instituidas por la escuela, mientras que otras son construidas por el grupo de alumnos o por el equipo docente. Todas ellas deberán concordar con los derechos humanos y en particular con los de los niños –en el marco de lo que establece la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*– y en relación con las posibilidades reales de los miembros de la institución. El jardín ofrecerá a sus alumnos oportunidades en las cuales aprender a construir y modificar normas (por ejemplo, aprender a organizarse grupalmente para compartir el orden y el cuidado de los materiales, tener mayores cuidados cuando comparten el patio con los niños de los grupos más pequeños, etc.). Esto les permitirá acercarse a la idea de que las reglas son hechas por las personas, que pueden cambiarse con la condición de que todos se pongan de acuerdo y que mientras no hayan sido modificadas tienen que respetarlas. Del mismo modo, la institución ofrecerá a sus miembros la posibilidad de elaborar sus propias normas de funcionamiento dentro del marco de la normativa más general vigente.

[32] M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. *Rutinas y hábitos*, Buenos Aires, 1992.

G. C. B. A.

Las normas están asociadas con las sanciones en el caso de su incumplimiento. Es importante que la escuela se erija como lugar en el cual las normas tienen sentido y la autoridad garantiza su cumplimiento. De lo contrario, la escuela de los tiempos del autoritarismo puede dar paso a la escuela del "dejar hacer", que "es tanto o más autoritaria que los autoritarismos conocidos ya que es más eficazmente destructora de la legitimidad".[33]

Es importante que la escuela se erija como lugar en el cual las normas tienen sentido y la autoridad garantiza su cumplimiento.

Por otra parte, el derecho a la "desobediencia", en algunas oportunidades no va en contra de las normas, sino contra su arbitrariedad y a favor de la justicia. Supone superar la obediencia absoluta instituida en algunas prácticas escolares.

Es preciso poner en acción estas afirmaciones en los distintos planos de la institución: en el interior de la sala (entre los alumnos y entre éstos y los docentes), en el equipo docente (entre los docentes, entre éstos y el equipo de conducción), en las relaciones de los alumnos y los maestros con el personal no docente, en la relación con los padres y la comunidad, en el trabajo compartido con las otras escuelas del distrito y/o zona, etc., de modo que esta práctica atraviese toda la tarea institucional.

El espacio en las instituciones

La Educación Inicial siempre otorgó una importancia fundamental a los espacios y a su equipamiento como variables que intervienen decisivamente en la actividad educativa. Aunque la calidad de un proyecto educativo depende centralmente del tipo de propuesta que se organiza y de las características personales y profesionales de los docentes que las llevan a cabo, también el espacio físico y el equipamiento adquieren una condición de necesariedad, aunque no sean suficientes por sí mismos para establecer las oportunidades que ofrecerá al alumnado.

El espacio se organizará teniendo en cuenta las condiciones de seguridad, pero también de provocación. Es decir, como un continente reasegurante de la experiencia y como provocador de experiencias nuevas.

Esta preocupación no siempre se ve reflejada en las plantas físicas de las instituciones de la Ciudad. Las razones son varias: por un lado, son muy pocos los jardines que fueron construidos para tal fin, la mayoría de las instituciones funcionan en edificios cedidos (generalmente viejas escuelas fuera de uso, locales comerciales, casas particulares, etc.) o comparten espacios con la escuela primaria, hospitales, parroquias, y, por lo tanto, han crecido a expensas de los lugares que lentamente ceden estas instituciones; por otro lado, las propuestas para la construcción o la refacción de escuelas, en muchas oportunidades, no han respetado las necesidades infantiles.

Sin embargo "aunque ya el espacio está determinado en el momento en que se pone en funcionamiento la institución, es posible hacer un uso inteligente de él, así como plantear reformas factibles de concretar.

"El espacio se organizará teniendo en cuenta las condiciones de seguridad, pero también de provocación. Es decir, 'como un continente reasegurante de la experiencia y como provocador de experiencias nuevas, mediador de bienestar y serenidad, como de procesos de experimentación activa, investigación y descubrimiento'. Este aspecto de provocación implica dotar

[33] *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo nº 4. Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos, op. cit.*

G. C. B. A.

al espacio de una estructura que permita cambios, modificaciones producidas por los propios niños o por los adultos, de manera de convertirlo en un espacio vivido y participado y no solamente sufrido" (*D.C.J.M.*, 1991).

Se analiza a continuación una serie de aspectos a examinar al diseñar o modificar el área física existente.

1. *Tipos de espacios*: los espacios en las instituciones se pueden clasificar en aquellos que desarrollan específicamente la actividad educativa, llamados por Tonucci[34] espacios activos: aulas, patios, bibliotecas, etc.; los de apoyo a la tarea educativa (dirección, cocina, sala de maestros, depósitos, entre otros), y por último los conectivos, que son los que tienen por función vincular a los demás: la entrada, los corredores. Existen también otros ambientes a los que resulta muy difícil definir: los salones de actos, los comedores, los salones de usos múltiples, ámbitos que durante la mayor parte del tiempo se constituyen en espacios muertos. La distribución, el tamaño y el uso de cada uno de estos espacios dice mucho sobre los objetivos reales de las instituciones. Cuando los niños son los protagonistas principales de la tarea, se benefician con los ambientes más grandes, más iluminados, más calefaccionados. Disfrutan desarrollando sus actividades en los espacios más adecuados.

Aprovechar integralmente los ambientes institucionales conlleva, además de su uso racional, convertir los espacios muertos o pasivos (los conectivos), dentro de lo posible, en lugares más activos, es decir, en oportunidades para el desarrollo de la curiosidad y del aprendizaje. "Para lograr este objetivo se pueden organizar diferentes diseños contemplando rampas, escalones, lugares íntimos para esconderse, o utilizando elementos como grandes cubos, tablones, etc. que posibiliten remodelar el espacio según los diversos usos que se requieran en cada una de las situaciones" (*D.C.J.M.*, 1991).

Los salones múltiples se pueden utilizar para el desarrollo de actividades que precisan gran despliegue de movimientos o de encuentro entre las salas a partir de propuestas compartidas.

Los corredores pueden servir únicamente para el desarrollo de ciertas actividades en las cuales la circulación de otros niños o grupos no ocasione la interrupción de su realización (tal el caso del rincón de carpintería). Las paredes de los corredores pueden convertirse en lugares donde ubicar las carteleras con trabajos de los grupos, reproducciones de cuadros, anuncios, etc., colocadas a la altura de los niños, para que puedan ser observadas por ellos durante los desplazamientos.

2. *Dimensión de las salas*: a pesar de lo que indica el sentido común, cuando más pequeños son los niños más espacio precisan para desarrollar su actividad. Así en el Nivel Inicial se debería otorgar aproximadamente 1 1/2 m^2 por niño, excepto en la primera sección que obliga a considerar 1m^2 más, ocupado por las cunas.

"El espacio-aula puede dilatarse utilizando los ambientes que habitualmente se destinan a otros fines, como los pasillos o el patio. El trabajo en equipo del personal del jardín puede facilitar la necesaria coordinación entre las distintas secciones para combinar el uso de estos espacios que exceden el propio del aula" (*D.C.E.I.*, 1989).

[34] F. Tonucci (comp.). *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada, 1998.

G. C. B. A.

3. *Ubicación de las aulas*: las aulas deben estar ubicadas de forma tal que reciban luz natural durante todo el día. Es conveniente que estén orientadas al este o al nordeste ya que gozarán del sol de la mañana. En la disposición de las ventanas se debe considerar, además, que se asegure una correcta ventilación.
4. *Accesos directos*: en la distribución de las secciones es necesario considerar que, para los menores de tres años, los accesos a los baños y a los espacios externos deberían ser directos para facilitar el manejo autónomo de los niños.
5. *El ruido*: es preciso considerar el tema del ruido en las instituciones y, en especial, en las salas, ya que constituye una fuente permanente de presión, desasosiego y, por supuesto, de interferencia constante en la tarea.
6. *Actividad intersecciones*: la existencia de espacios internos y externos que permitan actividades conjuntas entre secciones.
7. *Espacios externos*: dimensión adecuada y distribución de diferentes elementos en los espacios externos como oportunidad para la actividad al aire libre. Así es conveniente disponer de ámbitos diferenciados para el emplazamiento de, por un lado, aparatos de trepa, calesitas, etc., sobre pisos protegidos; por otro, un área de arenero, un patio despejado de objetos que permita a los niños correr libremente y una zona con tierra que estimule el cuidado y el disfrute de las plantas.

Las instituciones con jornada completa o extendida se preocupan por contar con un ambiente de usos múltiples que se usa fundamentalmente como comedor para los niños, además de lugar para las reuniones de padres y como salón de actos.

El uso del comedor favorece el servicio de comida y la limpieza del jardín, ya que todo se concentra en un solo ámbito, pero transforma el almuerzo en un lapso bullicioso, impersonal, agitado, que agota a los niños y a los docentes. Este momento debería ser grato, sereno, de intercambio real entre pares y con los adultos. El clima de comunicación debería posibilitar el aprendizaje de variados aspectos como la aceptación de nuevos sabores y, por lo tanto, de nuevos alimentos, el desarrollo de habilidades en el uso de cubiertos, la autonomía en el manejo del servicio, es decir, la adquisición de prácticas adecuadas en la comida. Difícilmente todo esto se logre en un comedor general, donde la comida pasa a ser un trámite burocrático, pensada más en función de la comodidad de los adultos que de las necesidades de los pequeños.

Cuando un niño ingresa en una institución de Educación Inicial, ésta "entra a formar parte de su vida como algo nuevo y específico, marcando un momento importante y abriéndole posibilidades que aún no le habían sido ofrecidas. Y el jardín entra con fuerza en la historia del niño no sólo a través de una atmósfera emocional sino también a través de un ambiente físico –espacios, equipamientos, disposición del material– especialmente preparado para él. Este ambiente ha de presentársele distinto del de la casa o del de la calle, pero, al mismo tiempo, debe ofrecerle una continuidad en la que se combinen la seguridad que le prodiga la casa y la movilidad que caracteriza a la plaza o a la calle.

El jardín entra con fuerza en la historia del niño no sólo a través de una atmósfera emocional sino también a través de un ambiente físico especialmente preparado para él.

"Así un ambiente educativo ha de posibilitar el juego, la concentración, la reflexión, el contacto con los otros, la expresión individual al igual que la

G. C. B. A.

El ambiente educativo ha de posibilitar el juego, la concentración, la reflexión, el contacto con los otros, la expresión individual, al igual que la comunicación social.

comunicación social. La libertad de cada niño y de todos los niños se hace realidad a través del ambiente que se configura en el espacio institucional en el que su distribución y organización, la presentación y la disposición de los materiales incitan al hacer; pero no un hacer librado al azar sino dirigido por la intencionalidad educativa (...) y que tiene una de sus formas de expresión en la organización del espacio físico" (*D.C.E.I.*,1989).

La importancia del color en los ambientes

Los colores de los diferentes espacios en los que transcurre la vida de los niños en el jardín influyen significativamente sobre sus estados de ánimo. Hay colores que producen sensación de tranquilidad, otros que excitan, otros que transmiten alegría.

Se priorizarán los colores que tranquilizan para los espacios de trabajo y descanso. Esto supone tener en cuenta que:

- El blanco es un color que se puede combinar con todos los colores, pero como se ensucia con el uso, será posible utilizarlo en guardas o zócalos y con pinturas resistentes al lavado.
- La gama de los azules y los celestes dan sensación de espacio. Algo parecido sucede con algunos verdes más azulados.
- Los colores que poseen amarillo resultan muy alegres.
- El marrón bien oscuro, al igual que el verde y el azul petróleo, sirven para pintar franjas altas en habitaciones amplias.
- El gris es un color triste pero resalta los demás colores combinándolo con naranjas, rosas y rojos.
- La combinación en puertas y ventanas pintadas en colores vivos otorga al ambiente un aspecto alegre.
- Si los techos son muy altos es posible utilizar un color con dos matices o valores diferentes. Hasta los 2.50 m con el más claro y la parte de arriba más oscura. Esta combinación da la sensación de que las habitaciones no son tan altas.
- Es necesario que en la sala haya preponderancia de un color, o de un color y sus matices a fin de crear un clima armónico y estético. La diversidad de colores en un mismo espacio produce sensación de saturación. Sin embargo, la utilización de algún contraste en el color dará agilidad y alegría visual al ámbito.

El ruido en el ámbito escolar

En la actualidad el hombre vive rodeado de ruido con una intensidad y persistencia superior a la deseable y a la adecuada para preservar no sólo su capacidad de audición sino también el equilibrio orgánico para una mejor calidad de vida.

G. C. B. A.

A los diversos factores que determinan el aumento descontrolado del ruido se debe sumar el que provocan los individuos en sus lugares de concentración. La escuela no permanece ajena a este fenómeno y el nivel indeseable de ruido interfiere su función comunicativa esencial. Cuando el ruido ambiente, tanto el que proviene del exterior como el que se genera en el propio ámbito, es superior al deseado, se atenta contra la inteligibilidad de la palabra y contra la salud de toda la población escolar.

Es importante recordar que el sonido se propaga mediante ondas. Éstas chocan con todos los elementos que encuentran a su paso. Al chocar con diferentes tipos de materiales se produce la reflexión y la absorción del sonido. En recintos cerrados el sonido "choca" con toda suerte de objetos y también con paredes, pisos, techos y ventanas. La reflexión es más pronunciada en ambientes amplios, vacíos, de techos muy altos, construidos con materiales poco absorbentes (mosaicos, vidrios, metales, etc.). La señal sonora tiende a permanecer más tiempo en el ambiente –tarda más en decaer– y se suman nuevas señales que borronean su inteligibilidad. A este fenómeno se lo denomina reverberación.

Si la reverberación es excesiva afecta la comprensión de la palabra –función primordial para la comunicación verbal– e incide en el aumento del ruido por la superposición de señales. La permanencia continua en salas muy ruidosas y reverberantes trae como consecuencia distintos síntomas: fatiga, nerviosismo, sueño, diversas alteraciones de la fonación, etc. En casos extremos, cuando el ruido llega a niveles muy altos de forma continua, se registran paulatinas pérdidas de la audición.

La escuela puede atenuar estos problemas si recurre al empleo de materiales absorbentes adecuados, cubriendo algunas superficies de paredes, pisos y ventanas. Cortinas, alfombras, bibliotecas, etc. serán algunos de los materiales posibles para mejorar la cualidad acústica del recinto. Los ruidos externos también podrán atenuarse colocando burletes en puertas y ventanas, mejorando de este modo la aislación con el exterior.

Es indudable que el tema del ruido en el ambiente escolar es de imperiosa solución y puede ser resuelto con mayor éxito si al proyectar nuevos establecimientos educativos se eligen lugares más silenciosos y se diseña su estructura con el adecuado tratamiento acústico. La escuela podrá ser entonces más confortable, más plácida y, en consecuencia, más comunicativa, y logrará cumplir en mejores condiciones su objetivo educativo.

El tema del ruido en el ambiente escolar es de imperiosa solución. Con el adecuado tratamiento acústico, la escuela podrá ser más confortable, más plácida y más comunicativa.

El equipamiento

El equipamiento básico de una institución de Educación Inicial se divide en dos grupos:

1. Material de uso didáctico, que comprende desde aquellos que permiten desarrollar contenidos específicos, como sonajeros, móviles, pelotas, loterías, rompecabezas, entre otros, hasta aquellos que estimulan los diferentes tipos de juegos, sobre todo el juego simbólico.

G. C. B. A.

2. Material de apoyo para la tarea, que incluye mesas, armarios, sillas, escritorios, anaqueles, cunas, colchonetas, equipos de sonido, videocaseteras, etcétera.

Dentro de los primeros, hay algunos que necesariamente deben adquirirse en los comercios especializados, otros que pueden ser elaborados por los padres, maestros e incluso los niños y, por último, aquellos que siendo material de desecho requieren de poca o ninguna preparación previa para ser usados por los alumnos.

Para la compra o elaboración de materiales es preciso considerar, en primer lugar, su utilidad para "promover una actividad realmente significativa para los niños en relación con los contenidos que permitirá trabajar, además de posibilitar el intercambio y la tarea compartida. Tomadas estas decisiones se tendrá en cuenta el material con que está fabricado: maderas estacionadas, plásticos resistentes (no tóxicos), telas gruesas, etc. que garantizarán su durabilidad y su uso continuado.

"Los distintos tipos de material didáctico marcan los tiempos en que un recurso a disposición de los niños promueve su actividad." Los materiales más adecuados en este sentido son los no estructurados, es decir, "aquellos que permiten que el niño los utilice de acuerdo con su capacidad actual de organización, ya que no tiene reglas establecidas previamente, por ejemplo, los bloques de construcción, pelotas, etc."; y los semiestructurados, es decir, los que "teniendo ciertas reglas para su uso, posibilitan que los alumnos desarrollen diversas formas de resolución, por ejemplo, los juegos de cartas, los juegos de tablero, trepadoras, entre otros".[35]

La institución evaluará sus necesidades prioritarias de equipamiento, las que variarán de acuerdo con las edades de los niños, aprovisionamiento anterior, proyectos educativos a encarar, y hará un relevamiento inteligente de lo que ofrece el mercado, pero evitando caer en el mero consumismo de novedades de dudosa utilidad práctica para la tarea. Asimismo, fomentará el uso de material de desecho y la elaboración de materiales didácticos por parte de los maestros, los padres e, incluso, los niños.

En esta época se hace imprescindible enseñar a niños y adultos a asumir actitudes de cuidado en el uso del material, valorando el esfuerzo que demandó su fabricación o su compra. Estos aspectos cobran importancia, sobre todo, cuando se trabaja con niños de sectores económicos medios y altos que tienden a desvalorizar los materiales de juego y trabajo, por la sobreabundancia de recursos con los que cuentan. En cambio, en las instituciones que reciben alumnos provenientes de familias carenciadas, es procedente luchar contra la tendencia a mimetizarse con el medio social. Para ello, hay que extremar el cuidado de los elementos, su calidad y variedad tanto como el orden y la organización de los objetos a fin de evitar el reproducir las situaciones de ausencia o insuficiencia de elementos, de desorden y de mal estado de los materiales.

[35] *Hecho con desecho, op. cit.*

G. C. B. A.

"Como todos los hombres de la Biblioteca,
he viajado en mi juventud;
he peregrinado en busca de un libro,
acaso del catálogo de catálogos (...)."[36]

Jorge Luis Borges

"Liber está en efecto en la raíz del término libertad.
Que el libro y la derrota de la tiranía hundan sus raíces
en el mismo sitio, ya nos enseña bastante."[37]

Gérard Haddad

La biblioteca de la escuela cumple un rol central en el contacto de los alumnos con el conocimiento. Acerca los libros a todos los niños, a aquellos que en su casa disponen de materiales variados de lectura y a aquellos que los encuentran en la escuela por primera vez. Permite que aprendan a constituirse como lectores y como usuarios de la biblioteca, genera proyectos, contribuye intensamente al proceso de alfabetización, pero ello sólo ocurre si es algo más que una colección de libros, si los docentes la animan, la dotan de vida.

En el Nivel Inicial los niños acuden a la biblioteca central del jardín –si la hay– o de la escuela primaria (situación más frecuente cuando se trata de un JIN) y el maestro los ayuda a buscar lo que necesitan. Son los proyectos que se desarrollan los que determinan la necesidad de consultas. Los niños se transforman progresivamente en usuarios autónomos de la biblioteca, sobre todo de la de su sala.

La biblioteca del jardín debe estar emplazada en un lugar accesible a todas las salas. No debe ser concebida como un espacio cerrado sino, por el contrario, como un lugar al que niños y maestros acuden permanentemente y tienen libertad para hacerlo, un lugar donde los libros están al alcance de todos. En la medida de lo posible el espacio destinado a la biblioteca debe tener ese único fin, para que los docentes tengan libertad de ingresar con sus grupos cada vez que lo necesiten (lo que es improbable que suceda cuando se encuentra en la dirección del jardín, por ejemplo). Debe ser un lugar agradable, acogedor, iluminado, confortable, el piso puede revestirse con una alfombra y dejar allí almohadones para que los niños puedan tirarse cómodos a leer y también es necesario que haya mesas y sillas para que puedan sentarse a leer allí mismo. La biblioteca puede transformarse en un centro de recursos y en ese caso incluirá también carpetas con reproducciones, la videoteca, la computadora, los equipos musicales, grabadores, auriculares, casetes y discos compactos.

Los jardines aún no cuentan con la presencia de bibliotecarios, pese a que constituirían una muy valiosa ayuda. En algunos casos, es posible solicitar la colaboración de voluntarios de la comunidad (por ejemplo, abuelos dispuestos a hacerlo).

[36] J. L. Borges. "La biblioteca de Babel", en *Obras completas*, *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé, 1974.
[37] G. Haddad. *Comer el libro*, Buenos Aires, Editorial de la Equis/Milá, 1996.

G. C. B. A.

Será necesario que los textos se encuentren fichados para que todos puedan consultar las fichas bibliográficas cada vez que lo necesiten, por ejemplo, para indagar con qué material se cuenta sobre algún tema o dónde hallarlo. Resulta de utilidad que cada docente disponga de un inventario de los materiales existentes. También podrán llevar los materiales a las salas para consultarlos, "leerlos", o bien, mirarlos y luego devolverlos. Cuando la biblioteca del jardín es rica y las de las salas no están tan bien provistas, un recurso interesante consiste en que una vez por día un docente o voluntario recorra las salas con un carrito o mesa rodante donde se exhiban libros que al final del día se recogen.

La escuela transmite a los niños la necesidad del cuidado y el interés que los libros merecen.

El material que compone la biblioteca no es eterno. Una parte de los libros se deteriora cada año simplemente por ser usado, aunque sea bien cuidado, por eso es necesario reponerlos cada año. Los niños deben contar con libros en buen estado de conservación. Al hacerlo, la escuela transmite a los niños el cuidado y el interés que los libros merecen.

La biblioteca del jardín estará dividida en dos sectores: el dedicado a los alumnos y el de los docentes (biblioteca pedagógica).

Materiales

1. Libros

- Textos literarios: las obras serán de autores argentinos, hispanoamericanos y del acervo cultural universal. Los maestros cuidarán los criterios con los que esos libros son seleccionados, tomando en cuenta aquellos que representan más fielmente los cánones literarios de nuestro tiempo. Se incluirán textos de narrativa, de poesía, adivinanzas y de teatro.
- Textos de consulta: una importante parte de la biblioteca estará formada por libros de consulta como enciclopedias, diccionarios, diccionarios pictográficos, biografías, libros de historia, obras de divulgación sobre temas de interés para los niños.
- Libros de arte: incluyen reproducciones de cuadros, fotografías de esculturas, fotografías artísticas.
- Libros producidos por los alumnos en el curso de sus proyectos.

2. Revistas, periódicos, diarios

- Revistas: se incluirán revistas infantiles completas –aunque no sean recientes– y carpetas de recortes que los niños irán formando (con historietas, cuentos, juegos, curiosidades, etcétera).
- Periódicos: son de especial interés los barriales, donde los alumnos podrán encontrar logos conocidos, avisos publicitarios de comercios vecinos, noticias de interés vecinal.
- Diarios: la biblioteca puede incorporar diarios completos o recortes archivados de secciones que no "envejecen". En especial la sala de 5 se enriquece si recibe cotidianamente el diario.

G. C. B. A.

La biblioteca de la sala

Es necesario recordar que los libros deben estar cerca de los alumnos. Esta proximidad se refiere tanto al hecho de que sean físicamente accesibles, estén al alcance de la mano de los niños, como a la creación de condiciones didácticas que los habiliten para dirigirse a los libros cada vez que quieran o necesiten hacerlo, tal como actúa un lector con su propia biblioteca.

Los libros deben estar exhibidos de forma atrayente, convocar a la lectura; debe haber momentos exploratorios en los cuales los niños puedan tomar libros, examinarlos, hojearlos, comentarlos con sus compañeros, mostrarles las ilustraciones. Es conveniente que los libros, o por lo menos algunos de ellos, se exhiban mostrando la tapa –y no el lomo– "ya que éstas invitan al niño a tomar el libro y leerlo".[38] Cada semana podrán cambiar los libros que se exhiben, como en una librería. Alguna semana se exhibirán textos de diversos géneros, otra se elegirán varios materiales sobre un mismo tema. Los tradicionales "bolsilleros" deben ser evitados pues ocultan las tapas al eventual lector.

"Los libros constituyen objetos culturales de un valor didáctico inestimable. Se trata de los objetos portadores de escritura por excelencia, y de objetos cuyo manejo eficaz implica la adquisición de un conocimiento específico sobre sus diversos componentes formales (portadas e interiores, títulos, nombres de autor, lugares y fechas de edición, contenido principal, etc.) y sobre sus múltiples géneros, estilos, formatos y funciones (textos narrativos e informativos; textos con y sin ilustraciones; textos para niños pequeños y grandes; textos para entrar en mundos imaginarios, para hacer algo, para representar, para consultar, etcétera)."[39]

La distribución del tiempo en las distintas modalidades institucionales

El tiempo es un elemento central en la Educación Inicial y esto se debe a los profundos y vertiginosos cambios en el desarrollo que realizan los niños, y como consecuencia de ello con la tarea educativa cotidiana que acompaña y guía estos procesos.

El tipo de institución define características peculiares en la distribución del tiempo diario y anual. El horario de funcionamiento cotidiano, la existencia o no de cortes en la tarea a lo largo del año por vacaciones definen peculiaridades en relación con la incorporación de los niños al jardín, con los tiempos diferenciados para los pasajes de sala y, por supuesto, con la organización de las actividades.

El tiempo estructura la tarea, pero simultáneamente es estructurado por ella. Esto significa que el tiempo determina las características y posibilidades de las actividades, no sólo por el tiempo que se cuenta en un día, una semana o un período más prolongado, sino por el tiempo cronológico de los niños, que también determina el tipo de propuesta docente. Pero, por otro lado, la tarea se desenvuelve, crece y se transforma en el tiempo, y según el tipo de

El tiempo estructura la tarea, pero simultáneamente es estructurado por ella.

[38] G. Inostroza. *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago de Chile, Unesco-Dolmen, 1996.

[39] E. Ferreiro y B. Rodríguez. *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*, México, Cinvestav-Kellogg, 1994.

G. C. B. A.

situación didáctica que se ofrezca, el tiempo transcurrirá con mayor o menor velocidad para los docentes y los niños, sobre todo si las actividades se encadenan en secuencias que permitan a los alumnos apropiarse progresivamente de los contenidos en el correr de los días.

Con referencia al horario diario sería lógico suponer que un niño, que concurre a un doble turno o a una jornada extendida, tiene mayores oportunidades de aprendizaje puesto que su tiempo de actividad y de juego es mucho mayor. Sin embargo, algunas investigaciones muestran que esto no es necesariamente así. El informe de Lidia Fernández y otros, de 1993, señala que el porcentaje de tiempo que demandan los diferentes tipos de actividades se distribuye de la siguiente forma: rutinas, el 46% (incluyen tanto las que se denominan de cuidado como las preparatorias de la actividad); la actividad propiamente educativa coordinada por el docente, 33%; el juego libre, 16% y el tiempo final de espera, 5%. Se podrá objetar que las "rutinas de cuidado", es decir alimentación, reposo, higiene encierran también un carácter educativo, pero constituye un dato significativo que se ocupen 2.20 horas en las rutinas preparatorias de la actividad. Este mismo hecho se registra en los jardines de jornada simple. En ambos casos provocado por una necesidad del docente –muchas veces exigida por la propia institución– de controlar las situaciones, enseñar a respetar turnos y tiempos de espera, aunque esto último contradiga las posibilidades reales de los niños de esta edad.[40]

El uso del tiempo diario y anual no es sólo responsabilidad individual de cada maestro, sino que involucra a la institución, en particular a la dirección que, por su experiencia profesional y su visión de conjunto, tiene la capacidad de analizar el tema y discutirlo con el equipo docente, para asesorar respecto de un aprovechamiento criterioso del tiempo.

El niño que está muchas horas en la institución debe vivir en ella prioritariamente tiempos de juego.

La mirada atenta sobre la organización del tiempo en la institución y el ajuste a los requerimientos de los niños por parte de todo el personal evitará " (...) transformar el día en una sucesión de rutinas. El niño que está muchas horas en la institución debe vivir en ella prioritariamente tiempos de juego, aun los más pequeños. Por lo tanto, se graduarán las distintas actividades evitando la pasividad y la espera del niño así como la sobreexcitación. El tiempo vacío, en el que se aguarda la comida, el turno del baño, la entrega de materiales o el comienzo de una actividad es tiempo que se le roba a la infancia. En consecuencia, se torna imprescindible ser conscientes de éste y organizar las secuencias de manera de asegurar un pleno respeto a las necesidades de los niños, entre las cuales se destaca su necesidad de participación y de actividad significativa" (*D.C.J.M.*, 1991).

Cuando en los grupos se comparte la tarea entre dos o más docentes, la organización del tiempo requiere de una planificación conjunta que establezca la distribución de las responsabilidades de cada uno, de forma tal que los niños no queden abandonados a su suerte. Esto incluye la articulación con las tareas que realizan otros miembros de la institución: personal de cocina, de limpieza, etc. De manera que todo el equipo ajuste su quehacer en relación con los mismos objetivos y asumiendo su participación en la tarea.

En las instituciones de jornada extendida o completa es preciso articular con cuidado la tarea diaria, evitando "agotar al niño en las primeras horas del

[40] L. Fernández y otros. *La vida cotidiana en las escuelas infantiles. Segundo informe del análisis de las condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares*, Buenos Aires, 1993, mimeo.

día (...), situación que ocurre cuando se incluyen por la mañana las actividades consideradas básicas y por la tarde las recreativas. En este caso, no sólo se disocia la tarea, sino que se jerarquizan las actividades que apuntan a logros intelectuales por sobre las que se consideran más placenteras y creativas. Desde esta propuesta tanto en unas como en otras están presentes el conocimiento, el esfuerzo, el placer y la creatividad, y si así se entiende, cualquiera de ellas puede ubicarse en uno u otro turno" (*D.C.E.I.*,1989). El otro peligro es disociar un turno de otro, repitiendo a la tarde el mismo esquema de trabajo de la mañana. Se produce así una fractura que perturba al grupo de niños que sufre la discontinuidad en la tarea, añadiendo al esfuerzo de acomodación al docente del otro turno, el cansancio por la rutina que se reproduce en el mismo día (por ejemplo, el intercambio inicial). Se hace entonces imprescindible "la coordinación entre ambos docentes, que comienza con la planificación común y la evaluación de la tarea compartida (...) además de la comunicación permanente entre ellos. De este enfoque común depende el grado de coherencia de la tarea y con ello el nivel de los logros a alcanzar" (*D.C.E.I.*, 1989).

"En algunas instituciones se han implementado talleres en el contraturno escolar, modalidad que permitió ofrecer nuevos espacios a la actividad de los niños. Estas modificaciones deben implicar el desarrollo de nuevos contenidos educativos y no convertirse en un modo de ocupar el tiempo de los niños. Concebir el tiempo total de permanencia de los niños en el jardín, sus necesidades de actividades variadas, el equilibrio entre las diferentes propuestas, la conveniencia de establecer encuentros entre niños de diferentes edades y de distintos grupos, supone considerar las características físicas de los edificios escolares, su adecuación para el desarrollo de las modalidades de trabajo elegidas, recursos para modular los ambientes, así como el aprovechamiento de los espacios con los que cuenta la comunidad (clubes, sociedades de fomento, plazas, etc.)" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Por último, el tiempo que se destina a diario a cada una de las actividades debe ser cuidadosamente observado, discriminando cuánto tiempo se dedica a la presentación de éstas y cuánto a su desarrollo. Muchas veces se observa que los docentes dedican mucho más tiempo al primer momento que al segundo, desvirtuando de esta manera el sentido de la propuesta de aprendizaje. Asimismo, se hace necesario reflexionar acerca de la tendencia a establecer una duración única de las actividades, es decir, la exigencia de que todos los niños inicien o finalicen las propuestas al mismo tiempo. Si se acepta que cada alumno dedica tiempos diferenciados para resolver las distintas situaciones y que en estas edades se está constituyendo lentamente su capacidad de espera, será importante respetar las posibilidades de cada niño, no obligando a que todo el grupo comience la actividad en el mismo momento, organizando propuestas alternativas para los que finalizan antes que el resto y aceptando la necesidad de contar con una mayor duración del desarrollo de la actividad para otros. La sincronización del ritmo de trabajo debería ser una conquista exigible al egresar del Nivel Inicial teniendo en cuenta lo que demanda la organización escolar de la escuela primaria.

El tiempo que se destina a diario a cada una de las actividades debe ser cuidadosamente observado, discriminando cuánto tiempo se dedica a la presentación de éstas y cuánto a su desarrollo.

"La tarea pedagógica requiere de espacios institucionales dedicados a la planificación y la evaluación. Tiempos compartidos con los otros docentes y el

G. C. B. A.

La tarea pedagógica requiere de espacios institucionales dedicados a la planificación y la evaluación.

equipo de conducción, y no solitarios, que permitan el intercambio, la articulación y la reflexión sobre las cuestiones didácticas. Parecería que las instituciones de jornada completa o extendida, en las que el personal trabaja en ambos turnos, permitirían establecer estos tiempos específicos. Tiempos que desde la carga horaria son casi inexistentes en los jardines de jornada simple.

"Sin embargo, en el primer caso, es preciso optimizar el uso de estos tiempos, organizando la dinámica institucional de manera de aprovechar integralmente esta oportunidad de trabajo conjunto. Y en las instituciones de jornada simple, mientras no se contemple una prolongación del horario a tales efectos, pensar en algunas medidas que habiliten tiempos compartidos. Por ejemplo: que algún miembro del equipo de conducción o algún docente auxiliar se haga cargo del grupo de niños, de manera que el o los docentes puedan salir de la sala para reunirse."[41]

La organización de los grupos

"No es posible establecer formas únicas de organizar los grupos de niños. Esto depende de múltiples factores que deberán ser analizados por cada institución a fin de tomar las decisiones pertinentes. Algunos de estos factores se señalan a continuación:

a) Cantidad de niños inscriptos y sus correspondientes edades.
b) Espacios físicos disponibles.
c) Tiempo: considerando la necesidad de que los niños permanezcan por lo menos un año con el mismo docente y en el mismo espacio físico, ya que cuanto más pequeño es el niño mayor tiempo demandará su integración y, por lo tanto, es inoportuno realizar cambios durante la misma o inmediatamente después de consolidada la relación con el docente, el grupo de niños, los otros docentes y de su manejo autónomo del espacio.

"A partir de los dos años, si las salas están organizadas por edades homogéneas, es conveniente mantener como criterio de inscripción a las secciones el cumplir años antes del 30 de junio, para evitar que cuando se produzca el pasaje de sala haya un grupo que esté en condiciones reglamentarias y otro grupo no, debiendo permanecer otro año en la misma. Dadas las características de estas edades, se observa en niños con experiencia previa en el jardín que éstos constituyen un grupo en el sentido de que se sienten pertenecientes a él, logran una integración grupal y desarrollan una mutua representación interna de cada uno de sus miembros" (*D.J.C.M.*, 1991).

Cualquiera sea la organización de los niños que se establezca, la constitución de los grupos siempre será heterogénea. Esta heterogeneidad se produce no sólo por las diferencias de edad, sino también por las características personales, sociales y culturales de origen de los niños y sus familias. Diferencias que el docente debe respetar e integrar en su proyecto educativo, garantizando que todos los niños de su grupo alcancen los objetivos planteados.

[41] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Educación Inicial, Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, Buenos Aires, 1998.

G. C. B. A.

También en estas edades dos o tres meses de diferencia entre unos y otros marcan disparidades importantes en sus posibilidades. Por otra parte, la interacción entre niños de distintas edades y posibilidades ha demostrado ser favorable para todos ellos. En este sentido, se deben superar los miedos a que esta relación pueda implicar riesgos físicos para los más chicos –producto de una desvalorización de la capacidad de los niños de acomodarse a las distintas situaciones– siempre que los contextos en que se dé este intercambio estén debidamente organizados.

"Las conductas agresivas se observan con más frecuencia entre niños de edades similares por la necesidad de afirmar su supremacía sobre el par, hecho que evidentemente no se produce con el niño menor, y si esto ocurriera dará motivo para la intervención del docente.

"Por lo antedicho es conveniente planificar encuentros entre secciones de niños de edades disímiles, en determinados períodos de tiempo, y a partir de organizar actividades no estructuradas. Estos encuentros intersalas amplían las posibilidades cognitivas de los niños, puesto que propician nuevas relaciones afectivas, lingüísticas y motrices" (*D.C.J.M.*, 1991).[42]

El proyecto institucional

"La gestión institucional rebasa los muros de la escuela,
su administración formal
y los agentes educativos tradicionales.
Se ubica en la comunidad
para la búsqueda de la ampliación de espacios democráticos
y participativos del conjunto de la sociedad."[43]

P. Chaves

La función social de la institución escolar es la transmisión de conocimientos, valores y actitudes. Su cumplimiento supone un largo proceso de construcción que requiere necesariamente de una "'coordinación de la acción pedagógica' y ésta consiste básicamente en la creación de las condiciones y situaciones que permitan el desarrollo de la capacidad no sólo de los estudiantes sino también de los maestros y de todos los miembros de una institución, para participar en la producción de saberes y en la interpretación y transformación de códigos culturales histórica y socialmente producidos".[44]

Al hablar de coordinación de la acción pedagógica subyace el supuesto de que el proceso educativo es totalizador, o sea, compromete a toda la institución y no sólo al docente frente al alumno. Así la tarea formativa de la escuela se despliega en el aquí y ahora, pero también en cómo se proyecta hacia el futuro.

El proyecto educativo es la propuesta que cada institución elabora a fin de dar cumplimiento a los propósitos establecidos para el nivel. Propuesta que se elabora desde la identidad propia de cada institución y de la construcción colectiva permanente, y que adquiere existencia objetiva a

[42] Véase "La tarea compartida: el trabajo grupal", pág. 110 de este documento.

[43] P. Chaves. *Gestión de instituciones educativas. Reflexiones para construir proyectos educativos institucionales con un enfoque comunicativo*, Caracas, 1997, mimeo.

[44] P. Chaves. *Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos. Módulo 2. Documento nº 2*, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

G. C. B. A.

En función de los propósitos más generales de la institución, la planificación considera tres dimensiones que conllevan a su cumplimiento: la organización de la tarea de enseñanza, de los aspectos administrativos y de los aspectos sociocomunitarios.

través de la planificación. Por supuesto que la institución actúa enmarcada en la política educativa de la jurisdicción que establece los propósitos educativos y los lineamientos normativos que le dan coherencia y sentido al sistema en su conjunto. Así, la institución goza de lo que se podría definir como autonomía relativa, pues a pesar de desarrollar su acción con cierta independencia, forma parte de una organización mayor que le fija objetivos, pautas de trabajo y límites. Esa pertenencia, a su vez, la obliga a cooperar en el cumplimiento de su función, a hacer públicas sus acciones y a responsabilizarse por ellas.

Definimos la planificación "como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin".[45] "Planificar implica combinar tres elementos: el objetivo o finalidad fijada, las operaciones o acciones que le son propias y las condiciones internas de realización."[46]

Tal como el maestro planifica la tarea educativa que ha de desarrollar con su grupo de alumnos, el equipo de conducción planifica la tarea institucional. Esta anticipación se concreta en un plan de trabajo "que evolucionará y se modificará bajo el control de los resultados del recorrido".[47]

La planificación del proyecto institucional se construye a partir de la evaluación de lo que es la institución y de lo que aspira alcanzar, en un proceso dialéctico que necesita de tiempo para concretarse. Tiempo para asegurar la participación real de los diferentes sectores involucrados en el quehacer institucional y tiempo para evaluar y tomar las decisiones correspondientes.

Planificación y evaluación son, entonces, las dos caras de un mismo proceso. Para planificar es preciso evaluar y al evaluar necesariamente surge una planificación que permita recuperar los logros y avanzar en ellos, así como corregir y modificar lo que se detectó como problemas, errores, dificultades.

La planificación y la evaluación institucional "apuntan fundamentalmente a la identificación, a la explicación y a la transformación de los procesos institucionales. Entendiendo por procesos institucionales a las múltiples relaciones e interacciones que se establecen en la escuela y entre ésta y la comunidad. Es decir, relaciones que se establecen entre los distintos actores y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos que requieren, inicialmente, de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa (...)".[48]

La planificación considera, en función de los propósitos más generales de la institución, las tres dimensiones que conllevan a su cumplimiento: la organización de la tarea de enseñanza, de los aspectos administrativos y de los aspectos sociocomunitarios. Se parte de lo que la institución ha logrado con sus fortalezas y sus debilidades y se proyectan las acciones que le permitan transformar aquellas cuestiones, en función de las metas propuestas.

El proyecto institucional se constituye en el punto de partida y en el punto de llegada. Es punto de partida del quehacer institucional, aun cuando no esté formalmente formulado, y es el lugar de arribo de las diferentes actividades emprendidas, lo que a su vez obliga a su reformulación.

"En síntesis, el proyecto institucional es un marco general que contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida institucional, por eso se con-

[45] *Poniendo la planificación en el tapete*, *op. cit.*
[46] J. Jorba y E. Casellas. *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, Madrid, Síntesis, 1997.
[47] *Ibid.*
[48] P. Chaves, *op. cit.*, 1995.

G. C. B. A.

vierte en un instrumento que orienta y contiene todas las acciones educativas. Asimismo, es también un contrato que integra a todos los miembros de la comunidad en una finalidad común. Es el resultado del consenso, un instrumento para la acción y un motivo de reflexión y de creación. Representa un desafío que permite crecer sin perder la identidad y la historia, y así resolver mejor los desafíos cotidianos."[49]

Etapas en su planificación

El proyecto institucional se construye a través de diferentes etapas. Como ya fue dicho es un producto del colectivo de la escuela. Es decir que su formulación obliga a todos sus miembros a constituirse en un equipo de trabajo que desde sus diferencias comparte los objetivos de la tarea educativa. Como proyección de la institución en el tiempo se construye y reconstruye, o sea, que permanentemente es revisado y modificado.

El proyecto institucional contempla el análisis del contexto comunitario en el que se desarrollará su acción y el de la identidad de la escuela. A partir de la reflexión sobre sus aspectos positivos y problemáticos, sus fortalezas y debilidades se plantea los objetivos que desea alcanzar, para lo cual será necesario elaborar propuestas y compromisos que permitan lograrlos, de modo de que en la acción se realice la evaluación y su consecuente reformulación.

El proyecto institucional contempla el análisis del contexto comunitario en el que se desarrollará su acción y el de la identidad de la escuela.

1. Para caracterizar cómo es la comunidad con la que se trabaja deben interpretarse las informaciones con las que se cuenta: tipo de familia, ocupación de los adultos, características de las viviendas, niveles de escolaridad, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales existentes, etc. Estos datos se analizan a la luz de la descripción de la zona donde está inserta la institución, su historia, cambios y perspectivas, detectando problemáticas presentes y expectativas en relación con el servicio educativo. Asimismo, las características de la población atendida: edades de los niños, peculiaridades de sus familias. Sus necesidades y expectativas serán el otro aspecto que complementará este análisis del contexto donde se encuentra ubicada la escuela. Conocer el contexto en el que está ubicada la institución permitirá ajustar sus particularidades: sus objetivos y sus prioridades, su modalidad de enseñanza, la utilización de los recursos, la estructuración de proyectos específicos para su población, etcétera.

2. Es preciso analizar algunos aspectos que permitan reconocer cómo es la escuela actualmente, es decir, su identidad. La escuela como es ahora es un insumo básico para la elaboración de los proyectos, pero al mismo tiempo es de suponer que su concreción, así como los acontecimientos externos a la institución transformarán su caracterización, obligando a realizar los ajustes necesarios. Esta tarea no es preciso realizarla en su totalidad año a año, sino que en cada oportunidad se revisará lo elaborado, modificando y adecuando los aspectos que en el transcurso del tiempo varíen.

Aunque el listado que se detalla a continuación es más o menos exhaus-

[49] D'Alessio-Göette. *Planeamiento en la escuela. Del proyecto institucional al proyecto de aula*, Buenos Aires, Geema Grupo Editor Multimedial, 1998.

G. C. B. A.

tivo, no es indispensable considerar todos los ítemes con un grado de rigurosidad que demande tanto tiempo e impida o dificulte el avanzar hacia las demás etapas. Es posible que en las diferentes ocasiones se seleccionen algunos puntos en particular que se consideran relevantes para la tarea.

a) Historia de la institución. Hitos fundamentales desde su creación hasta la fecha. Mandatos fundacionales. Cambios en su devenir y sus causas.
b) Relación entre los cambios institucionales y los cambios de la comunidad.
c) Características del personal docente y no docente: niveles de formación, experiencia profesional, antigüedad en la institución.
d) Propósitos institucionales.
e) Organización institucional. Distribución de roles y funciones.
f) Distribución del tiempo diario.
g) Características del espacio físico. Adecuación a las necesidades de la tarea.
h) Recursos internos y externos de la institución: su utilización y aprovechamiento. Coordinación de las acciones.
i) Aspectos sobresalientes de la institución que constituyen su identidad.

Del análisis anterior naturalmente surgirán los aspectos constitutivos de los problemas y las fortalezas de la institución.

"Las fortalezas de la institución son las 'dinámicas', las 'prácticas' y las relaciones positivas que se presentan en la institución y que contribuyen a la consecución de (...) los logros institucionales así como a la construcción de la 'escuela deseada'."[50]

En cambio una situación que requiere una transformación, pues determinados hechos obstaculizan la tarea, puede ser caracterizada como problemática. Algunos problemas no pueden ser resueltos dentro del ámbito institucional. Los que sí pueden resolverse darán origen a acciones que permitan su transformación. Sin embargo, según sea el número y el tipo de cuestiones relevadas será seguramente necesario realizar una selección de aquellos problemas que por su importancia merecen ser encarados en primer término. Para ello es fundamental analizar las causas que los determinan, las condiciones que permiten su desarrollo y los recursos de los que dispone la escuela para resolverlos. "La identificación de los problemas requiere de la jerarquización, selección y explicación de esos problemas con el fin de identificar sus causas y los espacios relevantes para la acción."[51]

La reflexión acerca de los "espacios relevantes para la acción" permite establecer los objetivos del proyecto de transformación.

3. La reflexión acerca de los "espacios relevantes para la acción" permite establecer los objetivos del proyecto de transformación. Es decir, los aspectos sobre los cuales será necesario ejercer determinadas acciones. Éste es el punto más complejo de la elaboración del proyecto institucional, puesto que demanda capacidad para seleccionar aquellos aspectos más relevantes que es preciso abordar. Se constituye, pues, en una tarea compleja, porque involucra a gran cantidad de actores y situaciones, y las decisiones que se asuman marcarán el rumbo que trazará el trabajo de todo el colectivo.

Esta propuesta surge entonces de una necesidad de superar dificultades o de enriquecer la tarea institucional con nuevos proyectos. Los ámbi-

[50] P. Chaves, *op. cit.*, 1995.
[51] *Ibid.*

tos sobre los cuales es posible operar serán los de la enseñanza, los administrativos o los sociocomunitarios. Los primeros se refieren no sólo a los aspectos específicos de la enseñanza sino que además "guardan relación con el rol del docente y de los equipos que éste conforma, la comunicación que establece, los vínculos, la participación en proyectos, su inserción laboral, su forma de relacionarse con el saber, su perfeccionamiento continuo (...) El área administrativo-legal implica todo lo relacionado con la normativa vigente y su aplicación y contralor, la previsión de recursos humanos y materiales, la organización, distribución de tiempos y espacios, funciones y tareas. También la elaboración de circuitos comunicacionales, registros, conjuntos de procedimientos normatizados y las formas de evaluación previstas para su mejoramiento continuo".[52]

Por último, el ámbito sociocomunitario alude a las relaciones con los padres, la comunidad circundante, las instituciones zonales, la universidad, etc. Aquí también es preciso considerar los propósitos con referencia a la comunicación, la dinámica de trabajo, las modalidades y redes de participación que se desarrollarán.

Pero cualquiera sea el ámbito de incumbencia y los objetivos que se fijen, su relevancia derivará de los beneficios que se espera redunden en la formación de los sujetos. Se reitera que son los propósitos educativos los que guían la determinación de los proyectos de acción. Pero éstos deberán ser metas posibles de ser alcanzadas por la institución a partir de sus propias fuerzas.

Los propósitos educativos son los que guían la determinación de los proyectos de acción.

4. Una vez establecidos los objetivos o propósitos que se quieren alcanzar, será necesario planificar los proyectos o propuestas que se encararán. "Estos proyectos pueden ser de tres tipos: los que comprometen a toda la institución, los que involucran a algunas secciones o servicios de la misma y los propios del equipo de conducción. Asimismo, podrán tener duraciones diferenciales en el tiempo. Algunos los formularán todos los miembros, otros estarán a cargo de algunos de sus miembros, pero todos conocerán las propuestas y realizarán sus aportes. A lo largo del año se irán evaluando la marcha de los mismos para realizar las reformulaciones y correcciones correspondientes que pueden suponer proyectos en el largo o mediano plazo" (*A. E.*, 1996).

En la elaboración de los proyectos es necesario considerar las acciones a realizar; los miembros responsables, los miembros involucrados y la participación que se espera de ellos; y el cronograma que prevé los tiempos para su implementación y su ejecución.[53] "En este momento se trata de que cada uno de los actores que han participado en la construcción de los momentos previos adquieran compromisos específicos con la transformación de la institución a partir de la identificación de resultados concretos a ser conseguidos en un tiempo determinado. Los compromisos de acción (...) serán construidos como producto de un proceso en el cual los actores que los llevan a cabo identificaron la identidad de la institución, se plantearon una 'visión' o un norte de la misma y participaron en la explicación intersubjetiva de la situación actual en la que se encuentra. Por lo tanto, se espera que este momento se exprese en un **'compromiso real, colectivo de la institución para la consecución de la escuela deseada'**"[54] (negrita en el original).

[52] D'Alessio-Göette, *op. cit.*
[53] M. Poggi (comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
[54] P. Chaves, *op. cit.*, 1995.

G. C. B. A.

El formato que se resuelva dar a esta planificación será el que resulte más claro para la comunicación en el interior y hacia el exterior de la institución y, por lo tanto, será una opción acordada por sus miembros. En consecuencia, desde este *Diseño Curricular* se propugna un modelo flexible que permita su constante revisión y su reescritura. La planificación no puede quedar cristalizada en el tiempo ni ajustarse a un modelo único, idéntico, para todas las escuelas.

Los diferentes proyectos institucionales serán constantemente evaluados durante su desarrollo para realizar las necesarias reformulaciones.

5. Los diferentes proyectos institucionales serán constantemente evaluados durante su desarrollo para realizar las necesarias reformulaciones. Esta evaluación tendrá en cuenta los propósitos que guiaron la puesta en marcha de las propuestas, los logros, los obstáculos y las dificultades que se registran, las razones de estos últimos. De este análisis surgirán las acciones que es preciso emprender para resolverlas. La evaluación estará a cargo de sus responsables y de los otros miembros de la institución, quienes aportarán su mirada no tan comprometida con las acciones, lo que con seguridad aportará nuevos elementos al análisis de las situaciones.

La dinámica de elaboración y su desarrollo

Como ya fue señalado, esta tarea supone la existencia de un grupo de trabajo, **"ese conjunto con identidad pero que emerge de lo diverso** (negrita en el original) y que por su misma heterogeneidad requiere llegar a algunos acuerdos básicos en torno a qué proyecto educativo se desea sostener en una institución".[55]

Construir esos acuerdos básicos no es tarea sencilla, sobre todo en las instituciones que se caracterizan por la alta rotación de sus miembros. La participación en el proceso de elaboración permitirá, al mismo tiempo, discutir las normas y pautas de funcionamiento, las prácticas educativas y las representaciones acerca de lo que es y debería ser la institución. Esta socialización de valores, creencias y conocimientos facilitará la constitución de reales equipos de trabajo con pertenencia e identidad institucional. Es preciso reconocer que la participación de cada uno de los miembros de un grupo no se alcanza ni rápidamente ni por imposición. Este camino es dificultoso, pero una vez iniciado se irá expandiendo hacia todos los que no pudieron o no quisieron participar. Y en este sentido es central la actitud que asume el equipo de conducción. Si desde este rol se abre el diálogo para facilitar la comunicación, se actúa con respeto hacia las opiniones y posibilidades de los otros, valorizando e impulsando dicha participación, la convocatoria sumará paulatinamente voluntades.

Conviene diferenciar aquellos que son los responsables directos de la coordinación de la planificación institucional, que en este caso corresponde al equipo de conducción, de los que serán partícipes activos en su elaboración (personal docente y no docente, padres, miembros de la comunidad), quienes desde su rol aportarán ideas, problemas y sugerencias que enriquecerán el

[55] M. Poggi, *op. cit.*

G. C. B. A.

plan de trabajo. Esta modalidad participativa, propia de una gestión democrática, posibilita el compromiso de todos en el cumplimiento de lo acordado en conjunto. Y en este contexto, gestión no "se ajusta al sentido de administración (...) para hacer que las cosas funcionen, sino en el sentido de dirección o gobierno, es decir, como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad".[56]

La modalidad participativa, propia de una gestión democrática, posibilita el compromiso de todos en el cumplimiento de lo acordado en conjunto.

La evaluación institucional

"Si bien el derecho pertenece al conjunto de los participantes en una acción, el poder de evaluar no se distribuye de igual forma entre esos participantes y reproduce en la práctica la distribución del poder en la organización de las acciones."[57]

J. M. Barbier

La evaluación institucional comprende el proceso por el cual todos los participantes directos o indirectos del hecho educativo toman cierta distancia de éste para analizar el conjunto de las acciones encaradas, a fin de valorar los resultados obtenidos, comprender las razones, proponer nuevos objetivos y acciones que transformen, superen o amplíen las metas alcanzadas. Al igual que en la evaluación de los aprendizajes escolares la evaluación institucional comienza por considerar los puntos de partida para compararlos críticamente con los puntos de llegada.

"La comprensión de un fenómeno, de un sistema o de un conjunto de acontecimientos es una empresa humana intencional y tentativa, sujeta a limitaciones y errores (...) Comprender una situación donde interactúan los individuos con intencionalidad y significados subjetivos requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los sujetos interpretan los hechos y los objetivos, y reaccionan en los intercambios (...) En el intercambio escolar se generan significados y se comparten o contrastan valores. La evaluación no puede versar únicamente sobre la contrastación aséptica de resultados con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables."[58]

Al igual que en la evaluación del alumno y de la tarea, estos análisis realizados durante el proceso de trabajo permitirán interpretar las situaciones y determinar las formas más adecuadas para modificar los resultados, teniendo en cuenta las variables que señala el texto citado de Pérez Gómez: posiciones, opiniones, ideologías que se juegan tanto en la formulación como en la realización y evaluación de los proyectos institucionales. Estos aspectos, que marcan lo peculiar de una institución y que pocas veces es reflexionado y cuestionado en conjunto, operan en las determinaciones que se toman, impregnando de manera radical las modalidades de funcionamiento.

[56] P. Chaves, *op. cit.*, 1997.
[57] J. M. Barbier. *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós, 1993.
[58] A. Pérez Gómez. "Modelos contemporáneos de evaluación", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985.

G. C. B. A.

"A esta nota institucional cabe incorporar como es lógico suponer todas las características originales de personalidad de los docentes y directivos, el clima institucional resultante, los objetivos priorizados, la coherencia con un proyecto educativo democrático, la eficiencia del equipo docente, la posibilidad de participación real que se les otorga a los padres, etc." (*D.C.E.I.*, 1989).

La evaluación institucional brinda una visión de conjunto que permite entender el funcionamiento general, la concreción de los proyectos como producto de la tarea mancomunada, las dificultades y los logros como responsabilidad compartida.

La evaluación institucional brinda una visión de conjunto que permite entender el funcionamiento general, la concreción de los proyectos como producto de la tarea mancomunada, las dificultades y los logros como responsabilidad compartida, aunque sin diluirse en la totalidad. No es la suma de evaluaciones y autoevaluaciones que hacen los distintos miembros: supervisores, directivos, docentes, personal de apoyo, padres, niños, es el análisis que interrelaciona todos estos referentes en vinculación con el cumplimiento de los propósitos establecidos en el proyecto concomitante.

Evaluar institucionalmente supone evaluar y evaluarse. Esto es, evaluar los proyectos que han sido encarados, pero también el propio desempeño y el de los otros. La mayor dificultad al evaluar lo constituye salir del campo de lo personal, para valorar lo que en efecto se sabe hacer y lo que aún se debe aprender. El respeto por el otro no supone silenciar dificultades, sino poder señalarlas a fin de enriquecer la mirada que cada sujeto tiene acerca de su propio accionar. En la escuela no se evalúan a las personas en sí mismas, sino el rol que desempeñan. Y esta diferencia es crucial, porque las dificultades encontradas no invalidan lo que se es, sino que son parte del aprendizaje social que se está realizando como maestro, como alumno, como directivo.

La evaluación institucional se inicia con las autoevaluaciones que hace el personal de su tarea. En el devenir de las instituciones de la Ciudad, éste es un tipo de evaluación poco frecuente. Tal vez porque evaluar implica asumir frente a los otros (subordinados, pares y autoridades) errores y dificultades, y las consecuentes responsabilidades personales. Comprometerse desde la dirección en un proceso de autoevaluación no es tarea fácil. Subsiste el prejuicio de que si se ocupan determinados cargos se debe ser infalible, no hay espacio para el error, situación que también viven los equipos de supervisión. Esta concepción hace que sea muy difícil dentro del sistema reconocer frente a los otros los propios desaciertos y desconocimientos, salvo en los aspectos que se siente como lícito desconocer (por ejemplo, el trabajo en las primeras secciones, cuando no se tiene experiencia previa). Por otro lado, está presente el temor, muchas veces confirmado, de que las autoevaluaciones sean tomadas como argumentos para bajar conceptos de desempeño profesional.

La evaluación de los niños es un medio y no un fin en sí misma.

Las evaluaciones que se realizan a los alumnos son parámetros que permiten evaluar la calidad de la tarea en el aula y en la institución. En este sentido, la evaluación de los niños es un medio y no un fin en sí misma. Es un recurso del docente para modificar sus prácticas pedagógicas; es un recurso del equipo directivo para revisar los criterios y los estilos de asesoramiento a los maestros, tomando la evaluación de los niños como diagnóstico situacional, que permite encarar nuevas formas cooperativas de trabajo y de capacitación en servicio; es un recurso de todos sus miembros para proyectar cambios en las propuestas generales de la institución; por último, es un recurso de la supervisión para encarar el análisis de los problemas institucionales y distri-

tales, organizar nuevas formas de asesoramiento y elaborar propuestas de capacitación. Así, el conocimiento adquirido individualmente por los niños contribuye a comprender el desempeño general de un grupo, de una institución, de un distrito; aporta información para analizar las diferencias y establecer medidas que mejoren la calidad de la educación ofrecida.

Tampoco puede descuidarse en la evaluación institucional los aspectos referidos tanto a lo administrativo como a lo sociocomunitario. El primero, que ocupa tanto tiempo en el quehacer docente y directivo, tiene que ser analizado para comprobar el grado de cumplimiento y eficiencia, pero también para buscar –si es posible– mecanismos más idóneos para simplificar estas tareas. En referencia a lo sociocomunitario, se precisa evaluar tanto los objetivos propuestos como las acciones realizadas, los logros alcanzados, las dificultades que se pudieron superar y las que todavía persisten. En este trabajo es importante confrontar las diferentes apreciaciones que tienen del mismo los distintos actores: supervisores, directivos, docentes, miembros de la Asociación Cooperadora, familias de los alumnos. Los aportes que cada uno ofrece de lo propuesto y realizado revertirá en los nuevos proyectos a encarar.

"Esta concepción de la comunidad escolar democrática como equipo coherente con su ideología y empeñado en lograr (...) el cumplimiento de sus proyectos puede ser el punto de partida para proyectos más vastos que, surgidos de las bases, generan esfuerzos concertados de un distrito, de varios de ellos y aun de todo el sistema" (*D.C.E.I.*, 1989).

La función central de la institución de asegurar la distribución y la apropiación del conocimiento supone una democratización también en el proceso de evaluar y autoevaluarse. Habilitar los espacios para que todas las voces puedan ser escuchadas, para que la tarea sea compartida por todo el equipo. El aporte de los otros, niños, padres, pares y autoridades, debe ser discutido en un clima de libertad y seguridad, que contradiga la frase del epígrafe antes citado, es decir, que permita una distribución más equitativa del poder dentro de la escuela.

El aporte de los otros, niños, padres, pares y autoridades, debe ser discutido en un clima de libertad y seguridad, que permita una distribución más equitativa del poder dentro de la escuela.

Así entendida, la evaluación supone un proceso de construcción de confianza y respeto hacia los otros y de honestidad con uno mismo, pero consecuentemente supone encarar una desestructuración de estereotipos que hacen creer que no es lícito reconocer que hubo dificultades en la propia tarea. Es desde este reconocimiento que será posible encarar los cambios necesarios en el proyecto institucional: sus objetivos, la dinámica institucional, y surgirán las nuevas propuestas de trabajo, las acciones que transformen las relaciones intra e interinstitucionales.

Resumiendo, la evaluación institucional debe caracterizarse por "valorar situacionalmente (...) en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada institución (...) La crítica educativa es esencialmente cualitativa y procesual. Debe ser sensible a las cualidades que emergen en la vida de la escuela. Trata de capturar la esencia de lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos".[59]

[59] A. Pérez Gómez, *ibid.*

G. C. B. A.

Las etapas anuales

La organización del año asume características particulares, según el tipo de institución de que se trate. Aunque en todas se distinguen cuatro etapas bien diferenciadas: inicio, desarrollo, evaluación, cierre y pasaje, algunas escuelas continúan con actividades durante el receso escolar de verano, lo que obliga a una estructuración específica de este período.

También esta diferenciación está condicionada por la edad de los niños y sus experiencias escolares previas. Así, por ejemplo, el período de iniciación asumirá características peculiares según se trate de la primera incorporación del niño a una institución escolar, pero también teniendo en cuenta su edad, sus características personales y las de su familia.

La etapa de iniciación

Esta primera etapa anual es decisiva para el futuro escolar de los alumnos. "Los niños necesitan conocer, comprender, apropiarse y contribuir a la elaboración de un sistema de códigos compartidos en el ámbito institucional. Necesitan sentirse seguros, acompañados, valorados y respetados. Necesitan tiempo para ello y para conocer espacios, personas, objetos y modalidades de funcionamiento."[60] Los docentes y los padres, por su parte, también necesitan del mismo tiempo para conocerse y compartir sus lenguajes y expectativas en relación con los niños, "para encontrar respuestas que aseguren el diálogo real sobre el que debe sustentarse la tarea. El éxito en ésta (...) reside, en buena medida, en la posibilidad de establecer una interacción a partir del intento sincero y decidido, por parte del docente y de la institución, por comprender las diversas realidades infantiles a fin de comenzar a tejer juntos la trama vincular en que se apoyará la tarea" (*D.C.E.I.*, 1989).

La etapa de iniciación contempla tres instancias:

a) previas al ingreso,
b) durante el ingreso del niño y de su familia a la institución,
c) posteriores al ingreso: la interacción y/o integración grupal.

a) "Previas al ingreso del niño: acordada la vacante y la fecha de ingreso del niño a la institución se realizará la entrevista inicial de los padres con el docente de sección. Su objetivo es establecer un intercambio que permita al docente conocer al niño, sus circunstancias de vida, características y expectativas de su grupo familiar. Y al mismo tiempo posibilitar que este último conozca al docente y las modalidades del trabajo del jardín. Asimismo, en la entrevista se deberá acordar la forma en que se realizará el ingreso del niño y su familia a la sección" (*D.C.J.M.*, 1991).

"Este primer contacto con la familia posibilita la organización de subgrupos a los que se dará ingreso efectivo en forma gradual a fin de facilitar la relación docente-niño y niños entre sí. Los datos que vayan surgiendo a partir de este primer encuentro permitirán la adopción de criterios para la con-

[60] *¿Período de adaptación, proceso de adaptación o período de iniciación?, op. cit.*

G. C. B. A.

formación de estos subgrupos. Puede adoptarse el de dar ingreso en primer término a aquellos niños que, se supone, se integrarán con mayor dificultad a la vida del jardín a fin de que el docente pueda brindarles atención más individualizada o también, según las circunstancias, constituir grupos en cuya configuración se incluyan niños en los que se prevean dificultades junto con otros que actúen como facilitadores de un proceso que es de todo el grupo y del docente" (*D.C.E.I.*, 1989).

b) Durante el ingreso del niño: en esta primera etapa anual el maestro deberá planificar con atención aquellas actividades que favorezcan la participación de los alumnos, el mutuo conocimiento entre ellos, el disfrute y el placer por los juegos conjuntos, evitando las prácticas de rutinas. "El docente y la familia irán evaluando conjuntamente al niño, sus comportamientos y reacciones, para realizar los ajustes necesarios que aseguren una adecuada integración del niño y su familia a la sección. Es importante recordar que este período es de fundamental importancia para todos. El proceso de adaptación no es sólo del niño sino que también se involucran en ella la familia y la institución" (*D.C.J.M.*, 1991).

c) Desarrollo y finalización del período de iniciación: este período tiene una duración diferenciada de acuerdo con la edad de los niños, sus características personales, situaciones institucionales, etc. Se prevé que cuanto más pequeño es el niño más tiempo requerirá para establecer vínculos afectivos con el docente y los pares, interactuar con los otros niños y adultos, adueñarse del espacio, incorporar e incorporarse a las formas y características de las actividades de su sección y de la escuela.

Todos estos logros serán posibles a través del desarrollo de actividades significativas. "Los vínculos no se establecen en el vacío, es en el transcurso de las diferentes propuestas que los niños construirán sus vínculos afectivos y sentimientos de pertenencia, transformando su recorrido por su escolaridad en algo desafiante."[61]

"Una vez que todo el grupo ingresó, lograda la separación y la permanencia durante la totalidad de la jornada diaria (...) se prevé poner al niño en contacto con todas las posibilidades que ofrece el ambiente físico, con los diferentes momentos y actividades. Paralelamente se irán estableciendo en forma muy paulatina las primeras normas de funcionamiento grupal en cada uno de los momentos del día. A partir de la sala de 2 años pueden esperarse algunos logros muy específicos al término de esta etapa anual: el reconocimiento de cada uno de los miembros del grupo; un buen nivel de comunicación entre los niños y con el docente; un cierto grado de independencia que les permita acceder a los materiales, disponer de ellos; practicar hábitos básicos; una aceptable participación en el juego que no plantee frecuentes conflictos en él; la distinción y el reconocimiento de los diferentes momentos del día de actividades; la posibilidad de expresarse, de desplazarse en grupo, sin formaciones rígidas; de desplazarse en forma independiente individual y grupalmente por el jardín y también las adquisiciones que posibilitan las salidas al medio con un margen de seguridad aceptable, en lo que mucho tienen que ver las respuestas a consignas grupales.

"En todos estos logros, desempeña un papel importante la participación

61 *Ibid.*

G. C. B. A.

y la actitud de la familia que, sin lugar a dudas, también está haciendo su proceso de adaptación a esta siempre nueva situación. Por ello su participación real es imprescindible desde los primeros momentos de la tarea anual; ella también debe integrarse en forma activa con características y modalidades propias, por eso debe ser comprendida y aceptada para de esta manera iniciar una interacción transformadora, que incluya el medio social circundante que está mediatizando las relaciones de la familia con la institución escolar" (*D.C.E.I.*, 1989).

La escuela con su actitud de apertura y comprensión brindará también orientaciones y sugerencias que permitan en algunos casos aliviar a la familia frente a las presiones y preocupaciones por el bienestar de los hijos, en otros casos asumir ciertas conductas que favorezcan la separación o por el contrario concientizarla sobre la importancia de este período y el compromiso que supone para los adultos.

El ingreso de los niños por primera vez a la institución escolar

El primer ingreso del niño a una institución escolar constituye un cambio muy importante en su vida y en la de la familia. Su universo social se expande, comienza a ser alumno –aunque sea un bebé–, se amplían y complejizan sus intercambios con los adultos y con los otros niños. Estas nuevas relaciones lo obligarán a apropiarse de un nuevo espacio, de una organización particular del tiempo, de normas y pautas peculiares, de modos diferentes de actuar y reaccionar. Estos cambios influyen en el núcleo familiar, que debe acompañar y contener al niño en este ingreso, y que al mismo tiempo, tiene que aprender el lenguaje, los códigos, las normas, los estilos que caracterizan a esa institución escolar. Las familias al igual que los niños se "escolarizan" y este aprendizaje les sirve para desenvolverse con inteligencia y habilidad en el ámbito escolar.

Dada la edad de los niños es fundamental considerar una serie de aspectos, que faciliten y acompañen los procesos de socialización e individuación. El proceso de socialización no es diferente de aquel que la familia ha iniciado y que se denomina proceso de socialización primaria. Más precisamente, en tanto se comparte con la familia la transmisión de pautas culturales a través de los vínculos afectivos, íntimos y personales, se participa de esta primera etapa de la socialización de los niños. No obstante, el ingreso en una institución social, cuya finalidad está definida por un sistema social regulado por otras instituciones: jurídicas, económicas, políticas, etc., permite la construcción de un proceso de socialización secundaria, entendiendo por ésta la que "induce al individuo a interiorizar sectores particulares del mundo objetivo de su sociedad".[62] Pero como bien señala L. Moreau, en el Nivel Inicial se produce un proceso de "socialización simultánea" ya que "el proceso de constitución como sujeto humano y el de inserción tanto en el grupo familiar como en el de la institución se dan de manera simultánea".[63]

[62] J. C. Tedesco, citado en L. Moreau de Linares. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
[63] L. Moreau de Linares, *ibid.*

Esta caracterización del proceso de socialización obliga al docente a asumir su rol desde una doble perspectiva: participando de la construcción de los sentimientos de seguridad y contención, función propia de la familia, y como transmisor de pautas culturales compartidas por diferentes grupos sociales que conforman una particular comunidad, lo que compromete el trabajo conjunto con las familias.

En las instituciones que funcionan todo el año podrán ingresar niños en cualquier momento del año, siempre que impliquen incorporaciones permanentes, no transitorias, y si existen vacantes y condiciones institucionales.

La etapa de desarrollo

"Esta etapa comienza cuando el docente percibe que los niños se han integrado al grupo y a la institución. El conocimiento logrado durante la etapa de iniciación de las características del grupo y de los niños individualmente será la base para la tarea en este segundo período que abarca la mayor parte del año, seis o siete meses aproximadamente. En él se han de concretar los objetivos anuales a través de las diferentes situaciones de aprendizaje en las que se desarrollen los contenidos seleccionados" (*D.C.E.I.*, 1989).

La etapa de evaluación y cierre

"La evaluación se refiere aquí al balance de toda la tarea realizada en el transcurso del año escolar, tomando en cuenta el punto de partida, el período de iniciación, así como el desarrollo, los que habrán sido objeto de evaluación constante, la que debe acompañar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje" (*D.C.E.I.*, 1989).

Este período, que abarca el final del ciclo anual, permite al docente y a su grupo apreciar el recorrido realizado, apropiarse de los logros y de la historia compartida. Tendrán así, además, la ocasión de comenzar a despedirse, preparándose para la separación favorecida por el receso de verano.

"En este momento de la tarea anual tiene especial importancia la participación de los padres, integrados a la evaluación a través de la observación directa y de las reuniones destinadas específicamente a tal fin" (*D.C.E.I.*, 1989).

El pasaje de sala

A diferencia de la situación planteada en relación con los niños que ingresan por primera vez en la institución, los niños que pasan de sala, sobre todo en las secciones de los mayores de dos años, en general no precisan del acompañamiento de sus padres así como tampoco de un acortamiento de la

G. C. B. A.

jornada escolar. El reencuentro en marzo con su grupo de compañeros es suficiente reaseguro para encarar en conjunto la iniciación de un nuevo año escolar en un nuevo espacio áulico y con docentes que pueden ser o no conocidos. El espacio cotidiano de la escuela, el grupo de pares y el personal docente y directivo brindan la confianza y la seguridad requeridas para enfrentarse con las nuevas situaciones de aprendizaje. La entrevista inicial puede dar elementos que hagan suponer al docente o a los padres que algún alumno requerirá del acompañamiento de un familiar debido a características personales o a situaciones especiales, en estos casos se coordinará esta presencia que favorezca el reinicio de la concurrencia a la institución.

En cambio, este pasaje asume características peculiares en las escuelas que funcionan sin receso durante el verano. En éstas y de acuerdo con las características de la población infantil, con sus modalidades de funcionamiento y con las vacantes disponibles se preverán para las dos primeras secciones más de un pasaje de sala anual, mientras que para las secciones de los mayores de dos años habrá un solo pasaje de sala en marzo.

"El primer pasaje de sala se efectuará en marzo, cuando hayan egresado los niños mayores. Paulatina y escalonadamente se realizarán los pasajes desde las salas de niños más grandes a las de los niños menores. Los grupos mayores de tres años pasarán completos mientras que los de las dos primeras secciones lo harán en pequeños grupos.

"Los pasajes de sala serán previamente planificados por el docente de la sala en conjunto con el docente de la sección en la que ingresarán sus alumnos. Éste deberá conocer previamente a los niños, recibiendo toda la información acerca de sus características, evolución, dificultades, etc., junto con los registros evaluativos, entrevistas iniciales y evaluación de la tarea del docente anterior. Ambos docentes conversarán con los padres, asegurando su comprensión y compromiso ante el pasaje y calmando las ansiedades que naturalmente les despertará el cambio de sección de sus hijos" (*D.C.J.M.*, 1991).

La actividad de verano

En las escuelas en las que no se interrumpe la actividad anual en el período de verano es necesario considerar de que manera se logran articular ambos períodos para que los niños perciban que hay continuidad en la tarea pero que, al mismo tiempo, registren los cambios en el ritmo y en el carácter del quehacer diario. Un aspecto fundamental a tener en cuenta es el traspaso de toda la información acerca del grupo y sus integrantes, en especial, al nuevo docente: los datos personales, los problemas de salud pero también las preferencias en los juegos y los materiales. Esta tarea no siempre es sencilla ya que en este período suelen producirse muchas rotaciones en la concurrencia de los niños lo que a veces obliga a unir grupos, pero es imprescindible para garantizar en primer lugar el aspecto prioritario de la salud y la seguridad de los alumnos. La información debe tener un ida y vuelta, esto es que el maestro del período estival debe dejar registro del acontecer de esta etapa para conocimiento del docente del grupo.

G. C. B. A.

En relación con el tipo de actividades este período se caracteriza por ser eminentemente recreativo, con fuerte presencia de los aspectos lúdicos y cuando las instalaciones lo permiten contactos con la naturaleza y particularmente con medios acuáticos. La utilización de piletas demanda esfuerzos y cuidados especiales sobre todo con la higiene del agua y la seguridad de los niños, pero proporciona siempre un tiempo sumamente placentero.[64]

LOS FESTEJOS ESCOLARES

Los festejos que organiza el jardín constituyen una de las actividades que involucran a la institución en su conjunto. La fiesta del día de la familia, los actos escolares, la celebración del patrono de la escuela, la fiesta de fin de año, etc., invitan a la escuela a preparar actividades diferentes de las de la rutina diaria, a organizar los espacios y los tiempos de un modo distinto del habitual, a convocar a los padres y al resto de la comunidad educativa. En suma, producen una cierta transformación del quehacer cotidiano y, por lo tanto, requieren de un trabajo en equipo, tanto para la planificación de la tarea como para su implementación.

Algunos de estos festejos incluyen a todo el nivel (desde los más pequeños hasta los alumnos de la sala de 5), como las fiestas de fin de año, los festejos del Día del Maestro, la celebración del Día del Niño. Sólo las salas de 3, 4 y 5 años participan de los actos escolares para conmemorar las fechas patrias.

La mayoría de estos actos y festejos se repiten año a año, pese a que algunos pueden presentarse de modo circunstancial en algún ciclo lectivo en particular, como los festejos por la inauguración de una nueva sala en el jardín, un aniversario especial de la escuela, etc. De todos modos, siempre al iniciar el año, la escuela cuenta con la información necesaria para organizar el calendario escolar de festividades. Es aconsejable planificar estas conmemoraciones desde una perspectiva anual y así seleccionar las modalidades que asumirá cada una de ellas.

Cada festejo tendrá, entonces, su particularidad según las características de la institución, del tipo de celebración que se trate, de los contenidos que se trabajen, de los recursos con los que se cuente, etc.: talleres en cada sala con la presencia de los padres y posterior puesta en común, clases abiertas, conmemoración conjunta de toda la comunidad escolar con integración (o no) de los grados más grandes, muestra de la producción realizada previamente por los niños, realización de festejos en conjunto con otras instituciones del barrio, etc. Para planificar estas actividades es necesario también realizar una ajustada evaluación de las variables que entran en juego en los distintos períodos del ciclo lectivo. Por ejemplo, el acto del 25 de Mayo asume ciertas cualidades particulares por tratarse, por lo general, de la primera celebración que organiza la escuela en el año (es preciso tener en cuenta que para muchos padres es la primera efeméride de la que participan, que algunas salas recién están organizándose como grupo, etcétera). En algunos casos, se solicita la

[64] Véase el apartado "Educación Física", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Buenos Aires, 2000.

G. C. B. A.

participación de los padres o de otros adultos significativos en la realización de estos festejos. Esta colaboración está coordinada por los docentes, quienes sostienen la intención pedagógica que los convoca.

Las efemérides

Las efemérides, al igual que el resto de los festejos escolares, requieren de la planificación y la organización de todo el equipo docente, pese a que comprometen en especial a las salas de 4 y 5 años. Tal como se plantea previamente, cada una podrá asumir una modalidad y una estructura particular. Es aconsejable que la institución en su conjunto decida en qué efemérides profundizará cada grupo durante ese ciclo lectivo de modo que, a lo largo del nivel, los alumnos tengan la oportunidad de trabajar en torno de las distintas fechas patrias.

La celebración de las fechas patrias propone ciertas reflexiones. En primer lugar, pareciera que la escuela es uno de los últimos espacios públicos que se ocupan de promover un momento en el cual recordar, celebrar, festejar, conmemorar nuestro pasado compartido. Resulta dificultoso para ella sostener este espacio cuando la sociedad en su conjunto parece descuidarlo. A su vez, muchas de aquellas conquistas del siglo XIX se encuentran empañadas frente a los problemas que plantea el presente.[65] Sin embargo, los primeros pasos de los niños por la escuela resultan fundantes y de allí la importancia de que el jardín se comprometa en brindar a sus alumnos la oportunidad de realizar sus primeros acercamientos a la historia de nuestro país y participar en las conmemoraciones escolares, relacionadas con la formación de la memoria colectiva.

Para ello, es preciso que el equipo docente ponga la mirada sobre sus propios saberes. Muchos adultos llevan a cuestas una serie de historias repetidas y estereotipadas vinculadas a las fechas patrias que, posiblemente, tengan su anclaje en la propia formación. Por otra parte, la historia argentina ha sido y es terreno de contradicciones y conflictos que generan visiones, versiones y explicaciones muy disímiles. Aun en la sala del jardín, donde pareciera que tan sólo se cuentan "los hechos tal como sucedieron", se manejan distintas concepciones de la historia. Es necesario, entonces, que la escuela diseñe los espacios y las estrategias para buscar información y reflexionar sobre sus propias concepciones acerca de los hechos históricos de modo de cuestionarlas, enriquecerlas y ser capaces de ofrecer una mirada que considere la complejidad y la existencia de diferentes posturas frente a un mismo suceso.

Además, el equipo docente se ocupa de seleccionar qué aspectos de los involucrados en dichas efemérides abordar con los alumnos, así como de elaborar las estrategias didácticas más adecuadas para acercar a los pequeños a estos acontecimientos tan lejanos en el espacio y en el tiempo.

En las distintas efemérides es posible distinguir por lo menos tres ejes de trabajo que se encuentran interrelacionados. Por un lado, se busca familiarizar a los alumnos con la pregunta acerca de qué pasó hace tantísimo tiempo que aún hoy lo seguimos recordando: ¿qué era el Cabildo?, ¿para qué se reu-

(65 P. Zelmanovich y otros. *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1994.)

G. C. B. A.

nieron allí un día 25 de mayo hace muchísmos años?, ¿por qué Belgrano creó la bandera?, ¿para qué era necesario que San Martín preparara un ejército y cruzara los Andes?, ¿qué pasó en Tucumán para que tantas personas viajaran de lugares tan lejanos?, ¿qué hizo Sarmiento que se lo recuerda en el Día del Maestro?, etcétera.

Por otro lado, la mayoría de las fechas patrias (25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio y 17 de Agosto, por ejemplo) tienen como denominador común un período histórico con características de vida cotidiana similares. El sentido de indagar acerca de cómo era la cotidianidad en los tiempos de la Colonia y los primeros años de la Independencia consiste en iniciar a los alumnos en el conocimiento de algunas de las relaciones que daban vida a esa época.

Por ejemplo, el modo en que se vestían y peinaban las mujeres de los grupos sociales altos y sus vinculaciones con el tiempo que dedicaban cotidianamente a vestirse, la necesidad de criadas que ayudaran a realizar dicha tarea, el tipo de actividades que efectuaban durante el día con esos atuendos, el tamaño de las casas de modo que fuera posible trasladarse cómodamente con ese vestuario, las danzas que bailaban con ellos, etcétera.

Por último, es preciso acercar a los alumnos a algunos aspectos de la vida de las personas que protagonizaron los sucesos que se recuerdan. El trabajo con "los héroes" tendrá el sentido de "sacarlos del mármol" y comprenderlos en relación con la época y con la sociedad de la cual formaron parte y en relación con sus actividades y gustos cotidianos (¿qué hacían en sus ratos libres?, ¿qué les gustaba comer?, ¿a qué jugaban con sus nietos?, etcétera).

También, resulta interesante que los niños tomen contacto con aspectos de alguno de los distintos grupos sociales que protagonizaron esos tiempos (los negros, los aborígenes, los criollos, etc.: ¿dónde vivían?, ¿cuánto tiempo trabajaban por día?, ¿sabían leer y escribir?, etcétera).

Una propuesta de enseñanza para niños pequeños debe cuidar el manejo de las nociones temporales. Sabemos que los alumnos de corta edad están realizando una ardua tarea constructiva para poder entender "la dimensión del tiempo". Sus errores y confusiones son un claro ejemplo de la tarea que desarrollan. Acompañarlos en este proceso nos obliga a ser sumamente cautelosos y rigurosos en la elaboración de los itinerarios didácticos. El hecho de que los alumnos cometan estos "errores constructivos" nos compromete a buscar los caminos para colaborar en este proceso que vienen realizando con el propósito de complejizarlo y enriquecerlo.

"Todos los 'errores' que los niños cometen tratando de entender el tiempo son los síntomas más claros del 'trabajo' constructivo que les demanda (...) Dichos errores no deben ser tomados como imposibilidades sino como incentivos de desafío. En ocasión de los actos escolares se recurre al trabajo con el antes y el ahora, con el que debemos tomar algunas precauciones. El abuso del antes y el ahora anula el 'durante'. Por ejemplo, si el antes se reduce a la época colonial, se corre el riesgo de que muchos hechos y personas sean 'ubicados' en la época colonial (nacimiento de padres, abuelos, maestras, objetos antiguos, etcétera)."[66]

En este sentido, es fundamental que los docentes acerquen a los alumnos a este pasado tan lejano a través de variados testimonios concretos: sali-

[66] S. Alderoqui con la colaboración de A. Serulnicoff. "Ni anclar el barco ni andar a la deriva", *Módulo de Ciencias Sociales*, Provincia de Santa Fe, FLACSO, 1992.

G. C. B. A.

das al centro histórico de la Ciudad, visitas a los museos históricos o de arte (en los cuales se pueden ver cuadros de época), el maestro lee lo que dicen los libros, un historiador viene al jardín a dar información sobre algún tema que están indagando, por subgrupos observan reproducciones de cuadros de la vida cotidiana de la época o miran retratos de los protagonistas, escuchan el relato del maestro.[67]

Desde esta perspectiva, el momento del acto escolar se convierte en una situación de aprendizaje, ya sea porque un grupo exhibe el proyecto de indagación que realizó en los días previos o los docentes organizan un taller en el cual niños y padres observan distintos retratos de un personaje, ya sea porque los alumnos dramatizan cómo se vestían en aquella época, tal como lo indagaron en el museo, o bien una sala muestra a otra la sonorización de un día en una calle de la Colonia.

De este modo, la escuela promueve la construcción de nuevos conocimientos a la vez que participa y renueva el proceso que cada sociedad realiza de construcción continua de su memoria colectiva.

G. C. B. A.

(67 Véase el apartado "Indagación del ambiente social y natural", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, op. cit.*)

G. C. B. A.

Enfoque didáctico

Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque didáctico Enfoque

EL LUGAR DEL NIÑO – DEL DOCENTE – DEL CONOCIMIENTO

El proceso didáctico ha sido definido por Chevallard[68] como una tríada en la que intervienen como factores clave: el alumno, el docente y el conocimiento a ser enseñado, enmarcados en un determinado contexto en el cual este proceso se desarrolla. En este contexto se incluye al grupo de pares, que ocupa un lugar de relevancia para el aprendizaje y como sostén afectivo que propicia y es propiciado por las relaciones que los niños establecen entre sí.[69]

"El docente es el mediador entre el medio –natural, social, cultural– y los niños. Es decir, que la relación pedagógica comienza por crear las condiciones en las que puedan darse toda la serie de intercambios necesarios, entre docente y alumno, en interacción con el contenido propuesto. En consecuencia, el docente desempeña un papel activo. Parte del reconocimiento de lo que los niños ya saben y considera que los contenidos han de ser alcanzados por los alumnos a partir del compromiso de éstos, de sus esfuerzos y como producto de un proceso individual dentro de un grupo. Es cierto que se reconoce en el alumno el deseo de saber fuertemente ligado a la creatividad, pero se está lejos de considerar el aprendizaje como una tendencia espontánea. En consecuencia, no basta con 'crear la situación de aprendizaje' en 'respuesta a los intereses de los niños', sino que a partir de una reconocida posibilidad de aprender, del compromiso que debe lograrse en los niños, el docente crea y orienta intereses alrededor de los contenidos que propone, a través de actividades compatibles con las experiencias y necesidades de los alumnos.

El docente es el mediador entre el medio –natural, social, cultural– y los niños. Crea y orienta intereses alrededor de los contenidos que propone, a través de actividades compatibles con las experiencias y necesidades de los alumnos.

"Por lo tanto, se rescata la dirección del docente, otorgándole el verdadero sentido al término, sin confundirlo con el concepto de imposición. Es el docente el que dirige porque es él quien conoce el objetivo, el que dispone de una formación específica para enseñar, el que posee el conocimiento a ser elaborado por sus alumnos y también el que conoce a su alumno (...). La dirección se diferencia de la imposición porque la primera supone la adhesión del niño, su interés, su esfuerzo producto de ese compromiso y, sobre todo, porque se da respuesta a la necesidad infantil de conocer y organizar el ambiente y porque se considera al niño con lo que ya sabe y con el derecho de construir su propio conocimiento, que es verdadera creación individual.

"El alumno también desempeña un papel activo frente al conocimiento, él es considerado con todas las posibilidades para aprender los contenidos propuestos en un determinado tiempo. Es decir, por un lado tiene una participación activa porque a partir de lo que él trae, de lo que él sabe y de su peculiar y quizás única modalidad, irá construyendo su propio proceso, que no descarta la participación imprescindible en los intercambios grupales, ni la decisión del docente. Quizá para resolver un determinado problema los niños elijan formas de resolución diferentes entre sí, y el docente respetará el camino elegido sin dejarlos librados a sí mismos" (*D.C.E.I.*, 1989).

El alumno desempeña un papel activo frente al conocimiento, él es considerado con todas las posibilidades para aprender los contenidos propuestos en un determinado tiempo.

Los niños comienzan a aprender a partir de la interacción con sus pares

[68] Y. Chevallard. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1997.

[69] Véase "La tarea compartida: el trabajo grupal", pág. 110 de este documento.

G. C. B. A.

desde muy pequeños, intercambiando gestos, juegos, palabras, afectos y conforman una "cultura de los iguales" al decir de Corsaro.[70] Esta interacción les permite construir una serie de conocimientos a partir de los objetos, las personas y los acontecimientos. Las escuelas deben brindar, en la medida de lo posible, ámbitos donde la relación "no sea la de cada alumno con el maestro sino que incluyan además la oportunidad de la comunicación entre pares: la posibilidad de hablarse entre sí, compartir tareas, enseñarse mutuamente, jugar con espontaneidad, conocerse a partir del movimiento" (*D.C.E.I.*, 1989).

A través de los años, la pedagogía ha considerado los procesos de enseñanza y de aprendizaje otorgándoles distintos significados. Para algunos teóricos estos conceptos integran un único proceso: el de enseñanza-aprendizaje; para otros están claramente diferenciados el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Tal vez haya algo de cierto en ambas posturas. Es verdad que no es lo mismo enseñar que aprender. El docente desarrolla su tarea y es consciente de que lo que enseña no es igual a lo que el alumno aprende. Por otra parte, ¿se puede hablar –en el contexto escolar– de un proceso de enseñanza que no garantice un proceso recíproco de aprendizaje? Según William Kilpatrick: "(...) no hemos enseñado hasta que el niño no ha aprendido".[71]

El aprendizaje de los niños no se produce instantáneamente y en consecuencia requiere de variadas y múltiples situaciones de enseñanza para producirlo.

Pero el aprendizaje de los niños no se produce instantáneamente y en consecuencia requiere de variadas y múltiples situaciones de enseñanza para producirlo. El aprendizaje demanda de tiempo, tiempo que es personal de cada uno. Los procesos de construcción de los conocimientos son lentos y suponen sucesivas elaboraciones y reestructuraciones, en un movimiento espiralado, donde muchas veces el conocimiento que se construyó será cuestionado para relativizarlo, ampliarlo o modificarlo. Desde los esquemas de acción de un bebé que se van diferenciando para integrarse en esquemas de mayor complejidad –por ejemplo, desde el esquema de prensión se diferenciará el de sacudir, para luego integrarse en la acción de tomar para sacudir un objeto– hasta las ideas que construyen los niños sobre las relaciones asimétricas de parentesco o sus teorías acerca de la relación entre el peso de los objetos y su flotabilidad, por citar algunos.

"Cuando los niños abordan el mundo, no lo hacen de manera ingenua (en el sentido de que no son sujetos a los que el mundo se les 'impone') sino que lo abordan desde un marco asimilador, desde un conjunto de esquemas que constituyen instrumentos de construcción del conocimiento sobre la realidad (...) Se trata más bien de un conocimiento construido de manera original por el niño, con base en algunos datos que toma de la información que le dan los adultos y el entorno, pero con un 'algo más' que pone la organización del pensamiento infantil. Por otra parte, que estas ideas sean originales no significa que cada niño inventa las propias; al contrario, se encuentra una notable regularidad en las ideas 'originales' construidas por los niños."[72] Muestra de esto son: la idea de que la directora es la dueña de la escuela, que las palabras con menos de tres letras no dicen nada, etcétera.

Estas ideas construidas por los niños, muchas de ellas resistentes al cambio, forman parte de sus saberes previos. Como bien señala Deana Khun "el obstáculo más difícil con el que se enfrentan los sujetos no es el dominio de

[70] Citado por P. Lacassa, en *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid, Visor Libros, 1994.

[71] W. Kilpatrick, *La función social de la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1968.

[72] F. Terigi. *Las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar*. Trabajo presentado en el "Seminario Internacional Constructivismo y Educación", Colonia, 1996, mimeo.

nuevas estrategias, sino la capacidad para abandonar las menos adecuadas".[73]

En síntesis, los saberes previos de los niños incluyen tanto las ideas previas como los conocimientos de diferente tipo que los alumnos han construido en su historia personal. Así las habilidades motrices, el lenguaje, las normas, los valores, son ejemplos de conocimientos previos, en el grado de adquisición que hayan alcanzado los niños. Como puede observarse, estos conocimientos no se restringen a lo escolar, sino que abarcan los saberes que han incorporado en su vida cotidiana, en interacción con su medio sociocultural, en las experiencias que han realizado en su interrelación con los objetos y las personas y que serán la base sobre la cual continuarán construyendo nuevos aprendizajes.

"El conocer los saberes previos le permitirá al docente seleccionar contenidos, para lograr una mejor adecuación didáctica, de modo tal que considerando los diferentes puntos de partida pueda organizar una programación de la enseñanza.

"Estos saberes previos serán indagados a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje que el docente organice desde el inicio del año escolar. A partir de su observación y escucha atenta, podrá reconocerlos para enriquecerlos o modificarlos, sin necesidad de plantear actividades descontextualizadas en función de realizar un diagnóstico individual de cada niño.

"En este sentido la indagación del docente se centrará en los saberes que tienen los alumnos acerca de los contenidos que se propone enseñar y no sobre la estructura de pensamiento. Esta estructura no da cuenta de los conocimientos específicos que los niños están construyendo en relación con cada campo del saber, conocimientos que serán diferentes según las experiencias y contactos que cada alumno haya tenido oportunidad de realizar"(*A.D.C.E.I.*, 1995).

La tarea educativa debe también considerar los intereses de los niños, pero sin quedar atrapada en ellos, para ampliarlos, enriquecerlos y/o transformarlos, en conexión con la propuesta de enseñanza que se elabore.

En relación con los contenidos escolares, la propuesta debe intentar mantener el sentido del saber que se quiere enseñar a los alumnos y favorecer que descubran ese sentido. Los niños construyen los nuevos significados de un conocimiento a partir de sus ideas anteriores, apoyándose en las experiencias previas. Los nuevos significados van armando un entramado en el que se integran nuevos saberes, pero también se rechazan. Estas ideas anteriores no son desechadas de inmediato y, en ocasiones, se vuelve a ellas. En muchas oportunidades, lo nuevo se opone a los conocimientos anteriores, y obliga a modificarlos. En otros momentos, en cambio, se integra y enriquece lo conocido.

En síntesis, es necesario abandonar toda idea de "construcción lineal" del conocimiento: de lo más simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, del trabajo sobre el propio cuerpo a su representación en el papel, etc. La integración de los nuevos contenidos es un proceso mucho más problemático y requiere de múltiples situaciones, de tiempo para resolverlas y de reiteradas oportunidades para poner en juego lo aprendido.

El docente organizará los procesos de complejización de los contenidos, en la mayoría de los casos, desde las propuestas didácticas. "En muchas oca-

[73] D. Khun. "La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación", en *Piaget. Monografías 2. Infancia y aprendizaje*, Madrid, Pablo del Río Editor, 1981.

G. C. B. A.

siones los mismos contenidos pueden ser trabajados con diferentes grupos o con el mismo grupo en distintos momentos del año, adecuando los niveles de profundización a las características y los conocimientos de los alumnos. Esto obliga a los equipos docentes de las instituciones a coordinar la tarea entre las secciones de manera de asegurar una creciente apropiación de los contenidos por parte de los niños" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Por último "es fundamental que el docente conozca acerca de los contenidos que va a enseñar, ya que obrará como mediador entre el conocimiento y el alumno, estableciendo estrategias y propuestas metodológicas que le faciliten a éste la incorporación de nuevos saberes" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Una escuela abierta al territorio

"La escuela infantil es abierta
cuando brinda amplias oportunidades de socialización
tanto fuera como dentro de la escuela.
Es abierta, una escuela dispuesta
tanto a activar una
amplia y continua interacción social
con el ambiente externo, como a lograr un clima
de amplia socialización interna: a favor de los niños
y a favor de los operadores escolares."[74]

P. Bertolini y F. Frabboni

Esta es una propuesta que abarca y se nutre del medio, y lo hace tanto desde cómo entiende la enseñanza hasta cómo concibe la relación que establece la institución escolar con el territorio en el cual ejerce su acción.

"Si la enseñanza ha de estar orientada a lograr que los niños comprendan e interpreten el mundo en el que viven para adaptarse, actuar y modificarlo, cada vez con mayor autonomía, es a ese medio –el que incluye a la institución y el que va más allá de las 'paredes' de la institución escolar, el que incluye a las personas y sus relaciones, los objetos sociales, culturales y naturales– al que referiremos las indagaciones, observaciones, y reflexiones (...) El ambiente natural y social ofrece la particularidad de interesar a todos los niños, de involucrarlos, pues ellos son parte de él (...) En gran parte el medio de cada sujeto es fruto de una construcción personal elaborada a partir de los elementos y fenómenos que le rodean y que han sido percibidos por él. Pero al mismo tiempo el medio (...) 'tiene un fuerte componente social y cultural que delimita fenómenos y sucesos del entorno cuyo conocimiento se considera esencial para que la persona pueda asumir su propio desarrollo y pueda llegar a ser miembro activo de la sociedad'."[75]

"La tarea educativa se desarrolla en un medio conceptualizado como complejo, pleno de relaciones posibles y denso en elementos. Así concebido, el ambiente conforma un espacio vivencial, que puede ser presentado y

[74] P. Bertolini y F. Frabboni, *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*, Barcelona, Paidós, 1990. Los autores llaman operadores escolares a quienes trabajan en las instituciones educativas.

[75] Uceda Castro y Garijo, 1993, en E. Pastorino y otros, *Aportes para una didáctica en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, El Ateneo, 1995.

G. C. B. A.

representado, a partir del cual se irán construyendo sistemas de referencia" (*D.C.J.M.*, 1991). En este sentido, el ambiente es fuente de la que se parte y adonde se arriba en la tarea educativa.

A medida que el niño se desarrolla en interacción con el ambiente, éste se amplía y se diversifica. El desarrollo es resultado de un proceso, que requiere para su concreción de un contexto que se complejiza en la medida en que el niño y su interlocutor social (adultos y pares) accionan e interaccionan. Este proceso supone, entonces, una doble complejización. A medida que el niño complejiza su experiencia, complejizará también el contexto donde ésta se realiza. El objeto, que en un principio sólo puede ser succionado, luego se convierte en algo para tomar y meter en la boca, posteriormente será el objeto que se deja (o no) sacudir, golpear, tirar, etc. Cada acción provocará diferentes efectos que implicarán una "mirada" nueva hacia el ambiente.

Es claro que todo este proceso es posibilitado por el accionar del docente que acerca o aleja determinado objeto, provee juguetes, responde a sus balbuceos, ofrece materiales para pintar, organiza salidas para indagar el contexto, narra cuentos. El docente organiza el ambiente de manera tal que generando seguridad, despierta el deseo de explorarlo y permite hacerlo con autonomía. Esta organización está determinada por los objetivos, los contenidos y la metodología que se plantee.

Por otro lado, la actitud del docente sensible al ambiente, curioso e interesado por los numerosos aportes que éste puede ofrecer para su tarea, incide de manera directa en el modo en el cual sus alumnos se acercan, conocen y se interrogan acerca de los diferentes elementos que les ofrece el medio. El maestro que acerca a los niños al territorio social les ofrece un amplio abanico de modelos culturales, y además les propone, al decir de Frabboni, claves de lectura posible.

"Es el ambiente natural y social con fines didácticos para una divertida 'búsqueda del tesoro', donde las pruebas a superar son las analogías, diferencias o igualdades, de los signos perceptivos (formas, tamaños, consistencias, colores, texturas de lo natural y de lo social), de los signos lingüísticos (el vocabulario usual con el que una determinada comunidad define las cosas de la realidad y con los que se relaciona en sus contactos de vecindad comerciales y profesionales) y de los signos lógicos (el descubrimiento de los "porqués"), de los nexos que unen y justifican diversos signos, diversos códigos, diversos fragmentos del mundo natural y social que salpican la realidad cotidiana con la que interactúa el niño de la escuela infantil."[76]

Esta "divertida búsqueda del tesoro" exige también a la institución en su conjunto que trabaje en una interacción permanente con el entorno, integrando las influencias externas al propio desarrollo del proyecto educativo que estará abierto a un continuo proceso de revisión y reorganización.

Por eso se incluye dentro de esta propuesta la participación de los padres y las fuerzas sociales del barrio. Su presencia asegura la entrada de las voces del territorio, para comprometerlas con los niños y la tarea educativa, pero sin ignorar que al mismo tiempo esta participación obliga a la escuela a comprometerse no sólo en cumplir con su tarea sino a hacerlo de manera abierta, escuchando y tomando en consideración otras voces.

[76] F. Frabboni, Galletti, Savorelli. *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella, 1980.

G. C. B. A.

El aprendizaje en una institución educativa es siempre una tarea grupal. Esta afirmación, que parece tan natural y poco original en estos tiempos, es una construcción cultural que se realizó a lo largo de muchos años y que reemplazó los modos de instrucción individual a los que accedía un reducido grupo social. En consecuencia, se posibilitó así el acceso de una mayor cantidad de personas a los bienes culturales.

Tal vez esta breve referencia histórica permita apreciar con mayor sensibilidad el carácter democratizador que ha tenido, en una etapa fundacional, la fórmula "un docente para varios niños".

El ingreso de un niño al grupo escolar deberá ser una oportunidad para lograr aprendizajes en mejores condiciones que si lo hiciera de forma individual. Una oportunidad de crecer enriquecido por otros. En consecuencia, aprender a trabajar con otros es un contenido que atraviesa toda la tarea del jardín y requiere de la intención de enseñanza por parte del docente.

Muy tempranamente los niños manifiestan su interés para comunicarse con otras personas ya sean adultos o niños. J. Bruner (citando a D. Stern y a B. Brazelton) subraya que los bebés son tempranamente "activados por los adultos" a la comunicación recíproca en la que las acciones de uno abarcan las acciones del otro y, en tanto esto, el mismo autor señala: "La principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar...". En este sentido, concluye: "Es obvio que una gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa".[77]

Si bien es cierto que los niños aportan un potencial favorable para las actividades con otros –niños y adultos–, es preciso reconocer que la inclusión de los mismos a un grupo escolar es una construcción que requiere de un gran esfuerzo por parte de cada alumno. El niño ha construido una identidad relativa a su grupo familiar, el cual le ha otorgado un lugar, designándolo por su nombre o con sobrenombres afectuosos y se ha referido al mismo niño como "hermano", "hijo", "sobrino", ... etc.[78] El mismo niño, en un grupo escolar, pasa a ser mencionado de diferentes maneras: "amigo", "compañero", "alumno" y paulatinamente comenzará a responder a formas más impersonales: "los nenes de la sala...", "chicos". A la vez que el docente lo incluirá en consignas colectivas como: "vengan", "entren", etcétera. En definitiva, el alumno desde que ingresa al jardín comenzará a transitar un costoso camino desde el ámbito familiar hacia una nueva pertenencia grupal.

La identidad relativa a un grupo no se gestiona sólo por estar en él, es una construcción que es necesario favorecer partiendo de las individualidades de cada niño pero en función de objetivos comunes, respetando lo diverso en lo común.

No hay un momento específico para hacer actividades de integración. Un grupo consolida sus vínculos a partir del sentido que tiene ese encuentro entre las personas que lo integran; en el caso específico del jardín los niños se reúnen para jugar, para hablar de temas de interés compartido, para aprender con otros, para hacer cosas diferentes de las que se pueden hacer en casa o

[77] J. Bruner. *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.
[78] Véase "La etapa de iniciación", pág. 94 en este documento.

G. C. B. A.

solos. Es decir, son las acciones conjuntas entre los alumnos y en el contexto escolar las que van a generar la integración de los niños: la necesidad de cooperación para la resolución de un problema, la necesidad de compartir los juguetes del rincón, los materiales de ciencias, de educación física o plástica y para construir o cantar con otros.

Cada alumno aporta al grupo su historia personal, su manera de concebir el mundo, sus objetivos particulares, sus procesos individuales de aprendizaje. A la vez, el conjunto de miembros del grupo transforma estos aspectos individuales otorgándoles rasgos y características específicas, producto del devenir grupal.

El ámbito institucional en el que se inscribe un grupo también le imprime un sello particular. En efecto, la historia de dicha institución, las propuestas de aprendizaje, el grupo de padres y su historia en el jardín, la coordinación del docente, su mirada, su experiencia, su propia historia como alumno, entre otras cuestiones, se integrarán y formarán parte esencial de cada uno de los grupos de la escuela y de su manera de concebirse.

Un grupo siempre está en constante movimiento y desarrollo, "más que una estructura cristalizada, un espacio de producción de fenómenos, de configuraciones múltiples, de transformación. Lugar de contradicción, de cambio y también de repetición, espacio de encuentro de lo individual y lo social, de atravesamientos múltiples".[79]

Desde esta perspectiva, los grupos deben ser concebidos como "potencialidad o posibilidad".

Los docentes, junto con el asesoramiento del personal de conducción, pueden producir cambios significativos en las dinámicas, planteando actividades que permitan actuar en la resolución de problemas o situaciones conflictivas para que los niños aprendan a reflexionar sobre sus propias actitudes, a expresar sus sentimientos, a manifestar los desacuerdos y a escuchar a sus compañeros.

Los niños que llegan al jardín no poseen previamente un rol sino cierta predisposición a desempeñar alguno y éste se desarrolla en la medida en que los grupos se conforman. Los roles se pueden intercambiar o gestionar en contextos específicos y este movimiento constituye su dinámica.

Los roles se pueden intercambiar o gestionar en contextos específicos y este movimiento constituye su dinámica

Las características y condiciones para el trabajo grupal

La organización de la tarea en el jardín es un aspecto esencial tanto para el logro de los objetivos de aprendizaje como para enriquecer las relaciones afectivas entre los niños. Estos logros se provocan y enriquecen bajo ciertas condiciones que el docente deberá considerar para la planificación de la jornada:

1. El docente deberá establecer un ambiente de trabajo en el que se posibilite la confianza de los niños, en el que se desarrollen los sentimientos de seguridad y contención. El niño deberá encontrarse diariamente con un "ambiente

[79] M. Souto de Asch. *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

G. C. B. A.

El niño deberá encontrarse diariamente con "un ambiente predecible", un lugar con el que se pueda identificar, al que reconozca como propio. Un ambiente predecible genera seguridad y confianza.

predecible",[80] es decir, un lugar con el que se pueda identificar, al que reconozca como propio. Un ambiente predecible genera seguridad y confianza.

Algunos ejemplos: la organización de ciertos sectores en la sala para que los niños jueguen en pequeños grupos sin riesgos y sin ser molestados por otros grupos. Poder establecer lugares para que los alumnos recurran cómodamente cuando necesiten encontrar determinado objeto (un juguete, sus pertenencias individuales, elementos de higiene, etc.), lugares con materiales a su alcance, con variedad de materiales que despierten ideas.

Esta confianza que paulatinamente construirán en el espacio de la sala deberá transferirse a otros espacios y hacia otros adultos de la institución. Es importante que se realicen actividades con otras salas para que los niños conozcan las normas institucionales de espacios comunes, reconozcan a otros adultos del jardín como referentes e interactúen con niños de otras edades o grupos.

También será esencial comunicar con anticipación ciertos hechos u acontecimientos que rompan el equilibrio cotidiano. Esto les permitirá moverse con menor incertidumbre en el tiempo. Por ejemplo: la comunicación y la construcción conjunta de las actividades diarias, la agenda semanal para los más grandes, la comunicación de cambios que interfieran lo planificado (ausencia de un docente, qué sucederá si la lluvia impide una salida, etcétera).

La idea es construir con los alumnos un entorno de trabajo grato que permita el desarrollo de la tarea, no rutinario, buscando generar en lo cotidiano un equilibrio entre aquello que permanece y aquello que cambia.

La conformación de los subgrupos para la realización de actividades es una de las condiciones esenciales para que el grupo se constituya como tal a partir de interactuar con todos los compañeros.

2. La conformación de los subgrupos para la realización de actividades es una de las condiciones esenciales para que el grupo en su totalidad se constituya como tal a partir de interactuar con todos los compañeros. Esta modalidad de trabajo es un factor principal para que se concreten los objetivos de aprendizaje propuestos.

Los niños, al igual que los adultos, se sienten más comprometidos con la resolución de una tarea en actividades cuya organización ha sido planificada en pequeños grupos (de dos a cuatro niños) que en grupos grandes (toda la sala o más de cuatro niños). El grupo pequeño genera una participación más activa de cada uno de los alumnos: necesitan comunicarse con otros para la concreción conjunta de la tarea, aprenden a resolver conflictos por sí mismos, aprenden a discernir cuándo es conveniente acudir al docente ante un problema del grupo, aprenden a esperar dicha intervención.

El trabajo en grupos de pocos integrantes permite conocer y conocerse. Se conocen los niños entre sí, aprenden a vincularse, a quererse, a tolerarse. También posibilita conocer las propias limitaciones, a desenvolverse con autonomía en relación con los vínculos afectivos. Permite, además, el intercambio de conocimientos y la posibilidad de construir nuevos, con los pares, ya sea por creación o por imitación. En efecto, es sabido que una de las primeras formas de aprendizaje, especialmente en la primera infancia, es la imitación: de juegos, movimientos, formas de resolver problemas y conflictos entre pares, etcétera.[81]

La imitación debe ser entendida como fuente de inspiración y no como

[80] L. Moreau de Linares, *op. cit.*
[81] Véase M. Stambak y otros. *Los niños entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1983.

G. C. B. A.

copia mecánica. Siempre hay procesos constructivos propios de cada individuo en aquello que se está imitando, por ejemplo, un niño que inicia un baile imitando los movimientos de un amigo puede partir de allí para crear nuevas formas o bien sentir el placer de lograr lo mismo que admiró en el compañero.

En otro ámbito, es posible que ante un juego de matemática, el niño no haya logrado por sí mismo descubrir qué hay que hacer con el dado para llenar un tablero. Pero que al observar las acciones de otro compañero, reproduzca inicialmente una acción semejante a la de contar los puntos del dado para sacar tantas fichas como puntos de la cara contada. Es probable que este mismo niño, en futuras jugadas, comience a darle sentido a la cuantificación de colecciones.

Ahora bien, la interacción entre niños es fuente de aprendizaje, no sólo porque los conocimientos se comparten, sino también porque se genera la posibilidad de explicitar aquello que se sabe. En efecto, las actividades compartidas permiten organizar lo aprendido y ponerlo a prueba. Por este motivo, aun para los niños que demuestran resolver con cierta facilidad las actividades propuestas, la comunicación a un par de sus ideas y saberes representa un gran desafío y una fuente más de nuevos conocimientos, una oportunidad única que probablemente sólo se dé en el jardín.

El trabajo en pequeños grupos no requiere de la participación permanente del docente en cada uno de ellos. Una observación general sobre el funcionamiento de cada subgrupo le puede ofrecer elementos para decidir cuál de ellos precisa de su intervención. Es posible que mientras atiende a un grupo desconozca lo que ocurre en los otros, pero esto podrá ser subsanado en algunos casos durante la puesta en común de lo producido; en otros, en posteriores actividades en las cuales el docente podrá seleccionar a un subgrupo para observarlo más detalladamente. Sin olvidar que nunca el maestro puede controlar totalmente lo que ocurre durante la actividad de sus alumnos aun cuando esté coordinando el grupo total.

El docente debe considerar el tipo de actividad que propondrá a sus alumnos para evaluar las oportunidades que tendrán de actuar de manera autónoma. Sin desconocer que habrá algunas ocasiones en las que será necesario que el trabajo en pequeños grupos sea coordinado por un adulto: el propio docente, el celador, directivos, algún familiar, etc., que concurra al jardín. Actividades como la observación de fotografías y objetos, la búsqueda de información durante una salida, entre otras, son posibles de realizar en pequeños grupos sólo con la ayuda y la coordinación de un adulto. Para ello, el docente deberá preparar previamente dicha coordinación dando pautas para la puesta en práctica del rol mencionado.

En el caso de los más pequeños, también la propuesta es posibilitar la interacción en pequeños grupos por las mismas razones antes enunciadas: permite un mayor conocimiento de los otros compañeros y de las propias posibilidades. Aun en las propuestas de juegos en sala total deberán considerarse la sectorización de la sala y las propuestas de juegos variados para que los niños puedan moverse con libertad en la actividad que quieren realizar.

Así también en el caso de niños pequeños, la interacción entre ellos provoca saltos cualitativos y cuantitativos respecto a los diversos tipos de conocimientos que se construyen en el ámbito escolar. Hay múltiples experiencias

La imitación debe ser entendida como fuente de inspiración y no como copia mecánica. Siempre hay procesos constructivos propios de cada individuo en aquello que se está imitando.

La interacción entre niños es fuente de aprendizaje, no sólo porque los conocimientos se comparten, sino también porque se genera la posibilidad de explicitar aquello que se sabe. La comunicación a un par de las propias ideas y saberes representa un gran desafío y una fuente más de nuevos conocimientos.

G. C. B. A.

en las que los alumnos aprenden cuestiones tan diversas como dejar los pañales, esperar un turno, compartir un juguete o buscar un objeto escondido, probar movimientos, descubrir colores, a partir de interactuar con otros.

3. Muchas veces se ha confundido trabajo en grupo con actividades de sala total. Si el docente elige esta modalidad para trabajar, deberá considerar que este tipo de organización de la tarea requiere un mayor autocontrol de los actos por parte de los alumnos. Ante esta modalidad el grupo debe permanecer atento, las acciones predominantes son escuchar o mirar a quien está protagonizando la resolución de la actividad. Se podría observar que el tipo de comunicación es sobre todo radial; es decir, las interacciones son del tipo uno a uno o uno a todos y no plantean la necesidad de conformar otras redes de interacciones entre los alumnos y el docente. En relación con el docente, el planteo de una actividad para todo el grupo requiere un gran esfuerzo de coordinación para mantener la atención de todos. Por lo general, las intervenciones para el aprendizaje de un contenido se ven interferidas con señalamientos de conducta o pedidos de silencio.

Por lo dicho, se propone utilizar este tipo de organización sólo cuando las condiciones de la actividad planteada lo requieran. Por ejemplo: para una puesta en común, ante la lectura de un cuento, la observación de un cuadro o reproducción de gran tamaño, el canto con todos, un juego grupal, etcétera.

4. Es necesario diferenciar entre el trabajo en pequeños grupos como estrategia del docente para facilitar la actividad de cada niño en una tarea que es individual, del trabajo también en pequeños grupos que tiene como objetivo una producción conjunta, cualquiera sea ésta. El primer tipo de actividad constituye el punto de partida de un proceso muy complejo de aprender a trabajar con otros, que en el inicio implicará compartir el espacio y, tal vez, los materiales. Este proceso derivará lentamente en intercambios y propuestas conjuntas que comienzan siendo una sumatoria de ellas, para culminar en la posibilidad de planificar y concretar un proyecto compartido que integre las ideas y las acciones de cada uno de sus miembros en función de un objetivo común.

5. La organización del espacio y el tipo de materiales de trabajo, una vez más, son también condiciones centrales para la construcción de conocimientos en un grupo del Nivel Inicial.

La institución es responsable del cumplimiento de estas condiciones básicas que posibilitarán o no el enriquecimiento de las interacciones entre los niños y de éstos con los conocimientos que se quieran enseñar. Es decir, de ofrecer las condiciones de espacio y de materiales necesarias para aprender con otros en el jardín.

Aprender con otros será posible en tanto se consideren todas estas variables a la vez: la organización en pequeño grupo, con suficiente material como para el intercambio y el trabajo compartido, en un espacio que así lo permita y todo esto en un ámbito en el que las relaciones afectivas se planteen en un marco de respeto y seguridad.

G. C. B. A.

Las actividades

Para favorecer la construcción de nuevos aprendizajes, las actividades deben abordar los contenidos seleccionados, y en este sentido el docente debe asegurarse que las actividades posibiliten un efectivo trabajo sobre ellos. Aun cuando una misma actividad pueda ser útil para trabajar varios contenidos, difícilmente éstos podrán encararse de manera simultánea. En consecuencia, se procurará que la actividad enfatice sobre él o los contenidos que se priorizaron.

Las actividades se deben presentar organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, para lo cual deben formar parte de una secuencia o itinerario didáctico con el fin de concretar una propuesta de aprendizaje. La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí son superficiales y no permiten que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse. Por ejemplo, para que un bebé aprenda a coordinar los esquemas de prensión y visión, se comenzará mostrándole sonajeros para que él los mire y luego se los colocará en su mano. Posteriormente, esta acción se realizará acercándoselos de modo que los roce y luego, a medida que el niño adquiere mayor coordinación en sus movimientos, se los mantendrá más alejados. Así se irá otorgando mayor protagonismo al niño hasta que adquiera la suficiente destreza para tomar los objetos con autonomía.

Esto significa que cada actividad se engarza con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos. Por ejemplo, para trabajar la idea de que las plantas cambian a lo largo del año es necesario diseñar una secuencia de actividades: observaciones en distintos momentos del año, registros periódicos de algunas especies, etcétera.

Al diseñar estas secuencias, el docente tiene algunos supuestos acerca de cuáles son los conocimientos que los alumnos ya poseen, a partir de observarlos, escucharlos y de conocer algunas características de la edad con la que trabaja. "Los conocimientos de los chicos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación, cuando recogen nuevas informaciones, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Por lo tanto, al planificar las actividades el docente tiene en cuenta cuáles son los conocimientos e ideas que los alumnos han ido construyendo y, a lo largo de todo el trabajo, pondrá especial atención para detectarlos y ver cómo se van reformulando."[82]

Las actividades se organizan a partir de situaciones problemáticas a fin de promover la construcción de nuevos conocimientos. Por un lado, estas situaciones apelan a los conocimientos que los alumnos ya poseen de modo que puedan involucrarse en ellas. Por otro lado, no deben resolverse solamente con las informaciones y los recursos con los que cuentan, para así provocar nuevos desafíos. Es a partir de este desafío que una secuencia de actividades es capaz de "desencadenar un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos".[83]

[82] V. Kaufmann y A. Serulnicoff. "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich, *op. cit.*

[83] J. García y F. García. *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1989.

G. C. B. A.

La modalidad que asume la situación problemática depende en gran medida de los contenidos que se abordan, de la edad de los alumnos, de los conocimientos que poseen los niños, etc. En algunos casos, se plantea a través de una o varias preguntas (¿cómo aprendió el médico a ser médico?, ¿cómo podríamos hacer para embocar las pelotas en una caja?). En otros, la propia situación que el maestro diseña involucra un problema (dictarle a un compañero alejado las posiciones de unos muñecos para que los ubique en su maqueta de manera similar al modelo, desplazarse por un espacio organizado como un laberinto sencillo, etc.). En otros, es el material que el docente pone a disposición de los alumnos el que propone el desafío, por ejemplo, colecciones de envases con diferentes tipos de tapas (a presión, a rosca, por contacto) para que los niños los abran, los cierren, coloquen uno dentro de otro.

La mayoría de los problemas con los que se enfrenten los alumnos deben ser verdaderos, es decir, representar cuestiones que requieren soluciones necesarias para alcanzar alguna finalidad. Los niños tienen que comprender su sentido, por lo que no deberían implicar situaciones artificiales o engañosas. Por ejemplo: escribir una carta porque es necesario comunicar algo a determinada persona, y no por el mero hecho de conocer un determinado tipo de texto.

Otra de las características que asumirán las actividades es la de ser abiertas, es decir, que admitan diversos y diferentes niveles de respuesta y resolución por parte de los alumnos. "La forma de resolver la situación es un producto genuino de las posibilidades reales del grupo de niños y no un camino único trazado paso a paso por el docente" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Esto supone reconocer que los procesos y las acciones desarrollados por cada niño o cada grupo de niños son diversos. Sin embargo, es preciso aclarar que no todas las actividades que se plantean en el nivel pueden asumir constantemente esta característica. En algunos casos una secuencia de actividades se inicia con una actividad abierta y durante el desarrollo se plantean actividades más cerradas (por ejemplo, comenzar explorando qué les pasa a los materiales cuando se los mezcla con agua, para luego controlar cuánta sal se disuelve en una determinada cantidad de agua; en cambio, si se desea trabajar sobre la exploración de sonidos con la voz, el docente pedirá a los niños que emitan diferentes sonidos para luego presentar algunos materiales como peines y papeles para que exploren, siguiendo las consignas del docente, diversas maneras de soplar que resulten en distintos sonidos; los niños podrán descubrir las variadas posibilidades que les brinda su voz, según sea el elemento utilizado). En otros casos, una secuencia se inicia con una actividad cerrada y es seguida de otras más abiertas (por ejemplo, cuando se enseña una técnica plástica que luego propiciará propuestas abiertas que den lugar a múltiples combinaciones entre ellas).

Las actividades abiertas asumen distintos matices según los contenidos que se pretenden abordar. Por ejemplo, para trabajar la relación de tamaño entre objetos, la actividad consistirá en ofrecer distintos tipos de elementos de variadas dimensiones, como cajas, cubos de gomaespuma y de plástico, envases, entre otros, para que los niños prueben qué elementos entran dentro de otros o cuáles se pueden colocar encima a fin de hacer torres, etc. Para profundizar sobre el mismo contenido, en una secuencia, será pertinente incor-

G. C. B. A.

porar juegos de encastre como "las canastitas", las torres de cubos, las muñecas rusas que se insertan una dentro de otra.

Por otro lado, el tipo de actividades que se propone a los alumnos es variado, tanto a lo largo del año como dentro de una secuencia de trabajo. Las actividades son variadas en relación con:

▲ la organización de la dinámica (trabajo de sala total, individual, en subgrupos, por parejas o tríos);
▲ el carácter de la actividad (algunas son más reposadas mientras que otras involucran mayores desplazamientos);
▲ el ámbito en el que se desarrollan (espacios más amplios, al aire libre, espacios más reducidos, espacios cerrados, etc.);
▲ la forma en que se espera que se involucren los alumnos (mientras que ciertas actividades promueven fundamentalmente actitudes de escucha y observación, otras generan situaciones de manipulación y realización);
▲ el tiempo de duración (algunas actividades son más breves mientras que otras demandan mayor tiempo);
▲ el tipo de material que se pone a disposición de los alumnos (materiales más o menos estructurados, que requieren mayor o menor precisión en su manejo, etc.);
▲ el tipo de propuesta (actividades de exploración, juegos, actividades de observación, de búsqueda bibliográfica, lectura de imágenes, salidas, etcétera).

Las elecciones que el docente realiza en relación con cada uno de los aspectos antes mencionados están en estrecha relación con el propósito de la actividad que se ha planteado.

Otra de las características consiste en que las actividades tiendan progresivamente a promover el trabajo con los otros, es decir, que estimulen el intercambio y el contacto con los compañeros, la discusión entre distintos puntos de vista, la planificación conjunta de estrategias, la realización y la revisión de lo producido. De este modo, se alienta a que cada alumno comience a comunicar sus ideas, a confrontarlas con las de los otros y a coordinar su punto de vista con el de sus compañeros. Es deseable desarrollar esta tarea tanto en instancias grupales como en momentos autónomos de trabajo en subgrupos.[84]

Por otro lado, las actividades deben favorecer la organización, la reflexión y la sistematización de los conocimientos puestos en juego. Se trata de un proceso construido paulatinamente y que cobra peso en las salas de los niños mayores del jardín. Esta característica asume diferentes modalidades: en algunos casos, la reflexión y la sistematización tienen lugar en el transcurso de la actividad (el docente interviene preguntando: "¿cómo estás soplando para que salgan las pompas de jabón?"); mientras que en otras oportunidades, se trata de momentos especialmente diseñados para reflexionar sobre los interrogantes propuestos, sistematizar la información relevada, arribar a conclusiones (elaboración de un cuadro o una tabla para organizar los datos recogidos en una encuesta). Algunas veces, esta tarea es realizada por todo el grupo en su conjunto, otras veces es llevada a cabo en pequeños grupos o de forma individual.

[84] Véase "La tarea compartida: el trabajo grupal", en pág. 110 de este documento.

G. C. B. A.

Si bien en la mayoría de los casos las actividades forman parte de una secuencia, cada una de ellas asume un momento de inicio, de desarrollo y otro de cierre. El inicio puede presentar distintas modalidades. En algunos casos consiste en la formulación de una pregunta, en la presentación de ciertos materiales; en otros, en la explicitación de una consigna. El desarrollo de la actividad tiene distintas características según se trate de explorar un material, resolver un juego, etc. La intervención del docente durante el desarrollo de la actividad también asume modalidades diversas: observar el trabajo de los niños, brindar información, proveer materiales, favorecer el intercambio. Por último, la actividad tiene un momento de cierre en el cual todos saben que la tarea llega a su fin. Este espacio varía en función del tipo de actividad desarrollada, de la edad de los alumnos, de las características del grupo, de la actividad que se propondrá a continuación en la secuencia.

Tal como se ha puntualizado a lo largo de este apartado, es preciso contextualizar y especificar estas características generales para el conjunto de las actividades del Nivel Inicial, en relación con la edad de los alumnos y con el área de conocimiento del cual se trate.

"Esta caracterización de las actividades parte del supuesto de que niños y maestros asumen un rol activo. El docente (...) no sólo actuará preparando las actividades y evaluándolas sino que durante su desarrollo observará el trabajo grupal, aclarará consignas, dará la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción del conocimiento, a veces en forma directa y a veces a través de preguntas, acercando otros materiales, ofreciendo contraejemplos, etc., promoverá en sus alumnos la reflexión sobre lo realizado y organizará el intercambio entre los niños a fin de compartir las dificultades y resoluciones que se plantearon en el curso de la actividad."[85]

El juego

El juego es en la infancia el medio para la afirmación del yo, la más clara manifestación de la autonomía del sujeto sobre el medio y, en este sentido, factor de salud. El juego a la vez que permite afianzar nuevas conquistas facilita la comunicación con los otros, adultos y pares. El juego al igual que el lenguaje es el instrumento básico para desarrollar los procesos de socialización, entendida ésta en sentido amplio, es decir, como forma de participar activamente en la cultura.

"Si sostenemos que el deseo de jugar produciendo diferentes escenarios, es de naturaleza afectiva, emocional y cognitiva, la consideración de los temas y contenidos del juego está íntimamente relacionada con el deseo que los niños tienen por saber y saber hacer, de controlar a través del espacio lúdico parcelas de la realidad a las cuales habitualmente no se tiene acceso."[86]

En el juego siempre existe la "posibilidad de escoger y de tratar los objetos, materiales e ideas relacionadas con el juego, de manera diferente de la convencional";[87] los jugadores transforman una acción real en algo lúdico, "utilizando los elementos de la realidad al mismo tiempo que saben que jue-

[85] D. Lerner y A. Pizani, en *A.D.C.E.I.*, 1995.
[86] P. Sarlé. "Juego y escuela. Un problema para la didáctica del Nivel Inicial", ponencia presentada en la 22 Reunión Anual de AnPed, Caxambú, Brasil, 1999.
[87] María de Borja. *Les ludoteques, joguines y societat*, Buenos Aires, 1994.

gan, que lo que hacen no es verdad, que pueden entrar y salir de ese universo de juego en la medida de sus deseos".[88]

Sin embargo, este universo que crean los jugadores no está exento de reglas. Éstas están "siempre presentes, explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el juego. Esas reglas delimitan el espacio de decisión durante su desarrollo". Aunque "el juego tiene siempre un principio más o menos establecido por el diseño de las reglas, nadie sabe cómo terminará. Es una aventura abierta a muchas posibilidades (...)".[89] Esta incertidumbre acerca de su desarrollo se relaciona con la posibilidad de explorar, lanzarse, equivocarse, fracasar sin graves consecuencias.

En el juego del niño es preciso distinguir estructura de contenido. Mientras la primera varía de acuerdo con las posibilidades evolutivas de los sujetos (desde el juego funcional hasta el juego con reglas), el contenido, es decir, el a qué se juega está fuertemente condicionado por la cultura de su tiempo, por su pertenencia social y por su experiencia y condiciones de vida. Variables que también influyen en el con qué y en el dónde se juega. Todos estos son aspectos que, a su vez, se interrelacionan con el contenido del juego. Así como las experiencias de vida de los niños desarrollan y enriquecen los contenidos de los juegos, los objetos y los lugares pueden favorecer la aparición de nuevas experiencias lúdicas o bien ser adaptados a los juegos ya conocidos.

"El juego ha estado íntimamente imbricado con la historia del nivel. Respetado o no en la práctica docente, todas las corrientes lo han usado para justificar el carácter de sus actividades" (*A.D.C.E.I.*, 1995), pero muchas veces olvidando que el juego es del niño.

"El juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables,[90] pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue. Esta expansión de las posibilidades lúdicas ofrecerá oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando su capacidad de comprensión del mundo."[91]

"Es de destacar que ciertos rasgos como atracción, interés, exploración, ejercicio, placer y creatividad no definen una actividad especial, sino que están presentes o pueden estarlo en cualquier actividad del hombre; ya sea en el juego, en el aprendizaje o en el trabajo, sin que esto signifique que no puedan diferenciarse" (*D.C.E.I.*, 1989).

El juego comparte algunas de sus características con las otras actividades desarrolladas en la escuela, pero esto no autoriza a suponer que toda la actividad del niño en la institución escolar es juego. Como bien señala Brougere "(...) no sería razonable querer que toda actividad en el jardín fuera juego. Eso sería traicionar a la escuela, engañar al niño y desnaturalizar el juego",[92] fundamentalmente una de sus características esenciales: la conciencia de los jugadores de que están jugando. Es decir, que son los propios niños los que nos marcan las diferencias entre lo que para ellos es juego y lo que no lo es.

En las situaciones de juego la iniciativa es realmente de los niños, prima la libertad de elección del a qué, del cómo y con quiénes jugar. Los niños crean

El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer.

[88] Gilles Brougere citado por Josefina Caride, "El juego en el jardín de infantes en Francia", 1995. (Trabajo de investigación dirigido por G. Brougere.)
[89] J. Caride, *ibid.*
[90] Reconocido por el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que establece: "El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales".
[91] A. Malajovich, *op. cit.*
[92] Citado por J. Caride, *op. cit.*

G. C. B. A.

su juego, se apoderan de ese espacio y de ese tiempo, establecen sus propias reglas, saben que juegan.

El tiempo es una variable fundamental para el juego, ya que es necesario para que éste se organice. En el quehacer diario del niño en el jardín, estos tiempos se desenvuelven en un continuo. En un comienzo será el propio niño quien diferenciará, en el propósito que guía su actividad, estos tiempos –tal el caso de las conductas de los bebés, cuando reiteran sus acciones sin otra finalidad que reencontrarse con el placer de la propia repetición–, aunque sea la observación atenta del docente la que descubra por la actitud del niño este juego. Mientras que con los mayores es el propio docente quien habilita este espacio de juego para los niños. Esta diferenciación responde a las características del juego del niño según su edad. Con la construcción de la capacidad de simbolización –hacia los dieciocho meses– se inicia el juego simbólico y es posible distinguir desde la propuesta docente las actividades que promueven el juego de aquellas que persiguen otros objetivos.

Los niños crean su juego. El docente interviene en un comienzo desde la previsión del tiempo, del espacio y los objetos que incorporará.

El docente interviene en un comienzo desde la previsión del tiempo, del espacio y los objetos que incorporará. El juego se inicia con una serie de tanteos en el que los participantes van armando la estructura desde la propia acción de jugar, a partir de ella se desarrolla para decaer a veces irremediablemente y otras, para volver a reestructurarse y continuar su proceso.

Si bien es cierto que la edad determina en muchos casos la duración de las actividades, el docente será generoso con el tiempo establecido. Desde su observación, podrá diferenciar estos momentos y no cortar abruptamente situaciones que recién se están armando ni, por el contrario, prolongar en demasía un juego que ya llegó a su clímax y comienza a decaer.

Con relación al espacio, "al modo como se lo utiliza, los lugares en los cuales se ubican los chicos y los materiales, la ambientación en general, pueden constituirse en un obstáculo o en un incentivo para la acción. El uso alternativo de los diferentes espacios puede resultar enriquecedor: no solo la sala sirve para instalar un 'campo de juego', se puede utilizar el pasillo, el patio o parque, otra sala (...) compartiendo quizá la actividad con alumnos de diferentes edades y niveles de escolaridad (...)".[93] Asimismo, el espacio debe planificarse cuidadosamente en relación con el tipo de juego que se quiere propiciar. En algunos casos será necesario acondicionar las mesas y las sillas (por ejemplo, para jugar con tableros o cartas); en otros, por el contrario, será preciso armar espacios amplios sin elementos para evitar que obstaculicen el desplazamiento del grupo (por ejemplo, para jugar al "Martín Pescador"); también habrá que preparar espacios íntimos para esconderse, o separarlos para evitar la interferencia entre los grupos que realizan diferentes juegos.

Por último, la selección que el maestro realiza de los objetos y materiales que pondrá a disposición del grupo se guiará en principio por dos criterios básicos: necesidades e intereses que ha detectado en su grupo (a veces observados en juegos anteriores) y contenidos o temáticas que está trabajando en las unidades o proyectos, procurando equilibrar la cantidad y la calidad de las ofertas que ofrecerá a fin de que los objetos estén al servicio del juego y que no constituyan distractores de la acción por su sobreabundancia o, al contra-

[93] E. Pastorino y otros, *op. cit.*

G. C. B. A.

rio, por su carencia o exigüidad. Si se tiene en cuenta, además, que cuanto menor es el niño más dificultad tendrá en la manipulación de objetos pequeños, es preciso contar con elementos y espacios para guardarlos de tamaños adecuados a estas posibilidades. Vajillas irrompibles de uso doméstico, telas, ropas, muñecos, mobiliario son algunos de los objetos que permanecerán siempre a disposición de los alumnos, junto con otros que serán variables de acuerdo con los dos criterios antes enunciados.

Es necesario enriquecer los momentos lúdicos de los niños no sólo considerando el tiempo, el espacio y los materiales puestos a su disposición, sino también a través del aprendizaje de juegos que enriquezcan el acervo infantil, fundamentalmente de los juegos tradicionales que en la vida de las grandes ciudades se van olvidando.

"Reconocida la necesidad de jugar del niño como su modo más eficaz y adecuado para conocer y conocerse, para expresar, para establecer contactos sociales, para comunicarse, para comprender y ubicarse en la realidad, es necesario aclarar que el juego en el Nivel Inicial es un espacio propio del niño, en el que el adulto-docente desempeña su rol como tal. Esto no quiere decir que el maestro determinará a qué, con qué, cómo y con quién jugará cada niño, sino que actuará sobre los intereses infantiles, creando y ampliando espacios de juego, enriqueciendo y facilitando el recorrido hacia el conocimiento" (*D.C.E.I.*, 1989).

El juego en el Nivel Inicial es un espacio propio del niño, en el que el adulto-docente desempeña su rol como tal. El maestro actuará sobre los intereses infantiles, creando y ampliando espacios de juego, enriqueciendo y facilitando el recorrido hacia el conocimiento.

LA EXPLORACIÓN

En numerosas oportunidades se ha sostenido que el Nivel Inicial favorecerá la exploración. La exploración hace referencia a "todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos tienen autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones"[94] con el fin de obtener información sobre el mundo que los rodea.

Reconocer, examinar, registrar, indagar, son acciones que ejerce el sujeto sobre el objeto. A su vez, cada persona desde que nace vive experiencias singulares que tienen relación directa con su percepción, con la exploración sobre el mundo que lo rodea y las sensaciones internas que éstas le aportan.

Los alumnos exploran sus posibilidades de movimiento, exploran los sonidos que pueden producir con diferentes objetos o con la voz, exploran el lenguaje cuando buscan palabras que rimen, exploran diferentes materiales para modelar o pintar, exploran las características de los objetos y su funcionamiento.

En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etc.), en otros, en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación. Un niño de pocos meses, ante un sonajero de cuna que despierte su atención, lo explorará perceptivamente con la mirada, tratará de tomarlo si lo puede tocar y explorará diferentes modos de accionar. Dependerá de los estí-

[94] C. Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.

G. C. B. A.

mulos que el propio objeto suscite el que continúe realizando nuevas exploraciones. Se entrecruzarán las exploraciones sobre sus propias acciones respecto del objeto –sonajero– con las reacciones del propio objeto.

Un niño de un año explorará unos cubos probando cómo colocarlos unos sobre otros, los apilará, los ubicará de diferentes maneras, con un gesto de su mano los tirará y tal vez quiera y pueda reiterar su accionar; los apretará y comprobará que se hunden sus dedos y seguirá explorando si se mantiene su interés. Mientras esto sucede, el niño está percibiendo, explorando y conociendo algunos aspectos de los cubos. Llegará un momento en que pierda su interés por este objeto, sin embargo, si se modifican algunas condiciones de la situación, por ejemplo con el agregado de otros elementos similares o diferentes, el niño continuará su exploración.

Cuando se propicia la exploración en el Nivel Inicial "la finalidad que se persigue es potenciar la actividad del alumno como medio privilegiado para adquirir un saber".[95]

La exploración es un fin en sí misma; a través de ella los alumnos adquieren distintos tipos de conocimientos.

La exploración es un fin en sí misma, puesto que a través de ella los alumnos adquieren distintos tipos de conocimientos y, por lo tanto, no constituye un paso o etapa previa ineludible para realizar luego otra actividad. Las actividades exploratorias son fundamentales a lo largo de la vida del hombre y aún más en el Nivel Inicial.

El hecho de que los alumnos tengan autonomía para organizar sus actuaciones no implica necesariamente que sean ellos quienes deciden el objetivo de la actividad. Éste puede ser propuesto por el docente. Los alumnos organizan sus propias acciones con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, es decir, que la exploración puede estar diseñada por el docente intencionalmente. Esta afirmación no desconoce aquellas situaciones en las cuales los niños exploran sin que haya un objetivo prefijado.

En ambos casos vale la pena reflexionar sobre las condiciones que generan la institución, en general, y cada docente, en particular, para favorecer y potenciar la exploración.

Los materiales

Los niños adquieren información a través de la exploración sobre materiales y objetos, por lo tanto, una de las condiciones para promoverla es la de realizar previamente una adecuada selección de éstos.

Para ello será necesario tener en cuenta diversos aspectos relacionados con materiales y objetos:

▲ Serán adecuados a la edad de los alumnos para potenciar al máximo su manipulación. Así, por ejemplo, en las salas de los más pequeños será necesario considerar las posibilidades de prensión en referencia al tamaño, forma, consistencia, peso de los elementos.

▲ Estarán en consonancia con los conocimientos que se espera que los alumnos construyan. Por ejemplo, si se espera que éstos aprendan que las pompas

[95] C. Coll, *op. cit.*

G. C. B. A.

de jabón salen redondas, será importante ofrecerles burbujeros con diferentes formas. Si se espera que los niños reconozcan la diversidad de sonidos que un mismo objeto puede producir, bastará con ofrecerles bandejas de plástico con ranuras y otros objetos para accionar sobre ellas.

▲ Deberán permitir que los alumnos enriquezcan sus exploraciones. En este sentido la variedad de materiales cobra importancia, ya que su falta de renovación conduce a conductas estereotipadas o al desinterés por ellos. Por otro lado, una excesiva variedad promueve más la dispersión que la exploración.

▲ Promoverán que cada alumno tenga oportunidades para explorar. Es decir, que será importante contar con una cantidad adecuada de materiales, según la cantidad de alumnos. En el caso de una actividad exploratoria con témpera, será necesario disponer de pintura y herramientas suficientes, para que ésta pueda ser realizada por todos los niños.

El espacio

El tipo de actividad de exploración que se espera que los alumnos realicen será el que delimitará las condiciones acerca del espacio requerido para su desarrollo.

Se evaluará qué tipo de espacio es el más adecuado para la actividad que se piensa realizar, en algunos casos, el lugar conveniente será la sala; en otros, el patio u otros lugares de la institución.

El espacio de la sala será modificado, adaptado, transformado, de acuerdo con las necesidades de la actividad exploratoria por realizar. En algunos casos, un espacio acogedor, por ejemplo un rincón de la sala; en otros, la necesidad de moverse requerirá un espacio más amplio y cómodo para su desarrollo. Para una propuesta en plástica se debe tener en cuenta la distribución espacial de mesas y sillas, al igual que la ubicación del material ofrecido para explorar.

Cuando la exploración se realiza fuera de la sala, será importante que el lugar-espacio seleccionado ofrezca "algo más" que un lugar más amplio que el de la sala. Por ejemplo, se preverá que los niños puedan trabajar sin ser interrumpidos permanentemente por ruidos, por el paso de otros niños o adultos.

Será preciso acordar con la totalidad del equipo docente el uso de los espacios, de modo de potenciarlos. El equipo directivo tomará en cuenta cuáles son las necesidades de los niños y las condiciones para incentivar el desarrollo exploratorio, dentro de éstas: el mobiliario, mesas, sillas, soportes donde apoyar recipientes, piletas, entre otras.

El tiempo

Cada niño tiene un tiempo distinto para explorar y una forma diferente de hacerlo. Algunos se "zambullen" rápidamente mientras que otros son más cautos.

G. C. B. A.

A su vez, los tiempos dedicados a la exploración varían según la edad de los alumnos, de los materiales que se ofrecen y de la propuesta. Para brindar a cada alumno y a cada grupo las oportunidades que necesitan, los docentes organizarán los tiempos que se consideren más adecuados. Muchas veces observando a un grupo en una actividad exploratoria da la impresión de que no ocurre nada o casi nada. Sin embargo, si se mira con detenimiento, comienzan a vislumbrarse los pasos que realizan los niños, a veces solos y otras contagiados por él o los que tienen al lado. En estos casos el cuidado del tiempo es fundamental para no interrumpir este proceso. La observación cuidadosa de las acciones que realizan los alumnos es un instrumento útil para evaluar cuándo necesitan más tiempo o cuándo una actividad de exploración ha llegado a su fin, porque el interés de los niños ha decaído.

La reiteración de las acciones en muchos casos enriquece la actividad misma.

Por otro lado, es necesario no confundir la reiteración de las acciones que los niños realizan con una estereotipia en su comportamiento, puesto que estas repeticiones en muchos casos enriquecen la actividad misma. En ocasiones estas acciones son consideradas como rutinarias, no resultando así para los protagonistas. Detectar cuándo los alumnos efectivamente han perdido interés por la exploración que están realizando se convierte, para el docente, en un real desafío.

Con el fin de respetar el tiempo de cada uno, se podrán prever actividades alternativas de modo que los alumnos no se perturben entre sí.

El docente frente a la exploración

En un inicio se señaló que la exploración es una conducta característica de los niños del Nivel Inicial. Esto significa que en numerosas ocasiones los docentes se encuentran frente a situaciones en las cuales los niños exploran sin que haya mediado una propuesta para ello.

La actividad de exploración responde a un fin que no aparece siempre al inicio de la actividad sino que muchas veces se presenta durante su transcurso.

La actividad de exploración, por lo general, responde a un fin que el alumno que la realiza se ha planteado. Este fin no aparece siempre al inicio de la actividad sino que muchas veces se presenta durante su transcurso. Es necesario que el docente logre identificar o reconocer cuál es el fin que está guiando la exploración del niño. Para ello es preciso observar las acciones que éste realiza. Sólo en la medida en que este fin es descubierto por el docente su intervención puede enriquecer la exploración del alumno. Cuando esto no sucede el docente corre el riesgo de interrumpir el proceso que el niño está llevando adelante, o por el contrario favorecer un activismo que conduce a un hacer sin objetivos claros.

En los casos en que el docente diseña una actividad de exploración, tendrá presente que su intervención comienza mucho antes de que la actividad se inicie. La selección de los materiales más adecuados, la previsión del espacio y del tiempo son aspectos indispensables a tener en cuenta. Durante su desarrollo el docente observará las acciones de sus alumnos con el fin de comprenderlas e intervenir cuando la situación efectivamente lo requiera.

G. C. B. A.

Esto implica una observación que admita tanto aquellas acciones previstas por el docente como también aquellas no esperadas.

Sus intervenciones tendrán como objetivo enriquecerla, para ello ayudará a los alumnos que así lo precisen, favorecerá la circulación de los materiales si fuera necesario, promoverá el intercambio entre los niños para socializar las diferentes experiencias, aportará nuevos materiales, etcétera. Todas estas precisiones tienen el propósito de ponderar a la exploración como medio para la adquisición de conocimientos y desde esta postura se diferencia de un mero accionar con los materiales, actividad que no guarda sentido alguno para el niño.

La producción de los niños

Hablar de producción implica considerar tanto las acciones que buscan la realización de un resultado como a éste mismo. Es decir, que tanto el proceso como el producto son fundamentales. La producción requiere una finalidad, una meta a alcanzar, que encamina las acciones destinadas a ello. Al partir de una idea que organiza las acciones, el proceso de producción implica tomar decisiones y seleccionar medios en la búsqueda de una resolución.

La producción requiere una finalidad, una meta a alcanzar, que encamina las acciones destinadas a ello. El proceso de producción implica tomar decisiones y seleccionar medios en la búsqueda de una resolución.

Es posible afirmar que históricamente el Nivel Inicial ha otorgado a la producción de los alumnos un lugar de relevancia entre sus actividades, quizá muy ligado al accionar constante que caracteriza a este nivel. Cabe aquí revisar su significado y alcances, señalando en especial el rol que ocupa el docente en relación con ella.

Los diferentes tipos de producción que pueden realizarse en el Nivel Inicial permitirán a los niños poner en juego sus saberes previos, resignificarlos en función de nuevos objetivos y de sus intereses personales y grupales. Todo proceso de producción plantea la posibilidad de probar, improvisar, expresar ideas, explorar, revisar, repetir, adaptándose a distintas situaciones y nuevos desafíos. Además, implica un proceso de búsqueda, realización e interpretación que compromete la sensibilidad, la percepción, la capacidad intelectual y las habilidades que se integran durante el proceso de realización.

La producción y la creatividad

Es importante tener en cuenta de qué manera se vincula la producción al concepto de creatividad. Es habitual que se asocie la creatividad mucho más con las disciplinas expresivas o artísticas que con otros campos. También es frecuente que se la vincule con ideas como la "inspiración" y la "originalidad", ocurrencias o capacidades más presentes en algunos sujetos que en otros como características de su talento personal. Sin embargo, las investigaciones que se han desarrollado en las últimas décadas permiten aseverar que los mecanismos del proceso creativo requieren de conocimientos específicos y de

Los mecanismos del proceso creativo requieren de conocimientos específicos y de la adquisición de procedimientos generales para la resolución de problemas.

G. C. B. A.

la adquisición de procedimientos generales para la resolución de problemas. "La práctica creativa se define como comportamiento combinatorio, que requiere poseer modelos y conocimientos disponibles para su utilización y reelaboración, a fin de poder expresarse creativamente."[96] Así tanto un problema matemático como una resolución plástica –por tomar sólo dos ejemplos de campos de conocimiento diferentes– podrán favorecer la creatividad de acuerdo con la definición antes enunciada.

No todos los productos están connotados por el mismo grado de creatividad. La posibilidad de recombinar elementos de manera diferente para lograr el fin deseado podrá presentarse de diversos modos, según el tipo de propuesta, la dinámica planteada y la edad de los niños.

Algunas producciones por sus propias características requieren atenerse a determinadas condiciones, pautas y, en ocasiones, limitaciones y restricciones, que no necesariamente van en detrimento de las posibilidades de expresión creativa. Así, por ejemplo, la producción grupal de un cartel de anuncios implica tener en cuenta aspectos relacionados con qué es un cartel, cuál es la función que cumple y el tipo de estructura textual que requiere. De la misma manera el texto de una nota, un cuento o un aviso comercial tienen sus particularidades: la producción de cada tipo de texto plantea diferentes problemas. Todas las resoluciones podrán ser creativas en mayor o en menor grado dependiendo esto, entre otros aspectos, del enriquecimiento y estímulo de las posibilidades imaginativas y sensibles que deben ser propiciadas en la realización de la producción misma.

Un niño pone en juego su creatividad cuando puede hacer algo diferente de lo que ha venido haciendo anteriormente y logra apreciarlo de forma espontánea o con ayuda.

Un niño pone en juego su creatividad cuando puede hacer algo diferente de lo que ha venido haciendo anteriormente y logra apreciarlo de forma espontánea o con ayuda del docente o de sus compañeros. Esto supone soluciones distintas, pero también habilita a utilizar la repetición sobre una misma idea, puesto que en ésta se originan pequeños matices que desembocan en aspectos creativos de la producción. Tal vez lo alcanzado no resulte novedoso para otros compañeros, pero sí puede serlo para él en su propio recorrido individual.

La creatividad que se pone en juego durante la producción se reafirma y consolida cuando es propiciada y alentada desde temprana edad. La intervención docente promoverá que estas producciones adquieran progresivamente rasgos más personales, en especial en los lenguajes expresivos. Su apertura en considerar que no hay respuestas únicas en las búsquedas y resoluciones de los niños, su valoración de la diversidad en las expresiones, su actitud para propiciar el gusto y el placer por la producción resultarán fundamentales.

Es importante que las propuestas del docente tengan en cuenta diferentes momentos del proceso de producción. Éstos no son necesariamente lineales, sino que implican etapas sobre las que puede volverse y que es necesario revisar constantemente.

Al solo efecto de propiciar la reflexión necesaria para orientar su participación, el docente podrá:

▲ plantear las metas esperables;
▲ idear un plan de trabajo en relación con la edad de los alumnos, considerando sus experiencias previas;

[96] P. Bertolini y F. Frabboni, *op. cit.*

G. C. B. A.

▲ brindar las condiciones necesarias;
▲ delimitar el espacio para focalizar mejor la tarea;
▲ facilitar la organización de acciones que puedan culminar en el producto esperado –diseñar las preguntas para una entrevista, elaborar un cuadro de doble entrada, orquestar una canción, pintar un retrato–;
▲ ejecutar las acciones concretas que lleven a la realización de lo previsto;
▲ evaluar junto con los alumnos el proceso y los productos logrados.

Es el docente quien puede hacer observables problemas que se presentan durante la producción, quien puede alentar la observación reflexiva de los niños, brindar información y guiar en la búsqueda de resoluciones. Es importante que tenga en cuenta el proceso de construcción que los niños están haciendo para no direccionalizar de forma excesiva ni propiciar estereotipos. Su mirada atenta y su escucha reflexiva e interpretativa serán fundamentales para acompañar y guiar una extensa gama de acciones, pensamientos y sensaciones que el grupo y cada uno de sus alumnos está poniendo en juego.

Para el logro de sus propósitos, el docente considerará un repertorio variado de previsiones y acciones: la adecuada formulación de la consigna, la selección de materiales y herramientas, la disposición del espacio físico y del mobiliario, la dinámica más propicia para el trabajo grupal (por subgrupos, en parejas o individualmente), entre otras. De este modo, la intervención del docente facilitará un proceso que crece, se modifica y se reitera con diferentes modalidades; su acompañamiento y seguimiento, su aporte y reorientación –si fuera necesaria– incidirán en los resultados y en las metas a alcanzar.

La observación de producciones anteriores puede proveer datos de gran interés tanto al docente como a los niños, favoreciendo reflexiones acerca de éstas, estableciendo comparaciones, dando la posibilidad de imaginar y proyectar futuras producciones.

Las acciones concretas, que el docente va guiando, comportan, a su vez, muchas otras que se irán implicando y entramando: los niños podrán explorar, probar, improvisar, revisar, hipotetizar, deshacer y rehacer, etc., en una construcción cognitiva sensible e imaginativa. Ya sea de manera individual o grupal, la tarea implica también confrontar, cooperar, comentar, argumentar, decidir, seleccionar, aceptar y hacer críticas; determinando momentos y etapas en la producción que ayuden a significar este proceso. Éste reporta nuevas reflexiones acerca de la realidad sobre la que se está accionando, reflexiones que podrán consolidar la construcción de nuevos conocimientos y nuevos aprendizajes. Será entonces importante que el docente tenga en claro qué contenidos se están trabajando para realizar una coordinación fructífera, en la cual pueda problematizar, guiar e informar.

Es importante promover que los alumnos se acerquen a la producción de sus compañeros. En algunos casos, el docente propondrá observar cómo cada uno resolvió una consigna; en otros, la idea que guió el trabajo y las dificultades que fueron surgiendo en la producción misma. En todos los casos el docente alentará la valoración de la diversidad de puntos de vista, con la finalidad de enriquecer los conocimientos y experiencias de sus alumnos. Los niños también aprenden observando lo que hacen los otros: pares y adultos.

Los niños también aprenden observando lo que hacen los otros: pares y adultos. En este sentido la copia y la imitación son fuentes primarias del enriquecimiento de las posibilidades individuales.

En este sentido la copia y la imitación son fuentes primarias del enriquecimiento de las posibilidades individuales.

La actitud del docente asume capital importancia, puesto que su palabra tiene un peso singular frente al grupo. Sus apreciaciones y comentarios, la manera de acompañar a los niños a realizar los suyos, serán fundamentales para enseñar el respeto y la valoración por la producción de los demás.

La evaluación del producto realizado

La concreción del producto permite a los alumnos "ver" y "mostrar" a los otros ampliando las posibilidades de comunicación, reflexionando acerca de su propio desempeño, relacionando sus procesos de trabajo con los resultados obtenidos. Esto permite construir nuevos aprendizajes en relación con la apreciación de la propia producción y la de los pares. En las dos últimas secciones, realizar una evaluación conjunta revisando, recuperando el proceso desarrollado, analizando, aceptando y haciendo críticas en el marco del respeto por la propia producción y la ajena, puede convertirse en un valioso "cierre" de la actividad que deja, a su vez, un punto de inicio ahora enriquecido para nuevas propuestas

Es importante señalar que la evaluación incluye aspectos difíciles de evaluar tales como la actitud creativa e imaginativa, la posibilidad de hacer y comprender desde un punto de vista personal, no estereotipado. Se trata de evitar juicios de valor, del tipo "lindo/feo", "me gusta/no me gusta". Hay múltiples oportunidades y espacios en el jardín para el desarrollo de producciones espontáneas y autónomas de los niños. Tal es el caso de muchas de las propuestas del juego-trabajo. La mirada del docente podrá ver en ellas tanto la puesta en acción de lo ya aprendido o su reafirmación como también nuevas búsquedas. Es de suma importancia que pueda alentar una creciente autonomía en estas experiencias sin dejar por ello de intervenir, según el caso, relacionando o recuperando el sentido de estas producciones o expresando su propia apreciación valorativa. Esto puede hacerse particularmente necesario en producciones que podrían denominarse efímeras[97] –como ocurre en el ámbito de la expresión corporal o la educación física–. Su intervención permitirá hacer consciente aquello que los alumnos pueden haber producido con espontaneidad permitiéndoles apropiarse de los resultados obtenidos.

En las primeras secciones diversas actividades de los niños, ligadas básicamente a aspectos exploratorios, pueden ser rescatadas desde la mirada atenta del docente que ayuda a significar el proceso y sus resultados.

La evaluación de la tarea y del producto le permitirá al maestro reflexionar acerca de sus propios desempeños en la implementación de las distintas propuestas y servirá para realizar las modificaciones necesarias para la planificación de las futuras actividades.

[97] Se define como *producción efímera* a aquella que se improvisa, que surge en el momento mismo de la propuesta y que salvo en contadas excepciones –cuando se la filma– no queda registro de ella. El rescate de estas experiencias se logra a través de comentarios, relatos, sensaciones vividas y pueden ser repetidas si se considera que pueden variar diversos aspectos de su forma inicial y enriquecer así la primera experiencia.

G. C. B. A.

La institución y la producción cultural

"(...) La escuela es el lugar público de los saberes y los conocimientos, donde su enseñanza se hace práctica social, normalizadora e innovadora y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos, diferenciados y comunicables."[98]

El jardín ofrece múltiples y variadas oportunidades para que sus alumnos tomen contacto con diversas manifestaciones de la cultura.

La escuela al brindar estas posibilidades estará asumiendo la función social de que todos los niños se acerquen a la producción cultural, sobre todo a aquella a la que no todos los sectores de nuestra población tienen acceso.

En este sentido, muchas de las propuestas de la escuela son actividades que si no se produjeran en este ámbito, seguramente no podrían ser experimentadas por los niños y sus familias por estar fuera de sus posibilidades socioeconómicas y/o culturales.

"(...) Si la escuela no quiebra las subvaloraciones del gran público sobre la producción y la experiencia artística, los hijos del gran público ven reducido su horizonte de experiencias, no se saben con derecho de producir y apreciar el arte y se quedan al margen de un aspecto importante de la construcción cultural de la humanidad."[99]

Es indudable que a la escuela le compete el compromiso de promover el acercamiento de sus alumnos a distintas expresiones culturales y artísticas: recorrer exposiciones de cuadros, museos históricos y de arte, brindar funciones teatrales en el ámbito escolar cuando se hace muy difícil concurrir con los alumnos al teatro; visitar el planetario, recurrir a la biblioteca del barrio, asistir a funciones de ballet, entrevistar a un artesano, escuchar conciertos, ver muestras de bailes folclóricos de distintos países, conocer el Museo de Ciencias Naturales, promover exposiciones de artesanías de diferentes regiones, mirar películas y documentales, recorrer el centro histórico de la Ciudad, etcétera. Actividades que van más allá de una actitud de respeto "distante" por la producción cultural.

El jardín creará un marco cooperativo que facilite la inclusión de las producciones de las familias y de la comunidad en la que está inserto (abuelos bailarines de tango, padres expertos en comidas típicas de su lugar de origen, las actividades del club del barrio, un escultor que tiene su taller en la zona, el diario vecinal, etc.). Los acercamientos a estas producciones pueden convertirse en posibles proyectos institucionales que deben promover la participación de cada uno de los actores escolares.

Para garantizar que sus alcances no sean superficiales se deberán tomar los recaudos educativos pertinentes en cada caso, adoptando en el conjunto de la institución las estrategias necesarias que permitan el aprovechamiento del contacto con la producción cultural, de manera de valorizar tanto la propia producción como la que se selecciona y difunde.

El equipo docente será cuidadoso a la hora de elegir las producciones que acercará a la escuela o con las que tomará contacto fuera de ella. Será nece-

[98] C. Cullen. *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

[99] F. Terigi. "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Judith Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística,* Buenos Aires, Paidós, 1998.

G. C. B. A.

sario poner en juego criterios estéticos que denoten amplitud y que puedan abarcar una paleta diversa de expresiones artísticas y culturales en las cuales primen la calidad, la originalidad, la buena factura y el oficio.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Tradicionalmente se supuso que la diferencia entre el juego y las actividades de aprendizaje escolar estribaba en el carácter placentero del primero. Sin embargo, muchas de las actividades que realizan los niños resultan profundamente placenteras aunque no se las categorice como juego: por ejemplo, escuchar un cuento, cantar una canción, realizar un dibujo, escribir un mensaje, saltar una soga, entre otras. Las actividades de aprendizaje pueden presentar o no elementos lúdicos. La diferencia entre ellas depende de la intención del docente y del grado de libertad que tengan los niños para tomar la decisión de jugar, decisión libre que crea el juego, que en este sentido es una actividad voluntaria por excelencia. La forma en que el docente organiza la actividad es la que promueve el placer del niño para hacer frente a la aventura de nuevos conocimientos.

Las actividades con fuertes componentes lúdicos pueden organizarse de diferentes modos, según sean los contenidos que se trabajen, las características del grupo, el tipo de unidad o de proyecto que se está desarrollando –en el caso de las salas de niños mayores–, las preferencias docentes.

Las modalidades de organización más conocidas pueden agruparse de la siguiente forma:[100]

a) *Juego centralizado* "(puede asumir características de juego dramático o no): los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. La actividad puede suponer la asunción de diferentes roles o no, y requerir la preparación previa de los elementos de juego. Por ejemplo, jugar 'al supermercado' o 'a la estación de tren' obliga a un acondicionamiento previo del espacio y de los materiales, y demanda de los niños asumir diferentes roles en el juego simbólico. En cambio, armar entre todos un barrio con bloques o cajas es un juego centralizador que puede ser no dramático. En las dos últimas secciones y según la organización que se proponga para la actividad, puede plantearse la necesidad de establecer anticipadamente de qué se va a ocupar cada grupo de niños" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

Este tipo de juego adquiere diferentes características y propósitos según sea la edad de los niños. En los grupos de uno, de dos y de tres años, la propuesta procura el desarrollo de este tipo de juego, por la posibilidad de conectarse con los otros, de realizar múltiples exploraciones y por el valor del juego en sí mismo (particularmente el juego simbólico). El juego centralizado puede adoptar dos modalidades: como actividad grupal en la que todos realizan acciones similares (por ejemplo, jugar con cajas armando "trenes" o jugar a bañar los muñecos, etc.) y como propuesta para la realización de diferentes acciones organizadas en simultáneo alrededor de un eje que las unifica pero

[100] Una mayor ampliación acerca de cómo se desenvuelven estas modalidades en cada sección puede consultarse en los documentos curriculares correspondientes, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años*, y *Niños de 4 y 5 años, op. cit.*

G. C. B. A.

sin exigir coordinación entre ellas (por ejemplo, algunos niños jugarán a dar de comer a sus muñecos; otros, a que los llevan de paseo; otros, a que lavan y planchan sus ropas, etc.). Con los grupos de niños de cuatro y cinco años esta organización puede ser útil para indagar qué conocimientos tienen los niños acerca de determinado contexto (por ejemplo, organizar un juego sobre el consultorio del médico), para presentar determinados problemas con relación a ciertos contenidos (por ejemplo, plantear problemas con números al jugar al almacén), como actividad de cierre de una unidad (por ejemplo, jugar a la panadería).

b) *Trabajo-juego*:[101] "las actividades pueden girar sobre contenidos de una o varias disciplinas. Los niños confeccionan, en grupos y con anticipación, los diferentes elementos necesarios para la actividad final. Ésta puede consistir en un juego simbólico (jugar 'a la panadería', hacer una representación de títeres) o en una construcción que integra los diferentes componentes que se elaboraron (armar una estación de servicio). Cuando finaliza en un juego simbólico, éste puede asumir las características de un juego centralizador, pero teniendo en cuenta que "la diferencia con el juego centralizador radica en que en el trabajo-juego el énfasis está puesto en el proceso de preparación previa de los materiales, lo que obliga a planificar cuidadosamente qué se va a elaborar, cómo, con qué, quiénes lo van a hacer, cómo se van a organizar para realizarlo. Exige un compromiso mayor del grupo con la tarea, y supone un trabajo de varios días. Por lo tanto, es una modalidad adecuada para los grupos de los niños mayores" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

c) *Juego-trabajo*: las propuestas de actividades y/o materiales se establecen en función del trabajo sobre los contenidos de diferentes campos del conocimiento. Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican a qué van a jugar y con quién; los mayores establecen cómo lo van a hacer, con qué, etc. Luego del desarrollo del juego, se evalúa su proceso y los productos –si los hubiera–, centrándose en las dificultades y los logros.

"El juego-trabajo supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras. A diferencia del trabajo-juego, aquí no hay un producto previo, común a todo el grupo, que guíe las actividades. Cada grupo o cada niño puede plantear su propio proyecto, a partir –fundamentalmente– de la oferta de material, que realiza centralmente el docente. Por lo general, los proyectos de juego de los niños se desarrollan en el día, aunque a veces algunos de ellos requieren mayor tiempo" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

"Se entiende por período de juego-trabajo el momento de la actividad del jardín en la que se intenta aunar el juego y sus aspectos placenteros y creativos con el esfuerzo del niño por aprender y la intencionalidad educativa. Si bien este es un principio que subyace en toda la didáctica del nivel, dentro de la actividad diaria, es éste el momento en el que este principio se destaca más nítidamente, en el que se manifiesta en múltiples actividades y en el que toma su nombre para definirse.

[101] Llamado "juego-trabajo" en la provincia de Buenos Aires.

G. C. B. A.

"Este momento se estructura a partir de situaciones conectadas con el entorno y con las necesidades y los intereses del niño, en las que en interacción con otros, anticipa, proyecta, concreta, reflexiona sobre su actividad y la evalúa, por supuesto dentro de los límites de sus posibilidades evolutivas.

"El aspecto más saliente y definitorio de este momento de actividad está constituido por la posibilidad de participación real de los niños en él y en la tarea en general. Esta afirmación cobra sentido si se respeta y orienta la posibilidad de anticipación, de realización y de reflexión sobre lo hecho por el mismo niño que, desde ya en forma gradual, dirigido por el docente, irá evolucionando desde el mero compartir el lugar y los materiales de juego hasta llegar a compartir con otros los proyectos, ajustarlos a sus posibilidades reales, a complementarse en su concreción y a evaluar, reflexionando sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos. En esta evolución, el mismo niño irá proponiendo objetivos inmediatos a su quehacer, por ejemplo, construir un edificio con garaje, pintar con témperas, narrar una historia, etcétera.

"El ambiente físico debe favorecer esta posibilidad de participación real que tiene el niño, poniendo materiales a su alcance de los que podrá disponer, combinar y utilizar con toda libertad, siempre que se encuadre dentro de los límites de la convivencia. De allí la necesidad de que éstos guarden un orden basado en criterios que sean compartidos con los niños para que puedan ser accesibles y guardados respetando esos criterios. Es decir, que 'esos lugares' que se denominan rincones o zonas son la disposición física de los materiales más adecuada para concretar en la tarea esta concepción de juego.

Son los contenidos los que principalmente van definiendo los materiales y no a la inversa. Éstos van siendo renovados siguiendo la evolución prevista y según los aspectos del ambiente que se van abarcando en las unidades didácticas y los proyectos.

"La selección y la graduación del material se hace sobre la base de los contenidos propuestos. Es decir, que son los contenidos los que principalmente van definiendo los materiales y no a la inversa. Éstos van siendo renovados siguiendo la evolución prevista y según los aspectos del ambiente que se van abarcando en las unidades didácticas y los proyectos. No se quiere decir con esto que obligatoriamente se deberá jugar en respuesta a la unidad o al proyecto en desarrollo pero sí, puede decirse, que la adhesión de los niños a la temática de la unidad se debe ir reflejando en su juego, que se verá enriquecido por los aportes de la unidad o el proyecto y viceversa en retroalimentación.

"Este momento de la actividad diaria, que tiene una duración creciente acompañando la evolución propia del niño, se planifica teniendo en cuenta que el mismo deberá tener la posibilidad de elaborar su proyecto de juego, de desarrollarlo y de evaluar su proceso y resultado. Todas estas posibilidades se irán desarrollando a partir de lo individual a lo grupal. Es decir, en un principio, el niño jugará solo o junto a los otros, para llegar a planificar y evaluar en un pequeño grupo, compartiendo, cooperando y complementándose en la tarea con otros. También irá encontrando el ajuste necesario entre su intención, las posibilidades propias, de tiempo y materiales disponibles; e irá valorando su esfuerzo y resultados obtenidos, hasta que llegue a poder posponer los resultados inmediatos en busca de completar o perfeccionar el producto grupal o individual" (*D.C.E.I.*, 1989).

Aunque tal como fue definido el juego-trabajo es un tipo de organización propia de las tres últimas secciones, es posible organizar períodos de

juego en los que los niños pequeños tengan diferentes ofertas de materiales a su alcance y puedan elegir libremente con qué jugar, sin necesidad de anticipar sus acciones, desde la primera sección. Los materiales ubicados en diferentes lugares de la sala a la manera de "rincones de juego" permiten desarrollar diferentes actividades adecuadas a sus posibilidades afectivas, cognitivas y motrices de manera espontánea.

d) *Talleres*: el concepto de taller es polisémico. Tradicionalmente se lo caracterizó como un espacio en el que los aprendices se iniciaban en un oficio siguiendo la guía atenta del maestro artesano. En los últimos años esta modalidad que era propia de las escuelas técnicas se extendió a otros ámbitos educativos, entre ellos el Nivel Inicial. Mientras que en los otros niveles del sistema dicha inclusión se debió a la necesidad de enfatizar el hacer por sobre la enseñanza meramente expositiva, en el Nivel Inicial adquirió características propias no sólo por las edades de los alumnos, sino porque ya su enseñanza priorizaba el hacer en la actividad de los sujetos. De este modo los talleres adoptaron diferentes formas de organización y de dinámica.

"Los talleres no constituyen ni una 'metodología', ni un 'modelo' privilegiado. Son simplemente formas de organizar las actividades, que suponen, en algunos casos, un cambio en la utilización del ambiente físico, de los materiales y de la organización grupal. (...) Su duración es variable, puede implicar desde la concurrencia de un día a un mes. Esta duración depende del tipo de trabajo planificado. En algunos, el grupo se propone realizar un producto concreto, mientras que en otros esto no se plantea. Los docentes pueden tener a su cargo un taller y recibir a los diferentes grupos de niños o rotar por los talleres con sus alumnos. La última variable para considerar es la cantidad de talleres que se pueden organizar; que sean uno o varios, dependerá de las decisiones docentes y/o institucionales.

"Al igual que en las anteriores modalidades, los talleres suponen un hacer reflexivo. El taller articula actividades alrededor de contenidos de un área –como el Taller de Ciencias Naturales o Sociales, de Cuentos, de Plástica– o alrededor de cierto tipo de actividades –como el Taller de Cocina, de Carpintería, de Juego– que trabajan contenidos de diversos campos del conocimiento.

"Ésta es una síntesis de los aspectos más relevantes de las modalidades más usuales, presentes en los jardines de la Ciudad. Sin embargo, es posible que los docentes planteen otras diferentes. Cualquiera sea la modalidad adoptada se deben examinar las condiciones establecidas para que las actividades representen situaciones de aprendizaje para los niños. La planificación docente de éstas, así como su intervención a través de las consignas que determina, la observación atenta de la actividad de sus alumnos, su participación activa en el proceso de aprendizaje aclarando dudas, brindando o sistematizando la información, planteando preguntas, evaluando las actividades propuestas, las respuestas de los niños y su propia actuación encuadrarán la tarea de la sala en un hacer reflexivo que compromete a todos con el aprendizaje.

"Este documento deja abierta la selección y la creación de nuevas moda-

G. C. B. A.

lidades a los docentes. No es aconsejable encasillarse en una forma única, sino que éstas deben adecuarse –tal como se señala al comienzo de esta descripción– a las características y edades del grupo, a los contenidos por trabajar, a la unidad didáctica o proyecto que se está desarrollando, y a las decisiones institucionales, siendo conveniente utilizar variadas modalidades en el transcurso del año escolar" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

La planificación didáctica

Una de las mayores responsabilidades docentes reside en la planificación de las situaciones de aprendizaje. La planificación permite anticipar la acción e implica un doble proceso de anticipación mental y de escritura que realimenta y controla lo pensado en el inicio.

Un plan de trabajo es una explicitación escrita de las tareas y las actividades que el docente desarrollará en un determinado período lectivo. Esta explicitación escrita permite:

▲ "la organización del pensamiento de modo coherente (...);
▲ la confrontación y contrastación con otras producciones propias y ajenas, anteriores y actuales;
▲ (...) la reflexión sobre (...) el quehacer docente;
▲ el control de la coherencia entre los diversos componentes didácticos: su selección, gradualidad, complejización y articulación;
▲ el acceso inmediato y constante del docente a un instrumento organizador de sus prácticas en el momento y lugar que lo necesite;
▲ el seguimiento (...) y la evaluación de su tarea";[102]
▲ el tomar decisiones previas al desarrollo de las actividades y otras, en función de las sucesivas evaluaciones.

La planificación debe ser flexible y reflejará las distintas intenciones del docente para posibilitar experiencias de aprendizaje útiles y significativas. Se centrará esencialmente en las necesidades y las capacidades de los niños, reparando en que éstos arriban a la escuela con conocimientos y experiencias diversos.

Esta tarea comienza antes de iniciarse el ciclo de clases, puesto que el alcance de su planificación es tan amplio como la labor que desempeña, y continúa a través de todo el año escolar. Durante el período previo al trabajo directo con los niños, los docentes planifican las actividades que desarrollarán durante el período de iniciación.

"(...) El docente, a partir de sucesivas indagaciones y lecturas diagnósticas de su contexto y de su entorno particular, es quien dará su sello a la planificación didáctica que irá elaborando y modificando en su desempeño cotidiano."[103]

La planificación de la tarea del aula está contextualizada por la pertenencia institucional y enmarcada por la política educativa que asume el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de sus documentos curriculares. La planificación docente no "está aislada del conjunto de la escuela y del

[102] *Poniendo la planificación en el tapete, op. cit.*
[103] *Ibid.*

G. C. B. A.

Sistema Educativo, pero al mismo tiempo conserva la independencia y la autonomía necesarias para el desarrollo de su actividad.

"Los componentes de la planificación, sus definiciones y las relaciones que se establezcan entre ellos estarán determinados por el enfoque didáctico que explícito o implícito subyace. Es precisamente en este enfoque y en la definición de los componentes didácticos que éste plantea donde se ponen de manifiesto las concepciones pedagógicas que se sustentan actualmente en nuestro nivel educativo: a qué se denomina proceso de enseñanza, qué teorías del aprendizaje apoyan las decisiones pedagógico-didácticas, qué concepto de hombre se sustenta, a qué tipo de sociedad se tiende, qué lugar se da a la relación con el contexto, cuáles son los criterios que se considerarán al seleccionar objetivos, contenidos, al diseñar las actividades, etcétera.

"La planificación tiene un autor, el docente que la escribe, pero simultáneamente es un producto institucional, ya que hace referencia a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad. (...) Desde esta mirada institucional, en la planificación se puede analizar:

- "Si existe o no concordancia entre el diseño de la propia práctica (...) y los lineamientos generales.
- "Si existe coherencia entre las propuestas educativas y los propósitos institucionales.
- "Si existe una articulación entre los contenidos trabajados en las diferentes secciones, conformando una secuencia de los aprendizajes que realizan los niños en el transcurso de su escolaridad.
- "Si existe articulación entre las características y modalidades que asumen las actividades propuestas en las diferentes secciones, respetando las necesidades de los niños.

"Esto lleva a preguntarse, en presencia de las modalidades habituales de planificación, si ésta es realmente utilizada por el docente para orientar su práctica o si éste considera que simplemente sirve para la 'fiscalización' por parte de las autoridades superiores.

"La planificación es un instrumento comunicativo (...) y se constituye en un medio de informaciones múltiples. Esta multiplicidad de mensajes no radica únicamente en el texto explícito sino también en la forma que asumen. En consecuencia, implica el empleo y la aceptación de un sistema de códigos con un mayor o menor grado de comprensión por parte de los actores involucrados."[104]

La planificación es una herramienta dinámica que debe ser modificada y corregida permanentemente en su contrastación con la práctica.

La planificación didáctica refleja las múltiples decisiones que el docente toma en el desarrollo de su labor, desde la anticipación de lo que se prevé enseñar hasta aquellas decisiones concretas que adopta frente a la reflexión de su tarea.

Aun cuando muchas de estas decisiones sean espontáneas –producto de algunos imprevistos durante la implementación de las actividades– el docente las registrará a partir de la evaluación, para incorporar todas estas modificaciones a su plan de trabajo. La planificación es una herramienta dinámica que debe ser modificada y corregida permanentemente en su contrastación con la práctica.

104 *Ibid.*

G. C. B. A.

Las planificaciones didácticas incluyen objetivos, contenidos, actividades, los recursos materiales y la evaluación de lo realizado.

Las planificaciones didácticas incluyen generalmente objetivos, contenidos, actividades, los recursos y la evaluación de lo realizado.

▲ *Objetivos*: tienen como fin imprimir direccionalidad a la acción educativa. "Los objetivos son el conjunto de hipótesis, cuyo lugar de contrastación será la práctica pedagógica concreta. De esta manera, cabe la posibilidad de que éstos lleguen a constituir la fuente de nuevos interrogantes que suscitarán búsquedas en los diversos planos del quehacer pedagógico. Se entiende que todo objetivo educacional compromete todas las dimensiones del sujeto: afectivas, sociales, cognitivas y motrices" (*D.C.E.I.*). Para ilustrar esto, cuando el niño descubre que puede expresar con sus movimientos corporales alguna de sus ideas, disfruta de su logro y adquiere un sentimiento de autonomía y seguridad. Esta adquisición lo lleva a compartirla con otros, a cooperar con sus pares... es decir, se involucra en todas sus dimensiones de un modo integrado y total.

El objetivo se define como "meta a alcanzar, que fija dirección al proceso de enseñanza-aprendizaje y establece los contenidos que posibilitarán su campo de desarrollo".[105]

Los objetivos tienen diversos modos de formulación y de inclusión en las planificaciones didácticas. En relación con su formulación, es posible diferenciar los objetivos generales de otros más específicos. Los generales son más abarcativos, y se establecen para períodos de tiempo más prolongados y eventualmente para todo el año. Los específicos son más acotados y se estipulan para períodos más breves: el período de iniciación, el desarrollo de una secuencia de actividades, etcétera.

La necesidad de plantear una serie excesiva de objetivos es un resabio de la pedagogía tecnicista, también llamada pedagogía por objetivos, dado que éstos implicaban como finalidad un listado de conductas aisladas y visibles a alcanzar. En esta línea el objetivo era sinónimo de actividad, otorgándosele mayor valor al producto que al proceso. Dentro de los enfoques didácticos vigentes que destacan el valor pedagógico de los contenidos, y en el que se inscribe este *Diseño Curricular*, se valora tanto el proceso de aprendizaje que realiza el niño, como el resultado que logra. Es necesario reconocer que gran parte de los aprendizajes que alcanzan los niños requieren de cierto tiempo para su construcción. Este proceso no es lineal, implica avances y retrocesos, y demanda un conjunto de múltiples actividades que los niños realizarán acompañados por la intervención de sus docentes. Por estas razones es factible que muchos de los objetivos que formule el docente exigirán un tiempo prolongado para ser alcanzados.

Por otra parte, es necesario destacar la explicitación más detallada de los contenidos que presenta este *Diseño Curricular* para cada una de las etapas. Esta forma de redacción de los contenidos comprende implícitamente, en muchos casos, la intención y la dirección hacia la cual debe orientarse el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, habrá docentes que decidan plantear objetivos para un

[105] A. Malajovich y S. Wolodarsky. *La planificación en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Propuesta, 1986.

G. C. B. A.

período de tiempo más amplio, y en ese caso, si las unidades didácticas o proyectos cumplen con los objetivos formulados, no será necesario reiterarlos para cada estructura, excepto cuando el docente se proponga nuevos objetivos para su grupo de alumnos.

En cambio, habrá otros docentes que prefieran estipular los contenidos toda vez que planifiquen una unidad didáctica, proyecto o una secuencia de actividades.

El enfoque planteado por este documento permite que los docentes, con previos acuerdos institucionales, decidan la forma de expresar los objetivos en sus planificaciones, según la operatividad y la utilidad que les reporten a su tarea y a sus modalidades de trabajo, contemplando la posibilidad de combinar o alternar estas diferentes resoluciones.

▲ *Contenidos*: "Los contenidos constituyen elementos básicos de la actividad educativa. La actividad, tanto del alumno como del docente, está en función del contenido y, en consecuencia, no se considera posible alcanzar objetivos previstos sin la presencia de los contenidos a través de los que se desarrollen" (*D.C.E.I.*, 1989).

"Sin contenido no hay enseñanza; 'cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan (...) Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo, y se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo (...)' ."[106]

"Los contenidos son 'saberes instrumentos' que incluyen 'no sólo (...) las nociones y todo aquello que pueda provenir como información del ambiente, sino también actitudes, pautas y valores en los que se quiera educar'."[107] Comprenden, además: conceptos, principios, relaciones, hechos, normas, habilidades, procedimientos y destrezas.

" '(...) Designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social'".[108]

"Son seleccionados y organizados por el Sistema Educativo para ser enseñados y aprendidos en la escuela. Esta selección se realiza sobre lo construido por la cultura vigente en un determinado momento histórico.

"Establecidas estas distinciones, se hace necesario aclarar que dadas las características de la población infantil que concurre a este nivel educativo, los contenidos propuestos tienen diferentes niveles de consecución. Esto significa que no todos los contenidos propuestos podrán ser asimilados en toda su complejidad. Los niños comenzarán y/o desarrollarán este proceso, y lo continuarán en los años posteriores de su escolaridad.

"Hay contenidos de los que efectivamente se apropiarán los niños durante su escolaridad en el Nivel Inicial (por ejemplo: de la escritura del nombre propio). Pero hay otros contenidos que requieren mucho más tiempo para su construcción. Ésta comienza en el Nivel Inicial, pero se continuará trabajando durante la escolaridad primaria, y su inclusión resulta necesaria para que los niños puedan iniciar este proceso" (A.D.C.E.I., 1995).

La mayoría de los contenidos establecidos comparten esta característica. Por ejemplo, comentar con otros lo que se está leyendo; el establecimiento de

[106] G. Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
[107] J. C. Libaneo. "Tendencias pedagógicas na prática escolar", en revista *A.N.D.E.*, año 3, nº 6, São Paulo, 1986.
[108] Ministerio de Cultura y Educación, Documento de trabajo para la elaboración de los C.B.C., 1993.

G. C. B. A.

relaciones entre las funciones que cumplen los objetos y las necesidades e intereses de las personas. También, valores como la autonomía, la responsabilidad; procedimientos de búsqueda y análisis de la información, entre tantos otros.

"En el momento de seleccionar los contenidos el docente deberá considerar los criterios aportados por el Diseño Curricular, el que servirá de guía en su planificación" (*A.D.C.E.I.*, 1995). En este *Diseño Curricular* los contenidos se formulan de un modo detallado, considerados en todas sus dimensiones, pero sin establecer la clasificación en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta opción se fundamenta en razones de índole pedagógico-didáctica que procuran evitar un tratamiento aislado y fragmentado de los contenidos en las diferentes actividades que se diseñen para su consecución.

"Decidir cuáles serán los contenidos a ser enseñados a sus alumnos y de qué modo lo realizará no resulta una labor sencilla. El aspecto fundamental a tener en cuenta en la selección, la elaboración y la organización de contenidos es el de la significatividad de éstos para los niños. Serán significativos en la medida en que:

"a) exista relación entre los nuevos contenidos y los saberes o conocimientos previos de los alumnos,

"b) se relacionen con sus experiencias de vida y con las características peculiares del grupo cultural de origen,

"c) se vinculen con los conocimientos que tienen que adquirir en relación con la progresión del aprendizaje en los diferentes campos del saber.

"La propuesta de enseñanza del docente deberá actuar como desafío para alcanzar la genuina motivación del niño por el aprendizaje, respetando su inserción sociocultural, aunque sin anclarse en éste. El docente procurará así ampliar los marcos de vida de sus alumnos, a través del acceso y la profundización de contenidos que deriven en efectivos y ricos aprendizajes" (*A.D.C.E.I.*, 1995).

▲ *Actividades*: las actividades ponen de manifiesto el modo en que se trabajan los contenidos para el logro de los objetivos formulados y es fundamental imprimirles a la mayoría un necesario carácter lúdico. Requieren particular explicitación y desarrollo en la planificación didáctica, especialmente cuando el docente las proyecta y realiza por primera vez.

Precisar el recorrido a seguir en el transcurso de una actividad significa expresar las distintas estrategias, que el docente pone de manifiesto, para su concreción. Esta explicitación brinda seguridad al maestro y lo compromete a pensar en la totalidad de la situación didáctica que se quiere implementar con los alumnos. Las estrategias didácticas de las que se vale siempre forman parte de la actividad, son indisociables de ésta y no pueden ser planificadas fuera de ella en un listado carente de significado. Los distintos momentos de cada actividad son producto de las estrategias que el docente seleccionó pensando en esa particular actividad para su grupo de alumnos y no en otras. Por lo tanto, cada actividad merecerá que se consideren cuáles serán las consignas a transmitir, la organización grupal por la que se optará, el espacio seleccionado y su acondicionamiento, el tiempo que se destinará, de qué recursos se valdrá,

G. C. B. A.

tanto materiales como humanos. Todos estos aspectos mencionados son estrategias didácticas. Dado que la mayoría de las actividades se reiteran, el docente sólo consignará las variantes introducidas, sin describir las actividades nuevamente.[109]

▲ *Recursos*: si bien los recursos están incluidos en las diferentes actividades son un componente importante de la planificación, dado que el poder contar o no con ellos determinará la concreción o la modificación de ciertas propuestas. Entre los recursos se pueden diferenciar:

- los materiales, elegidos según la selección de objetos y elementos que serán ofrecidos y/o utilizados durante el transcurso de la actividad; por ejemplo: pinceles, rodillos, témpera, sogas, colchonetas, proyector de diapositivas, filminas, material de desecho, juegos de mesa, etcétera.
- los recursos humanos, necesarios para que la actividad se desarrolle en un clima de seguridad, tranquilidad y confianza. Son las personas que colaboran para la realización de la actividad y posibilitan su mejor concreción. Por ejemplo: la ayuda del personal de cocina de la institución si se proyecta cocinar un plato que requiera horno o fuego; la presencia de ciertos padres si se concreta una salida, la colaboración de la dirección u otros colegas para la realización de algún evento; etcétera.

Planificación anual y por períodos

La planificación abarca siempre un determinado lapso dentro del período escolar. Así puede establecerse:

▲ La planificación anual, que tendrá como objetivo realizar una previsión general de lo que se trabajará durante el año. Previamente a su realización el docente habrá leído los legajos de sus alumnos y los diferentes informes grupales confeccionados por los docentes que tuvieron a cargo a los niños en los años anteriores. Esta información le será de gran utilidad para conocer los contenidos que fueron trabajados con mayor profundidad, las actividades, los proyectos y/o unidades encaradas. Su elaboración está condicionada al conocimiento del grupo por parte del docente y a las necesidades que de éste se releven. Por lo tanto, la planificación anual nunca podrá ser planteada antes de que el docente se haga cargo del grupo y se constituya el equipo docente –docente de sala, celadores, si los hubiere, y profesores curriculares–, quienes realizarán sus aportes para ser incluidos en este plan amplio y general. Si bien esta tarea demanda de tiempos para el intercambio de opiniones y sugerencias, es sumamente valiosa por los beneficios que conlleva. Los conocimientos, las ideas y la mirada de cada uno de los docentes que trabaja con un determinado grupo, enriquecen intensamente el conocimiento del mismo y de cada uno de los niños, así como las propuestas de enseñanza que serán volcadas en este plan conjunto.

La planificación anual esboza los contenidos que los docentes conside-

[109] Véase "Las actividades", pág. 115 de este documento.

G. C. B. A.

ran de necesaria apropiación por su grupo de alumnos y posibilita una mejor distribución temporal para su desarrollo, contemplando la inclusión de aquellos considerados esenciales, evitando dejar fuera lo imprescindible para la labor pedagógico-didáctica a encarar.

Opcionalmente podrán ser incluidos en la planificación anual los objetivos o propósitos generales que el docente se plantea alcanzar con su grupo de alumnos, así como la enumeración de algunos posibles recortes sobre los cuales organizar las unidades didácticas. Por ejemplo: si cree conveniente que sus alumnos conozcan cómo funciona una embotelladora de gaseosas, deberá solicitar, en ocasiones con mucha anticipación, las posibles fechas para su visita, igualmente para acceder a los diferentes museos, centros de salud, teatros, planetario, etc. Asimismo la planificación anual demanda del docente considerar los días feriados del calendario escolar, evitando la superposición del trabajo sobre las efemérides (en las salas mayores) con otras estructuras didácticas a desarrollar.

Como ya se ha señalado, esta planificación es dinámica y flexible, por lo cual no determina un orden prefijado para el trabajo de los contenidos, ni supone la explicitación de las actividades que serán diseñadas oportunamente cuando se desarrollen las unidades didácticas, los proyectos o se organicen ciertas secuencias de actividades. En cuanto a la obligatoriedad de su realización, quedará a criterio de cada institución. Sin duda debería revestir este carácter y será de gran utilidad para los docentes que recién se inician en la labor y para aquellos que pasan a trabajar con grupos de otra franja etaria o con características diferentes de los que tuvo el docente a su cargo anteriormente.

▲ La planificación por períodos de tiempo. Esta opción es la más adecuada para proyectar y llevar a cabo la tarea en las primeras secciones e incluye siempre el desarrollo de secuencias de actividades referidas a los contenidos seleccionados. Su duración dependerá de la edad de los niños.

Para su elaboración, se formulan objetivos para el período de tiempo fijado, se seleccionan los contenidos a desarrollar y se diseñan las actividades acordes con éstos.

En estas salas los períodos de tiempo podrán ser fijados entre uno y tres o cuatro meses aproximadamente, según la edad de los niños y los diferentes períodos del año. En el inicio del ciclo lectivo podrá establecerse un período más reducido, dado que el docente irá registrando las necesidades de sus alumnos y pulsando el ritmo de cada niño y del grupo. En la primera sección, las actividades adquieren en el inicio un carácter más personalizado dado que los bebés difieren notablemente unos de otros. El docente a partir de la observación constante y sistemática de los grupos irá planificando actividades que impliquen un afianzamiento o superación de los aprendizajes ya logrados por los pequeños. Promediando el año y según los progresos de los niños podrán programarse actividades que puedan ser compartidas por más niños. En la segunda sección será factible planificar desde el inicio ciertas actividades para el grupo total y otras para el trabajo en pequeños grupos. (Por ejemplo, mientras un grupo juega

G. C. B. A.

en el arenero, los otros niños realizan actividades de dactilopintura en la sala.)

Para los grupos de niños mayores de dos años, como ya se señalara, es igualmente posible proyectar una planificación para un determinado período de tiempo. Un típico ejemplo de esta modalidad es la planificación del período de iniciación.

La planificación de las unidades didácticas y los proyectos se realizarán una vez decidido el recorte del ambiente a indagar o el producto que se quiere elaborar, planteando los objetivos específicos (si el docente se decide por esta opción), los contenidos a trabajar y las actividades. Es conveniente que estas últimas se organicen en una secuencia temporal. Se consignarán además los recursos y una estimación del tiempo. Como habrá otros contenidos que se desarrollarán en ese período de tiempo que no tendrán relación con la estructura didáctica seleccionada, éstos se consignarán de manera independiente.

En cuanto a la planificación o cronograma semanal, resulta un instrumento de gran ayuda para la labor docente, aunque tiene carácter optativo. En ella se registrarán todas las actividades y su distribución horaria. También se consignará la evaluación docente de las actividades realizadas durante la semana.

Esta modalidad de planificación no es más estructurada que cualquier otra dado que comparten las mismas características de flexibilidad, movilidad, alternatividad, etc. Permite al docente realizar una distribución más racional y pertinente del tiempo destinado a las diferentes actividades, teniendo en cuenta que existen ciertos horarios fijos asignados a cada grupo de niños como los horarios de música y de educación física, patio (en algunos casos) y otros comunes según el funcionamiento de cada institución: comedor, entrada y salida. Este cronograma tiene la ventaja de permitir anticipar en el tiempo los recursos que se precisarán para el desarrollo de las actividades.

El diseño de la planificación

Una de las mayores preocupaciones para la docencia del Nivel Inicial reside en encontrar un modelo gráfico que explicite la propuesta que desea llevar a la práctica. Se han ensayado modalidades diversas: "parrillas", "gráficos arbolados", "diagramas", "redes semánticas", "listados de objetivos, contenidos y actividades", "listados de formulación de preguntas", "cuadros con propuestas anuales", etcétera. En muchos casos los docentes tienden a adoptar alguna de estas opciones o a combinarlas, según sus inclinaciones personales y/o los consensos adoptados en la institución o distrito. El diseño seleccionado no tiene por qué ser uniforme, quedando librado a la decisión de cada docente o colectivo institucional, en tanto refleje sus decisiones anticipadas, recoja las modificaciones que a través del desarrollo de las actividades se realicen y sea comunicable. La planificación didáctica debe significar un "instrumento operativo y dinámico al servicio de la tarea del docente y de la institución en su totalidad".[110]

[110] E. Pastorino, *op. cit.*

G. C. B. A.

La evaluación didáctica

Evaluar, tal como la palabra lo sugiere, significa valorar, establecer un criterio de valor acerca de algo. En la vida cotidiana constantemente se está evaluando, aun sin ser consciente de ello. Evaluar supone tomar cierta distancia de las situaciones, para entenderlas y juzgarlas. Ese juicio se organiza desde la diferencia entre lo esperado y lo acontecido, entre los puntos de partida y los puntos de llegada.

La evaluación es un proceso social continuo que, partiendo del análisis de la práctica educativa, permite tomar decisiones fundamentadas para reorientarla.

Encarar la evaluación en el Nivel Inicial, como en los otros niveles del sistema, implica el reconocimiento de esta instancia como parte fundamental del proceso educativo. La evaluación "procura entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo".[111] La evaluación es un proceso social continuo que, partiendo del análisis de la práctica educativa, permite tomar decisiones fundamentadas para reorientarla.

La evaluación es un instrumento utilizado por el Estado a fin de validar socialmente el aprendizaje realizado por los alumnos. Desde este lugar la evaluación puede ser considerada una forma de ejercer el "poder", a través del control que se establece sobre los resultados de las acciones educativas. Poder delegado al docente para acreditar el conocimiento de sus alumnos, poder de los padres para estimar la tarea del docente y poder de las autoridades para valorar la tarea del aula y, por lo tanto, establecer una acreditación del docente. Esta consideración sobre el poder determina, entre otras razones, las resistencias que, en general, los maestros muestran frente a la evaluación. "(...) La actividad evaluativa es quizá la que refleja con claridad la problemática del poder y del control, la evaluación ejerce una presión modeladora de la práctica (...)."[112]

Cualquiera sea el tipo de evaluación que se realice, ella plantea el problema de la validez de las conclusiones. La cuestión de la validez está asociada a la necesidad de controlar la objetividad, objetividad que nunca es alcanzada, pero que debe alertar contra cierta objetividad que tiñe las miradas hacia los otros y hacia uno mismo. El reaseguro hacia la mayor veracidad lo constituye el compartir la evaluación con los otros. Son los demás los que ayudan a descubrir las propias incomprensiones, aportando con su mirada otras visiones de los hechos y de las personas, que enriquecen o reestructuran la mirada personal.

Los docentes evalúan aquello que han privilegiado en su tarea de enseñanza. Lo privilegiado está fuertemente determinado no sólo por lo que se establece desde lo curricular, sino por las representaciones sociales que los maestros tienen acerca de la función que cumple el nivel educativo en el que se desempeñan. Ésa es la razón por la cual la evaluación en el Nivel Inicial siempre estuvo muy determinada por el análisis de los componentes personales de los alumnos y de sus adquisiciones sociales. Importaba más la manera de relacionarse de los niños y su forma de comportarse en la escuela con sus pares y docentes que los demás aprendizajes específicos, y cuando éstos se consideraban era en términos de habilidades o capacidades que resultaban significativas para los futuros aprendizajes.

A partir del *Diseño Curricular* de 1989 se ha puesto en marcha una

[111] A. Pérez Gómez, *op. cit.*
[112] G. Edelstein. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

G. C. B. A.

modalidad diferente de trabajo en el nivel, referido, en especial, a la valorización de los contenidos de enseñanza. El énfasis en los aspectos del desarrollo afectivo y social, que retrataban más al niño en sus características intrínsecas, hoy debe complementarse con la evaluación de los aprendizajes específicos en relación con los contenidos propuestos. La evaluación de los alumnos deberá centrarse en la consideración de este proceso de apropiación del conocimiento que ellos realizan. Asimismo, la evaluación no se agota en las apreciaciones acerca de los niños, éstos de alguna manera son referentes para evaluar la tarea del docente y de la institución.

Para qué se evalúa

Al decir de Jean Brun, "la evaluación (...) en el contexto escolar exige tener en cuenta por lo menos dos aspectos: la interpretación y la intervención".[113]

Se evalúa para *tomar decisiones* en relación con aquello sobre lo que se propone intervenir o incidir. Tomar las decisiones adecuadas y correctas supone tener claridad sobre las causas o razones que determinaron ciertos resultados. La evaluación permite, asimismo, recuperar experiencias positivas o negativas, de manera de apropiarse de los motivos que les dieron lugar. Esta reflexión acerca de lo sucedido o realizado, de los procesos que tuvieron lugar, permite aprender no sólo del error sino también de los aciertos.

Se evalúa para *comunicar*. Los resultados de cualquier tarea dentro de la institución deben ser comunicados a los otros. No sólo porque se debe "rendir cuentas" de las responsabilidades asignadas, sino porque como sistema cada elemento de la institución influye sobre los demás, por lo tanto, no es posible actuar como compartimiento estanco, puesto que lo realizado y la forma cómo se realiza opera sobre todo el resto.

Se evalúa para *tomar decisiones* en relación con aquello sobre lo que se propone intervenir o incidir.

Se evalúa para *comunicar*. Los resultados de cualquier tarea dentro de la institución deben ser comunicados a los otros.

Quiénes evalúan

Todos los miembros que directa o indirectamente participan del acto educativo.

Evalúan los niños. Desde sus propias posibilidades, haciendo escuchar su voz acerca de las propuestas docentes, sobre su propio desempeño como alumnos y como miembros de un grupo. Evalúan los logros y las dificultades, establecen propuestas para superarlas. Los niños no sólo pueden evaluar su propia tarea, sino que de continuo hacen señalamientos sobre la labor docente, que no se refiere únicamente a lo que les gustó o no, sino a las razones de sus apoyos y críticas. Prestar atención a lo que dicen, tanto de palabra como a través de sus actitudes, constituye un aporte valiosísimo para la tarea.

Evalúan los docentes la tarea realizada, el aprendizaje de los alumnos, a sus compañeros, a las autoridades. Evalúan para sí mismos; evalúan para sus alumnos, que se beneficiarán con las nuevas decisiones y para devolverles una

[113] J. Brun. "La evaluación formativa en una enseñanza diferenciada de las matemáticas", en C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

G. C. B. A.

imagen de su propio aprendizaje, de los avances logrados, de los aspectos sobre los cuales aún deben seguir trabajando. Evalúan para los padres, de manera de compartir la tarea realizada y confrontarla con sus propias miradas sobre el proceso, devolviendo los resultados de los acuerdos y compromisos asumidos frente a ellos en relación con la educación de sus hijos.

Evalúan para los otros docentes, tanto de las secciones anteriores como posteriores. A los anteriores les servirá conocer cómo está el grupo, qué cosas efectivamente recuerdan de su trayectoria escolar, cuáles son los aspectos sobre los que habría que hacer mayor hincapié; a los docentes de las salas o grado que continuarán la tarea les resultará igualmente útil conocer qué propuestas se desarrollaron en el año, qué contenidos se trabajaron, en cuáles hubo dificultades, en cuáles se avanzó con más seguridad. Es decir, que esta evaluación no se circunscribe a relatar cómo es el grupo o cada niño en particular, esto es sólo un aspecto del conjunto de cuestiones que necesariamente se deben comunicar.

Los docentes evalúan para las autoridades, también para compartir con ellas los logros y los errores de la tarea educativa realizada.

Evalúan los padres, la tarea del aula y de la institución. No sólo para compartir la evaluación del docente, sino para aportar sus propias miradas en relación con el aprendizaje de sus hijos. Pero también los padres se autoevalúan de acuerdo con el grado de compromiso asumido con los proyectos áulicos e institucionales. Esta reflexión propiciada desde la misma institución es útil para analizar, conjuntamente padres y docentes, el grado de responsabilidad ejercido sobre las propuestas de enseñanza de la escuela.

Evalúan las autoridades. Su propia tarea, la pertinencia y el grado de cumplimiento de los proyectos encarados, las dificultades encontradas, las soluciones aportadas, las nuevas decisiones que habrán de tomarse. Evalúan al resto del personal en relación con su desenvolvimiento profesional y en la forma en que se involucraron con la tarea institucional.

Qué se evalúa

Todo el quehacer institucional. Esto supone evaluar la planificación, la realización y la evaluación. Así, objetivos, contenidos, actividades realizadas, intervenciones, recursos, manejo del tiempo y del espacio son aspectos que estarán presentes en la evaluación de cualquiera de los participantes del hecho educativo. Los maestros, los padres y los niños podrán evaluar de manera más puntual los aprendizajes realizados.

Se evalúa el propio desempeño y el de los otros, analizando causas y responsabilidades y asumiendo las obligaciones personales, imaginando formas de resolución, proponiendo cambios y estableciendo nuevas propuestas.

Se evalúa el *Diseño Curricular*, su adecuación a las necesidades de la tarea, las respuestas o los silencios. El grado de pertinencia de las propuestas de objetivos, contenidos y sugerencias metodológicas a las características de los niños.

G. C. B. A.

LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO

La evaluación del niño en el Nivel Inicial persigue diferentes propósitos:

- Establecer los progresos y los logros, las dificultades y los obstáculos en su proceso de aprendizaje.
- Reorientar la tarea educativa del docente.
- Evaluar la tarea docente y de la institución.

El docente evalúa a los niños para determinar los alcances en relación con los contenidos trabajados. Es su responsabilidad constituirse en mediador entre el conocimiento y el niño. Como parte de la institución escolar, su función será la de promover y asegurar desde la enseñanza aquellos conocimientos básicos que los alumnos deben aprender durante su escolarización en el nivel, garantizando equidad en su distribución. Esto requiere necesariamente del seguimiento responsable de los procesos de aprendizaje, tanto individuales como grupales, que realicen sus alumnos.

Para evaluar el aprendizaje real de un grupo de niños es preciso partir del análisis de sus saberes previos. Esta indagación no culmina al finalizar el período de iniciación, sino que tiene un carácter permanente, porque cada nuevo conocimiento que se encare requerirá conocer lo que los alumnos ya saben acerca de él. Si no se tienen en cuenta estos puntos de partida, se corre el riesgo de evaluar los talentos personales, las condiciones socioculturales ventajosas que determinan numerosos aprendizajes que los niños traen de su hogar, en lugar de aquello que se aprendió en la escuela.

Para evaluar el aprendizaje real de un grupo de niños es preciso partir del análisis de sus saberes previos. Esta indagación no culmina al finalizar el período de iniciación, sino que tiene un carácter permanente.

Al abordar la evaluación de un niño o de un grupo de niños, las propias pautas culturales influyen sobre la mirada. Es sabido que los valores y las actitudes que portan los docentes determinan la trama de relaciones que se establecen con los niños, los padres y los otros miembros del equipo. Las creencias personales concernientes a aspectos vinculados, por ejemplo, a la valoración hacia las diferencias étnicas, culturales, sociales, de género, etc., tiñen la tarea educativa y por lo tanto la evaluación. Esto significa que el docente debe familiarizarse con las pautas culturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos para entender mejor sus actitudes y modos de actuar. Existen grupos que privilegian formas de expresión y comunicación corporales por sobre las verbales. Con frecuencia se observan niños que son callados y que participan muy pocas veces de los intercambios. Conocer estas características culturales evitará que los docentes interpreten equivocadamente los comportamientos de sus alumnos y arriben a caracterizaciones erróneas al considerarlos "fracasados en lo escolar" o "disminuidos intelectualmente".

Asimismo, las visiones educativas particulares influyen en las evaluaciones que realizan los docentes de la actuación de los niños. Las visiones educativas contemplan marcos teóricos –pedagógicos y didácticos– concepciones de infancia, funciones del nivel, etcétera.

La evaluación deberá centrarse en los avances logrados por los alumnos teniendo en cuenta sus saberes iniciales. Los niños no evidencian el mismo nivel de competencia en cada uno de los ámbitos del conocimiento, pero el

G. C. B. A.

docente valorará el esfuerzo que éstos realizan para superar los obstáculos que algunos contenidos les ofrecen. Desde este reconocimiento, reflexionarán acerca de la importancia que reviste la evaluación integral de sus alumnos, ya que ello muchas veces condiciona su carrera escolar.

La evaluación no determina la acreditación del conocimiento para su promoción, porque en el Nivel Inicial los niños son promovidos automáticamente a los grupos o grados superiores. "En el Nivel Inicial la promoción tanto de una sección a otra como al nivel siguiente (...) es automática, por lo que no hay una exigencia de certificación formal; no obstante el docente (...) debe dejar constancia (...) de los resultados logrados por el niño en sus aprendizajes. Esa constancia, a la que deben tener acceso los padres, le servirá a la maestra para la prosecución de la tarea con los niños a su cargo, como asimismo a quienes la continuarán" (*D.C.E.I.*, 1989).

A pesar de lo señalado pueden presentarse situaciones en las que se evalúe la conveniencia de que el alumno permanezca otro año en la sección. Esta decisión debe surgir del análisis conjunto realizado por los profesionales de la salud (E.O.E. y/o educación especial y/o área programática y/o profesionales que atienden al niño, etc.), con la familia y la institución escolar. Cada uno de estos sectores podrá aportar su peculiar mirada acerca de las necesidades y posibilidades que observan en el alumno para equilibradamente juzgar las ventajas y dificultades que tal resolución tendría para él y en caso de decidir la permanencia se evaluará la conveniencia o no de continuar en el mismo establecimiento.

La evaluación de los alumnos tiene un carácter integral. Comprende sus características personales y los aprendizajes vinculados a lo afectivo, social, cognitivo, motor y expresivo realizados en los diferentes campos del conocimiento.

La evaluación de los alumnos siempre tiene un carácter integral. Es decir, comprende sus características personales y los aprendizajes vinculados a lo afectivo, social, cognitivo, motor y expresivo realizados en los diferentes campos del conocimiento.

La observación y otros instrumentos de evaluación

"Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador."[114]

De Ketele

En el nivel, la evaluación se ha confundido por la influencia de la escuela nueva con la descripción; y con el auge de las corrientes tecnicistas, con la medición. La descripción es el primer momento de la evaluación, pero no puede confundirse con ella, así como la medición puede ser necesaria en algunas situaciones, pero no agota el proceso de evaluación.

Históricamente el instrumento privilegiado para recoger información fue la observación, incluso se llevaba un registro anecdótico en el cual se consignaban diferentes situaciones, consideradas importantes para explicar una conducta o una modalidad de la personalidad. Luego, con el auge del tecni-

[114] De Ketele (1984), citado por M. A. Santos, *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal, 1990.

G. C. B. A.

cismo, se extendió el uso de material gráfico como forma de evaluar la adquisición de ciertas nociones y, fundamentalmente, para mostrar a los padres "cuánto habían trabajado los niños". Este mismo sentido tuvieron las carpetas atestadas de trabajos de plástica.

Hoy, junto con la observación del docente, se valoriza también la observación del padre, del directivo, de otro colega. Observar no es fácil, pues significa no sólo mirar situaciones, sino que es imprescindible darle significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido. Un ejemplo tal vez permita aclarar qué se quiere decir. Hacía años que los docentes veían letras o seudoletras en los trabajos de los niños; sin embargo, fue recién a partir de las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura que se hizo posible entender esos signos.

Observar es buscar. Es una exploración intencionada que intenta descubrir el significado de lo que ocurre. Es registrar con el lenguaje apropiado aquello que está sucediendo para luego interpretarlo.

Para comprender lo que se observa se deben tener conocimientos no sólo sobre la psicología infantil o la psicogénesis de ciertas nociones, sino también sobre los conceptos teóricos que subyacen a los diferentes campos del conocimiento. Establecer la lógica que hay detrás de lo que piensan y hacen los niños es tarea compleja pero no carente de interés para poder intervenir adecuadamente y valorar los esfuerzos que realizan por comprender el mundo.

La observación es un instrumento valioso para recabar información acerca de los logros, dificultades y características de los niños. Un docente con capacidad de observación podrá reconocer aquellos aspectos que son comunes a los niños que integran su grupo, así como diferenciar las características que convierten a cada niño en un sujeto con identidad propia.

La sala es lugar de gran intercambio, en especial cuando el docente planifica y desarrolla las actividades estableciendo una permanente interacción con los niños. Al observarlos mientras juegan y trabajan se podrá inferir cómo aprenden y de qué estrategias se valen para incorporar los diferentes conocimientos. Observar a los niños en sus actividades permite conocer sus necesidades y requerimientos, lo que sienten y piensan sobre ellos mismos y los otros. Los niños se expresan a través de su accionar así como a través de sus juegos y palabras; observar sus expresiones, sus acciones, lo que dicen, posibilita entenderlos mejor. Para aproximarse al conocimiento de cada niño es preciso disponerse a oír los diferentes modos en que ellos refieren quiénes son.

Los niños se expresan a través de su accionar así como a través de sus juegos y palabras: observar sus expresiones, sus acciones, lo que dicen, posibilita entenderlos mejor.

Cuando se registran las observaciones, el docente mira y tiene en cuenta en principio lo que el niño hace, que es distinto de considerar aquello que se supone que el niño debería realizar. Esto implica poder distinguir lo relevante de lo que es trivial. En el registro de las diferentes observaciones es importante describir lo ocurrido, sin apresurarse a emitir opiniones y conclusiones, diferenciando los hechos de las inferencias. Aun cuando esto sea difícil, permitirá una mayor objetividad a la hora de interpretar los registros y emitir un juicio de valor. En la descripción se procurará ser lo más explícito posible, pero en caso de no disponer de tiempo se anotará lo observado en el momento con pocas palabras.

G. C. B. A.

No siempre las observaciones que se realizan cobran sentido inmediato. Leerlas nuevamente, hacer comparaciones, permitirá descubrir y resignificar la información para entender mejor los desempeños de los participantes involucrados en la situación. La observación de los aprendizajes de un alumno o de un grupo no es un proceso lineal, y ocurre con frecuencia que, a partir de una observación, se generan más preguntas que respuestas. Por ejemplo, al observar un juego de un grupo de niños, puede ser necesario ampliar la información acerca de la cultura o el modo de vida de algunas familias para comprender mejor lo que se ha observado.

El desarrollo de habilidades para la observación habilita al docente a entender no sólo el comportamiento de sus alumnos, es un modo de aprehender aspectos del propio desempeño.

Observar no es una habilidad que se aprende de inmediato, requiere de mucha práctica. El docente, mientras observa, debe prestar atención a diferentes aspectos: expresiones verbales, gestuales, detalles que revelen no sólo aquello que los niños hacen, sino cómo se sienten mientras lo realizan. Ser un buen observador significa también mirarse a sí mismo y lo que uno aporta a la observación. El temperamento y las experiencias personales, hasta el humor en un día particular, pueden teñir de maneras distintas la situación observada. El desarrollo de habilidades para la observación habilita al docente a entender no sólo el comportamiento de sus alumnos, es un modo de aprehender aspectos del propio desempeño.

El valor y la objetividad de las observaciones realizadas aumentará, sin duda, si es posible reunir aquellas de los otros docentes que trabajan con el mismo grupo de niños. Esta tarea también la puede llevar a cabo otro colega, un alumno residente o un directivo. Contar con la colaboración del equipo docente ayuda a ampliar y resignificar diferentes puntos de vista para reorientar la planificación de la tarea.

Las oportunidades para observar conductas significativas son múltiples. Los niños se muestran diferentes cuando interactúan con sus pares o con otros adultos. En relación con las distintas actividades también se registran variaciones en sus actitudes e intercambios. Es deseable escuchar a los niños y conversar con ellos, planteando algunas preguntas abiertas para conocer qué saben y qué piensan acerca de ciertos hechos y fenómenos. Esto permitirá descubrir sus ideas, hipótesis y concepciones acerca de los conocimientos que el docente desea encarar.

La observación puede enriquecerse con situaciones creadas especialmente por el maestro para registrar en particular ciertos aspectos; otras veces es el simple discurrir de la actividad la que lo permite. Siempre está presente la intencionalidad del docente de observar, aun cuando no todas las situaciones estén especialmente organizadas para este fin. Lo único que hace falta es que el maestro considere como parte de su tarea tomar cierta distancia de la situación, sin intervenir, para poder escuchar lo que dicen los niños.

Es aconsejable observar a los alumnos tanto en las actividades menos estructuradas –por ejemplo, los momentos de juego– como en las propuestas más estructuradas. Para posibilitar la observación, el ambiente puede acondicionarse de modo tal que permita la menor intervención del docente en las actividades.

Los niños, sobre todo los mayores, perciben y son sensibles cuando son observados. En un principio, tal vez se note un cambio en sus conductas al verse en el centro de la escena. Pero en la medida en que se familiarizan con

G. C. B. A.

las observaciones, retoman su actividad normal. Es importante ubicarse en algún sector de la sala, desde el cual no se interfiera con la tarea que desarrollan. Frente a las preguntas de los niños acerca de la observación, el docente les explicará en lenguaje sencillo y breve el motivo de dicha actividad.

La observación, siempre que sea posible, debe acompañarse de un registro escrito para que sea aprovechada y utilizada fructíferamente, ya que las impresiones pueden olvidarse con facilidad. La palabra escrita permite en primera instancia recordar lo sucedido para luego confrontar las diferentes situaciones, y poder retrabajarlas con posterioridad a fin de arribar a ciertas conclusiones. El modo en que el docente comprende una situación determina las palabras elegidas para describirla y luego interpretarla.

Resulta de mucha utilidad recoger trabajos de los alumnos que acompañen las observaciones escritas. Dibujos, fotografías y trabajos realizados por los niños en diferentes momentos del año pueden completar su legajo. En las secciones de los niños mayores, éstos pueden aprovechar sus trabajos para iniciarse en la autoevaluación, observando sus progresos y avances.

Los trabajos de los alumnos son, además, insumos útiles para las entrevistas y las reuniones con los padres. También en los encuentros con los colegas permiten discutir aspectos relacionados con el aprendizaje de algunos niños, del grupo, etcétera.

G. C. B. A.

Los registros para recoger información

Resulta importante que el docente utilice en su tarea, registros para recoger información: registros de actividades, registros de anécdotas o comentarios individuales y grupales, registros de eventos, etc., que luego serán insumos para realizar el informe evaluativo. Estos registros se caracterizan por ser descriptivos, aun cuando el docente puede hacer una breve síntesis interpretativa de lo que observó.

Los registros escritos de observaciones pueden incluir:

- Un encabezamiento con el nombre del niño observado, su edad, la fecha en que la observación se llevó a cabo, el nombre de quien observa, etcétera.
- El desarrollo de la observación que describe lo que los niños y el grupo hacen y dicen.
- Una síntesis en la cual el observador procura preguntarse acerca de lo observado, identificar regularidades, conectar y relacionar las acciones y actitudes de los niños, con las anteriores observaciones realizadas.

En ciertos casos el docente podrá valerse de otros instrumentos más estructurados que facilitarán el propósito de su observación. Estos instrumentos pueden ser listas de cotejo sobre algunos aspectos del aprendizaje, grillas, parrillas o cuadros de doble entrada donde se consignen los nombres de los niños y algunas características o aprendizajes específicos que el docente se proponga evaluar.

El informe evaluativo expresa valorativamente los logros y las dificultades referidos a un alumno, a un grupo, a un programa de actividades, cuyo seguimiento ha sido realizado durante un determinado tiempo.

El informe evaluativo no sólo describe sino que expresa valorativamente los logros y las dificultades referidos a un alumno, a un grupo, a un programa de actividades, cuyo seguimiento ha sido realizado durante un determinado tiempo. Este informe, cuando se refiere a los alumnos, comprende la descripción sucinta de lo particular de cada niño en sus características personales, su participación en el grupo, sus preferencias, su manera peculiar de incluirse en los juegos y otras actividades, y desarrolla explícitamente los aprendizajes que realizó el niño en su escolaridad.

Los informes evaluativos se realizan al finalizar el período de iniciación, a mitad de año y al finalizar el año escolar. El primer informe evaluativo que se elabora aproximadamente al término del período de iniciación tiene por objeto perfilar al niño en general y expresar aquellas cuestiones relacionadas con la integración grupal, el establecimiento de vínculos con sus pares, su maestro, los otros adultos que interactúan con el niño. Este informe evidenciará, en la medida de lo posible, sus saberes previos en relación con ciertos contenidos que el docente haya logrado relevar. "El hacerse cargo de un grupo escolar trae como requerimiento principal para el docente el localizar el punto de partida adecuado para iniciar la enseñanza" (*D.C.E.I.*, 1989).

El informe de mitad de año será útil para registrar los logros y cambios que se han operado en los niños desde el inicio del período lectivo hasta el momento. Además de los cambios, progresos y dificultades que se detecten en relación con los aspectos sociovinculares, se consignarán los aprendizajes realizados. Estas informaciones serán útiles para intercambiar con los otros docentes que comparten la tarea con el niño y especialmente para proveer a los padres una real visión de los aprendizajes alcanzados y de las dificultades observadas, puesto que "(...) al crearse un espacio para elaborar proyectos conjuntos, para desarrollarlos y evaluarlos, la tarea compartida permitirá afinar el conocimiento de los docentes acerca del desempeño de sus alumnos y obtener así un rigor en la evaluación que una tarea puramente individual no permite alcanzar" (*D.C.E.I.*, 1989).

El informe final es el que resume con más detalle los logros alcanzados por el niño en el transcurso del año, así como las dificultades que presenta en el aprendizaje de los contenidos enseñados.

En los informes evaluativos es útil incorporar ciertos datos sobre el tipo de actividades realizadas a fin de contextualizar la información brindada y dar indicios al lector acerca de las situaciones en las cuales tuvieron lugar ciertos aprendizajes.

Los informes evaluativos deberán ser entregados a los padres para su conocimiento. Cuando el niño egresa del establecimiento, la escuela le entregará a la familia la totalidad del legajo personal, para que ésta disponga de la información que le será requerida en la nueva institución en la que ingrese.

Como parte del proceso de articulación con otras instituciones del mismo nivel o con el nivel primario, la escuela entregará un informe evaluativo grupal que constituye una síntesis de aquellos aspectos más destacables

G. C. B. A.

del trabajo realizado y de los aprendizajes de los niños, dejando constancia, si fuera necesario, de algunas informaciones individuales relevantes.

Este informe evaluativo grupal podrá incluir, entre otros, los siguientes ítemes:

- características peculiares del grupo,
- contenidos que se trabajaron con mayor profundidad,
- aprendizajes que realizaron los alumnos,
- actividades y/o unidades y proyectos desarrollados,
- relación con los padres; logros y dificultades;
- casos individuales que merecen especial atención.

En los pasajes de una sección a otra dentro de la misma institución del Nivel Inicial, el docente compartirá su evaluación de la tarea con el docente de la sección siguiente a fin de informarlo acerca de la labor desarrollada. Esta evaluación escrita posibilita articular la tarea, teniendo en cuenta que, dada la rotación del personal dentro del Sistema Educativo, muchas veces se producen cambios de un año al otro.

La comunicación a los padres

Existen múltiples formas de incrementar la comunicación entre los docentes y los padres. Al hacerlo posible, la institución y los docentes demuestran el valor que les adjudican a los padres en el proceso de aprendizaje de los niños. Si padres y docentes comparten el conocimiento sobre el niño, sus logros y dificultades, resultará más fácil resolver los problemas de aprendizaje o de relación que se puedan presentar.

Si padres y docentes comparten el conocimiento sobre el niño, sus logros y dificultades, resultará más fácil resolver los problemas de aprendizaje o de relación que se puedan presentar.

Desde esta perspectiva, es aconsejable habilitar espacios sistemáticos de encuentro: reuniones, entrevistas, comunicaciones escritas, etc., que permitan planificar acciones para trabajar en conjunto, cada uno desde su rol. Los padres se benefician de las observaciones sobre sus hijos, tanto de las que pueden realizar ellos mismos (los propios padres) así como de aquellas que efectúan los docentes. De este modo, lograrán profundizar el conocimiento de sus hijos en relación con determinados aprendizajes y con otros aspectos que a veces no perciben en las actividades realizadas en el hogar. A su vez, el docente enriquecerá su perspectiva sobre el niño en los intercambios que efectúa con los padres.

En ciertos casos puede ocurrir que padres y docentes no coincidan en las apreciaciones llevadas a cabo. Es, sin embargo, muy importante que, aun cuando no se comparta plenamente la visión que ambos tienen sobre el niño, el docente propicie la realización de encuentros, entrevistas y reuniones para el intercambio de información.

La mayor preocupación de los docentes se refiere a comunicar por escrito ciertas informaciones o apreciaciones, porque suponen que los padres no están capacitados para comprenderlas. Esta suposición encubre la dificultad

G. C. B. A.

del docente de hacerse cargo de sus propios juicios aunque se reconoce que el lenguaje utilizado para transmitir informaciones a los padres muchas veces dificulta la comprensión por el uso de tecnicismos alejados del lenguaje cotidiano. Pero no basta con cuidar el lenguaje, también se debe cuidar que la información o la apreciación sea consignada con cautela y no sea difundida inadecuadamente. Es decir, que se imponga en todo momento el respeto hacia los otros, lo que muchas veces implica guardar confidencialidad. Esto compromete al docente en no referir información sobre los niños o sus familias delante de los propios niños o de otros adultos ajenos a la situación.

La evaluación de la propia tarea

Los docentes, directivos y supervisores evalúan la tarea realizada desde lo que programan, lo que realizan, lo que consideran en la evaluación. Este distanciamiento de la acción cotidiana permite recuperar, para las futuras acciones, la experiencia realizada. Esto supone considerar los elementos que resultaron adecuados, las dificultades y los problemas surgidos, las respuestas que se dieron, las modificaciones que habría que realizar. En este sentido la autoevaluación es el instrumento más poderoso con que cuenta la docencia para resignificar su tarea, hacerla crecer, mejorarla. La autoevaluación incluye todo el desempeño profesional: la actividad desarrollada, la relación establecida con los padres y la propia integración en la institución.

Es difícil autoevaluar la tarea cuando se está involucrado en el trabajo con los niños, con los docentes, con el distrito y requiere tiempo aprender a reflexionar sobre lo actuado. La autoevaluación precisa un cierto nivel de conocimiento de sí mismo, de los otros y del contexto comunitario e institucional para poder apreciar el propio progreso. Autoevaluar significa observar, realizar el seguimiento de lo que ocurre, mirar cuáles son las respuestas, tomar decisiones y luego actuar en consecuencia.

La autoevaluación incluye el conocimiento de algunos aspectos de la propia personalidad que inciden en el desarrollo de la práctica docente. Las características personales, los valores, el sentido del humor, etc., proveen un modelo de cómo vincularse con los otros. Lo que el docente es como persona influye en el desarrollo del rol.

La autoevaluación de todo docente debe incluir la continua revisión de las creencias personales y el análisis de ciertos prejuicios que pueden interferir en la tarea.

La disponibilidad para trabajar en equipo con los otros colegas es otro aspecto a considerar en la autoevaluación docente. Poder encarar una tarea en equipo, ya sea de planificación, ya sea de intercambio de experiencias e ideas, posibilita la colaboración y la evaluación compartida entre pares. Cada uno al trabajar con otros miembros de su equipo recoge las impresiones directas o indirectas de los otros docentes relacionadas con su tarea de enseñanza. Esto colabora en la detección de los logros y las dificultades en la tarea

G. C. B. A.

pedagógica, redunda en una mejor apreciación de lo realizado y en la reorientación del trabajo diario.

Otro aspecto a examinar es el propio conocimiento de los contenidos educativos. Deberán detectarse los puntos fuertes y débiles de la interpretación que se haya realizado de éstos y de las estrategias de enseñanza. La evaluación permanente de estos aspectos posibilitará cuidar el equilibrio en la selección de contenidos, evitando jerarquizar aquellos que responden a las propias inclinaciones personales o sobre los que se tiene mayor dominio.

La autoevaluación comprende el análisis del propio desempeño en el proceso de organización, planificación y desarrollo de la tarea educativa. Con referencia a los docentes a cargo de alumnos, esto incluye la evaluación de las diferentes actividades, las unidades didácticas y los proyectos planificados.

La autoevaluación comprende el análisis del propio desempeño en el proceso de organización, planificación y desarrollo de la tarea educativa.

Para evaluar las secuencias de actividades se consideran los siguientes criterios:

- Si las actividades planificadas se relacionaron con los contenidos seleccionados.
- Si la secuencia o el itinerario didáctico planteó variedad de situaciones permitiendo una complejización de las actividades.
- Si presentó un desafío, un problema. Si posibilitó que los niños reestructuraran sus conocimientos enriqueciéndolos o modificándolos.
- Si las actividades se plantearon de manera abierta, permitiendo que el grupo las resolviera de diferentes formas, utilizando sus propias estrategias.
- Si permitió el trabajo con los otros miembros del grupo.
- Si provocaron entusiasmo, aun cuando demandaron esfuerzo.
- Si presentó una dinámica de inicio, desarrollo y cierre.
- Si fue adecuada la selección y la cantidad de materiales, la organización del espacio y el tiempo destinado.
- Si se propiciaron situaciones de juego.

Para el caso de las secciones de 4 y 5 años también se debe considerar:

- Si generó discusión e intercambio.
- Si posibilitaron la reflexión posterior sobre lo realizado y sobre las decisiones tomadas, evitando el hacer por el hacer.
- Si indujo al planteo de nuevos problemas, si abrió nuevos interrogantes.

Para las unidades y los proyectos se considerarán, además de los anteriores, los siguientes criterios:

- Si el contexto seleccionado para su indagación dio cuenta de la complejidad del ambiente.
- Si representó una problemática significativa y compartida por el grupo de niños.
- Si tanto los procesos de indagación como los de elaboración representaron desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.

G. C. B. A.

LA LENGUA ORAL

Los niños llegan a la escuela con diferentes saberes, con distintos repertorios comunicativos.

El lenguaje desempeña una función esencial en el desarrollo del niño como ser social. Por medio del lenguaje aprende a desempeñarse como miembro de una sociedad, adopta su cultura, sus creencias, sus valores, sus modos de vida.

¿Cuál es la función de la escuela en relación con el desarrollo de la lengua oral? ¿Qué sentido tiene planificar, sistemáticamente, actividades para hablar y escuchar en el Nivel Inicial?

Para responder a estos interrogantes es necesario reafirmar en primer término un hecho evidente: la mayoría de los niños, cuando ingresan en la escuela, ya han entrado en el mundo del lenguaje y de la cultura, ya saben "hablar", ya pueden interactuar verbalmente, aunque no todos lo hagan aún con los medios lingüísticos más adecuados para lograr sus propósitos comunicativos. En sus acciones e interacciones gestuales o verbales con su familia, sus vecinos, sus amigos... en el hogar, en las calles, en los juegos del parque... los niños han ido adquiriendo un repertorio expresivo, han ido incorporando distintos saberes acerca del lenguaje, los cuales les han permitido, a los más pequeños, diferentes "transacciones (...) a fin de realizar sus intenciones de modo comunicativo",[115] y a los mayores, desempeñarse oralmente, con cierta eficacia, con relativo éxito, en variados contextos de comunicación. Han internalizado, también, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social.

Muy tempranamente los bebés "saben" que el lenguaje significa y sirve para diversos propósitos: para pedir, prometer, indicar, amenazar. "Perciben" por la entonación cuándo alguien les está ordenando o pidiendo algo. "Se dan cuenta" de que hablando pueden satisfacer sus necesidades, relacionarse con otros. Más adelante usarán el lenguaje para crear mundos imaginarios, fantásticos; contar sus experiencias, expresar sus pensamientos. "Advertirán" que a través del lenguaje pueden designar cosas, pueden nombrar, describir... y "reconocerán y reproducirán oralmente" distintos tipos de textos: cuentos, poemas, adivinanzas, rimas, canciones. No sólo "conocerán" algunas fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprenderán la importancia de su uso. Gracias a estos "saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos", muchas veces fragmentados y rudimentarios, la mayoría de los niños han podido, antes de llegar a la escuela, llevar a cabo diversos intercambios lingüísticos con el medio.

Ahora bien, estos saberes no se distribuyen en forma equitativa en toda la sociedad. Los niños llegan a la escuela con diferentes saberes, con distintos repertorios comunicativos... Un proyecto educativo que reconozca como propósito central la democratización social y cultural atribuye a la escuela la responsabilidad inalienable de garantizar a todos los alumnos el acceso a los saberes lingüísticos necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía, tomando en cuenta sus conocimientos previos.

[115] J. Bruner, *op. cit.*

G. C. B. A.

La escuela tiene la responsabilidad de crear ambientes propicios para que los niños, desde el momento mismo en que ingresan en el Nivel Inicial, tengan las oportunidades necesarias para desarrollar una competencia comunicativa que les permita comenzar a interactuar en diferentes contextos. Es necesario, entonces, que la escuela brinde a los niños múltiples y variadas experiencias de uso de la lengua oral, experiencias que los ayudarán a descubrir el poder del lenguaje, a constituirse en miembros activos de una comunidad de hablantes, lo cual implica asumir plenamente el derecho a la palabra.

La escuela tiene la responsabilidad de crear ambientes propicios para que los niños puedan desarrollar una competencia comunicativa que les permita comenzar a interactuar en diferentes contextos y constituirse en miembros activos de una comunidad de hablantes, lo cual implica asumir plenamente el derecho a la palabra.

El jardín es un ámbito privilegiado donde los niños pueden tomar contacto con distintos formatos del habla, con distintos modelos de verbalización, un espacio donde pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para expresar sus intenciones fuera del entorno más cercano (familia, vecindario), acrecentando así sus repertorios comunicativos. Se propone construir entornos adecuados para que los niños puedan hablar y escuchar, para que puedan manifestar libremente sentimientos, temores, emociones, estados de ánimo... y escuchar las otras manifestaciones respondiendo de forma activa y comprometida; relatar sus propias experiencias y prestar atención a los relatos de las experiencias vividas por los compañeros; argumentar para persuadir dando algunos ejemplos, rechazar argumentaciones justificando, aunque sea parcialmente, este rechazo; confrontar opiniones divergentes sin caer en descalificaciones ni insultos... y escuchar con atención creciente las opiniones de los demás para aceptarlas o debatirlas; hacer comentarios, recomendaciones... entrevistar, etcétera.

Crear las condiciones necesarias para que los niños puedan hablar con diferentes propósitos: hablar para informar y recabar información; hablar para jugar con las palabras, para jugar a fingir ("dale que era..."), para explorar distintos aspectos del lenguaje (rimas, ritmos, similitudes y diferencias), para renarrar los cuentos favoritos; para pedir y responder a pedidos, para regular y modalizar las acciones propias y las acciones de los otros...

El Nivel Inicial, fundamentalmente, debe poner en escena distintas prácticas sociales del lenguaje oral –conversar, comentar, dialogar, entrevistar, hablar con diferentes propósitos–, por el rol preponderante que cumple la actividad verbal, a través de sus múltiples formas, en el proceso de construcción del sujeto –desde sus primeros años de vida– en la interacción social. Usando el lenguaje, se aprende el lenguaje.

El Nivel Inicial, fundamentalmente, debe poner en escena distintas prácticas sociales del lenguaje oral.

En una Ciudad plurilingüe y multicultural como Buenos Aires, las aulas se constituyen como riquísimos contextos de interacción oral en los que se manifiestan las más diversas variedades del lenguaje. En ciertos casos, constatar estas diferencias conduce a afianzar prejuicios y a discriminar a aquellos niños que emplean variedades consideradas no prestigiosas. Sin embargo, no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores; todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Modos de hablar desprestigiados según los parámetros que rigen el habla escolar (dialectos de países vecinos, de otras provincias, formas coloquiales, jergas, etc.), le han asegurado al niño poder integrarse a su grupo de pares y satisfacer sus necesidades de comunicación.

G. C. B. A.

Los niños de Nivel Inicial demuestran una temprana atracción hacia las diversas manifestaciones de la literatura. Se evidencia ya desde bebés en sus primeros contactos con la palabra poética, como los arrullos o rimas que se acompañan con movimientos del cuerpo. Luego se despertará su interés por explorar los primeros libros a los que tengan acceso o al escuchar con asombro los primeros cuentos que se les lean o narren. Aun en esta época, en la que se ven rodeados por atractivas imágenes, el comienzo ritual del "había una vez..." o el bello entramado de sonidos y ritmos de una poesía siguen provocando –afortunadamente– esa fascinación que no cesa y que se hace cada día más necesaria.

La literatura, manifestación artística que integra la cultura humana, es una producción basada en un uso particular del lenguaje que posibilita crear mundos alternativos, expresando ideas, emociones y sensaciones. Ese uso particular del lenguaje configura textos orales o escritos que se caracterizan por ser plurisignificativos, es decir, textos que pueden tener múltiples sentidos que se construyen en la interacción con cada lector o escucha. Esa interacción promueve una rica gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y sensaciones, el conocimiento y la imaginación.

Es, en consecuencia, función del Nivel Inicial garantizar una rica interacción de los niños con los textos literarios. Desde las frases rimadas, los arrullos de cuna, las retahílas para los bebés, hasta los cuentos o las novelas con argumentos y tramas de mayor complejidad para los más grandes, la literatura estará presente en una amplia variedad de textos. Esto es de fundamental importancia por tratarse de una etapa clave, que podrá configurar las bases de una vinculación extendida hacia el futuro, propiciando un lector competente, sensible y crítico, capaz de disfrutar de esta expresión que permite también una manera de conocerse más a sí mismo y a su relación con el mundo. Los textos literarios deberán estar especialmente seleccionados, atendiendo sobre todo a su calidad estética –sin confundir con la seudoliteratura, portadora de "enseñanzas", informaciones o cualquier otro "mensaje" extraliterario– y a las particularidades de gustos, intereses y necesidades de cada edad. Propiciar diferentes experiencias lectoras con una rica variedad de géneros conlleva no sólo su valoración como producción cultural, sino la progresiva construcción de conocimientos acerca de estas manifestaciones literarias: cuentos folclóricos y literarios, novelas, leyendas, poesías de diversos tipos (rondas, juegos, adivinanzas, entre otras), y también expresiones artísticas que incluyen elementos literarios, como es el caso del teatro.

Resulta interesante, además, favorecer la producción de textos (relatos o rimas, por ejemplo), a fin de que los alumnos puedan explorar el lenguaje para construir ficciones, expresando fantasías, emociones y sensaciones. Como bien explicara Gianni Rodari, no es el objetivo formar precoces escritores, sino ayudar al libre ejercicio de la fantasía a través de la palabra.[116] Este tipo de producciones, que buscan adecuarse a un propósito y a un género particulares, posibilitan construir nuevos saberes respecto del uso del lenguaje y permiten apropiarse lúdica y creativamente de él. Sin embargo, esto sólo será

[116] Gianni Rodari. *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Fernán Pellisa Editor, 1979.

G. C. B. A.

factible si los niños han realizado una verdadera y constante interacción con los textos literarios.

El propósito central de la literatura en el Nivel Inicial es comenzar la formación de un lector estético. "El contacto del niño del Nivel Inicial con la literatura es ante todo un contacto gozoso y placentero (...). Si un libro no le sirve para encontrarse consigo mismo –con sus fantasías y con sus realidades–, para pasar un agradable momento en el cual su imaginación echa a volar y crece; para paladear la belleza de las imágenes y de la sintaxis, para conocer mejor el mundo que lo rodea y, particularmente, a la gente que lo puebla; en síntesis si leer no es crecer, ese libro es una obra pero todavía no es literatura, porque no se encontró aún con un receptor que lo signifique" (*D.C.E.I.*, 1989).

La lectura y la escritura

Los niños están inmersos en la palabra escrita desde muy pequeños y responden a ella activamente porque forma parte de su medio. Se formulan preguntas acerca de su función, imitan la escritura de los adultos, piden a sus familiares que les lean, intentan imaginar lo que está escrito, inquieren acerca de cómo escribir su nombre y van construyendo sus propias interpretaciones acerca de la lectura y la escritura.

El medio urbano de la Ciudad de Buenos Aires es un ambiente alfabetizador, ya que los niños, como todos los habitantes de la Ciudad, están rodeados de letra impresa e interactúan con ella (los más diversos objetos que los rodean son portadores de texto: envases, juegos, carteles, publicidad, afiches, pasacalles, *graffiti*, televisión). Pero esa exposición no basta. En sus hogares, los pequeños están diversa y desigualmente expuestos a prácticas sociales de lectura y escritura. Algunas familias leen literatura; otras, revistas de deporte o de cocina, mientras que muchos padres sólo leen los avisos clasificados que ofrecen empleo. La mayoría de los niños ven a sus padres leer atentamente cuando consultan listas de precios pero sólo algunos tienen oportunidad de encontrarlos buscando información en una enciclopedia, escribiendo cartas o redactando informes. Ciertos niños cuentan en su hogar con una biblioteca. Otros la hallarán por primera vez en la escuela. Para algunos es habitual escuchar cada noche, antes de dormir, un cuento leído o narrado por uno de sus familiares, verlos leer el diario, copiar una receta. Pero muchos han tenido escaso contacto con dichas prácticas. El jardín debe ofrecer a todos los niños variadas situaciones de lectura y producción de textos, teniendo especialmente en cuenta a aquellos grupos cuyo contacto con tales prácticas en el hogar sea más restringido. La escuela ejercerá así una función democratizadora.

Puesto que la mayoría de los niños que concurren a las salas del Nivel Inicial aún no saben leer ni escribir convencionalmente, ¿en qué consiste su participación en prácticas de lectura y escritura? Se trata de que vean a su maestro leyendo o escribiendo, que lo escuchen leer un cuento o una noticia, que puedan dictar al adulto un texto, que descubran la utilidad de escribir cuando la situación comunicativa lo requiere, que se familiaricen con diversos

G. C. B. A.

portadores de texto y con diversos géneros al usarlos, que entren en contacto con el lenguaje escrito y sus reglas. Ello no equivale a enseñarles el alfabeto letra por letra, ni a practicar el trazado correcto de cada una o leer los carteles de la sala a coro.

Se propone que el jardín incorpore las prácticas sociales de la lectura y la escritura, guiadas siempre por un propósito comunicativo específico: registrar, divulgar informaciones, expresar sentimientos, con una adecuación de las estrategias empleadas para tal propósito y al contexto en que la comunicación tiene lugar, usando un amplio repertorio de modalidades de lectura y escritura, transformando la sala en un lugar "donde las razones para leer y escribir son vividas intensamente".[117]

Se parte del supuesto de que las prácticas de lectura y escritura se desarrollan a través de las interacciones sociales, a través del intercambio entre sujetos con experiencias y conocimientos diversos, alrededor de un proyecto común: elaborar afiches para invitar a los vecinos del barrio a un festival escolar, escribir una carta a un poeta o un artista famoso para pedirle que visite el jardín, leer una receta que se desea preparar para saber si contiene chocolate, elegir un poema (entre muchos que el docente les leyó) para exhibir en la cartelera de entrada al jardín, producir una antología sobre animales para incorporar a la biblioteca de la sala, registrar los resultados de un juego.

Al trabajar con la lengua escrita en el Nivel Inicial, se propone un enfoque didáctico en el que interactúan los saberes de los niños y sus conceptualizaciones, las intervenciones del docente –que favorecen el avance de los niños– y los contenidos didácticos constituidos, en el caso de la lengua escrita, por las prácticas lectoras y escritoras que los iniciarán tanto en la apropiación del sistema de escritura como en el conocimiento de los textos.

La indagación del ambiente social y natural

Los niños forman parte del ambiente social y natural: caminan por calles con distintos nombres, cuya vegetación cambia a lo largo del año; comen alimentos que se transforman cuando se los cocina; hacen torres con arena seca y mojada en el arenero, acompañan a los adultos a hacer las compras, escuchan los logros y los problemas de sus padres en el trabajo; miran por televisión imágenes de lugares remotos; arman barcos para que floten en el agua; etcétera.

Los niños del jardín en sus actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela, van adquiriendo un conjunto de saberes que les permiten desenvolverse, en forma cada vez más autónoma. Los alumnos aprenden que se necesita dinero para ir a comprar, que para que la gelatina se endurezca hay que ponerla en la heladera, que antes de cruzar hay que mirar que no pase ningún vehículo, que sus mascotas necesitan alimento, etcétera.

En la sala del jardín el ambiente se presenta continuamente a través de muchas y variadas situaciones: el nacimiento de un hermano, la invasión de la huerta por las hormigas, la salida a una plaza, etc. Para que el ambiente

[117] J. Foucambert. *La lectura en cuestión*, 1994, citado en la "Propuesta curricular del Estado de Santa Catalina", Brasil, 1998.

G. C. B. A.

se constituya en un espacio de promoción de nuevos saberes, el docente propondrá a sus alumnos algunas preguntas y problemas: ¿la mamá cuando era chiquita también iba al jardín?, ¿a qué juegos jugaba?, ¿cómo festejaba sus cumpleaños? ¿Qué les pasa a las piedritas cuando las ponemos en un recipiente con agua?, ¿a la arena?, y ¿al telgopor?; ¿podemos volver a separarlas?, ¿cómo lo podemos hacer?, ¿qué usa el doctor para revisarnos?, ¿cómo podemos hacer para que gire el molinete?, etc. Estas preguntas inauguran diversos itinerarios de actividades de modo que el ambiente, además de estar simplemente presente, se transforma en objeto de conocimiento.

La indagación del ambiente convoca diferentes campos que poseen sus propios objetos de conocimiento. En el Nivel Inicial comparten un enfoque didáctico cuyo propósito consiste en que los alumnos complejicen, enriquezcan, profundicen y organicen sus conocimientos acerca de él. Para ello, el jardín se propone que los niños sean capaces de "mirar lo habitual" con otros ojos, a la vez que se acercan al conocimiento de otros contextos menos conocidos y cotidianos.

"Conocer el ambiente para los alumnos del Nivel Inicial es indagar cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de los materiales, explorar y reconocer los cambios que puede provocar a partir de su accionar sobre ellos; es observar y analizar los objetos que produce y produjo el hombre, es indagar acerca de las vinculaciones entre las características de los materiales y los usos que los hombres hacen de ellos. Es explorar su cuerpo, reconocer las semejanzas y diferencias entre los seres vivos, observar cómo cambian y cómo se relacionan con el medio en el que viven. Conocer el ambiente es interrogarse acerca de las funciones que cumplen algunas instituciones, indagar los espacios cotidianos y los menos conocidos, es acercarse a la cultura y a sus valores, a la vez reconocer y reconocerse como parte de las costumbres, los rituales y los festejos compartidos que constituyen la memoria colectiva" (*D.C.E.I.*, 1989).

Conocer el ambiente es favorecer que los alumnos vean lo habitual, lo acostumbrado, con los ojos de la indagación y la pregunta y se acerquen también al conocimiento de otros contextos no tan conocidos y cotidianos.

Desde esta perspectiva, la indagación del ambiente contribuye a la formación de niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan informaciones, logran descubrir relaciones y articular explicaciones paulatinamente más complejas a la vez que enriquecen su juego. Niños cada vez más autónomos en relación con el adulto y capaces de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y coordinarlos con el propio, de modo de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

Para ello el jardín "es receptivo a todo lo que sucede en su entorno, abre sus puertas para que el ambiente social y natural entre a sus aulas, sale a su encuentro incidiendo en él y generando corrientes de intercambio mutuo" (*D.C.E.I.*, 1989). La escuela se interroga acerca del ambiente, profundiza y reformula sus conocimientos acerca de él y diseña las estrategias más adecuadas para favorecer los aprendizajes de sus alumnos.

G. C. B. A.

En algunos casos, la escuela es el único lugar que posibilita la experiencia de "hacer" y apreciar con otros la danza en sus múltiples manifestaciones.

Desde el nacimiento, el cuerpo del bebé es su medio de expresión. El contacto con su propio cuerpo, el vínculo entre el mundo interno y el externo le permite ir descubriendo, percibiendo y accionando para lograr la construcción de su propia identidad corporal.

Los niños juegan, prueban y aprenden con su cuerpo. Se expresan y comunican cotidianamente utilizando gestos, actitudes corporales, realizan variados y distintos movimientos para interactuar con los objetos y personas de su entorno familiar.

Constantemente se prueban corporalmente y disfrutan de sus logros. Observan, copian y repiten movimientos, como una forma más de identificación con el ambiente que los rodea. Los niños que asisten al Nivel Inicial poseen un variado bagaje de experiencias corporales según sus diversos contextos culturales de origen.

La institución escolar es la encargada de brindar a los niños la oportunidad de conocer y experimentar el lenguaje expresivo del movimiento, construyendo contextos adecuados que les permitan expresar sus sentimientos y sus emociones más significativas, para desarrollar y ampliar su experiencia cotidiana. "Desde estas manifestaciones, el niño descubrirá e incorporará nuevas maneras de vincularse consigo mismo y con los otros. El Nivel Inicial favorece este encuentro con el lenguaje del cuerpo, para proyectarse en un niño que crezca imaginando, creando y comunicándose, ayudándolo a un crecimiento más rico y pleno de su personalidad" (*D.C.E.I.*, 1989).

La creación de un vínculo sistemático con esta propuesta corporal acompañará a los niños en el proceso de desarrollo de sus capacidades estéticas, habilidades perceptivas, estableciendo un paulatino acercamiento hacia la construcción de un lenguaje que se acerque al artístico, en este caso el de la danza, como manifestación y acceso a los bienes culturales.

Este acceso a los bienes culturales ofrece "oportunidades para tomar contacto, comprender y producir arte a través de los diferentes lenguajes y productos artísticos, improvisando, jugando y comunicando a otros sus ideas y sentimientos a través de producciones que se valgan de una gama importante de recursos expresivos".[118]

Se trata de comprender la importancia que cumple la escuela, en algunos casos, como el único lugar que posibilita la experiencia de "hacer" y apreciar con otros la danza en sus múltiples manifestaciones; desde las académicas, las folclóricas, las populares, las representantes de diversas comunidades y las danzas inventadas por los mismos alumnos.

El docente, a la vez, estimulará en los niños el gusto y el placer por crear movimientos danzados, singulares y auténticos que los representen, y que puedan expresar, con libertad, a través de ellos sus sentimientos, sus imágenes. Las acciones del docente deben ayudar a que los niños desarrollen la capacidad de "decir en movimiento", interpretando sus ideas y construyendo estilos que les sean propios.

Deberá crear espacios para que los niños exploren, indaguen en este lenguaje y gusten de compartir y mostrar sus producciones. También, que pue-

[118] F. Terigi, *op. cit.*, 1998.

G. C. B. A.

dan disfrutar y compartir en el "hacer" y en el observar un espectáculo de danza. Favorecer la construcción de un lector crítico que aprecie y valorice la presencia de este lenguaje como parte de dar vida, difusión y disfrute de la danza y del acercamiento hacia el arte como un proceso social y comunicacional propio de los hombres.

LA PLÁSTICA

El niño que ingresa en el Nivel Inicial ya garabateó sobre hojas, arena, piso y muchas veces también sobre las paredes –aun los pequeños de un año–. Cualquier herramienta o instrumento que tuvo a su alcance le sirvió para realizar estas exploraciones: palitos, tizas, lápices, bolígrafos y hasta su mismo dedo sobre la arena o los vidrios empañados fueron aprovechados por el niño para dejar sus primeras huellas gráficas. Amasó, golpeó y abolló con arena, barro y papel; levantó construcciones con bloques o cualquier otro objeto de la casa que le sirviera para apilar y armar secuencias de objetos. Probó colocar sus dedos en los agujeros de la tijera imitando a los que vio usarla, martilló aun sin clavos y realizó una infinita variedad de exploraciones que se complejizaron cada vez más.

El primer trazo que un niño realiza sobre un papel –u otra superficie que lo retiene y lo hace perdurable– tiene para él un efecto mágico, ve plasmada su acción en algo que permanece más allá del momento mismo de la ejecución. La sensación que le produce este descubrimiento lo incentiva cada vez más en la tarea de garabatear. Repetir una y mil veces los mismos trazos le genera placer y evolucionará desde no tener casi control sobre sus realizaciones hasta, paulatinamente, controlar su gesto gráfico. La coordinación y el dominio conjunto del ojo y la mano posibilitan por último este control.

Las actividades artísticas le proporcionan la posibilidad de expresarse, comunicar sus sentimientos, ideas y actitudes; crear y representar el mundo que lo rodea –el de la imaginación y el de la fantasía– en imágenes bi y tridimensionales. A partir de la observación capta la riqueza que le brinda el ambiente en formas, colores, texturas, espacios... Combina, selecciona y organiza representaciones que son significativas, tanto de sus vivencias como de aquellas situaciones que el niño observa en su ambiente.

Las actividades artísticas proporcionan al niño la posibilidad de expresarse, comunicar sentimientos, ideas y actitudes; crear y representar el mundo en imágenes bi y tridimensionales.

Los niños desde muy pequeños, y más aún en una gran Ciudad como Buenos Aires, están en constante contacto con imágenes visuales, es decir, con el lenguaje plástico-visual. Su facilidad para expresarse y comunicarse por medio de este lenguaje es algo natural. Sin embargo, el ingreso del niño en una institución escolar del Nivel Inicial lo acerca a nuevas posibilidades, experiencias y conocimientos. El trabajo en su grupo lo realimenta, comparte sus logros y dificultades, y apoyado por el docente vuelve a probar y continúa explorando y encontrando nuevas maneras de hacer. Comienza a reconocer las posibilidades de los diferentes materiales y herramientas, y puede elegir qué quiere decir y con qué decirlo.

El objetivo de incluir la plástica en el Nivel Inicial se vincula con la nece-

G. C. B. A.

sidad de ampliar las posibilidades propias de todos los niños en los primeros años. Las experiencias educativas que proporciona este lenguaje aportan al niño nuevos aprendizajes relacionados con el hacer y el apreciar las diferentes producciones artísticas, dado el ineludible carácter cultural de un desarrollo en este campo.

Su enseñanza debe integrar aspectos propios del hacer, relacionados con la importancia de lo expresivo y lo creativo, y con la apreciación al ofrecer obras estéticamente valiosas, que lo ayuden a crear su propio y personal gusto estético.

El ser humano siempre necesitó transformar la realidad a través de representaciones. Es necesario crear situaciones que les posibiliten trascender lo cotidiano por medio de experiencias estéticas, teniendo en cuenta que éstas no son sólo para unos elegidos y especialmente dotados, sino que son para todos los niños que transitan por el Nivel Inicial. "Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios de control social."[119]

LA MÚSICA

El niño siente atracción por el sonido y la música. Receptivo al estímulo, orientará su audición localizando la fuente que le produce sorpresa, curiosidad, placer. Sonidos, cantos, música de diferente estilo lo rodean invitándolo a participar. Muy pronto comenzará a probar con su propia voz. Luego serán los objetos los que le develarán sus secretos sonoros a través de su manipulación y exploración constante. Se sumará a los cantos que lo introducen en el sueño, que lo invitan al juego, que lo tranquilizan, que lo alegran. Y podrá reconocer de forma creciente los sonidos y las músicas cercanas, aquellas que su escucha atenta le permitirá ir conociendo y grabando en su memoria, memoria a la que podrá recurrir cuando desee repetir una canción, recordar un sonido, reconocer una voz...

Cuando la mayor parte de los niños ingresa en el Nivel Inicial, su vida sonora y musical ha transitado por diversas experiencias. Se ha sumado al canto familiar o al de algún evento comunitario; y se ha movido inspirado por el ritmo y el carácter de la música; ha cantado siguiendo una grabación o un programa de televisión; ha acompañado sus músicas predilectas con algún tambor ocasional.

Esas experiencias, acciones y reacciones frente al estímulo sonoro y musical pueden encontrar en la escuela un terreno propicio para su desarrollo.

"El Nivel Inicial puede atender este interés del niño por la música y el sonido, ampliando sus posibilidades, despertando nuevas emociones, aumentando conocimientos. El refinamiento auditivo, la capacidad selectiva, la expresividad en las manifestaciones vocales e instrumentales, la creatividad en las determinaciones individuales y grupales serán objetivos de un trabajo sensible que tiende puentes entre el niño y la música" (*D.C.E.I.*, 1989).

(119 B. Bernstein. "On the classification and framing of educational knowledge", en M. Young (comp.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971.)

G. C. B. A.

El Nivel Inicial es, asimismo, el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas: desde la exploración de la voz en sus primeras vocalizaciones hasta el canto colectivo de los niños mayores, desde las primeras exploraciones sonoras de objetos hasta la ejecución instrumental conjunta, desde los juegos musicales tempranos seguidos por las rondas y, a lo largo del nivel, la audición de música de diferentes estilos. Todas éstas son manifestaciones que destacan la función social de una expresión estética, al sensibilizar emocionalmente al grupo de alumnos.

El aporte individual jerarquizado en el quehacer musical conjunto crea sentimientos de pertenencia, adhesión que promueve mayor participación, mayor contacto sensible con el grupo. Disfrutar y participar placenteramente determina una complicidad que busca repetirse en idénticas y cambiantes situaciones. Así la música gana un espacio importante en la vida de un grupo y un lugar para cada uno de sus integrantes.

Si se tiene en cuenta la particular sensibilidad del niño hacia los fenómenos sonoros, la naturalidad de su canto cuando fluye espontáneo, el entusiasmo que manifiesta por los acompañamientos instrumentales cuando se diversifican y renuevan, la atracción provocada por la escucha de músicas de diferente origen, las actividades musicales podrán realizar un recorrido ideal.

Será el maestro quien tendrá a su cargo la planificación y la conducción de esta tarea propiciando y posibilitando la actividad de los alumnos. El compromiso que el maestro pueda asumir en la selección del repertorio de músicas y canciones será fundamental. La oportunidad que brinda la escuela de acceder a todo tipo de música, pero selectivamente, adquiere relevancia cultural y estética. Asimismo, la música puede formar parte de la escuela de múltiples modos, a través de encuentros, peñas, recitales y conciertos en vivo, dentro y fuera de la institución. De este modo, a la producción de los alumnos se podrán sumar las diferentes formas en que la música se hace presente en la sociedad en general, cuando busca las mejores manifestaciones artísticas para el disfrute y el placer.

El Nivel Inicial es el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas. El aporte individual jerarquizado en el quehacer musical conjunto crea sentimientos de pertenencia, adhesión que promueve una mayor participación, un mayor contacto sensible con el grupo.

LA EDUCACIÓN FÍSICA

El juego y la actividad física tienen presencia protagónica en la vida de los niños, aunque en nuestro medio urbano están frecuentemente limitados y condicionados. "Cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas."[120]

Los niños adquieren progresivamente las habilidades motoras básicas como caminar, balancearse, saltar, correr, etc., a partir de las cuales podrán alcanzar un desempeño motor cada vez más complejo. Las diversas adquisiciones desde los primeros meses de vida son expresión de aspectos madura-

[120] Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, República Argentina, 1995.

G. C. B. A.

tivos internos, de sus consecuentes posibilidades y de las experiencias que va realizando, lo que permite explicar el desarrollo de los niños como el resultado de la interacción de dichos aspectos y sus intercambios con el entorno. Los sucesivos aprendizajes les permiten a los más pequeños acceder a espacios cada vez más amplios y a diversos objetos, al tiempo que les posibilitan lograr una mejor comunicación con los demás y alcanzar una mayor autonomía. Espontáneamente los niños corren, saltan, juegan, es decir, son y disponen de su cuerpo y movimiento en todo lugar y momento, inventando y probando maneras de hacer.

Dado que las habilidades motoras no se adquieren sólo por efectos madurativos sino que precisan ser aprendidas, es necesario que el Nivel Inicial desarrolle y oriente estos aprendizajes. En el ámbito escolar, la educación física proporciona experiencias referidas a lo corporal, lo lúdico y lo motriz. La intencionalidad educativa y la sistematización le brinda al niño un contexto diferente del familiar, en el cual encontrar un nuevo espacio para aprender, compartir y jugar con otros.

La educación física se ocupa del desarrollo integral de los niños, de su formación corporal y motriz, del gusto por la actividad física, de la experiencia placentera del juego, y les permite iniciarse en el conocimiento de su propio cuerpo y de su movimiento.

La educación física, junto a otros campos educativos, se ocupa del desarrollo integral de los niños, de su formación corporal y motriz, del gusto por la actividad física, de la experiencia placentera del juego, y les permite iniciarse en el conocimiento de su propio cuerpo y de su movimiento, "haciendo y reflexionando, poniendo en juego y prestando atención a las sensaciones exteroceptivas y propioceptivas que percibe"[121] a fin de contribuir a la formación progresiva de una imagen positiva de sí mismo y al conocimiento de sus límites y de sus posibilidades.

También los juegos motores son objeto de enseñanza, así como en numerosas ocasiones, recursos para el aprendizaje de nuevos conocimientos, en los cuales están implicados el cuerpo, el movimiento y la comunicación.

Esta propuesta, entonces, "permite que los alcances de la educación física no sólo estén centrados en el hacer sino que incluyan también el pensar y el sentir de los niños".[122] Saber cómo es su cuerpo, cómo se cuida, quererlo, probar sus posibilidades corporales y motrices, sentir el placer por la actividad física, integrarse y compartir los juegos sin discriminar, cuidar el entorno como medio propio del hombre, su bienestar y su calidad de vida y adquirir habilidades y destrezas adecuadas a la edad, son aspectos de una educación física que, contextualizada en la realidad de las instituciones del nivel, permitirán el logro de sus propósitos.

La matemática

El objetivo de incluir la actividad matemática en el jardín se vincula, en primera instancia, a la posibilidad de ampliar la experiencia cotidiana de los niños en relación con los conocimientos que ellos construyen en su ambiente familiar. En este sentido, la institución escolar posibilitará que continúen interrogándose sobre su ambiente y los conocimientos que circulan en él.

De este modo, los alumnos iniciarán un vínculo sistemático con la

[121] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, Buenos Aires, 1999.

[122] L. E. González y J. Da Silva. "Construyendo caminos en la Educación Física", en A. Malajovich (comp.), *op. cit.*

G. C. B. A.

matemática, que los acompañará a lo largo de toda su escolaridad. Se pretende que ese vínculo rescate y valore lo que los niños aprendieron, para darle continuidad y permitir el acceso a los bienes culturales a partir de aquello que los alumnos construyeron. Es decir, los contenidos de matemática se enmarcarán en contextos ligados a preguntas que develan curiosidad o bien en situaciones que planteen problemas, como obstáculos por resolver; de modo tal que inviten a los niños a aceptar el desafío de descifrar esas situaciones.

Los contenidos de matemática se enmarcarán en contextos ligados a preguntas que develan curiosidad o bien en situaciones que planteen problemas, como obstáculos por resolver; de modo tal que inviten a los niños a aceptar el desafío de descifrar esas situaciones.

Estas primeras aproximaciones promueven la confianza de cada alumno en sí mismo y del grupo en su conjunto para resolver problemas. Las situaciones didácticas que el docente proponga tendrán, en este aspecto, un rol principal, puesto que plantearán obstáculos acordes con las posibilidades de los niños y, al mismo tiempo, desafiarán los límites de lo aprendido para que los alumnos conozcan más.

Con respecto a los números, se intentará que los niños exploren su utilidad en relación con los problemas que permiten resolver. Acercándose a los diferentes usos que tienen los números, se pretende que construyan el sentido de estos conocimientos y que establezcan relaciones entre los conocimientos aprendidos para volverlos a utilizar en nuevas situaciones.

En el marco de la construcción de sentidos y relaciones, el trabajo con la sucesión numérica se basa en ofrecer oportunidades para que los alumnos conozcan, amplíen y reflexionen sobre la sucesión ordenada de números tanto en forma oral como escrita; de este modo, podrán encontrar regularidades o leyes internas que organizan los números en un sistema. Las exploraciones y los descubrimientos que los alumnos hagan de la organización decimal de los números y la formulación de estos hallazgos los iniciarán en un largo recorrido, que comienza en el recitado de los números y que se continúa en un complejo entramado: los cálculos y el modo de organizar los números para resolverlos, tanto de forma oral como escrita. El jardín se hará cargo de acompañar a los alumnos en este comienzo, sentando las bases para que continúen el proceso durante su escolaridad primaria.

Acerca del espacio los niños ampliarán sus experiencias en la interacción con los objetos y su ubicación. Deberán encontrar ocasiones para resolver problemas que involucren la anticipación de sus acciones en función de los diferentes espacios trabajados. Los alumnos aprenderán conocimientos ligados a la orientación y la localización de los objetos en el espacio, a los desplazamientos y a la comunicación de posiciones y desplazamientos. También, abordarán los primeros conocimientos sobre las formas geométricas, analizarán los atributos de estas formas y aprenderán, como última instancia, a reconocerlas por sus nombres.

Se iniciarán en la exploración del ambiente al resolver problemas de la vida diaria en los que se requiera la acción de medir como el modo más eficaz de resolver dichas situaciones. Los niños podrán usar medidas convencionales o no, según la situación a resolver. El tipo de problema podrá plantear la necesidad de una medición precisa o el predominio de la estimación.

La reflexión sobre este tipo de situaciones permitirá que los alumnos comprendan el uso social que se hace de la medida, dado que el uso matemático será objeto de enseñanza de la escolaridad primaria.

G. C. B. A.

Por último, se iniciarán en la actividad matemática al aprender un modo de trabajo que permitió la evolución del conocimiento matemático en tanto tarea que necesariamente se comparte con otros: el uso de la argumentación para justificar las decisiones tomadas, la búsqueda compartida, la formulación de sus descubrimientos o resoluciones originales, la confrontación de ideas, la aceptación de los errores.

Es responsabilidad del Nivel Inicial introducir a los niños en la matemática, creando las condiciones necesarias para que el pensamiento matemático se desarrolle "como parte de un lenguaje natural y del pensar cotidiano".[123]

[123] L. Santaló. "Matemática para no matemáticos", en Cecilia Parra e Irma Saiz (comps.), *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós educador, 1994.

G. C. B. A.

Anexo. Algunos lugares que ofrece la Ciudad para experiencias didácticas

A continuación se presenta un listado de lugares de la Ciudad de Buenos Aires que resultan atractivos para que conozcan los alumnos del Nivel Inicial. Cada lugar está acompañado por una referencia sintética del motivo por el cual resulta relevante. Este listado es inevitablemente un inventario incompleto y, en este sentido, es una invitación para que cada institución y cada distrito lo complete con aquellos sitios que vaya descubriendo, tanto en las zonas cercanas al jardín, como en aquellos lugares más distantes. Este inventario es otro modo de brindar herramientas para que la escuela asuma la responsabilidad de ofrecer a sus alumnos reiteradas oportunidades de conocer distintos lugares, a lo largo del año, de modo que los niños se apropien de la Ciudad en la que viven.

Altos de Altolaguirre: fachada de una casa de dos plantas del 1800. Alsina 417.

Avenida de Mayo: cúpulas, faroles y edificios de principio de siglo XX se presentan a lo largo de la avenida. Nace en la Plaza de Mayo y termina en la Plaza de los Dos Congresos.

Buque Museo Fragata A. R. A. Presidente Sarmiento: maquinaria original, muebles, vajilla, etcétera. Dique 3 en Puerto Madero a la altura de la calle Presidente Perón.

Café Tortoni: café antiguo de la Ciudad. Avenida de Mayo 829.

Calle Museo Caminito: feria de artesanías y exposición de obras de artistas plásticos al aire libre. Se exhiben esculturas de Luis Perlotti.

Casa de la Familia Ezeiza: casa que perteneciera originariamente a la familia para luego pasar a ser un conventillo. Defensa 1179.

Casa de la Provincia de San Juan: casa en la que vivió Domingo F. Sarmiento cuando finalizó su presidencia. Conserva el aljibe, una pajarera, un mirador, etcétera. Sarmiento 1251.

Casa de Liniers: casa del siglo XVIII. Venezuela 469.

Casa de Yrurtia: casa contemporánea cuya fachada fue construida según el estilo neocolonial. O'Higgins 2390.

Centro Cultural Recoleta: exposiciones temporarias de pintura, escultura y fotografía; también se realizan conciertos. Junín 1930.

Edificio de La Prensa: uno de los primeros edificios con ascensor de la Ciudad. Actualmente funciona la Casa de la Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y dependencias del gobierno porteño. Avenida de Mayo 567.

G. C. B. A.

FACULTAD DE AGRONOMÍA: visitas que abordan distintas problemáticas socionaturales. Información sobre huerta, conservación de los alimentos, etcétera. Avenida San Martín 4453.

FARMACIA "LA ESTRELLA": antigua farmacia de Buenos Aires en cuyas vidrieras se exhiben objetos antiguos de la vida cotidiana porteña pertenecientes al Museo de la Ciudad. Alsina y Defensa.

INSTITUTO SANMARTINIANO: placas alusivas, monumento "El abuelo inmortal". El edificio es la réplica de la casa donde vivió José de San Martín en Grand Bourg. Mariscal Castilla y Aguado. Plaza Grand Bourg.

JARDÍN BOTÁNICO: especies vegetales raras; invernaderos, estatuas, fuentes. Avenida Santa Fe 3961.

JARDÍN JAPONÉS: plantas y peces de gran variedad. Avenida Casares y Berro.

JARDÍN ZOOLÓGICO: visitas guiadas y granja. Avenida Sarmiento y Las Heras.

LA CALLE DE LOS TÍTERES: talleres y funciones de títeres. Avenida Caseros 1750.

MUSEO ARGENTINO DEL TÍTERE. FUNDACIÓN MANE BERNARDO-SARA BIANCHI: exhibición de títeres de distinto tipo y procedencia. Piedras 905.

MUSEO CRIOLLO DE LOS CORRALES: colección de elementos gauchescos y de la vida campestre. Presenta una carreta original y la ambientación de una pulpería. Avenida de los Corrales 6476.

MUSEO DE ARTE ESPAÑOL ENRIQUE LARRETA: casa contemporánea cuya fachada fue construida según el estilo colonial. Juramento 2291.

MUSEO DE ARTE HISPANOAMERICANO ISAAC FERNÁNDEZ BLANCO: piezas de arte y artesanías iberoamericanas (1810-1880). Suipacha 1422.

MUSEO DE ARTE MODERNO: exposiciones transitorias de distintos artistas plásticos argentinos y extranjeros. Avenida San Juan 350.

MUSEO DE ARTES PLÁSTICAS EDUARDO SÍVORI: exposiciones transitorias de distintos artistas plásticos. Avenida Infanta Isabel 555.

MUSEO DE BELLAS ARTES DE LA BOCA QUINQUELA MARTÍN: exposición de parte de la obra de Quinquela Martín y de algunas de sus pertenencias personales. Avenida Pedro de Mendoza 1835.

MUSEO DE CALCOS Y ESCULTURAS COMPARADAS: exhibición de calcos de las esculturas más famosas del mundo como La Piedad, El David, La Victoria de Samotracia, La Venus de Milo, etc. Avenida Tristán Achával Rodríguez 1701.

G. C. B. A.

Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia: colección de fósiles de Florentino Ameghino, diorama del fondo del mar, acuario. Ángel Gallardo 470.

Museo de la Casa Rosada: muebles, condecoraciones, uniformes, atributos de mando de los presidentes. Parte del museo está en lo que fuera el patio de maniobras de la Aduana Nueva. Hipólito Yrigoyen 219.

Museo de la Ciudad: exposiciones transitorias de objetos de la vida cotidiana de la Ciudad de Buenos Aires. Alsina 412.

Museo de motivos argentinos José Hernández: réplica de una pulpería del siglo XIX y elementos de la vida del gaucho: botas, boleadoras, ponchos, colección de mates. Avenida del Libertador 2373.

Museo de Telecomunicaciones: teléfonos de distintas épocas, telégrafos, etcétera. Avenida de los Italianos 851.

Museo etnográfico Juan Bautista Ambrosetti: objetos de las distintas culturas aborígenes del territorio americano. Moreno 350.

Museo General Belgrano: iconografía, monedas y otros objetos correspondientes a la época en que vivió Manuel Belgrano. Sarrachaga 4906.

Museo histórico de la Ciudad de Buenos Aires Brigadier Gral. Cornelio Saavedra: reconstrucción de una casa según los lineamientos de la arquitectura colonial. Las salas exhiben vestimenta y pinturas de Buenos Aires del 1800. Crisólogo Larralde 6309.

Museo histórico nacional: patio con aljibe, campana y armas de la época de la Independencia. Se exhibe la cama con baldaquino de uno de los virreyes; el dormitorio de José de San Martín y su catre de campaña, y una sala destinada a Manuel Belgrano, etcétera. Defensa 1600.

Museo histórico nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo: edificio reconstruido según su estilo original. Los jueves y viernes, en el patio, funciona una feria de artesanos. Bolívar 65.

Museo histórico Sarmiento: obras de arte, muebles, vestimentas, documentos y condecoraciones de Domingo F. Sarmiento. Ambientación de su dormitorio. Cuba 2079.

Museo Nacional de Arte Decorativo y Museo Nacional de Arte Oriental: ex-palacio de la familia Errázuriz. Se presentan muestras transitorias de arte. Avenida del Libertador 1902.

Museo Nacional de Bellas Artes: exhibición de obras de Rodin, sala de arte

G. C. B. A.

argentino, muestras de pintores de todo el mundo, etcétera. Visitas guiadas para niños. Avenida del Libertador 1473.

Museo Nacional Ferroviario: piezas de los primeros trenes y objetos vinculados con el ferrocarril. Avenida del Libertador 405.

Museo Ricardo Rojas: fachada que reproduce la de la casa de Tucumán. Charcas 2837.

Observatorio Astronómico: distintos instrumentos de observación en funcionamiento. Avenida Patricias Argentinas 550.

Palais de Glace: exposiciones de obras de distintos artistas plásticos nacionales y extranjeros. Posadas 1725.

Parque Natural Costanera Sur: vegetación y animales autóctonos (en particular aves). Avenida Tristán Achával Rodríguez 1550.

Paseo del Rosedal: variedad de especies vegetales; y de grupos escultóricos. Avenida del Libertador y Paseo de la Infanta.

Planetario Galileo Galilei: museo y biblioteca de Astronomía. Exhibe dos meteoritos caídos en la provincia del Chaco. Avenida Sarmiento y Roldán.

Plaza Lavalle: variedad de árboles (magnolias, gomeros, ceibos, palmeras, etc.). Feria de libros usados. Avenida Córdoba y Libertad.

Regimiento de Granaderos a caballo: toque de la fanfarria del Alto Perú. Visita a las caballerías, escuadrones y museo. Avenida Luis María Campos 554.

Santa casa de ejercicios espirituales: una de las construcciones más antiguas de Buenos Aires; conserva un aljibe original con brocal. Avenida Independencia y Salta.

Subte "A" Estación Perú: estación acondicionada como en el año 1915 con los faroles, la publicidad de época, la balanza, etc. Algunos vagones del subte son originales. Perú y Avenida de Mayo.

Teatro General San Martín: el hall es escenario de diversos espectáculos abiertos al público de distintas obras. Fotogalería. Avenida Corrientes 1530.

Teatro Nacional Cervantes: exposición de vestuarios de actores famosos. Libertad 815.

Vivero Municipal: cultivo de árboles para adornar la Ciudad, especialmente pinos y palmeras. Parque Avellaneda.

G. C. B. A.

Bibliotecas

Biblioteca Alfonsina Storni. Anexo Biblioteca Infantil La casita de Montserrat. Venezuela 1538.

Biblioteca Antonio Devoto. Anexo Biblioteca Infantil. Bahía Blanca 4025.

Biblioteca del Ratón. Hualfin 933.

Biblioteca Infantil Álvaro Yunque. Soldado de la Frontera 5210 (Edificio 28 Barrio Gral. Savio).

Biblioteca Infantil Enrique Banchs. Avenida Caseros y Urquiza (en el Parque de los Patricios).

Biblioteca J. V. González. Anexo Biblioteca Infantil Osías el osito. Suárez 408.

Biblioteca Miguel Cané. Anexo Biblioteca Infantil La jirafa enamorada. Carlos Calvo 4319.

Biblioteca Nacional. Agüero 2510.

Centro de documentación e información sobre medios de comunicación (CEDIMECO). Venezuela 3031.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AKOSCHKY, J. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

ALDEROQUI, S. y A. SERULNICOFF (colab.). "Ni anclar el barco, ni andar a la deriva", *Módulo de Ciencias Sociales*, Provincia de Santa Fe, FLACSO, 1992.

AZEMAR, G. y otros. *El niño y la actividad física*, Barcelona, Paidotribo, 1986.

BARBIER, J. M. *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós, 1993.

BERNSTEIN, B. "On the classification and framing of educational knowledge", en M. Young (comp.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, 1971.

BERTOLINI, P. y F. FRABBONI. *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*, Barcelona, Paidós, 1990.

BORGES, Jorge Luis. "La biblioteca de Babel", en *Obras completas*, *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé, 1974.

BORJA, María de. *Les ludoteques, joguines y societat*, Buenos Aires, 1994.

BRUN, Jean. "La evaluación formativa en una enseñanza diferenciada de las matemáticas", en C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

BRUNER, Jerome. *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.

CARIDE, Josefina. *El juego en el Jardín de Infantes en Francia*, 1995. (Trabajo de investigación dirigido por Gilles Brougere en Villetaneuse.)

CATARSI-FORTUNATTI. *La programmazione, progettazione nell asilo nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

CHAVES, Patricio. *Gestión para instituciones educativas: un enfoque estratégico para el desarrollo de proyectos educativos. Módulo 2. Documento n° 2*, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

——— *Gestión de instituciones educativas. Reflexiones para construir proyectos educativos institucionales con un enfoque comunicativo*, Caracas, 1997, mimeo.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1997.

COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.

COPPA, G. *Prevención y cuidado de la salud*. República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

D'ALESSIO-GÖETTE. *Planeamiento en la escuela. Del proyecto institucional al proyecto de aula*, Buenos Aires, Geema Grupo Editor Multimedial, 1998.

EDELSTEIN, G. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

FERNÁNDEZ, L.; M. ANDREOZZI; S. NICASTRO y A. M. SILVA. *La vida cotidiana en las escuelas infantiles, Segundo informe del análisis de las condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los*

actores escolares, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, D.G.P., 1993, mimeo.

FERREIRO E. y B. RODRÍGUEZ. *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, México, Cinvestav-Kellogg, 1994.

FOUCAMBERT, J. *La lectura en cuestión*, 1994, citado en la "Propuesta curricular del Estado de Santa Catalina", Brasil, 1998.

FRABBONI, F. "Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en Revista *Infanzia Nº 8*, Firenze, 1985.

FRABBONI, F.; GALLETTI y SAVORELLI. *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella, 1980.

GARCÍA, J. y F. GARCÍA. *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1989.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La evaluación en la Educación Inicial*, Borrador para la consulta, 1996.

——— *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n°4. Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*, 1997.

——— Educación Inicial. *Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*, 1998.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años*, 2000.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*, 2000.

——— *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, 2000.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Especial. *Circular Técnica. Integración escolar*, 1998.

GONZÁLEZ, L. y DA SILVA J. "Construyendo caminos en la educación física", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

HADDAD, Gérard. *Comer el libro*, Buenos Aires, Editorial de la Equis/Milá, 1996.

INOSTROZA, G. *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago de Chile, Unesco/Dolmen, 1996.

JORBA, J. y E. CASELLAS. *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, Madrid, Síntesis, 1997.

KAUFFMANN, V. y A. SERULNICOFF "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

KHUN, Deanna. "La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación", en *Piaget. Monografías 2. Infancia y Aprendizaje*, Madrid, Pablo del Río Editor, 1981.

KILPATRICK, William. *La función social de la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1968.

LACASSA, P. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid, Visor Libros, 1994.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Gedisa, 1979.

LIBANEO, José Carlos. "Tendencias pedagógicas na prática escolar", en Revista *A.N.D.E.*, año 3, nº 6, São Paulo, 1986.

MALAJOVICH, A. y S. WOLODARSKY. *La planificación en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Propuesta, 1986.

MATEOS, N. *La relación con las familias y la comunidad*, Buenos Aires, 1999, mimeo.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, República Argentina, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y TÉCNICA. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, Madrid, 1992.

MOLINA SIMÓ, LOURDES. "De la concepción a la actuación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 183, Barcelona, 1990.

MOREAU DE LINARES, LUCÍA. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1989.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura. *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternales*, 1991.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección del Área de Educación Inicial. *Hecho con desecho*, Buenos Aires, 1992.

——— *Rutinas y hábitos*, Buenos Aires, 1992.

——— *Abriendo la discusión*, Buenos Aires, 1993.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1995.

——— *Nivel Inicial. Documento de trabajo. Unidad didáctica y proyecto. El modelo didáctico en acción*, 1996.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial. *Asesoramiento: un puente para la transferencia y la transformación*, Buenos Aires, 1997.

——— *Estrategias docentes: el docente como enseñante*, Buenos Aires, 1997.

——— *¿Período de adaptación, proceso de adaptación o período de iniciación?*, Buenos Aires, 1997, 2º edición.

——— *Poniendo la planificación en el tapete*, Buenos Aires, 1997, 2º edición.

ONETTO, Fernando. *Salud y educación. Un aporte a la capacitación docente*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, D.C.P.A.D., 1992.

PASTORINO, E.; R. HARF; P. SARLÉ; A. SPINELLI; R. VIOLANTE y R. WINDLER. *Aportes para una didáctica en el nivel inicial*, Buenos Aires, El Ateneo, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "Modelos contemporáneos de evaluación", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985.

POGGI, Margarita (comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Fernán Pellisa Editor, 1979.

SACRISTÁN, Gimeno y A. PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.

SANTALÓ, L. "Matemática para no matemáticos", en Cecilia Parra e Irma Saiz (comps.), *Didáctica de la matemática*, Buenos Aires, Paidós educador, 1994.

SANTOS, M. A. *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal, 1990.

SARLÉ, P. "Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial", ponencia presentada en la 22º Reunión Anual de AnPed, Caxambú, Brasil, 1999.

SIEDE, I. "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en S. Calvo; A. Serulnicoff; I. Siede (comps.), *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

SOUTO DE ASCH, M. *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

STAMBAK, M. y otros. *Los niños entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1983.

TERIGI, Flavia. "Las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VI, nº 11, "Psicología educacional y del niño", Buenos Aires, diciembre de 1997.

——— "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Judith Akoschky y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

TONUCCI, F. (comp.). *A los tres años se investiga*, Buenos Aires, Losada, 1998.

WINDLER, R. "De esto sí se debe hablar", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

ZELMANOVICH, P. y otros. *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós 1994.