

MCOA

CEMIE

INV

18712

Ej 3

DC 12

ANEXO DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento-Educación
Dirección de Curriculum



MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Prof. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento Educación
Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Curriculum
Lic. Silvia Mendoza

1995

Equipo de profesionales de la Dirección de Curriculum

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur

Corrección de Estilo: María Laura Cianciolo

Armado: Dirección de Difusión, MCBA

Especialistas en Contenido del Nivel Inicial:

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritónsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silvera, Hilda Weitzman de Levy.

Especialistas en Contenido del Nivel E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel, Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Especialistas en Contenido del Nivel Polimodal:

Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gasso, Graciela Sanz, Cármen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Vázquez de Lotito, Adriana Villa.

INDICE COMPLETO DE LA OBRA

INTRODUCCIÓN	3
MODELO DIDÁCTICO	7
MATEMÁTICA	31
LENGUA:	67
LENGUA ORAL	71
LENGUA ESCRITA	89
LITERATURA INFANTIL	123
CIENCIAS SOCIALES	135
CIENCIAS NATURALES	171
EXPRESIÓN CORPORAL	201
MÚSICA	225
PLÁSTICA	261
EDUCACIÓN FÍSICA	285

INTRODUCCION

Este material está concebido como anexo del Diseño Curricular para el nivel inicial de la MCBA. El carácter de ANEXO de este documento, supone un enriquecimiento y profundización del Diseño Curricular de 1989, no su reemplazo. Este último continúa en vigencia. Por lo tanto el material que se presenta a continuación debe ser analizado conjuntamente con el Diseño dada su complementariedad. Salvo los capítulos referidos a Lengua y Matemática que han sido reemplazados en su totalidad.

Los cinco años de implementación del Curriculum, han posibilitado un conocimiento profundo acerca de los conceptos, que en el documento no están suficientemente explicitados, o resultan confusos, contradictorios, desactualizados.

La investigación llevada a cabo durante 1993 por la Dirección de Curriculum sobre el "Desarrollo Curricular en el trabajo de los docentes del Nivel Inicial" indicó las dificultades que presenta a los docentes su comprensión para la transferencia al aula de sus prescripciones. Conclusiones que fueron compartidas por el equipo de supervisoras del nivel, y que también surgieron como evaluación del equipo de profesores de la Escuela de Capacitación de la MCBA.

Los últimos años han sido fructíferos en la producción de nuevos conocimientos en el campo de las didácticas, lo que obliga a revisar los enfoques para enriquecerlos y precisarlos en la mayoría de las disciplinas, o para modificarlos sustancialmente, como sucede con Matemática y Lengua.

La aprobación de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) para el Nivel inicial por parte del Consejo Federal de Educación en su sesión del 29/11/94, nos brinda la oportunidad de realizar estos ajustes en el marco de la normativa vigente, para el nivel.

En este sentido, es necesario aclarar que los acuerdos del Consejo Federal obligan a respetar los contenidos aprobados, como "insumos necesarios" para la elaboración de los Diseños Curriculares propios de cada jurisdicción. En este nivel, las provincias y la MCBA contextualizarán dichos contenidos. Esto significa que la estructura en capítulos y bloques, se podrá modificar según los criterios técnicos adoptados, siendo factible la incorporación de nuevos contenidos que se consideren relevantes.

Por lo tanto, esta propuesta adoptará criterios disímiles en cada disciplina, de acuerdo a lo que se considere más adecuado a las características del conocimiento involucrado, a las formas en que los niños se apropián de este conocimiento y sus alcances en este proceso, según lo que hasta hoy se ha investigado y acordado en cada campo disciplinar.

Durante este primer año de trabajo, nos centramos en la revisión de algunos aspectos del Modelo didáctico y de los enfoques de las disciplinas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Literatura, Educación Física, Plástica, Música y Expresión Corporal.

En este sentido, se ofrecen respuestas transitorias y abiertas, que al ser confrontadas en el trabajo de aula y con los nuevos desarrollos didácticos, permitirán realizar nuevos ajustes y modificaciones.

Quisiéramos hacer una última aclaración. El Anexo está pensado de manera circular, aunque su escritura necesariamente tiene un carácter lineal. Por lo que recomendamos devolver esta circularidad en la lectura. La misma permitirá resignificar los conceptos emitidos a la luz de lo que posteriormente se sostiene, y viceversa. Así el modelo didáctico cobrará mayor sentido a partir de lo especificado en cada uno de los otros capítulos, y aún dentro de éstos, los últimos ítems completan y profundizan lo expresado en los primeros.

MODELO DIDACTICO

Lic. Ana María Malajovich - Lic. Rosa Windler

INDICE

1- MODELO DIDÁCTICO	7
1.1. Contenidos	7
1.1.1. Tipos de contenidos	9
a- conceptuales	10
b- procedimentales	11
c- actitudinales	13
1.1.2. Selección de contenidos	14
1.1.3. Articulación de contenidos	16
1.2. Unidades Didácticas - Proyectos	17
1.2.1. Los contenidos- Las Unidades Didácticas y Los Proyectos	19
1.3. Actividades de Enseñanza - Aprendizaje. El Juego	20
1.3.1. Organización de las Actividades	21
a- juego centralizado	21
b- trabajo- juego	21
c- juego- trabajo	22
d- talleres	22
1.4. Expectativas de logro	23
2. LA GESTIÓN CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES	24
2.1. La Problemática Sociocultural	24
2.2. Las Modalidades Institucionales	25
2.3. El clima afectivo Institucional	26
2.4. La incorporación de niños con necesidades educativas especiales	27
3. BIBLIOGRAFÍA	30

1. MODELO DIDACTICO

Gimeno Sacristán (1980) define al Modelo Didáctico como una "representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual simbólica y, por lo tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que se considera importante y despreciando aquello que no lo es...o aquello que no aparece como pertinente a la realidad que considera... Es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento... es una estructura en torno a la que organizar el conocimiento... una fuente de hipótesis de investigación..."

El concepto de "Modelo Didáctico" hace referencia a una estructura en la que se redefinen sus elementos y relaciones, en consonancia con la concepción pedagógica adoptada. En este sentido, no se concibe como una estructura cerrada, perfecta, a imitar, sino como conceptos centrales que organizan la tarea de enseñanza sin uniformar, es decir que no pretende establecer formas únicas y comunes en la organización del trabajo docente, sino brindar orientaciones que posibiliten tomar decisiones coherentes con los objetivos que se plantean para el Nivel Inicial en la MCBA.

El Modelo Didáctico sostenido en el Documento Curricular de 1989, se organiza sobre la base de los siguientes elementos: el ambiente, los objetivos, los contenidos- su articulación en unidades didácticas- y la metodología que operando como núcleo relacionante, otorga sentido a los elementos anteriores.

De los conceptos que se formulan en el Diseño Curricular, se realizarán algunas aclaraciones y ampliaciones en los siguientes aspectos:

- 1) Contenidos: Definición, Tipos, Criterios para su selección.
- 2) Unidad Didáctica: Estructuras didácticas que organizan la tarea.
- 3) Actividades de Enseñanza- Aprendizaje: Características, Modos de organización.
- 4) Expectativas de logro.

1.1. CONTENIDOS. Definición

Los contenidos son el sustrato básico del proceso de enseñanza - aprendizaje.

"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..."

"La preocupación técnica de lograr métodos válidos para transmitir los aprendizajes y la ligazón a la Psicología para proveerse de criterios de autoridad científica han hecho que la Educación en general, y la Didáctica en particular, se hayan olvidado a veces del contenido culturizador de la educación. La preocupación por los métodos y por los procesos de aprendizaje ha llevado, desafortunadamente, a que mucha de la investigación educativa disponible no haga relación al contenido de la enseñanza" (G. Sacristán, 1992).

Esta cita de Sacristán parece condensar la historia del Nivel Inicial, una historia de ausencias, en la cual los contenidos no se plantearon explícitamente, pero sin embargo estuvieron presentes, diluidos en los objetivos o en las orientaciones didácticas. Los ejes sobre los que se basaban fueron la socialización y el desarrollo psicológico del niño, destacándose sólo dos áreas

por sus contenidos específicos: Educación Física y Música.

El Diseño de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1989 rompe por primera vez con estas concepciones, al plantear los contenidos explícitamente, y al establecerlos desde los marcos disciplinares.

Transcurridos seis años desde esta formulación, revisar su definición parece central al trabajar en este nivel educativo. El diseño de 1989 planteaba, citando a Libaneo (1986), que los contenidos están compuestos por los "culturalmente universales que se constituyen en dominios autónomos, incorporados por la humanidad, pero permanentemente reevaluados en función de las realidades sociales". Esta caracterización se explicita al señalar que 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".

Los contenidos son el conjunto de saberes que permiten leer e interpretar la realidad. "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" (M.C. y E., 1993; tomado de C. Coll, 1992).

Los contenidos 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.

Esta definición ya establece una primera distinción. Los contenidos no se confunden con la realidad. No son objetos de existencia material. Son instrumentos para analizar la realidad, e incluyen conceptos, nociones, principios, relaciones, hechos, valores, actitudes, normas, habilidades, procedimientos, destrezas, estrategias, etc.

Esta aclaración permite establecer una diferenciación entre contenidos y temas. En la tradición escolar muchas veces se suelen confundir, tratándolos como sinónimos o incluyendo los temas como si fueran contenidos.

El diccionario define la palabra tema como "asunto de un discurso" y contenido como "lo encerrado dentro", "lo que se contiene dentro de una cosa". A partir de estas diferenciaciones es posible señalar que los temas abarcan "asuntos o materias" que parecen tener carácter global. Los contenidos están definidos desde las disciplinas, las cuales articulan hechos, conceptos, leyes, principios que se elaboran a través de determinados procedimientos y permiten analizar aspectos de la realidad. Los temas, por su propia generalidad, constituyen categorías abstractas, que por sí mismas no especifican que se quiere enseñar. Por ejemplo, un tema presente en algunos currículos escolares es el de "Los medios de transporte". Este enunciado no da cuenta de qué es lo que específicamente se espera que se enseñe o se aprenda del mismo. En cambio, la explicitación de contenidos, desde lo establecido por las diferentes disciplinas, permite determinar con mayor certeza de qué conocimiento debe apropiarse el alumno, y cómo organizar las estrategias didácticas para desarrollar este proceso.

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 de mucho más tiempo para su construcción. La misma comienza en el jardín de infantes, pero se continuará trabajando durante la EGB, resultando su inclusión necesaria para que los niños puedan iniciar este proceso. La mayoría de los conceptos, relaciones, procedimientos,

valores establecidos en las diferentes disciplinas comparten esta característica. Por ejemplo: en Lengua: propiedades de los textos; en Ciencias Sociales: tipos de instituciones, formas de organización...; en Ciencias Naturales: relaciones de los seres vivos con el ambiente; valores como la autonomía, la responsabilidad; procedimientos de búsqueda y análisis de la información, entre tantos otros.

1.1.1. Tipos de contenidos

Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales

La relevancia asignada en las recientes propuestas curriculares a los contenidos pone de manifiesto la reivindicación explícita de éstos en la educación escolar. Esto no debe interpretarse como un regreso a la concepción tradicional, la cual confería a los contenidos un lugar de privilegio exclusivamente vinculado a una modalidad transmisiva y acumulativa de conocimientos.

Los planteos actuales procuran aunar la importancia asignada a los contenidos con la actividad constructiva de los alumnos, otorgando fundamental importancia al aprendizaje de contenidos específicos y revalorizando el papel que cumplen en la concreción de las intenciones educativas de las instituciones escolares.

La educación ha avanzado, tomando conciencia de la inutilidad de la enseñanza enciclopedista que enfatizaba aquellos contenidos centrados en la memorización de datos y hechos, y -en menor medida- en la asimilación de conceptos.

Esto ha llevado a la ampliación de los contenidos escolares, diferenciándolos, según los aprendizajes que promueven.

Se incluyen, de este modo, además de los conceptuales, aquellos contenidos que hacen a la incorporación de procedimientos. Estos implican el aprendizaje de habilidades, destrezas, estrategias y técnicas etc. que apuntan a la capacidad de saber hacer o actuar de un modo ordenado y eficaz para la resolución de nuevos problemas. Por ejemplo: registrar y sistematizar datos, buscar información, manejar herramientas, etc.

También se incorporan explícitamente dentro de la enseñanza aquellos contenidos que se dirigen al desarrollo de actitudes, a la incorporación de normas y que permiten la formación de valores. Existen actitudes que reflejan valores comunes a todas las disciplinas, como por ejemplo: el respeto por la producción del compañero, la aceptación de las reglas en el juego, otras, refieren específicamente a una disciplina en particular tales como: la valoración por la actividad física, el respeto por las variedades lingüísticas, etc.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de índole pedagógica, ya que en la práctica educativa se produce una interacción permanente entre ellos. Es importante recordar que los criterios clasificatorios, o categorías seleccionadas para su ordenamiento son una construcción social, en cierto modo arbitraria, pero útiles como instrumento de lectura y comprensión de los aspectos que el docente encara en su tarea de enseñanza.

Se trata, de este modo, de sustituir la forma de enseñanza mecánica y memorística por una concepción que recupere la función del aprendizaje para el niño y procure la construcción de significados, y la atribución de sentido a lo que aprende.

La diferenciación de estos tres tipos de contenidos: Conceptuales, Procedimentales, y Actitudinales, permitirá al docente una visión más abarcativa y específica acerca de para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

"Así, saber, saber hacer y valorar, son en última instancia el contenido que la escuela debe brindar a todos para orientar su desarrollo personal y social" (M.C. y E., 1993.)

a. Los Contenidos Conceptuales

¿Corresponde hablar de contenidos conceptuales en el Nivel Inicial cuando las teorías psicológicas actuales caracterizan el pensamiento del niño de esta etapa como "preconceptual"?

Los contenidos conceptuales se incluyen en la propuesta curricular del Nivel Inicial porque constituyen un soporte fundamental para aproximar a los niños al conocimiento del mundo, aún cuando estos conocimientos sean procesados de un modo diferente al de los niños mayores o de los adultos.

La posibilidad de poner al niño en interacción con este tipo de contenidos, permite que éste amplíe paulatinamente su universo significativo a través de la progresiva construcción de conceptos. Este proceso, como ya fuera señalado, se inicia en el Nivel Inicial y será completado en los ciclos posteriores de la EGB. Es sabido que ciertos conceptos demandan mucho tiempo para su construcción, por lo tanto el docente encarará con convicción la enseñanza de estos contenidos, aunque sin pretender que éstos sean totalmente apropiados por su grupo de alumnos en esta etapa de la escolaridad.

Los contenidos conceptuales incluyen saberes vinculados con aspectos de los campos disciplinares y/o con la vida cotidiana. (ej: los días de la semana, las señales de tránsito, etc.)

Diferenciamos dentro de estos contenidos los datos y hechos, y los conceptos propiamente dichos. Se define a los hechos como: sucesos, acontecimientos, cosas que ocurren. Los datos son informaciones necesarias, antecedentes o consecuentes, que permiten formar ideas, y llegar más fácilmente al conocimiento de un asunto o cuestión.

Los conceptos se caracterizan como ideas o representaciones mentales que abarcan e incluyen en una misma clase, propiedades y características esenciales de seres u objetos (reales o virtuales) de hechos, fenómenos, etc.

Los datos y hechos son de carácter más particular, y son los antecedentes que permiten la construcción de conceptos. Los conceptos son ideas o representaciones de carácter más general, de un mayor nivel de abstracción.

Por ejemplo:

- Los niños observan en diferentes ocasiones que al poner un recipiente con agua en contacto con el fuego, se desprende vapor y la cantidad de agua va disminuyendo (hecho).

La disminución del agua y el desprendimiento de vapor son datos que se infieren de este hecho. Estos datos que los niños recogerán en esta situación particular y en otras, les permitirán realizar anticipaciones acerca de lo que pueda ocurrir en otro hecho o situación similar. A su vez, estos datos y hechos incorporados permitirán al niño la formación gradual de conceptos, en este caso, el de evaporación, concepto que se irá completando y complejizando a través de otras experiencias.

- Los niños hojean o "leen" libros en el jardín y en otros ámbitos. Algunos libros contienen un solo cuento, y otros, varios. Ciertos libros relatan una historia organizada en capítulos, que la maestra lee al grupo diaria o semanalmente. Los niños aprenderán que algunos libros presentan un listado, ubicado al principio o al final del libro, que en ese listado figuran números que señalan en cual página aparece cada cuento o capítulo, y de cuántas páginas consta cada uno. Estos datos y hechos llevarán a que el niño construya gradualmente diferentes conceptos tales como índice, novela, etc.

- Son datos que la semana está conformada por siete días. Que los nombres de los días de la semana son: lunes, martes, miércoles, etc. Es un hecho que los alumnos asisten de lunes a viernes al jardín y que los sábados y domingos y los días feriados no. Estos hechos y datos, colaborarán paulatinamente en la construcción por parte del niño del concepto de semana que a

su vez se relaciona con otros conceptos como: día laboral, mes, día feriado, etc.

A partir de estos ejemplos, observamos, como los hechos, datos y conceptos están interrelacionados, ya que los datos y hechos son resignificados e interpretados en función de los conceptos que el niño va construyendo. A su vez, los hechos y datos incorporados contribuyen a la formación de conceptos y permiten apreciaciones cada vez más generales e inclusivas en la organización y apropiación de la realidad.

Los conceptos se van conformando en redes, y alcanzan relaciones significativas, interactuando con los otros tipos de contenidos.

Los conceptos como los procedimientos y las actitudes, exigen comprensión, vinculación con saberes anteriores y se construyen gradualmente.

Los contenidos conceptuales incluyen además los principios, que son conceptos disciplinares estructurantes, que subyacen a la organización conceptual de una disciplina o de un enfoque de la misma, y cuya característica es ser más amplios y abarcativos que los conceptos.

En este documento aparecen en el enfoque de algunas áreas disciplinares como "ideas organizadoras". Estas ideas organizadoras son las que dan sentido a los contenidos y los orientan desde el enfoque elegido. Siendo de mayor jerarquía, establecen con los mismos una relación de subordinación. Estas ideas organizadoras constituyen la "mirada" o el "cristal" desde el cual se seleccionan y analizan los contenidos.

Por su nivel de abstracción y generalidad no se incluyen en el Nivel Inicial para su enseñanza. Sin embargo estas ideas organizadoras, deberán ser conocidas por los docentes, dado que contextualizan los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de cada disciplina y se constituyen en los referentes desde los cuales el docente enfocará su tarea en cada campo específico del conocimiento. Por ejemplo: cambio social, multicausalidad, complejidad, en Ciencias Sociales, interacción y diversidad en Ciencias Naturales, etc. (ver en los capítulos respectivos).

b. Los Contenidos Procedimentales

Este tipo de contenidos no constituye una novedad en el campo educativo. Si bien no fueron explicitados ni valorados como tales, estuvieron de hecho incluidos en las prácticas pedagógicas.

Históricamente, algunas disciplinas optaron por trabajar mayormente los contenidos conceptuales, limitándose a una formulación informativa-verbal. Por ejemplo: en el Nivel Primario, en Historia y Geografía se privilegió el aprendizaje memorístico de hechos y datos, si bien para su aprendizaje se requerían algunos procedimientos (para la confección de mapas, síntesis, resúmenes) estos no eran valorados por el docente en su debida importancia para la construcción del aprendizaje, ni enseñados al alumno, en la creencia que éste los aprendería solo, sin la intervención didáctica del docente. Asimismo, en otras disciplinas como Plástica se obviaron los contenidos conceptuales y se encaró su enseñanza desde una perspectiva exclusivamente práctica.

Los contenidos procedimentales incluyen: destrezas, estrategias, habilidades, técnicas, secuencias, métodos.

Apuntan al saber-hacer presentando diferentes grados de generalidad, relacionados, en ciertos casos, con varias disciplinas y en otros, con un campo disciplinar determinado. Encontramos procedimientos de componente predominantemente motriz, y otros de características cognitivas.

Los procedimientos motrices son fundamentales para el dominio corporal y de los objetos, y no deben ser menospreciados, atendiendo en su enseñanza a un curso de acción pautado, concediéndole al saber hacer el mismo valor adjudicado a los otros tipos de contenidos. Así por ejemplo en Plástica: el manejo de herramientas, la confección de objetos; en Música: la correcta utilización de instrumentos musicales; en Educación Física: el aprendizaje del rol adelante, del salto en largo, etc.

Los procedimientos cognitivos requieren de una secuencia de acciones y decisiones internas; se vinculan con los símbolos, las representaciones, ideas, imágenes, conceptos, etc. Son los que sustentan la concreción de las tareas que requieren del pensamiento y apuntan a la formación de procesos superiores. Se refieren a destrezas cognitivas, estrategias de estudio, etc. Por ejemplo: Aprender a observar, discriminar, comparar, etc.

No es suficiente el conocer, recordar y comprender ciertos datos y conceptos, también es necesario saber aplicarlos y utilizarlos en las diferentes situaciones en que sea pertinente su uso.

La referencia a los procedimientos involucra tanto a los contenidos que han de ser aprendidos por los alumnos para construir ciertos conceptos, como al aprendizaje de procedimientos que importan por sí mismos. Ejemplo: Establecimiento de relaciones de distinto tipo.

Es frecuente en la práctica cotidiana trabajar conjuntamente contenidos procedimentales y conceptuales, dado que la enseñanza de algún procedimiento conduce al aprendizaje de conceptos, y viceversa. Los contenidos que aluden a procedimientos no deben confundirse con las estrategias de enseñanza que utiliza el docente. El procedimiento es la habilidad, la destreza, la técnica, que deseamos que el niño construya. No son los recursos, métodos o estrategias didácticas de los que se vale el docente para posibilitar los aprendizajes de su grupo de alumnos. Por ejemplo: disponer el ambiente físico de un modo determinado, organizar la tarea en pequeños grupos, programar una salida, seleccionar ciertos materiales didácticos, son estrategias de enseñanza que el docente prevé para el mejor desarrollo de su propuesta pedagógica.

Puede ocurrir, en ciertas ocasiones, que el docente se proponga enseñarle a los niños alguna de las estrategias que él utiliza. Sólo en estos casos habrá coincidencia entre la estrategia del docente y el procedimiento a ser aprendido por el alumno. Ej: enseñarles a organizarse en grupos pequeños para trabajar, para armar equipos en ciertos juegos, etc.

Asimismo el docente podrá utilizar un determinado modo de acción, por ejemplo la observación, con diferentes intenciones, ya sea como contenido procedimental: enseñándole al niño a observar objetos, situaciones, etc., o valiéndose de la observación como estrategia metodológica para a partir de lo observado ayudar a los niños en la construcción de otros aprendizajes.

Por último, es preciso diferenciar, en la medida de lo posible, los contenidos procedimentales de las actividades que el docente organiza para la enseñanza de los contenidos procedimentales y de los otros tipos de contenidos. El aprendizaje de los mismos requerirá de diferentes actividades que los docentes organizarán y los alumnos realizarán en reiteradas y variadas oportunidades. Ej: El registro de datos, es un contenido procedimental que se irá aprendiendo progresivamente, en la medida que el niño participe de diversas actividades donde sea necesario registrar la información. Por ejemplo en Ciencias Sociales registrar las diferentes respuestas que nos dieron las personas que encontramos en la plaza, y a las que les consultamos: "qué vienen hacer" a la misma. Aprender en Educación Física a coordinar pases y recepción con compañeros, requiere de diversas actividades donde se ponga en juego esta habilidad utilizando diferentes elementos (pelotas de variados tamaños, bolsitas, etc.). La búsqueda de información en un libro demandará de los docentes la organización de una serie de actividades de enseñanza que involucren estos contenidos, para su aprendizaje gradual por parte de los niños (ver capítulo de Lengua).

c. Los Contenidos Actitudinales

Las actitudes los valores y las normas son aquellos contenidos que reflejan los ideales y las aspiraciones a ser alcanzadas por el ser humano como integrante de la comunidad social a la que pertenece. La escuela, como agente socializador, ha sido siempre un contexto generador de actitudes, normas y valores.

Sin embargo, estos contenidos, tradicionalmente implícitos y transmitidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no han sido objeto de reflexión por parte de los docentes. Ello trajo como consecuencia que, en múltiples ocasiones, pasaran a formar parte del llamado "Currículo oculto" (Currículo enseñado, pero no explicitado).

Cuales son algunas de las actitudes adoptadas por los docentes que reflejan la existencia de una escala de valores no declarados aunque presentes en la práctica escolar?

Por ejemplo:

Asignar las tareas de orden y arreglo de la sala a las niñas exclusivamente. Excluir a los varones de las clases de expresión corporal proponiéndoles actividades de Educación Física. Actitudes que reflejan discriminaciones en relación al sexo.

Evitar la corrección de los errores, expresar complacencia frente a todos los trabajos que realizan sus alumnos, demuestra desvalorización por la reflexión crítica de éstos.

Proponer a los niños que "devuelvan" las agresiones físicas de que son objeto por parte de sus compañeros, evidencia falta de confianza en la capacidad de los niños de comunicarse a través de la palabra.

Se hace necesario entonces, que los docentes reflexionen sobre estos contenidos, procurando su explicitación y concreción en proyectos y propuestas. El docente tendrá en cuenta que sus actitudes son tomadas como modelo por sus alumnos, y deberá mostrar coherencia entre su discurso y su accionar. Para que el niño internalice los valores, normas y actitudes que son deseables que adquiera, deberá verlas encarnadas en los adultos que forman su grupo social significativo, del cual el docente forma parte.

"Toda actitud implica un posicionamiento valorativo, en el que se entrecruzan componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos, preferencias) y también conductuales (acciones manifiestas, opiniones)" (M. C. y E., 1993).

Las actitudes presentan un componente afectivo, motivacional, una tendencia a la acción, y se determinan por aspectos sociales tales como normas, roles, valores o creencias; implicando un accionar evaluativo en relación a personas, grupos, situaciones, y al propio conocimiento.

Las actitudes se constituyen en la base del sistema de valores que cada sujeto construye y comparte. "Convertir a las actitudes en contenidos educativos es crear la posibilidad de definir con claridad los valores y normas que la escuela debe transmitir." (M. C. y E., 1993).

La aceptación de los contenidos actitudinales como aspectos a ser enseñados por el docente, implica concederles un tiempo y un espacio para su apropiación, planificando estrategias pertinentes y proponiendo actividades de interacción.

El docente tendrá en cuenta que estos contenidos además de constituirse en aspectos concretos de enseñanza determinan el acercamiento o alejamiento del niño a determinadas áreas disciplinares. El interés, el entusiasmo y la valoración que manifieste el docente por lo que enseña será transmitido al alumno y se constituirá en un factor motivacional fundamental para el aprendizaje.

La escuela deberá asumir un rol activo en la generación y manifestación de actitudes, teniendo en cuenta que éstas se aprenden y son susceptibles de ser modificadas, tanto en el contexto escolar como en otros ámbitos.

Finalmente y en relación a la planificación de los diferentes contenidos, consideramos fundamental que el docente los incluya, ya sea en actividades que los integren o en otras diferenciadas para el logro de los distintos aprendizajes, sin implicar esto, que realice una explicitación exhaustiva de los tres tipos de contenidos en su planificación.

Esta clasificación, reiteramos, no pretende conducir a una separación tajante en el modo de trabajar los contenidos, sino constituirse en un instrumento de reflexión para que el docente enfoque su labor pedagógica de modo tal que el alumno pueda apropiarse de conceptos, procedimientos y actitudes.

"En principio, se reconoce que el saber es complejo, que tiene muchas dimensiones, que no se consolida conocimiento alguno sin atenderlas convenientemente a todas, y que vale la pena tener presente que pocas veces se aprende desde una sola perspectiva o dimensión.

Aprender de manera significativa, profunda y completa en los centros escolares significa poder disfrutar al mismo tiempo de la perspectiva declarativa de los conocimientos, de la perspectiva procedimental y de la actitudinal.

Cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje debe referirse al conjunto de esas dimensiones". (Coll y otros, 1992.)

1.1.2. Selección de contenidos

La educación responde a las necesidades y al proyecto de la sociedad y la cultura en la cual se desarrolla. Es, por lo tanto, fundamental que los contenidos escolares expresen en alto grado los conflictos, problemas, necesidades, para la solución de las situaciones actuales.

De este modo, la escuela se configura como un medio sociocultural e históricamente definido en el cual los niños aprenderán a conocer y a utilizar determinados saberes que les facilitarán la integración a su grupo social.

Teniendo en cuenta que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de ser considerados contenidos, éstos son el resultado de una serie de reelaboraciones, en las que inciden diferentes variables que se relacionan, complementan y distinguen. Algunas de estas variables son: las características evolutivas de los alumnos; la significatividad social de los contenidos, las características específicas de cada disciplina.

El Diseño Curricular, como instrumento explicitador del Proyecto Educativo Municipal, proporciona un marco referencial y se constituye en la segunda instancia o nivel de selección y de elaboración de contenidos, sustentados en los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Inicial (primera instancia).

En el momento de concretar sus intenciones educativas, el docente deberá considerar los criterios aportados por el Diseño Curricular, los cuales servirán de guía en la planificación del trabajo dirigido a su grupo de alumnos. Esta guardará concordancia con los objetivos explicitados en el Proyecto Institucional de la escuela en la cual desarrolla su trabajo.

Decidir cuáles serán los contenidos a ser enseñados a sus alumnos y de que modo lo realizará, no resulta una labor sencilla. Los docentes adecuarán su intención educativa al aspecto socio-comunitario y a las características singulares de la población infantil a la cual se dirige su tarea de enseñanza. Esta adoptará criterios diferentes según las edades del grupo de niños y más especialmente, sus respectivas experiencias previas de escolarización.

El aspecto fundamental a tener en cuenta en la selección, elaboración y organización de contenidos es el de la significatividad de éstos para los niños.

Serán significativos en la medida en que exista pertinencia con los esquemas de asimilación del sujeto. "todo contenido se asimila a un esquema de conocimiento o estructura ya cons-

truido. Si el contenido es conocido por el niño, no le provocará ningún desequilibrio. Si se aleja demasiado de los esquemas de conocimiento anteriores por la dificultad que presenta, tampoco provocará ninguna necesidad en el niño que lo lleve a la construcción de un nuevo conocimiento." (L. Bosch, E. Pastorino, R. Windler, 1990). Poder establecer una distancia óptima permitirá un mejor aprendizaje de los diferentes contenidos por parte de los alumnos. Esto se vincula con la adecuación de los nuevos contenidos a los saberes o conocimientos previos de los alumnos, logrando resolver situaciones problemáticas cada vez más amplias en relación con el contexto circundante.

Cada disciplina construye una organización y metodología que le es particular. Al incorporarse al ámbito educativo, estas disciplinas sufren una transformación, presentando desarrollos diversos, producto de las investigaciones realizadas. Se hace entonces fundamental analizar y seleccionar los contenidos teniendo en cuenta un modo de presentación que le facilite al niño su apropiación.

La significatividad desde la perspectiva socio-cultural se vincula con las experiencias de vida y con las características peculiares del grupo cultural de origen de los alumnos. El conocer los saberes previos a la escolarización 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 enseñanza que posibilite puntos de llegada equivalentes.

Los saberes previos de los niños incluyen los conocimientos de diferente tipo que los alumnos han construido en su historia personal. No se restringen a lo escolar, sino que abarcan los saberes que han incorporado en su vida cotidiana y en interacción con su medio sociocultural.

Estos saberes previos, serán indagados a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje que el docente organice desde el inicio del año escolar. No se plantearán actividades descontextuadas en función de realizar un diagnóstico individual de cada chico. Sin embargo, el docente a partir de su observación constante, podrá rescatar los conocimientos y experiencias previas de sus alumnos, a fin de reajustar su propuesta a lo nuevo que deben aprender los niños.

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 lógica de pensamiento. Esta estructura no da cuenta de los conocimientos específicos que los niños están construyendo en relación a cada campo del saber, conocimientos que serán diferentes según las experiencias y contactos que cada alumno haya tenido oportunidad de realizar.

Es fundamental que el docente conozca acerca de los contenidos que va a enseñar, habiéndolos interpretado previamente, ya que actuará como mediador entre el conocimiento y el alumno, estableciendo estrategias y propuestas metodológicas que le faciliten a éste la incorporación de nuevos saberes.

Teniendo en cuenta las características de la tarea que se realiza en el Nivel Inicial, no resulta pertinente establecer taxativamente secuencias graduadas para la presentación de los contenidos. En este Diseño la organización de los mismos, en cada disciplina, no supone progresión. Los procesos de complejización de los contenidos se establecen, en la mayoría de los casos, esencialmente desde las propuestas didácticas que el docente organiza. Los mismos contenidos pueden ser trabajados con distintos grupos o con el mismo grupo en distintos momentos del año, adecuando los niveles de profundización a las características y conocimientos de los alumnos. Esto obliga a los equipos docentes de las instituciones a coordinar la tarea entre las diferentes secciones de manera de asegurar una creciente apropiación de los contenidos por parte de los niños.

El docente cuidará además guardar un cierto equilibrio, evitando enfatizar algunos contenidos en detrimento de otros, y superando sus inclinaciones personales por algunas disciplinas que le sean más afines.

La propuesta de enseñanza del docente deberá actuar como desafío para alcanzar la genuina motivación del niño por el aprendizaje, respetando su marco socio-cultural, aunque sin anclarse en éste. El docente procurará así, ampliar los contextos de inserción socio-cultural de sus alumnos, a través del acceso y profundización de contenidos que deriven en efectivos y ricos aprendizajes.

1.1.3. La articulación de contenidos

El Diseño 1989 señala al respecto "Lo difícil de esta problemática es el permanente trabajo de equilibración entre dos procesos que se exigen mutuamente: diferenciación e integración. Los contenidos tienen también que enseñar a diferenciar la complejidad de lo real, pero tienen también que enseñar a integrar la totalidad de lo real".

Los procesos de diferenciación son claros ya que se establecen naturalmente a partir del trabajo desde las diferentes disciplinas. La cuestión de la integración parece mucho más delicada. Si bien este aspecto se relaciona con la unidad didáctica es importante centrarnos ahora en él.

El concepto de integración hace referencia a dos procesos que se complementan (pero que no son similares) en la enseñanza y en el aprendizaje. En la enseñanza, puede no resultar adecuado utilizar el término integración, ya que el mismo hace referencia a un proceso por el cual los elementos que se integran conforman una totalidad, que posee propiedades y características diferentes a las de sus elementos constitutivos y éstos por estar integrados en una totalidad adquieren nuevas propiedades y características. Por estas razones creemos más oportuno utilizar los términos coordinación, articulación o interrelación, para referirnos al proceso que debe realizar el docente para que los contenidos diferenciados se relacionen, se conecten unos con otros a fin de explicar con mayor riqueza la realidad. Así el docente que diferenció el contenido al trabajarlo con sus alumnos, luego lo relaciona, lo articula con los otros. Aquí no se piensa en un todo, sino en contenidos específicos que se conjugan al conocer una determinada realidad, pero conservando su especificidad.

Articular los contenidos permite analizar lo real como un complejo, estableciendo relaciones entre los distintos significados atribuidos a sus diferentes componentes, de manera de favorecer un aprendizaje que resulte más significativo para el niño.

Estos procesos, suponen que la misma realidad es analizada desde las diferentes perspectivas que ofrecen los contenidos. Así, por ejemplo, si la propuesta es conocer el Zoológico, resultaría interesante no sólo centrarse en las características de los animales, la forma en que está organizado, la distribución del trabajo para su mantenimiento, sino también las características de sus esculturas, materiales con que se realizaron, la composición de sus formas, las características arquitectónicas de sus edificios y su relación con las regiones de las que provienen los animales. Esta "mirada" que recupera la complejidad del ambiente, requiere trabajar contenidos de las ciencias naturales, de sociales y de plástica.

Los procesos de aprendizaje, en cambio, suponen siempre la integración del nuevo conocimiento a los esquemas del individuo y, en este sentido, lo que se diferenció como conocimiento previo se reelabora y enriquece, y se vuelve a integrar en una estructura cada vez más compleja, que permite significar más adecuadamente lo real.

La propuesta de interrelacionar los contenidos debe diferenciarse de una práctica cotidiana: la de utilizar elementos de una disciplina como recurso para trabajar otra. Así, se hace uso de

la música para realizar expresión corporal o viceversa, se proponen movimientos para diferenciar elementos musicales. Se dibuja para graficar lo que se ha observado en una experiencia directa, o se propone trabajar plásticamente con los elementos recogidos en la experiencia directa realizando una composición. Estos ejemplos muestran la diferencia entre utilizar un recurso para cierta actividad y trabajar un contenido sobre el cual se centrará la preocupación del docente para promover el aprendizaje del niño sobre dicho contenido.

La articulación de contenidos supone trabajar efectivamente los contenidos de cada disciplina, generalmente de manera diferenciada, para después establecer las relaciones entre ellos de manera de posibilitar una comprensión más rica y compleja de la realidad.

1.2. Unidades Didácticas-Proyectos

El diseño de 1989 planteó como eje de la tarea del Nivel Inicial la organización y comprensión de la realidad.

"Lo real" se constituye como tal a partir de que lo conocemos; es decir, a partir de que podemos otorgarle un significado. No basta el contacto con la realidad, la experiencia cotidiana sobre ella. La "lectura" de las experiencias se realiza a través de los esquemas de asimilación, que dan sentido a lo que observamos y experimentamos.

"El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño es una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales, adquieren un sentido peculiar en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración".... Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir" (P. Gómez, 1992).

"Lo real" no es algo dado, común a todos. Es una construcción -signada por lo social-, a través de la cual se constituye, se amplía y se enriquece. Este proceso se inicia con el nacimiento y finaliza con la muerte. En él influyen no sólo los aspectos evolutivos, sino centralmente las experiencias de vida, la cultura a la que se pertenece, la amplitud del conocimiento que se tiene.

La escuela ejerce en este sentido un rol fundamental al ampliar los límites de lo conocido, y al proponer nuevas significaciones para lo conocido. Para cumplir con esta función de ampliar y resignificar lo conocido es preciso partir de lo que constituye "lo real" para cada grupo de niños y en este sentido es útil el concepto de territorio vital, suponiendo por tal, no lo cercano en el tiempo y en el espacio, sino lo que resulta significativo para cada grupo. Esto es, aquello a lo que es posible otorgarle un sentido. Por lo tanto lo significativo es peculiar y depende de las experiencias de vida de los niños.

Esto demandará del docente un conocimiento profundo de la comunidad, de sus pautas culturales, pautas de crianza, costumbres, valores, la historia cotidiana de sus alumnos, así como de sus saberes previos, experiencias anteriores; es decir, aquello que constituye el mundo referencial de su grupo.

De esta manera, se hace imposible establecer fuera de la situación de aula y de manera taxativa y uniforme sobre qué aspectos de la realidad se trabajará con los niños. Es el docente quien a partir de conocer a su grupo seleccionará los contextos a indagar. Las entrevistas con los familiares, previas al ingreso de los niños, así como las actividades de aprendizaje que planifica desde el inicio del año escolar, permitirán al docente detectar características y necesidades de sus alumnos, a fin de establecer su proyecto educativo. No son los intereses momentáneos ni

“los emergentes” casuales los que guían la tarea del docente.

Para favorecer los procesos que permiten que los niños conozcan, organicen y comprendan la realidad, es necesario plantear estructuras didácticas adecuadas que posibiliten el análisis de la misma, a través de los contenidos de las disciplinas que se juzgan pertinentes. Esta organización de la tarea docente, permitirá que a través de las interacciones de los niños con la realidad éstos construyan significados “provisionales” de las nuevas situaciones; a la vez que sucesivas reconstrucciones de los significados iniciales. Esto supone trabajar en una doble dimensión:

- En profundidad, recapitulando y sistematizando las experiencias anteriores en una progresión hacia un mayor conocimiento.
- En extensión, estableciendo interacciones entre los diferentes elementos de la realidad, enriqueciendo y complejizando sus significados.

En el jardín de infantes, las estructuras didácticas, pueden ser de dos tipos de acuerdo a las características de las situaciones que proponga: las Unidades Didácticas y los Proyectos.

- Las Unidades Didácticas: que se organizan a partir de contextos.
- Los Proyectos: que se organizan a partir de determinados productos a los que se quiere arribar, luego de un proceso de elaboración.

Ambas parten de problemas, preguntas y cuestiones que deberán ser investigados. Pero en los Proyectos son los productos a elaborar: los que guían el trabajo, es decir que son los requerimientos del hacer los que obligan a tomar contacto con el ambiente, a fin de ir encontrando las respuestas necesarias (por ejemplo: armar un programa de radio, publicar un periódico, etc.).

En la Unidad Didáctica, por el contrario, son los interrogantes que se suscitan desde el propio “recorte” de la realidad que se ha seleccionado los que orientan la indagación. ¿Sobre qué base establecer estos recortes de la realidad?

Hasta ahora la respuesta predominante fue “el interés de los niños”, argumento de alguna manera falaz, ya que el maestro a través de una serie de recursos crea y promueve intereses en los niños.

Se impone establecer otros criterios:

- 1) que sea significativo para el grupo de niños. Esto es, lo que constituye su universo referencial, es decir aquello con lo cual se interactúa pero que no se ha organizado aún.
- 2) que represente una problemática común a todos los niños y objetivable de manera compartida.
- 3) que suponga un contexto. Es decir, que implique un todo en el que sus componentes estén unidos, relacionados en un entramado que da coherencia a la totalidad, reflejando la complejidad del ambiente.

El contexto no se circunscribe sólo a lo geográfico. Hay unidades donde el recorte responde a una delimitación espacial, por ejemplo: el Zoológico. Otras donde el recorte no hace referencia a lo geográfico, por ejemplo: las elecciones.

En los Proyectos los criterios a tener en cuenta para su selección son:

- 1) que sea significativo para el grupo de niños, es decir que represente un problema real que requiere efectivamente de un trabajo de elaboración para su solución.
- 2) que para concretar esta elaboración sea necesario realizar una indagación sobre la realidad.
- 3) que tanto los procesos de indagación como de elaboración, representen desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.

Aunque el término Proyecto puede resultar ambiguo ya que se lo utiliza para referirse al proyecto institucional, o al proyecto pedagógico que se plantea el docente, utilizando el término como sinónimo de plan, en este documento se lo entiende, como ya quedó expresado, como un tipo de estructura didáctica que se organiza alrededor de un problema, o cuestión, que se trata de resolver, y que requiere del concurso de contenidos de varias disciplinas para poder ser enfrentado. En este sentido conserva la idea de plan, pero un plan que implica un fuerte compromiso de los alumnos en su realización.

La duración de un Proyecto es variable y depende de lo que se proponga. Puede requerir desde quince días, un mes, hasta un año (como por ejemplo los proyectos de huerta). En este último caso los proyectos supondrán un primer período de trabajo intenso, luego del cual se desarrollarán otras unidades didácticas o proyectos, mientras en paralelo se realizan algunas actividades en relación al proyecto anual.

Los dos tipos de estructura didáctica pueden estar articuladas o no, entre sí. A partir de estar trabajando sobre un determinado contexto, puede plantearse la elaboración de un proyecto, o viceversa. Así en una sala de 5 años, los niños estaban desarrollando una unidad didáctica en relación a un club del barrio. En su investigación descubrieron que la mayoría de los vecinos creían que allí sólo se desarrollaban actividades deportivas y desconocían las actividades de tipo cultural. El grupo planteó la necesidad de informar al barrio sobre las demás actividades. Luego de cerrar la unidad la maestra retomó la idea y les propuso elaborar un boletín informativo, dando origen a un nuevo proyecto. Por el contrario, otro grupo, a partir de un proyecto de elaboración de un recetario de cocina, inició una unidad didáctica referida a una fábrica de galletitas cercana a la escuela.

1.2.1. Los Contenidos - Las Unidades Didácticas y los Proyectos

A partir de la estructura didáctica seleccionada se determinarán cuáles son los contenidos disciplinares más adecuados para analizar los elementos de esa realidad, o para resolver los problemas que se plantearán al enfrentar la concreción de un proyecto determinado.

La coordinación de los contenidos implica analizar lo real desde las múltiples miradas que nos ofrecen las disciplinas. La centración en la realidad que interesa que el niño conozca y organice permite seleccionar los contenidos disciplinares que son relevantes para posibilitar esta comprensión.

La Unidad didáctica o el Proyecto, no permiten, por sus características específicas, trabajar contenidos de todas las disciplinas. Como lo que se busca es que éstos asuman su función de instrumentos para el análisis de la realidad, no corresponde realizar incorporaciones forzadas, o utilizar artificialmente situaciones que se descontextualizan en función de trabajar ciertos contenidos.

Los contenidos de las disciplinas, de los que los niños deben apropiarse, aunque no se relacionen con las Unidades o Proyectos que se están implementando, tendrán un tiempo y un espacio propio de desarrollo, y por lo tanto se considerarán de manera específica desde la planificación de la tarea que realiza el docente.

La Unidad Didáctica y el Proyecto no son una excusa para trabajar contenidos, ni son una ejemplificación para presentar los contenidos en situaciones que terminan siendo artificiales. La realidad, volvemos a insistir, importa ser conocida por sí misma. La insistencia en esta cuestión se debe a la necesidad de desterrar viejas prácticas, aún presentes, que pretenden -con la excusa

de valorizar los contenidos- utilizar los elementos de la realidad para el desarrollo de los mismos, como si la realidad fuera un mero recurso para el anclaje de los nuevos conocimientos.

1.3. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE. El juego

No existe una definición unívoca acerca del juego. Cada teoría psicológica lo ha definido tomando algunos de sus elementos. Hay consenso en que es la actividad primordial de la infancia, pero no en relación a los aspectos que el juego moviliza.

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.

Procurando integrar diferentes conceptualizaciones en relación al juego y sin desvalorizar su papel en relación al desarrollo del niño, recordemos que el juego es del y para el niño.

En el Nivel Inicial la función del docente es plantear situaciones que promuevan el aprendizaje infantil, las cuales pueden tener o no carácter lúdico. Por lo tanto, se hace necesario centrarse en qué características generales debe poseer cualquier actividad para garantizar que los niños se vayan apropiando del conocimiento. Esta especificación, común a todas las actividades, va a asumir características propias a partir de los contenidos sobre los que el docente trabaje.

Desde esta concepción, mantiene su vigencia el principio del juego-trabajo. Principio que postula la unidad del esfuerzo con el placer, del compromiso con la creatividad, del desafío con la producción. Y en este sentido no debe confundirse el juego-trabajo como principio que enmarca todo el enfoque didáctico, con una modalidad de organización de las actividades.

Para que una actividad provoque el aprendizaje de los niños debe:

1) Presentar un desafío, un problema. Para resolverlo, los niños tienen que poseer ciertos conocimientos previos de manera que puedan otorgarle un sentido, pero al mismo tiempo debe presentar alguna dificultad que obligue a reestructurar ese conocimiento previo. Es decir que, al no tener los suficientes conocimientos como para resolverlo, la situación obligue a enriquecerlos y/o modificarlos.

2) Representar un problema real; es decir, no implicar situaciones artificiales o engañosas. Por ejemplo: si se cuenta la cantidad de alumnos que vinieron al jardín esa información tiene que ser necesaria para resolver determinadas situaciones- colocar las tazas en las mesas, buscar la cantidad de pinceles, etc.- y los niños tienen que percibir esta necesidad.

3) Ser abierta, es decir que permita encontrar diferentes formas de resolución. La actividad debe organizarse de tal manera que el grupo tenga claro cuál es la consigna de trabajo, pero que la forma de resolver esa situación sea un producto genuino de las posibilidades reales del grupo de niños, y no un camino único trazado paso a paso por el docente.

4) Permitir en lo posible el trabajo con los otros (en pequeños grupos). La discusión sobre las características del problema y las formas más adecuadas de resolverlo, el intercambio de informaciones entre los niños, la planificación de las estrategias a utilizar, la realización y revisión de lo producido permite explicitar las ideas y confrontarlas con las de los otros, enriqueciéndolas y cuestionándolas para construir nuevos saberes y comenzar a coordinar los puntos de vista diferentes. El trabajo en pequeños grupos supone crear instancias donde los mismos se comuniquen entre sí, a fin de compartir las dificultades y las soluciones encontradas.

5) Permitir la reflexión sobre las acciones realizadas, y las decisiones tomadas y descartadas, evitando el hacer por el hacer.

6) Poseer una dinámica de inicio, desarrollo y cierre.

7) Permitir plantearse nuevos problemas.

8) Provocar placer, pero implicar también esfuerzo.

Esta caracterización de las actividades parte del supuesto de que niños y maestros asumen un rol activo. El docente mediador entre sus alumnos y el contenido 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 contra-ejemplos, 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. (Lerner - Pizani, 1992).

En la propuesta de enseñanza, el docente puede decidir trabajar con su grupo:

- Sobre los mismos contenidos de una disciplina, con actividades idénticas o diferentes. Por ejemplo proponer diferentes juegos de cartas o de tablero para trabajar el mismo contenido matemático.

- Sobre contenidos diferentes de una misma disciplina, con distintas propuestas. Por ejemplo organizando diferentes actividades plásticas (modelado con barro, pintura con témpera, collage) que permitan trabajar distintos contenidos.

- Sobre contenidos de diferentes disciplinas, en actividades disímiles. El ejemplo más conocido es el juego- trabajo.

1.3.1. Organización de las actividades

Las actividades podrán organizarse de diferentes modos, según sean los contenidos a trabajar, las características del grupo, el tipo de Unidad o de Proyecto que se está desarrollando, las preferencias docentes.

Las modalidades de organización más conocidas pueden agruparse de la siguiente forma:

a) Juego centralizado (puede asumir características de juego dramático o no): Las actividades pueden girar sobre contenidos de una o varias disciplinas. 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. Según la organización que se proponga a la actividad, y la edad del grupo puede plantearse la necesidad de establecer anticipadamente de qué se va a ocupar cada grupo de niños.

b) Trabajo - Juego (llamado "Juego - Trabajo" en la Provincia de Buenos Aires): 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. Esta puede consistir en un juego simbólico (jugar "a la panadería", hacer una repre-

sentación de títeres) o en una construcción que integra los diferentes componentes que se elaboraron (armar un zoológico, o una estación de servicio).

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 por lo tanto un trabajo de varios días:

c) Juego - Trabajo: Las propuestas de actividades y/o materiales se establecen en función del trabajo sobre los contenidos de diferentes disciplinas. Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican previamente 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 el proceso del mismo y los productos -si los hubiera-, centrándose en las dificultades y 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 de mayor tiempo. (Ver Diseño Curricular MCBA, para su ampliación).

d) Talleres: Al igual que en las anteriores modalidades, supone un hacer reflexivo. El taller articula actividades alrededor de contenidos de una disciplina -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 diversas disciplinas.

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 y de los materiales. Pueden participar niños de edades homogéneas o heterogéneas. Su duración es variable, puede implicar desde la concurrencia de un día, a un mes. Esta duración depende del tipo de trabajo que se proponga. En algunos hay un producto concreto que el grupo se propone realizar, 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 a tener en cuenta es la cantidad de talleres que se pueden organizar, uno o varios, dependiendo esta selección de las decisiones docentes y/o institucionales.

Esta es una síntesis de los aspectos más relevantes de las modalidades más comunes, presentes en los jardines municipales. Sin embargo, es posible que los docentes planteen otras diferentes. Cualquiera sea la modalidad adoptada se debe tener en cuenta las condiciones establecidas para que las actividades representen situaciones de aprendizaje para los niños. La planificación docente de las mismas, así como su intervención a través de las consignas que establece para el trabajo, 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 del aula en un hacer reflexivo que compromete a todos con el aprendizaje.

Este Documento deja abierta la selección y creación de nuevas modalidades a los docentes. No es aconsejable encasillarse en una forma única, sino que las mismas deben adecuarse -tal como lo señalamos al comienzo de esta descripción- a las características del grupo, a los contenidos a trabajar, a la Unidad Didáctica o Proyecto que se está desarrollando, y a las decisiones institucionales, siendo conveniente utilizar variadas modalidades en el transcurso de cada una.

1.4. EXPECTATIVAS DE LOGRO

El Nivel Inicial históricamente se ha caracterizado por poner el énfasis particularmente en la evaluación de los procesos generales de aprendizaje, y cuando evaluaba los resultados lo hacía desde lo alcanzado por cada niño, pero sin un real compromiso de la institución en garantizar estos aprendizajes.

A la luz de la experiencia recogida en la práctica docente, creemos necesario especificar en cada capítulo lo que se denomina expectativas de logro. Las mismas hacen referencia a los saberes que los niños deben alcanzar al finalizar el nivel inicial, constituyendo una responsabilidad de la institución escolar el asegurarlos. Estas expectativas de logro no suponen criterios de acreditación, ni de promoción de los alumnos para su ingreso a la E.G.B..

Teniendo en cuenta que no todos los niños cursarán las tres secciones del Jardín de Infantes, y que el conocimiento didáctico actual no nos permite establecer con exhaustividad niveles de logro para cada una de las secciones, hemos decidido que las expectativas de logro refieran a los conocimientos que los niños deben alcanzar al finalizar el Nivel Inicial.

A diferencia de los objetivos, las expectativas de logro superan el carácter meramente propositivo de aquellos, e implican garantizar desde la enseñanza los conocimientos básicos que los alumnos deben adquirir durante su escolaridad en el nivel inicial.

Las expectativas de logro constituyen una orientación para el docente acerca de cuáles son los contenidos que se jerarquizan prioritariamente y qué grado de profundización es posible alcanzar en el abordaje de los mismos. En este sentido tienen el carácter de conocimientos básicos o mínimos y no de toques de aprendizaje.

Si bien algunas de las expectativas de logro explicitadas en este Anexo coinciden con ciertos objetivos específicos que figuran en el Diseño Curricular, consideramos que el carácter prescriptivo para la tarea docente que revisten las expectativas de logro, comprometen con mayor fuerza la práctica aula.

Por las limitaciones de la investigación didáctica actual, las expectativas de logro enunciadas en los diferentes capítulos, deben ser consideradas como sujetas a revisión, a partir de la implementación que realicen los docentes y de la profundización en el campo de la evaluación que este equipo encarará en el futuro.

2. LA GESTION CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES

Concretar el Diseño Curricular en el trabajo institucional y áulico, supone considerar las múltiples variables que intervienen en esta tarea a fin de realizar las adecuaciones necesarias que no contradigan la esencia del mismo. A modo de ejemplo y sin pretender un análisis exhaustivo señalamos algunas dimensiones a tener en cuenta.

- El espacio físico: características y posibilidades de modulación del mismo.
- El tiempo en la institución: horarios de funcionamiento (jornada simple, completa, jornada extendida), distribución del tiempo diario.
- Características de la población atendida: edades, sector socio-cultural de proveniencia. Necesidades y expectativas.
- Características del personal docente: niveles de formación, experiencia profesional, expectativas en relación a su trabajo.
- Características de la comunidad: formas de organización, características socio-económicas, recursos disponibles, servicios existentes.
- Recursos de la institución: recursos materiales, utilización de los recursos de la comunidad, coordinación de acciones.

Las variables señaladas, conjuntamente con las no consideradas en el listado, condicionan la forma en que este diseño se encarna en las instituciones. Gestionar el currículo supone una tarea conjunta de todo el equipo docente en la elaboración de un proyecto institucional que de cuenta de las particularidades de cada escuela y que a partir de las mismas asegure a sus alumnos la concreción de los aprendizajes.

Adquiere particular importancia para constituir este trabajo en equipo, la actitud asumida por la dirección del establecimiento. El clima democrático, pluralista y de apertura que sea capaz de generar, posibilitará construir entre todos un proyecto que represente las expectativas de niños, padres, maestros, personal auxiliar, etc.

Cuatro cuestiones sin embargo, ameritan un tratamiento específico en este Anexo por su particular incidencia en la gestión curricular:

- La problemática sociocultural
- Las modalidades institucionales
- El clima afectivo institucional.
- La incorporación de niños con necesidades educativas especiales.

2.1. LA PROBLEMÁTICA SOCIO-CULTURAL:

"La trama social y el bagaje humano presentes en el territorio deben entrar en la escuela, indirectamente (como problemas y necesidades) y directamente (como personas físicas que encarnan los problemas y la historia)" (Baldiserri, 1984)

La problemática sociocultural, de la que específicamente queremos ocuparnos, se refiere a las múltiples situaciones que golpean a la escuela exigiéndole respuestas, muchas de las cuales escapan a su función propia. La desnutrición, la delincuencia, la drogadicción, la violencia, los abusos y maltratos, la desocupación de los padres, la falta de vivienda, entre tantos otros, ingresan a la escuela en la voz de los niños o de sus familias. El maestro en su aula se encuentra

inerte frente a las nuevas realidades sociales que cotidianizan una nueva manera de estar en el mundo. Su tarea de enseñar se entrecruza con estos padeceres, y aislado en su sala, no tiene herramientas con las cuales encarar estas situaciones angustiantes.

Estos nuevos contextos deben ser enfrentados desde el accionar conjunto de la institución. El análisis de cada uno de ellos en el marco de la realidad más general que le da sentido, permitirá significar las problemáticas y buscar conjuntamente respuestas en otros servicios comunitarios que se ocupan específicamente del tema (hospitales, centros de salud, equipos de orientación, servicios sociales, asesorías jurídicas, iglesias, sociedades de fomento, etc.). La derivación y/o coordinación de acciones con otras instituciones permite enfrentar adecuadamente las diferentes problemáticas, no cerrando la puerta a las mismas, ni tampoco, haciéndose cargo de lo que excede a sus funciones. Por otro lado comprender las situaciones personales conflictivas, en relación con los procesos sociales generales, evita consideraciones morales prejuiciosas que condenan los hechos como problemáticas meramente individuales.

Considerar, desde el ámbito institucional, las problemáticas sociales permite además, aliviar al docente de la carga afectiva que supone enfrentarse solo con tales hechos, compartiendo con el equipo docente y directivo.

Un aspecto a considerar conjuntamente es la pertinencia o no de tratar ciertas temáticas con los niños y las formas más adecuadas para hacerlo. Un criterio a tener en cuenta en la decisión es no sólo la significatividad que la misma tiene para todo el grupo de niños, sino como repercute esta problemática en el propio docente, qué situaciones personales lo movilizan, cómo juegan sus propios conflictos y prejuicios en relación al mismo. Aunque teóricamente creemos que la escuela debe estar abierta a los conflictos sociales, muchos de ellos son difíciles de encarar por la edad de los alumnos y porque en su tratamiento muchas veces se anteponen los sentimientos personales de cada uno. Con lo cual se termina transmitiendo preocupaciones, dudas, angustias adultas y no se posibilita a los niños una construcción personal de significados.

2.2. LAS MODALIDADES INSTITUCIONALES:

Suponen considerar no sólo el tiempo del niño dentro de la institución, sino también cuantos años de escolaridad, cursan los niños en el nivel. Estos aspectos determinan por su parte, una serie de decisiones que involucran a la institución en su conjunto. El tiempo de escolaridad del que disfrutarán los niños plantea cuestiones en relación a la selección de contenidos, a la articulación de los aprendizajes de una sala a otra y a la necesaria coordinación de la tarea entre docentes del mismo grupo pero de turnos diferentes. La no obligatoriedad de las salas de 3 y 4 años obliga a las escuelas a tomar decisiones en relación a los contenidos a trabajar en íntima conexión con la evaluación de los aprendizajes previos de los alumnos, así como a articular en sí misma qué contenidos se van a trabajar en cada sección de manera de asegurar una mayor profundización y extensión del conocimiento.

Por otro lado la concurrencia en horarios extendidos (jardines integrales - escuelas infantiles) debe suponer mayores oportunidades de aprendizaje de los alumnos y no lentificación de tiempos, sobredimensionamiento de las rutinas, tiempos vacíos. En algunos jardines integrales se han implementado talleres en el contraturno escolar, modalidad que permitió ofrecer nuevos espacios a la actividad de los niños. Cabe reflexionar si estas modificaciones implicaron el desarrollo de nuevos contenidos educativos o si sólo se convirtieron en un modo de ocupar el tiempo de los niños.

Cualquiera sea la forma de organización que adopte la institución, se debe contemplar la planificación conjunta de ambos turnos a fin de evitar la fractura entre ellos, procurando no

convertir el turno mañana en aquél que desarrolla lo prescripto por el Diseño Curricular y la tarde como el espacio recreativo.

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 diferentes 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.)

2.3. EL CLIMA AFECTIVO INSTITUCIONAL:

Es en el ámbito de la institución escolar, donde deben favorecerse las vías de socialización y el inicio de los procesos de aprendizaje sistemático.

Lentamente y de forma organizada, los niños ingresan en un contexto de interacción con otros niños y con otros tantos adultos que no son los de su entorno familiar cotidiano.

De este modo, el Nivel Inicial se constituye en un agente de socialización secundaria importante, aun cuando las relaciones personales que se ponen en juego son diferentes de las relaciones familiares.

Las experiencias referidas a la vida emocional que el niño vive en las primeras etapas de su existencia tienen una importancia fundamental para su futuro desarrollo. El grupo familiar es el primer espacio de interacción personal, en el cual se darán las tempranas experiencias de carácter social. El modo en que se realicen estos intercambios, y la calidad de los vínculos, que responden a las necesidades del niño de afecto, aceptación y aprobación, tendrán influencia en los modos o características de integración a los grupos futuros.

El docente no obviará el conocimiento de la historia de los niños, ya que éstos al ingresar al jardín traen consigo experiencias previas construidas en su medio familiar. Esta aproximación al conocimiento de la vida de sus alumnos será realizada con suma discreción y cuidado, evitando emitir juicios e hipótesis inoportunas.

El acceso a la institución escolar, 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.

La interacción con el grupo de pares puede provocar ciertos conflictos, tales como manifestaciones agresivas, peleas, etc., que pueden resolverse entre los mismos niños sin la intervención del docente. Sólo en casos de necesidad, el docente evaluará cómo y cuando intervenir. En muchas oportunidades estas conductas reflejan la imposibilidad de comunicarse a través del lenguaje, y se dan entre los niños más pequeños.

Un buen planteo educativo permitirá que los niños puedan expresar los sentimientos ambivalentes que generan las relaciones con sus compañeros: celos, envidias, amistades excluyentes, dependencias, liderazgos, afectos desmedidos, etc. A través de la tarea y de la organización de actividades, en grandes o pequeños grupos, se procurará convertir estas actitudes en recursos constructivos.

El clima afectivo que genere el jardín de infantes, constituye un marco adecuado para el desarrollo integral del niño. Este debe caracterizarse por transmitir seguridad, tranquilidad y por el afecto manifiesto de todos los que trabajan en la institución en contacto con los alumnos.

Darles seguridad a los niños en su capacidad para encontrar soluciones a los conflictos,

hacerles sentir que son estimados valorando sus esfuerzos, reforzar las relaciones grupales a través de la tarea compartida, permitirá que los niños resuelvan estas situaciones con autonomía. Esta actitud será incentivada por la institución entendiendo que la conquista de la autonomía, se prolongará en un proceso de vida.

El establecimiento de afectos proporciona al niño equilibrio emotivo y redundan positivamente en una mayor disponibilidad para el intercambio relacional y en su motivación para el aprendizaje.

El clima institucional deberá expresar una actitud de cooperación entre los diferentes docentes y personas que interactúan en el jardín. Las formas que los adultos adopten y transmitan en su vinculación con los otros (adultos y niños) y los objetos en las diferentes situaciones, será la mejor influencia para resolver ciertos problemas que se den entre los alumnos. Estos captan con sensibilidad todo lo que ocurre a su alrededor.

La institución escolar deberá evidenciar una actitud de respeto y confianza, manifestaciones de estima y afecto, actitudes positivas hacia la comunidad y familia del niño, procurando que padres y familiares cercanos al chico se sientan interesados e implicados en compartir sus vivencias y experiencias dentro del jardín.

Dado que la familia y la institución educativa persiguen como objetivo la formación integral del niño, es fundamental la coincidencia de ambas en adoptar una línea coherente en su actuación, que evidencie colaboración y se traduzca en acciones conducentes a una formación estable y saludable.

Generar un clima institucional que ayude a buscar y a encontrar soluciones y acuerdos, que no se centre en obediencias absolutas, humillaciones, o en intervenciones autoritarias, será uno de los recursos educativos que favorecerán a todos los alumnos, incluso a aquéllos que presenten dificultades sociales: niños aislados o tímidos, con problemas de conducta, etc.

El niño que se sienta considerado, valorado y apreciado en sus diversos intercambios afectivo-emocionales, se mostrará apto y hábil para afrontar diferentes situaciones y podrá confiar en sus posibilidades, manteniendo actitudes de solidaridad y colaboración con sus compañeros.

La institución escolar ha de brindar el clima apropiado que incluya ocasiones de trabajo, intercambio, distensión y calidez, para que el niño mantenga su autoestima y pueda brindar su estima a los demás.

2.4. LA INCORPORACION DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

Hemos considerado incluir este aspecto, a la luz de las tendencias actuales registradas a nivel mundial en el campo educativo, que ha conducido a plantear la integración de éstos niños a las escuelas que brindan educación común.

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.

En principio queremos señalar la importancia de no asimilar algunas patologías con ciertas características de los niños que pertenecen a diferentes culturas o realidades socio-económicas carenciadas. Especialmente en aquellos alumnos que experimentan dificultades para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos por razones de diferencias lingüísticas.

En numerosas ocasiones podemos encontrarnos con actitudes por parte de docentes y adultos, dentro y fuera del sistema, que muestran nuestra falta de capacidad para comprender e integrar lo diverso.

Si bien el Sistema Educativo debe contemplar una oferta escolar diversificada según el tipo de dificultades que presenten los niños con necesidades educativas especiales, 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.

El Nivel Inicial es el que, en general, mayor preocupación ha demostrado por la integración de 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, aún de aquéllos considerados "diferentes".

A través de distintos decretos, desde 1989, se han creado los primeros cargos de maestros celadores para niños con problemas motores; y estos cargos se han incrementado para ampliar el servicio brindado a estos alumnos.

Asimismo en muchos jardines se han incorporado niños con Síndrome de Down y retardo mental leve, evaluados por los Equipos de Orientación y con el consenso del personal de conducción y de la docente a cargo del grupo.

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.

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.

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.

Se solicitará además la cooperación de diferentes profesionales, psicólogos, kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos, etc. que se integren desde una tarea interdisciplinaria y cubran las necesidades y requerimientos para un mejor desenvolvimiento del niño.

El introducir las necesidades educativas en la escuela común, no significa la desaparición de la escuela especial. Esta funcionará articuladamente con la escuela común, para aquellos niños que requieran técnicas específicas de enseñanza. Ambas aportan desde su especificidad, elementos esenciales para el desarrollo de estos niños.

A pesar de lo expresado, algunas resistencias deberán ser vencidas. 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 a valores y actitudes.

El desafío no es sencillo. Significa poder responder a las diferencias individuales propo-

niendo nuevas modalidades de enseñanza. Significa incluirse en un proceso de cambio desde una nueva óptica, con la plena convicción 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.

3. Bibliografía citada

BALDISERRI, MILENA. *El Preescolar. Escuela de la Infancia*. Madrid, 1984, Ed. Cincel.

BOSCH, PASTORINO y WINDLER. *Los contenidos en el Nivel Inicial*. Documento de MCBA; Bs.As., 1990.

COLL, C. y otros. *Los Contenidos en la Reforma*. Madrid, 1992, Ed. Santillana.

GIMENO SACRISTAN, J. PEREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, 1992, Ed. Morata.

LERNER - PIZANI. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Bs. As., 1992, Aique Grupo Editor.

Ministerio de Cultura y Educación. *Documento Base para la elaboración de los C. B. C.* Buenos Aires, 1993.

MATEMÁTICA

Lic. Adriana Castro

INDICE

- INTRODUCCIÓN	33
1- FUNDAMENTOS PARA UN CAMBIO DE ENFOQUE.....	34
1.1- Matemática en el diseño del '89	34
1.2- El cambio de enfoque: de lo psicológico a la didáctica	36
2- ENFOQUE DIDÁCTICO GENERAL DE LA PROPUESTA	38
2.1- ¿Qué se entiende por "construcción de conocimientos"?	38
2.2- Resolver problemas en el jardín	39
2.3- La actividad lógica y la Matemática	40
2.4- Los contenidos	41
2.5- Estrategias de enseñanza.....	44
2.5.1- Número	44
2.5.2- Sistema de numeración	50
2.5.3- Espacio	53
2.5.4- Medida	59
2.6- Las actividades de matemática en el jardín	62
3- EXPECTATIVAS DE LOGROS	64
3.1- Vinculadas a número y sistema de numeración	64
3.2- Vinculadas a espacio	64
3.3- Vinculadas a medida	64
4- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

INTRODUCCIÓN

Los niños muchas veces nos sorprenden con sus conocimientos acerca de los números, saben contar los caramelos que les dieron, cuentan dinero, leen números e intentan comprender los contextos en los que ellos se inscriben. A veces también nos ayudan a apretar un botón correcto, nos dan informaciones tecnológicas, hablan de "años luz", del infinito, de millones. Los niños que asisten al jardín vienen con algunas experiencias vinculables con una parte del saber matemático. Dicho conocimiento se presenta en el seno de una cultura y los niños toman contacto con él antes de ser considerado por la escuela, por el hecho de participar activamente de esa cultura.

El objetivo de incluir la actividad matemática en el Jardín de Infantes se vinculará con la posibilidad de ampliar la experiencia cotidiana de los niños en relación con los conocimientos de la matemática que ellos vienen construyendo en su ambiente cultural.

Es necesario favorecer que los niños continúen interrogándose sobre el mundo que los rodea y sobre los conocimientos que circulan en él socializando a través del Jardín los saberes generados por la cultura a lo largo de una historia de grandes esfuerzos. De este modo, se les permitirá intencionalmente, continuar siendo activos participantes de esa cultura.

Aprender matemática es construir el sentido de esos conocimientos culturales. Así también, es aprender un modo de trabajo que permitió la evolución del conocimiento matemático. Aprender matemática es, desde esta perspectiva, "hacer matemática" y esto involucra siempre, un trabajo con otros.

En síntesis, se pretende iniciar a los niños en un trabajo que comprometa ciertos aspectos vinculados al conocimiento matemático: la argumentación, la búsqueda, la necesidad de formular los hallazgos. En efecto, al explicar una estrategia que permitió resolver una particular situación buscando buenos argumentos, los niños se ven en la necesidad de formular sus propios saberes, afirmando o descartando sus certezas a partir de otras intervenciones.

Hacer matemática en el jardín, significará, entonces, acceder a los significados de los contenidos de matemática a través de un trabajo compartido en el que muchas veces los niños deberán adaptarse a las restricciones que les presente una particular situación, confrontar sus ideas, aceptar errores, recomenzar la búsqueda en función de los aportes grupales e individuales, valorar un trabajo propio o ajeno, entre otras cuestiones.

Finalmente, el Nivel Inicial deberá 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" (Santaló, 1990).

1. FUNDAMENTOS PARA UN CAMBIO DE ENFOQUE

Tal como se señalaba en la "Aproximación histórico-crítica" del diseño curricular anterior, los marcos teóricos que definieron los contenidos educativos a enseñar en el jardín fueron los de la Reforma de la Matemática Moderna producida en la década de los 70. Se podría agregar que la reforma llegó al Nivel Inicial incluida en el marco psicológico de las investigaciones en Psicología Genética.

Es importante resaltar algunas de las críticas que en el mismo documento se hacían acerca de la introducción de la Matemática Conjuntista al Jardín de Infantes. Allí se señalaban las siguientes consecuencias seguramente no deseadas:

"sobredimensionamiento de los aspectos formales", "abuso del lenguaje y la representación matemática", "uso de determinados materiales como los únicos posibles de suscitar el trabajo matemático"...(pág.107-108).

EL Diseño Curricular del año 1989 pudo anticiparse a algunas de las dificultades generadas en las salas, no obstante, las investigaciones conocidas hasta ese momento no alcanzaron para dar un fundamento pedagógico a las propuestas curriculares. En consecuencia, su propuesta didáctica continuo inscripta en un enfoque psicológico derivado de la Psicología Genética y en el marco matemático de la reforma de la Matemática Conjuntista.

En la actualidad, siguen siendo pocos los estudios sobre la enseñanza de matemática en el jardín, pero mejoraron un poco las condiciones (bibliográficas, de investigación, etc.) como para iniciar un análisis de lo ocurrido en las prácticas educativas enmarcadas en las vertientes anteriormente mencionadas.

1.1. MATEMÁTICA EN EL DISEÑO CURRICULAR DEL '89:

¿Contenidos de enseñanza o contenidos del desarrollo?

Un rasgo característico de la actividad matemática en el jardín según los enfoques mencionados fue la relevancia que adquirieron las actividades que preparaban supuestamente para aprender los conceptos derivados de la matemática. En el caso, por ejemplo, del concepto de número desde esta perspectiva: solo se podía hablar de "número" en la medida que el niño admitiera la equivalencia entre dos conjuntos de igual cantidad de elementos, sean cuales fueran las transformaciones figurales que éstas sufrieran (es decir las relativas a la posición de los objetos y su distribución espacial, al tamaño de los objetos en cuestión, etc.):

"El número natural requiere de la clasificación y la correspondencia. Hace referencia a la cantidad de elementos de un conjunto haciendo abstracción de la clase de elementos de que se trate: un conjunto de 7 hormigas es equivalente a un conjunto de 7 elefantes o al conjunto de 7 bolitas. Para determinar esta equinumerosidad debemos recurrir a la correspondencia..." (M.C.B.A. Diseño Curricular 1989. Pág.108)

Según este enfoque, sería de fundamental importancia que los alumnos aprendieran a discriminar ciertos "atributos de los objetos" a través de su manipulación: desplazándolos, agrupándolos, ordenándolos.

La matemática entró al Jardín de Infantes con un significado preparatorio, se intentaba

"preparar" la estructura cognitiva del niño, su "pensamiento lógico" (argumento psicológico) ya que es allí donde comienza a pensarse lo matemático. Por otra parte, esta mirada psicológica basada en la construcción del pensamiento lógico-matemático se resignificó en el enfoque didáctico basado en la Matemática Conjuntista. En efecto, se intentó dar respuesta a la necesidad de entender la matemática basada en las relaciones lógicas entre conjuntos. La didáctica se concebía como un edificio con "pisos" que van elevándose de lo "concreto" (manipulación de objetos) para derivar en lo "abstracto", refiriéndose a la posibilidad de establecer relaciones lógicas entre los distintos objetos manipulados (definición de sus atributos cualitativos, establecimiento de semejanzas y diferencias según estos atributos, etc.).

En el caso particular del Diseño Curricular del '89, se asumió la posición de trabajar explícitamente la clasificación y la correspondencia término a término como "requisitos" para el trabajo con el número cardinal (pág. 108). Estas "preparaciones" derivaban del concepto de número definido en la misma página como "la propiedad de los conjuntos que tienen la misma cantidad de elementos". El niño, entonces, debería comprobar la "equinumerosidad" incluida en dicha definición a través de la evidencia que obtendría al establecer una correspondencia término a término entre los elementos de dos conjuntos. Ante esa "evidencia" los niños podrían afirmar que ambos grupos de objetos son iguales.

En las salas, a modo de ejemplo de algunas interpretaciones de la propuesta curricular realizada, la correspondencia término a término era -y en muchos casos sigue siendo- un aspecto a trabajar específicamente, era la estrategia que el jardín debía favorecer para que los alumnos comprobaran si en dos grupos de objetos "hay tantos elementos como" en el otro, independientemente de si podían contar o no para resolver ese problema. Por ejemplo, se hacían figuras en cartulinas de niños de distintos colores para que los alumnos las pusieran "en correspondencia" y comprobaran, de esa manera, si vinieron más nenes que nenas.

Se podría afirmar que la búsqueda de contextos "concretos" derivó en variadas interpretaciones de las propuestas curriculares basadas en los aportes de la psicología genética y de la matemática conjuntista; algunas producciones editoriales que sirvieron como materiales de consulta para los maestros, aumentaron la dificultad de llevar ciertos conceptos matemáticos a las salas. Así, por ejemplo, para crear un contexto concreto y familiar para los niños sobre el concepto de "correspondencia biunívoca", se propuso "unir con flechas cada gato con un ovillo de lana".

Actividades como las ejemplificadas anteriormente instalan cierta preocupación en algunos docentes, en lo que respecta al valor educativo de las mismas para la "construcción del concepto de número". Es decir, se comienza a poner en duda aquello que el alumno estaba aprendiendo en el jardín.

En lo que respecta a la estructuración del espacio, el Diseño curricular de 1989, sostuvo una concepción "descentralizadora", incorporando la idea de "relatividad de las posiciones" y de "puntos de referencias" externos al niño como lo más relevante a enseñar en el contexto de las salas.

Esto significó un avance en cuanto al modo de conceptualizar las relaciones espaciales ya que propuso una mirada dinámica y no-absoluta, de las posiciones, aunque limitó la exploración al espacio que rodea al niño habitualmente: el espacio de la sala, el de la escuela y al de los recorridos habituales. Por lo tanto, el niño "exploraría" un entorno bastante familiar, lo que produjo ciertas confusiones en cuanto a cómo trabajar lo cotidiano sin caer en lo que el niño ya sabe.

Las actividades sobre la "Orientación en el Espacio" también encontraron sus obstáculos en cuanto a cómo llevar adelante un trabajo sobre las "categorías espaciales": DE INTERIORI-

DAD, DE EXTERIORIDAD, DE LIMITACIÓN, en lo que respecta a la ubicación del objeto y de PROFUNDIDAD, ANTERIORIDAD, LATERALIDAD, en cuanto a las distancias (D.C.pág.113). En algunos casos, las propuestas no pasaron del ejercicio cotidiano de aquellas "nociones" que el niño venía elaborando: "poné arriba", "dibujá una manzana adentro de". Así también, se apeló a cierta secuencia estable: primero el trabajo con el propio cuerpo y luego en el plano gráfico, descuidando la pertinencia de dicho "pasaje".

En resumen, tanto la propuesta del Diseño '89 como la concreción de dicha propuesta, atendieron más a las cuestiones psicológicas de la descentralización que a los aspectos "matemáticos" vinculados a la organización del espacio. Estos últimos, quedaron fusionados con los modos de conceptualizar el espacio vivido por el mismo niño.

1.2. EL CAMBIO DE ENFOQUE: De lo psicológico a lo pedagógico

En la actualidad, son muchos los autores, investigadores y educadores en general, que vienen advirtiendo sobre la inadecuada adaptación de las investigaciones psicológicas al ámbito educativo. En lo que respecta a la matemática, la inadecuación consistió en definir los contenidos de enseñanza (que como tales se definen socialmente) "por una suerte de programa evolutivo" (J. BRUN 1985) es decir, la escuela estaría asumiendo un rol compensador o acelerador de procesos psicológicos y no estaría ocupándose de la distribución de conocimientos socialmente significativos.

Las investigaciones de Piaget se ubican en el "exterior" de la educación sistemática (Coll, 1983; Castorina, 1984; Brun, 1985; entre otros) es decir, la investigación en Psicología Genética puso de manifiesto los mecanismos de desarrollo de las estructuras de conocimiento y no se planteó como objetivo ofrecer prescripciones de enseñanza. Oportunamente, podría ser una fuente más de información, un insumo seguramente muy importante.

En los últimos años se desarrollaron múltiples investigaciones, tanto en nuestro país como en el exterior, corroborando que los niños además de poseer estructura cognitiva, es decir actividad lógica interna, poseen ciertos conocimientos derivados del contacto activo con la realidad.

La escuela en su énfasis por desarrollar el pensamiento lógico-matemático, dejó afuera muchos de los conocimientos que los niños construyeron desestimándolos por considerarlos "mecánicos" o sin sentido para la matemática propiamente dicha. Dichos conocimientos, además de apoyarse en la estructura lógica que el niño posee, incrementan su contacto y la comunicación con el mundo que rodea al niño, enriqueciendo su actividad interna.

En lo que respecta a los conocimientos numéricos, hoy se reconoce que los acercamientos que los niños realicen para conocer los números y todo lo que ellos permiten resolver, no dependen de la adquisición previa de la conservación de la cantidad ni de aquellas actividades denominadas como "prenuméricas". Es más, se podría afirmar la inversa: que un contacto fluido entre los niños y los números en diversas y variadas situaciones influye positivamente para la adquisición de la conservación. En consecuencia, la práctica de actividades numéricas genera progresos en los dominios lógicos y aritméticos. En cambio, un trabajo centrado sólo en los aspectos lógicos (clasificación, seriación) produce un mejoramiento circunscripto a ese dominio: el lógico. (FAYOL, 1985)

Las conclusiones mencionadas provienen de instancias posteriores a las investigaciones de Piaget y en todos los casos se admite que la obra piagetiana tenía un proyecto distinto a las finalidades de la educación sistemática (interés de orden epistemológico). En ese sentido, sólo podría cuestionarse la adaptación inapropiada de sus investigaciones al ámbito educativo.

Hoy en día podemos estar seguros de que los niños construyen los conocimientos de cual-

quier índole partiendo del uso y de la reflexión que puedan hacer acerca de ellos:

"La posibilidad que tiene el niño de emplear los nombres de los números cuando aún domina mal su contenido conceptual desempeña un papel esencial en el aprendizaje porque le permite ser activo en el diálogo con el adulto, con los demás niños y emitir hipótesis con el riesgo de equivocarse, consiguiendo de este modo que sus conceptos evolucionen" (R. BRISSIAUD, 1989)

En términos más generales, la matemática está presente en la vida del niño antes de que éste logre conceptualizarla, forma parte de su ambiente cultural pero necesita de los adultos para que esos conocimientos adquieran cierto status, necesitan de la invitación constante a usar esos saberes y a demostrar sus alcances, sus límites. Sólo en la medida que esto pueda ser intencionalmente favorecido estaremos en presencia del "hacer matemática" en la escuela.

2. ENFOQUE DIDÁCTICO GENERAL DE LA PROPUESTA

2.1. ¿QUE SE ENTIENDE POR "CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS"?

Los niños construyen el sentido de los conocimientos matemáticos al enfrentarse con problemas, con situaciones que desafíen el actual estado de sus conocimientos. Entonces, no hay actividades constructivas si no hay un sujeto enfrentándose a una tarea de búsqueda en donde él mismo resignifique lo que ya sabe al ponerlo al servicio de lo que necesita resolver.

Es decir, es necesario que el niño comprometido en una tarea de verdadera construcción de un nuevo saber, haga intentos, arriesgue soluciones y respuestas, ajustando sus estrategias al aporte que puedan hacerle los demás, tanto niños como docentes, o adecuándolos a la situación planteada.

"En efecto, se considera que todo conocimiento es una respuesta, una adaptación que la humanidad ha logrado ante situaciones que ha enfrentado o ante problemas que se ha planteado. Los conocimientos que han surgido en contextos funcionales, como útiles herramientas para la adaptación, son transformados posteriormente con el propósito de relacionarlos con otros conocimientos, de conservarlos y transmitirlos, adoptando la modalidad de objetos culturales. Un saber cultural que se encuentre desligado de su génesis, constituye un producto descontextualizado y despersonalizado. Es así como los conocimientos ingresan en los programas escolares (G. GALVEZ. 1985)

Para que un SABER CULTURAL (Por ejemplo, el sistema de numeración, la organización de un determinado espacio, la práctica de la medida y el uso unidades de medidas, etc.) pueda ser abordado por los niños, cada docente tendrá que ofrecer contextos en donde se involucren los significados de esos saberes culturales. Es decir, presentar esos "objetos de la cultura" en contextos en donde el alumno pueda otorgarles sentido.

En síntesis, en el nivel inicial los chicos deberán realizar actividades de aprendizaje de nuevos conocimientos en situaciones significativas tanto para los conocimientos a enseñar (contenidos) como para el niño que los deberá aprender, es decir, que se asuma un trabajo en matemática contextualizando los contenidos a enseñar.¹

El alumno, al enfrentarse a los problemas propuestos, será el encargado de decidir, solo o con la ayuda de otros, la pertinencia de resolver determinada situación a partir de usar cierto conocimiento y de reflexionar junto con sus pares sobre los alcances de funcionamiento del mismo: hasta donde lo que hicimos sirve y hasta dónde no.

Todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro, pero también, toda inclusión de un nuevo conocimiento se opone a los conocimientos anteriores, lo que significa ir "en contra de" lo viejo, de lo que ya se sabe. Por lo tanto, es necesario abandonar toda idea de "construcción lineal" del conocimiento: de lo más simple a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto, del propio cuerpo al papel, etc.

¹ En este sentido, se encontrarán algunos ejemplos en el punto 2.5 "Estrategias de enseñanza".

2.2. RESOLVER PROBLEMAS EN EL JARDÍN

Los niños obtienen conocimientos de las múltiples situaciones en las que participa y, en consecuencia, el Jardín de Infantes se encuentra con alumnos que llegan con distintos tipos y niveles de conocimientos. Los CONOCIMIENTOS PREVIOS (CONOCIMIENTOS INFORMALES Baroody, 1988) son los puntos de partida según los cuales los niños resignifican los nuevos conocimientos.

El docente ofrecerá a los niños oportunidades de incrementar, dinamizar y/o rechazar esos conocimientos de base. Se ofrecerá una amplia gama de situaciones didácticas que involucren a los niños y a sus saberes, con un obstáculo, un desafío que los niños intentarán resolver con sus propias herramientas, en principio. Según palabras de R.CHARNAY (1988):

"...esta resistencia de la situación es la que obliga al sujeto a acomodarse a modificar o percibir los límites de sus conocimientos anteriores y a elaborar nuevas herramientas..."

Esta idea de "situación-obstáculo" tiene cierta resonancia en las salas, parece algo conocido y ya establecido en el jardín. Algunos propuestas didácticas vienen proclamando desde hace algún tiempo, que el maestro debía crear "conflictos cognitivos". Es necesario detenerse en este concepto para diferenciar aquello que se viene considerando de la actual propuesta. El término "conflicto" deriva de los importantes aportes de la psicología genética (Piaget, 1976), ahora bien, con el mismo se alude a una situación que "pone en marcha un proceso constructivo, son desequilibrios y perturbaciones convertidas en conflictos conscientes a partir de las cuales los niños llevan a cabo una serie de actividades: comparaciones, puestas en relación, reconstrucción por abstracción reflexionante y generalizaciones" (Castorina, 1984). Dicho autor analiza exhaustivamente la "ilusión pedagógica" de crear conflictos y advierte sobre la imposibilidad de generarlos intencionalmente dado que implica un conocimiento certero del estado de equilibrio de cada sujeto, el punto de estabilidad, es decir, el nivel estructural.

Una vez más, cierta "traducción" didáctica del término "conflicto" genera confusiones al interponer el campo psicológico al pedagógico-institucional.

En las salas, esta tarea de "crear conflictos" se comprendió como una acción interpersonal entre un maestro y un alumno, reproduciendo una vez más, el vínculo investigador-niño y desconociendo tanto las implicancias psicológicas del término como las relativas al plano educativo. Oportunamente, como se dijo en ocasiones similares, el concepto en cuestión puede servir como un aporte más a la didáctica.

Desde una perspectiva estrictamente didáctica, un problema, a diferencia de un conflicto, es una situación externa al niño que involucra conocimientos, los propios y los de otros niños, sus pares. Son actividades que promueven una determinada acción, una puesta en marcha de ciertas ideas.

Imaginemos este proceso:

- los alumnos se enfrentarán a un problema trabajando en pequeños grupos, conociendo las reglas de juego. Intentarán interpretar las consignas en acciones concretas.
- cada alumno podrá imaginarse una posible solución y, de acuerdo a ella, hará intentos para llevarla a cabo; es probable que su modo de resolver la cuestión sea diferente al de otros compañeros.
- al enfrentarse con otros modos de resolver la misma situación los niños podrán discutir y finalmente deberán poner en marcha un proyecto común. Ensayarán la solución acordada.
- se propondrá realizar una "puesta en común" para que los distintos grupos intercambien

las diferentes maneras de resolver la cuestión. El docente propone, así, reflexionar sobre lo realizado.

- se recomienda el trabajo, enriquecido por los aportes de los grupos y del maestro. Posiblemente el docente recuerde los acuerdos abordados en la puesta en común y/o revele algunos aspectos del nuevo conocimiento implícito en la situación.

- en una nueva aproximación al problema -que puede tratarse de una nueva jugada en el caso de un juego- todos los niños y cada uno de ellos, podrán seguir trabajando y mejorando su estrategia. Será una oportunidad de corregir o confirmar.

De esta manera, en un problema se incluyen todos los participantes del proceso de aprendizaje escolar:

- UN MAESTRO que plantea situaciones e interviene en la marcha de las actividades aclarando reglas de juego, haciéndolas respetar, ofreciéndose como informante, cuidando el clima de trabajo, observando atentamente los modos de resolución de sus alumnos. Esto último es una herramienta de fundamental importancia de trabajo para el docente.

- UN GRUPO DE ALUMNOS compartiendo el problema planteado y reconociéndolo como tal. Compartiendo también saberes y procedimientos, jugando, aprendiendo con otros...

- UN CONOCIMIENTO contextualizado en una determinada situación didáctica, un saber "funcionando".

En resumen, la propuesta es, entonces, hacer aparecer, por un lado, a los contenidos en el marco de un contexto significativo, en donde un particular conocimiento "sirva", está funcionando. Por el otro, hacer aparecer los conocimientos que ya tienen los alumnos, al intentar resolver el problema en cuestión, cualquiera que sea la manera de acercarse que ellos mismos hayan desarrollado, para avanzar hacia conocimientos más formalizados.

Toda propuesta deberá tener en cuenta los conocimientos iniciales de los niños, aquellos conocimientos con los cuales se "ingresa" al problema. Es decir, las actividades deberán planificarse desde las siguientes preguntas:

¿Qué es lo mínimo necesario para empezar a resolver esta situación? ¿Cuáles son los diferentes modos de abordaje de esta cuestión para llegar a una resolución?

¿Hacia qué nuevo conocimiento se pretende acercar a los niños? ¿Cómo y en qué momento lo nuevo que estaba implícito en la situación, aparece como un nuevo conocimiento ante el grupo de niños?

La anticipación de estrategias que incluyan los conocimientos de los niños es parte fundamental de la propuesta ya que permite analizar las distancias entre los conocimientos previos y aquello que se pretende enseñar.

Si se desestima esos saberes como "errores", se estaría propiciando que los niños los oculten, creando actitudes negativas respecto de la tarea matemática y de su propia capacidad para pensar y razonar. Así se estaría interfiriendo el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

La idea es "partir" de lo que ya saben pero "llegar", significativamente, también a lo que no saben... Y esto, en un trabajo compartido.

2.3. LA ACTIVIDAD LÓGICA VINCULADA A LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE MATEMÁTICA

La actividad matemática involucra no sólo acción sino también procesos de pensamiento lógicos, críticos y reflexivos que van más allá del aprendizaje puntual de los números y la geo-

metría. Pero se asume que es a partir de resolver problemas en los que intervengan determinados objetos de la cultura, que los niños desarrollan ampliamente los aspectos lógicos del pensamiento.

La matemática posee múltiples conocimientos creados por los hombres (los números y los conceptos geométricos, son algunos de ellos). El alumno, al vincularse con ellos para aprenderlos, involucra su pensamiento lógico: a partir de ciertos datos, deduce, reflexiona, argumenta.

La matemática históricamente se concibió como una ciencia que favorecía particularmente los aspectos lógicos de pensamiento; la deducción, por ejemplo, es la actividad central para producir nuevos conocimientos matemáticos. Por lo tanto, los educadores de todas las épocas vieron en esta ciencia un potencial "formador"; su valor consistía en que a través de ella se podría agilizar el razonamiento deductivo:

"Hay que formar, pero al mismo tiempo informar de las cosas útiles adecuadas a las necesidades de cada día y de cada profesión. Por otra parte, cada aspecto informativo tiene un substrato formativo, de manera que la regla puede ser 'formar informando o informar formando'". (SANTALÓ. op.cit).

Se está lejos hoy de pensar en un desarrollo autónomo de estas estructuras lógicas, pero aún admitiendo que la actividad matemática favorece el desarrollo del pensamiento lógico, no se debe desestimar el trabajo de estos aspectos tanto en matemática como en las demás áreas. Por ejemplo, el uso de la argumentación, a través de escuchar razones y también al darlas o al contrariarlas, bien podrían intencionalmente trabajarse tanto en las Ciencias Naturales como en las Ciencias Sociales. Es decir, se tratará de favorecer el avance de la mera descripción al uso de la argumentación en todas las situaciones que lo permitan.

La lógica en el jardín: una opción "formadora"

Como se viene explicando, la actividad deductiva -actividad privilegiada de la matemática- no se podrá favorecer sin un substrato que la contextualice. No obstante esta aclaración, existen juegos y trabajos que enriquecen particularmente la deducción y la reflexión lógica. Todos los juegos de estrategias: juegos de "adivinar" a través de preguntas, juegos de mesa como aquellos en los que hay que controlar los movimientos del adversario o bloquear su camino para ganar, juegos que impliquen "dominar" una situación con ciertas restricciones.

Para nombrar solo a los juegos más conocidos y orientar la búsqueda y creación de estrategias didácticas: TA-TE-TI o sus versiones más modernas como "Cuatro en línea", las DAMAS, AJEDRÉZ, QUIÉN ES QUIÉN, entre otros.

Por otra parte, habría que reconocer que son menos las investigaciones realizadas sobre estos temas y que tal vez, en un futuro cercano, volvamos a mirar con detenimiento los procesos lógicos en la enseñanza institucional.

2.4. LOS CONTENIDOS

Los contenidos están organizados en cinco bloques generales. Estos son sus nombres:

- EL NÚMERO Y SUS FUNCIONES
- SISTEMA DE NUMERACIÓN
- ESPACIO
- MEDIDA
- ACTITUDINALES

A la vez, en cada bloque, se desarrollan los contenidos a trabajar en el marco de la resolución de problemas.

A) El número y sus funciones

1)- LOS NÚMEROS COMO MEMORIA DE CANTIDAD:

Designación oral de cantidades en situaciones de conteo.

Inicio en el registro de cantidades.

Inicio en el registro de cantidades a través de números.

1.1. Los números para comparar:

Relaciones de igualdad ("TANTOS COMO") y relaciones de desigualdad ("MÁS QUE", "MENOS QUE", "UNO MÁS QUE", "UNO MENOS QUE").

Reconstrucción de colecciones: para igualar ("TANTOS COMO" o "IGUAL A") o bien para desigualar ("MAYOR QUE/ MENOR QUE", "UNO MAS QUE/ UNO MENOS QUE").

2) LOS NÚMEROS COMO MEMORIA DE POSICIÓN:

Inicio en la designación de una posición dentro de una serie ordenada.

Transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie.

3) LOS NÚMEROS PARA ANTICIPAR RESULTADOS:

Inicio en la anticipación de transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección:

agregar, reunir, repartir, quitar.

uno más que, uno menos que.

B) Sistema de numeración

Conocimiento y dominio oral de la sucesión ordenada de números.

Conocimiento del antecesor y el sucesor de un número.

Reconocimiento de la sucesión escrita.

Inicio en la comparación de escrituras numéricas.

C) Espacio

1- Relaciones espaciales en el objeto:

Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (por ejemplo, en construcciones, modelados, rompecabezas, recortado, plegado, etc.). Representaciones tridimensionales.

Transformaciones del objeto. Representaciones tridimensionales y planas.

Inicio en el reconocimiento de atributos geométricos en cuerpos: forma, caras planas y curvas.

Inicio en el reconocimiento de atributos geométricos en las figuras: forma, lados rectos y curvos.

Representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales y viceversa.

2- Relaciones espaciales entre objetos:

2.1- Ubicación y posición en el espacio:

- desde el propio punto de vista.

- desde las relaciones entre los objetos.

- relatividad de las posiciones del objeto en función de distintos puntos de referencia.

- representación.

3- Relaciones espaciales en los desplazamientos:

Orientación en el espacio:

- localización de puntos de referencia.

- consideración de las distancias. Representar.

- inicio en la consideración de la perspectiva.

- representación.

D) Medida

1- Práctica social de la medida:

Iniciación en el uso social de la medida.

Utilidad de los instrumentos de medición convencional en contextos de uso.

2- Mediciones:

Iniciación en el conocimiento de la longitud a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en el conocimiento de la capacidad a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en el conocimiento del peso a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en la medición social del tiempo: la ubicación temporal.

E) Contenidos Actitudinales

En relación al conocimiento y a su forma de producción

Inicio en:

La disposición favorable en la comparación de sus producciones.

La actitud de investigación para encontrar alternativas en la resolución de problemas.

La tolerancia a las restricciones de una situación problematizadora.

En relación con los otros

Inicio en:

La cooperación con otros para resolver situaciones.

La tenacidad ante la búsqueda: aceptación del error propio y de otros.

La concentración y colaboración en un clima colectivo de trabajo.

La aceptación de distintos roles en un juego o situación.

El respeto por los acuerdos alcanzados.

En relación consigo mismo

Inicio en:
La reflexión sobre lo realizado.
La confianza en sus posibilidades de resolver situaciones.
La toma de decisiones propias.
El reconocimiento del error propio.
La tolerancia ante la frustración.

2.5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Se refieren al establecimiento de las condiciones necesarias para la apropiación de los contenidos sobre:

NUMERO
SISTEMA DE NUMERACIÓN
ESPACIO
MEDIDA

2.5.1. Número

Los niños muy tempranamente realizan importantes esfuerzos por "aprender los números", por reconocerlos en sus distintos contextos sociales y por analizar la información que de ellos proviene ("cumple cuatro años, tiene un 4 en la torta, yo soy más grande, tengo cinco"). Si bien es cierto que poseen información acerca de los números también es cierto que es necesario sistematizar y organizar dicha información ya que la misma posibilitará otros aprendizajes numéricos de mayor complejidad en distintos momentos de su escolaridad (por ejemplo, el cálculo se apoya en esos primeros contactos numéricos).

Así como se reconoce que los niños poseen conocimientos numéricos, que escriben y leen algunos números, que conocen parte de la sucesión de números entre otros saberes, también habría que reconocer que esos conocimientos no se encuentran automáticamente a disposición de los niños. Estos se harán disponibles en la medida que los niños se enfrenten a situaciones en donde se incluyan a los saberes que los mismos niños traen y a los números funcionando en contextos concretos, es decir, en donde sirvan como herramientas para resolver problemas.

Los niños muy tempranamente reconocen en el uso de números una herramienta de gran significación social, homologable al que posee la escritura. También encuentran un gran placer en los descubrimientos numéricos porque, entre otras significaciones, conocer los números en el orden convencional es algo muy estimulado por los adultos.

En síntesis, se podría afirmar que existe en los niños una plataforma de base favorable para realizar las primeras "actividades aritméticas básicas" (Baroody, 1988); en ellas los niños adquirirán nuevos significados de los números. Por lo tanto, se propone transformar esos "acercamientos espontáneos y ocasionales" en verdaderas situaciones de trabajo en el contexto del jardín.

El trabajo con números en el Jardín de Infantes se centrará en que los niños reconozcan la utilidad de los mismos: los números nos permiten resolver una amplia gama de situaciones bajo determinadas condiciones.

Usar números en el Jardín

Muchas veces se han considerado los conocimientos numéricos que poseen los niños pequeños como un conocimiento "mecánico" y repetitivo, se lo veía aún muy lejano al concepto

matemático de "número natural"². Según esta posición, la escuela debería preparar al alumno cognitivamente para la adquisición de un conocimiento más acorde a las estructuras matemáticas (Ver punto 1).

Desde cierto enfoque didáctico, para que un conocimiento se "llene" de significación, deberá ser incluido en algún contexto que le otorgue sentido.

Ha cambiado el eje de la cuestión: según la primera concepción, las actividades tenían sentido para el docente en tanto que era él, y no el niño, quien reconocía la utilidad de la tarea: el docente se proponía "estructurar" el pensamiento del niño, aunque este último realizara algunas acciones poco claras para sí mismo.

Desde la actual propuesta, la acción deberá tener un significado para el alumno, ya que se plantearán problemas (juegos, actividades dentro de algún proyecto, etc.) que él intentará resolver a través de ensayar algún procedimiento de resolución acorde a la situación planteada; en algunos casos se trata de actividades de investigación y exploración de significados.

El docente también tendrá objetivos al plantear una actividad ya que es él quien conoce qué conocimiento está funcionando en una particular situación, es decir, qué contenido quiere enseñar.

Por lo dicho, es necesario que el maestro tenga claro para qué sirven los números, bajo qué condiciones alguien los usa, cuáles son las situaciones que la humanidad históricamente viene resolviendo a través de ellos, para poder plantearles a sus alumnos problemas que involucren esos significados: la idea es presentar los contenidos sobre número en los contextos en donde éstos estén funcionando.

Los números sirven para:

A- Memorizar Cantidades: se refiere a la posibilidad que tienen los números para evaluar una cantidad y designarla (designación gestual, oral o escrito, gráfico). Por ejemplo, si se afirma que hay 8 figuritas en un bolsillo se podría suponer que primero se contaron y luego se recuerda la cantidad resultante. También se podría escribir esa cantidad si se desea guardar memoria antes de comenzar a jugar con otros amigos.

La "memoria de una cantidad" también permite reconstruir una colección de objetos en un lugar o momento lejano o diferente al original. Por ejemplo: si tenemos juegos en la ludoteca que tienen x cantidad de piezas (fichas, por ejemplo) para jugar, podemos controlar que no se perdió ninguna de ellas, si se recuerda (o si se anotaron) la cantidad inicial de piezas o fichas.

Los niños que ingresan al jardín tienen algún conocimiento al respecto que será necesario completar. Por ejemplo, si le pregunta la edad a un niño de, por ejemplo, 4 años aproximadamente, es posible que nos muestre sus dedos ("tengo así") o bien diga un número. Pero si se le pide al mismo niño que diga cuántos caramelos hay allí, mostrando una colección de 4 caramelos.

² Matemáticamente, cuando nos referimos a los números naturales nos referimos a un conjunto finito al que se puede asociar un cardinal. Si, dados dos conjuntos A y B, el conjunto A tiene tantos elementos como el conjunto B, podemos decir que ambos conjuntos son equipotentes (relación de equipotencia). Todos los conjuntos de una misma clase tienen una propiedad común: tener "tantos elementos como". Si los conjuntos pertenecen a la misma clase, tienen el mismo cardinal. Cuando a un conjunto le adjudicamos un signo, estamos indicando el nombre de la clase a la que pertenece. Los números naturales se pueden comparar, si al establecer una relación entre dos conjuntos C y B, a cada elemento de C le corresponde un solo elemento de B y viceversa, estos conjuntos son equipotentes. En cambio, si entre estos dos conjuntos no se puede establecer una correspondencia uno a uno, ya que C tiene menos elementos que B, se puede establecer una relación de orden. Por ejemplo, el cardinal 5 es menor que el cardinal 7. Para formar la sucesión de números naturales se debe saber que el siguiente de un número es el que tiene "uno más que". (Síntesis de los conceptos extraídos de Bergadá Mugica, E y otras. 1990).

los distribuidos en una mesa, o bien no reconozca que puede responder a esa pregunta contando o bien cuente pero no pueda determinar "cuántos", es decir, que no reconozca que la última palabra dicha representa la cantidad total de esa colección (principio de cardinalidad). El niño de este ejemplo no logra concluir: "hay 4 caramelos".

Dado que los conocimientos numéricos poseen varios aspectos a trabajar en las salas, es necesario crear determinadas situaciones en donde se comprometan estos aspectos para que los alumnos los exploren, los descubran y se los apropien.

La actividad de "contar", de enumerar, deberá resignificarse a través de diversos problemas. En el contexto de trabajar la función de los números como MEMORIA DE CANTIDAD, el conteo cobrará sentido en la acción concreta sobre colecciones. Por ejemplo: los niños están jugando a llenar un tablero con fichas de colores según indiquen los puntos de un dado ya tirado y según el color que indique el dado de color³. En este problema, los niños deberán aprender a:

- evaluar la cantidad obtenida en el dado: Esto se podrá realizar a partir de ciertas acciones que realice el niño en la gestión de cantidades: podrá contar los puntitos o bien podrá percibir directamente la cantidad obtenida.

- partiendo de esa evaluación -"saqué tres", por ejemplo- deberá retener esa cantidad para luego reconstruirla en fichas de colores que sacará de una bolsa. El alumno deberá extraer tantas fichas como puntos haya sacado en el dado y deberá ser preciso en esa nueva gestión: no podrá contar las fichas dos veces, deberá cuidar la correspondencia entre palabra-número mencionado y la ficha extraída, deberá detenerse cuando llegue a decir "tres".

Los números permiten COMUNICAR CANTIDADES y esto se podrá realizar a través de símbolos orales o escritos (designación de cantidades); el trabajo en el jardín ligado a hacer aparecer los números desde esta funcionalidad permitirá que los niños tomen conciencia de que los números o las palabras-números también sirven para representar cantidades.

Los niños desde muy pequeños podrán explorar esta función representativa dado que inicialmente no es necesario el empleo de números o palabras números para designar una cantidad; a veces sólo basta con mostrar los dedos y esto también es muy valioso para comenzar la exploración cuantitativa. En la antigüedad se armaban colecciones equivalentes de piedras, por ejemplo, para controlar la cantidad de ovejas que se tenían en un corral. Es decir, se armaban "colecciones de muestra" (BRISSIAUD, op. cit) a través de establecer una correspondencia uno a uno entre los elementos a comparar: por cada oveja una piedra. Algo similar hace un niño cuando "muestra" cuántos caramelos se comió, con los dedos de su mano.

En este sentido, el jardín también podrá ofrecer oportunidades para que, aún los más pequeños, tengan contacto con la evaluación y la gestión de cantidades. Dichas acciones obtendrán sentido al ponerlas al servicio de alguna finalidad práctica, en donde los mismos niños utilicen sus propios modos de resolución. Así también, se intentará que los alumnos progresen en sus conocimientos, generando las condiciones necesarias para el pasaje de las resoluciones no-numéricas a las numéricas.

Paralelamente, se deberá iniciar a los alumnos del Jardín en el registro escrito de cantidades, explorando distintos modos de comunicación cuantitativa: dibujos, marcas gráficas y/o de cifras (escrituras convencionales). Por ejemplo, al registrar los puntajes obtenidos en un juego de dados, los niños podrán usar dibujos, signos gráficos (rayas, cruces, etc.) o bien descubrir a los números como útiles herramientas para resolver la cuestión.

³ Este juego se llama "Cromático" o también se lo conoce como "Las fichas de colores" o "Fichines". Actualmente hay una versión similar a este llamado "Globos" (Serie "Educolandia").

Es fundamental la acción del docente para, además de proponerles problemas desafiantes que involucren los aspectos descriptos, hacer evolucionar las distintas concepciones de los alumnos en cuanto a la comunicación cada vez más precisa de una cantidad.

B- Comparar Cantidades: Se vincula a la función anterior ya que también se requiere de evaluar por lo menos dos colecciones de objetos y ponerlas en relación. El jardín propiciará que los niños amplíen sus experiencias para comprender que dos o más colecciones de objetos (y más adelante dos o más números) son comparables. Partiendo de esa relación entre colecciones, los niños podrán avanzar de establecer estas relaciones en términos dicotómicos (GRANDE/CHICO, MUCHO/POCO) a la comprensión de las relaciones dobles y "relativas a": MAYOR QUE, MENOR QUE, IGUAL A, etc.

En el ejemplo del juego de "fichas de colores", había que sacar TANTAS FICHAS COMO indicaba el dado. La relación "tantos como" o "igual a" es una de las más atendidas por el Jardín. Es necesario que también se trabaje el sentido de las desigualdades. Un ejemplo de cómo ofrecer un contexto para trabajar estas relaciones, es el caso de discutir por ejemplo, quién ganó en un juego o en una votación. También se podría involucrarlas concretamente en algún juego; es el caso -por ejemplo- de LA GUERRA⁴, juego de naipes en el que se usa específicamente la relación MAYOR QUE.

También se trabajar la comparación de cantidades al calcular una transformación cuantitativa: "había tantos más...", "tantos menos..." o bien declarar que la cantidad no se transformó. Por ejemplo: si se organizara un campeonato de fútbol que durará toda una semana, el docente podrá ofrecer la oportunidad de ir analizando como día a día se modifican los puntajes en función de los goles obtenidos por los distintos equipos ("ayer iban 2-1 y hoy 5-9. Quiénes ganan? ¿Cuántos goles hizo x equipo? ¿Podrían empatar mañana? ¿Cuántos goles tendrá que hacer este equipo para empatar?).

Es importante tener en cuenta para un adecuado tratamiento didáctico de la comparación de cantidades que, es necesario restringir la extensión de los números involucrados (campo numérico). En efecto, los niños pueden tener un amplio repertorio numérico en cuanto al recitado de los números, pueden haber logrado una gran precisión en la enumeración, es decir, en el establecimiento de la correspondencia palabra-número mencionado con el objeto contado, pero esto de por sí no asegura que los niños puedan establecer el tamaño de una colección en relación con otras. A modo de ejemplo, muchos niños en sala de 5 superan al contar los veinte primeros números pero no logran afirmar sin dudas que el "doce" es menor que el "diecisiete".

En algunos jardines los docentes proponen que los chicos determinen la cantidad de materiales a utilizar para una tarea a través de un encargado. En esta tarea, de por sí interesante dado que permite contextualizar a los números en el marco de la organización de la sala, si no se controla las cantidades a comparar, se estaría alejando a la mayoría de los niños del compromiso de resolver el problema planteado. De este modo, algunos niños dejarán la resolución a cargo de otro niño que lo pueda hacer o del docente. Para que esta actividad se transforme en una "actividad numérica" al alcance de todos los niños, habría que ajustar algunas variables:

Cantidad de niños. Por ejemplo, llevar tantos pinceles como niños haya en su mesa.

⁴ "La guerra": se juega de a dos jugadores. Se reparten todas las cartas entre los jugadores; éstos las retienen boca abajo. Cuando se dice "un, dos, tres, ya!" dan vuelta al mismo tiempo una carta de su mazo. Se lleva las dos cartas quien obtuvo mayor puntaje. Si sacan dos cartas de igual cantidad de puntos se produce "Guerra": deben "tapar" las cartas con otras extraídas de sus mazos y volver a destapar, llevándose las seis cartas el que en esta vuelta, sacó el puntaje mayor. Gana el que se queda con todas las cartas.

Cantidad de "viajes" a realizar: hacerlo en un solo viaje, que no sobre ni falte.

Rotación de los encargados. Por ejemplo se podría controlar esto a través de una cartelera, para que no siempre sean los mismos niños los que realizan esa tarea.

Las actividades de rutina pueden ser aprovechables en la medida de que se ofrezca a todos los niños, una oportunidad de acceder a los conocimientos; por lo tanto es tarea del docente analizar las condiciones en que esos conocimientos se van a presentar.

- Memorizar Posiciones: Se refiere a la posibilidad de designar una posición dentro de un listado, a través de distintos modos de representación, tales como ciertas palabras o los números. Por ejemplo, si se necesita recordar las posiciones obtenidas por los distintos equipos en un partido en el marco de un torneo, el uso de números o palabras-números que designen posiciones (primero, segundo, etc.) podría resolver el problema.

También la manera de establecer el orden de los nombres de los jugadores (por ejemplo, hacer una lista con los nombres ordenados según los puntajes obtenidos en un juego) podría dar cuenta del uso que puede hacerse de los números apelando a su aspecto ordinal.

Otra posibilidad para trabajar este aspecto de los números, es hacerlo a través de alguna actividad de rutina en donde se podría analizar la conveniencia de registrar determinada posición de objetos y en el caso de que se desordenen, poder ubicarlos en la misma posición. Por ejemplo, podría numerarse los libros de la biblioteca y después de trabajar con ellos, ordenarlos de la misma manera en que estaban antes de usarlos (también para poder controlar que estén todos: se usarían a los números como memoria de cantidad y de orden).

El docente comprometerá esta función de los números en los contextos que así lo permitan y a la vez, posibilitará que sus alumnos reflexionen sobre este uso diferenciado de los números.

Otra situación propicia al respecto, se da cuando los niños cocinan en el jardín; una vez realizada la comida el docente podrá guardarla (escribirla con el dictado de los niños) en el recetario de la sala, designando con números los pasos seguidos. De este modo la misma receta podrá ser realizada en otra ocasión.

Los "procesos" o secuencias de acciones que lo permitan pueden ser aprovechados para numerar los pasos a seguir.

- Anticipar Resultados: se refiere a la posibilidad que tienen los números de adelantarse al resultado de una acción sobre las cantidades; cuando dicha acción no se puede realizar directamente sobre los objetos.

Es decir, esta función se refiere a la posibilidad de operar, de "trabajar" con los números a partir de ciertas informaciones que se posee. Por ejemplo: supongamos que un niño se encuentra jugando con figuritas en el patio; lejos de su mochila donde tiene 5 figuritas en un bolsillo. Gana 3 figuritas en el juego con otro amigo. De pronto desea saber cuántas figuritas va a llevarse a casa pero no quiere interrumpir su juego para recontar todas sus figuritas. Si ese niño quiere anticiparse a la reunión efectiva de sus figuritas para saber cuántas tiene ahora, deberá "hacer algo" con los números, podrá resolver la situación partiendo de los datos que dispone: las figuritas que tiene en sus manos y el número recordado de figuritas que tiene en la mochila.

Los adultos o cualquier niño más grande sólo necesitan operar con números: $5+3=8$. Un niño pequeño, tal vez, armaría una "colección de muestra" con sus dedos y contaría la totalidad de dedos 1-2-3-... (primero pondrá 5 dedos y luego agregará 3; o bien recordará el 5 y partirá de allí: 6-7-8).

Los niños de Jardín podrán acercarse a situaciones que les permita iniciarse en el tratamiento de números con una finalidad anticipatoria de acciones como: agregar, reunir dos o más cantidades, quitar elementos de una colección determinada, repartir objetos, partir una determinada cantidad en otras más pequeñas. Estas situaciones permitirá a los niños intentar respuestas

propias a estos problemas, desplegando sus conocimientos al respecto y comunicándolos a otros niños.

Algunos problemas que los docentes pueden trabajar con sus alumnos a partir de la reflexión sobre algún juego, pueden ser:

- problemas en donde se puede avanzar en una pista a partir de tirar un dado: ¿Qué tienen que sacar para llegar a la meta? ¿A qué número llegarían si sacan un cuatro?, etc.
- problemas en donde haya que reunir dos o más colecciones. Por ejemplo, para avanzar en una pista o para extraer de una bolsa de fichas lo resultante del tiro con dos dados. También hay algunos juegos con naipes que involucran esta cuestión.

Otra posibilidad es la de anticiparse a la reunión efectiva de dos o más colecciones de objetos, una vez realizada la reunión, los niños buscarán modos de resolver el problema planteado y lo comprobarán posteriormente: "ayer pusimos 4 pinceles aquí y ahora vamos a agregar los 2 que trajo Mariano... ¿Cuántos pinceles tendremos ahora para trabajar en la sala?."

- problemas en donde habrá que anticiparse a repartir objetos. Por ejemplo: "hoy traje 10 crayones para poner en las mesas ¿Cuántos crayones va a tener cada nene para trabajar? Pónganse de acuerdo en cada mesa y luego el encargado puede venir a buscarlos".
- problemas de repartición. Por ejemplo: anticipar la cantidad resultante de compartir un material entre dos niños para pedir esa cantidad exacta.
- problemas de partir una colección en partes iguales (en colecciones equipotentes): una situación bastante conocida en el jardín que puede aprovecharse con este propósito pedirles a los niños que armen grupos de 4 o 5 niños para realizar determinada actividad. Otro ejemplo: "vamos a llevarnos los rabanitos cosechados en la huerta. A cada grupo les voy a entregar rabanitos para envolver (entregando entre 9 y 15, variando por grupo y sin evitar la situación de que sobre alguno). Alcanza para que cada nene se lleve 3 rabanitos a casa. Pónganse de acuerdo y luego vengán a pedir las bolsitas que hacen falta para embolsar los rabanitos que les di."

Los niños podrán resolver estos problemas de diferentes maneras:

- Recontando: en el caso de la reunión de objetos, empezando a contar desde "uno".
- Sobrecontando. Es decir, tomando el ejemplo del niño y las figuritas de la mochila, reteniendo el "cinco" de su memoria para comenzar a contar desde allí.
- Operando. Es decir, recordando algún resultado memorizado. No es raro encontrar niños de esta edad que disponen de ciertos conocimientos como: "dos más dos es cuatro" o los dígitos más "uno" ($3+1=4$ etc.). Algunos niños se apoyan en la serie oral para afirmar que, por ejemplo: " $20+1=21$ porque lo dice la palabra".

Es cierto que estos conocimientos no pertenecen al patrimonio de TODOS los niños de la sala, pero es cierto también que es posible generar las condiciones para que TODOS los niños se acerquen a ellos.

Asumir el logro efectivo del tratamiento de las operaciones es objetivo de la Educación General Básica (E.G.B). Los maestros de Jardín podrán ser testigos de algunos abordajes operatorios y también podrá favorecerlos como se explicitó en los párrafos anteriores, pero no podrá exigir su desarrollo en todos sus alumnos.

Se recuerdan los contenidos:

El número y sus funciones

1)- Los números como memoria de cantidad:

Designación oral de cantidades en situaciones de conteo.

Inicio en el registro de cantidades.

Inicio en el registro de cantidades a través de números.

1.1. Los números para comparar:

Relaciones de igualdad ("TANTOS COMO") y relaciones de desigualdad ("MÁS QUE", "MENOS QUE", "UNO MÁS QUE", "UNO MENOS QUE").

Reconstrucción de colecciones: para igualar ("TANTOS COMO" o "IGUAL A") o bien para desigualar ("MAYOR QUE/ MENOR QUE"; "UNO MAS QUE/ UNO MENOS QUE").

2) Los números como memoria de posición:

Inicio en la designación de una posición dentro de una serie ordenada.

Transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie.

3) Los números para anticipar resultados:

Inicio en la anticipación de transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección:

agregar, reunir, repartir, quitar.

uno más que, uno menos que.

2.5.2. Sistema de numeración

El sistema de numeración es un sistema elaborado por la interacción entre los hombres y los problemas de la realidad, es un producto cultural, un producto sociohistórico "externo" al niño en tanto que lo precede en el tiempo, del cual comienza a apropiarse desde muy pequeño. Es tarea del Jardín de Infantes continuar favoreciendo esta apropiación.

Los niños podrán aumentar sus conocimientos numéricos en la medida que los docentes incrementen intencionalmente el contacto con los números en el orden convencional. De esta manera, el compromiso está centrado no sólo en la contextualización de los números sino también en el incremento del dominio de la sucesión ordenada de números, al extender la porción del Sistema recordada y al obtener una mayor eficacia en su uso.

Los niños van construyendo el conocimiento de la sucesión de números a partir de un contacto cotidiano y exploratorio con los números ordenados. Es frecuente escucharlos decir que después de veinte "...es lo mismo, se empieza de nuevo" o cometer errores como "dieciuno" para designar al once. Estos y otros acercamientos, demuestran el trabajoso proceso constructivo que encaran los niños al comenzar a vincularse con la designación de los números ordenados.

La numeración oral ocupa un rol fundamental en la adquisición de los primeros "análisis numéricos". Por ejemplo: los niños descubren algunas regularidades que posee el Sistema de Numeración, es decir comienzan a darse cuenta de ciertas recurrencias, de lo que siempre se repite, al llegar a conclusiones como por ejemplo: "...decís cien y empezás todo de nuevo..." o bien sin llegar a traducirlo tan claramente pueden "equivocarse" y regularizar la zona irregular

posterior al diez: "dieciuno, diecidos", etc. También puede ocurrir que continúen después de cualquier decena: "treinta y nueve, treinta y diez".

Descubrimientos como los anteriormente mencionados, resultan verdaderos puntos de apoyo para algunos niños cuando se enfrentan a problemas que requieran de comparar escrituras numéricas. Por ejemplo, para comparar 14 y 18 un niño puede llegar a fundamentar que el 18 "llega más lejos" -refiriéndose a la sucesión ordenada- y comprobarlo recitando la serie en forma oral.

Por lo tanto, se requieren actividades adecuadas que favorezcan la práctica del conteo y la designación oral de cantidades en el orden convencional. Es decir, favorecer el tratamiento de la sucesión ordenada de números como herramienta para resolver situaciones y paralelamente al uso, será necesario continuar posibilitando la reflexión sobre cómo funciona dicha sucesión, qué leyes la regulan.

Para realizar cualquier propuesta pedagógica será necesario tener en cuenta el estado actual de las competencias numéricas de los alumnos. Muchas son las investigaciones que muestran la gran variabilidad de los primeros conocimientos obtenidos de los acercamientos espontáneos a los números ordenados.

Algunos niños ingresan al Jardín disponiendo de una porción convencional de la sucesión ordenada de números pero eso no significa que disponga de esos conocimientos en variadas situaciones; por lo tanto se espera que los niños se enfrenten a diversas y frecuentes ocasiones de usar los números ordenados para aumentar y dominar aquello que ya saben.

En consecuencia, los docentes deberán proponer situaciones en donde los niños usen números y reflexionen sobre distintos aspectos del ordenamiento numérico. Es decir, los niños tendrán la oportunidad de:

Ampliar la porción convencional del ordenamiento numérico. Por ejemplo, en el juego de "La escondida" se ofrece un contexto adecuado en donde poner "en juego" este aspecto. Por otra parte, se intentará aprovechar siempre que se pueda el placer que sienten los niños al "contar cada vez más lejos".

Usar adecuadamente la sucesión oral. Que el número dicho corresponda con el objeto contado, es decir, que cuente con cierta sincronización palabra-gesto. Los juegos mencionados anteriormente en este anexo a modo de ejemplo, ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre este aspecto.

Poder detenerse ante un número dado. Es decir, puedan anticiparse a que "falta poco o mucho" para llegar a determinado número de la sucesión. Esto también puede ilustrarse a través de "La escondida" donde se determina anticipadamente hasta dónde hay que contar.

También se puede proponer a los niños numerarse para formar grupos de a seis (después de "seis" se vuelve a empezar por el "uno"); estas condiciones determinan la necesidad de "controlar" el conteo.

Continuar la sucesión partiendo de un número diferente de uno. Por ejemplo, si hay que agregar una cantidad de cucharadas de azúcar y lo hacen en grupo, es necesario que se controle el número final de azúcar a poner, por lo tanto, los niños tomarán la "posta" que dejó el compañero anterior y partirá de allí.

Reconocer el sucesor o antecesor de un número. Por ejemplo: es común que se trabaje en el jardín con el calendario y la fecha diaria. Esta es una buena oportunidad para que los chicos trabajen con un contexto adecuado "qué número sucede a". Pero una vez más, es necesario reformular estas actividades que son rutina en el jardín para establecer anticipadamente las condiciones adecuadas para propiciar cierta reflexión: cómo problematizar, hasta dónde los niños pueden anticipar el sucesor y hasta dónde no, qué priorizar ante este contexto, etc. En síntesis, la

idea será trabajar focalizando algunos aspectos ya que el calendario por sí mismo, no "enseña" todos los aspectos de la numeración aquí mencionados.

Las escrituras numéricas en el jardín

Los niños ya vienen abordando las escrituras de números porque pertenecen a una sociedad que escribe números, pero se requiere de una reflexión adicional y contextualizada para el logro de un mayor dominio de las escrituras numéricas. Esto último puede comenzar en el Nivel Inicial -y es importante favorecerlo- pero no termina allí.

Las escrituras de números entran en la vida de los niños a través de diversos contextos sociales: el uso de dinero, los distintos envases de productos que se ponen en la mesa, los envoltorios de golosinas, los carteles de la calle, el número del colectivo, de teléfono, entre otros.

A partir de esa experiencia que traen los niños de los diversos sectores de nuestra ciudad, el docente podrá planificar distintas situaciones vinculadas a la unidad didáctica en donde se estimule y propicie la reflexión sobre los números según el contexto en donde se presenten. Por ejemplo:

- la vuelta a la manzana hará que se observen los números de la vereda, cómo cambian, qué cambian, etc.
- la lectura de una receta de cocina y su posterior concreción, hará notar que los números involucrados allí sirven para designar unidades de medida (Por ejemplo: 2 tazas de harina)
- el análisis de algunos envases de productos de un mismo rubro, ofrecerá una oportunidad para "mirar" los números "grandes" o con varios ceros, cómo se leen, cuándo son miles o cientos, etc.

La sucesión escrita en la sala

Los niños pueden realizar un juego en donde tengan que guardar memoria de los puntajes, también pueden jugar al "negocio" e imaginarse que hacen cuentas o al jugar a que son vecinos, pueden querer anotar un teléfono o una dirección. Ahora bien; ¿Cómo es que los niños logran escribir números?

Los niños tienen cierta disponibilidad de la sucesión ordenada de números en forma oral, la dominan primero y esto la hace más familiar, pero no ocurre lo mismo con la sucesión escrita de números. En efecto, si bien es cierto que los niños ven números habitualmente en su medio cotidiano no poseen de inmediato ni automáticamente familiaridad con la sucesión escrita.

Por lo tanto, es necesario que el docente ponga a disposición de sus alumnos la sucesión de números escritos a modo de diccionario "externo" para que los alumnos usen escrituras cuando la situación lo requiera.

"Se guarda registro de esta sucesión de números fabricando una banda numérica para toda la clase o para cada niño, banda que servirá de diccionario y que va a agrandarse en función de las necesidades o de sus conocimientos: cuando un niño no sabe leer "12", cuenta sobre la banda las casillas y puede así, gracias a una sucesión conocida de memoria conocer el nombre de ese número 12..." (E.R.M.E.L. 1988, en SAIZ. I y PARRA. C, 1991.)

Estas bandas numéricas son recursos que permiten a los niños, como se puede observar en la cita anterior, apoyarse en la numeración oral memorizada para acceder a las escrituras numéricas. En consecuencia, se propone que los docentes ofrezcan estos recursos con escrituras sim-

ples, sin adornos innecesarios ni dibujos (Ej. al lado del número 4, cuatro pescaditos).

La sucesión de números escritos como "diccionario externo" se puede introducir a partir de registrar, por ejemplo, hasta qué número "llegamos" hoy entre nenes y nenas que vinieron al jardín y al final de la semana analizar cuando vinieron más, cuando menos, etc. Esta actividad se puede llevar a cabo a través de una "representación lineal" de la asistencia diaria, de una banda nueva para cada día. Así se les permite a los alumnos tener cierto "control" sobre el conteo de los presentes, control que generalmente no se obtiene cuando los niños cuentan oralmente.

Así también, cada nene puede tener un registro personal de la extensión de números que conoce. En efecto, así como se invita a los niños a medirse y registrar sus alturas a partir de "marcas" pintadas en la pared, se puede dejar registrado hasta qué número cuenta cada niño y que él mismo puede ir extendiendo cada vez más la porción conocida.

Algunas informaciones numéricas se pueden registrar con la ayuda de las bandas. Por ejemplo: los días de cumpleaños de los nenes que cumplen en un mes. Si están juntando algún material hasta tener uno para cada uno, se puede ir haciendo una marca en la banda mostrando el número de la cantidad obtenida es decir, modificando la marca día a día, etc.

A través del uso de las bandas se intentará, también, ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre diversos aspectos de la numeración escrita y dar cuenta de algunas relaciones entre números. Por ejemplo:

- que los números no "terminan" en cierto punto sino que se puede ampliar la sucesión conocida tanto como uno quiera.
- que algunos números se escriben con el auxilio de otros números. Es decir: los dígitos son los símbolos de base para escribir otros números mayores.
- a cada número se le asigna una posición en la sucesión escrita. Así, por ejemplo, los números que son mayores a... se sitúan "mas lejos" de ese número.
- el "siguiente de" o el "anterior a" están representados a la derecha o a la izquierda según corresponda.

Cabe señalar una vez más, que estos descubrimientos se favorecerán a partir del uso contextualizado de las bandas y de una reflexión frecuente en ese contexto. Son recursos para poner en evidencia las regularidades de la sucesión escrita.

Un registro escrito de la sucesión ordenada de números a disposición de los alumnos, permite que los niños recurran a ella cuando lo crean conveniente, actuando ésta como un "informador". De este modo, se permite que el docente se retire esporádicamente de este rol que a veces desempeña en forma central.

Se recuerdan los contenidos:

Sistema de numeración

- Conocimiento y dominio oral de la sucesión ordenada de números.
- Conocimiento del antecesor y el sucesor de un número.
- Reconocimiento de la sucesión escrita.
- Inicio en la comparación de escrituras numéricas.

2.5.3. Espacio

Los niños que ingresan al jardín de infantes ya poseen conocimientos que muestran importantes adquisiciones en la estructuración del espacio. Para adquirirlos, fue necesario que los

niños pasaran por distintas experiencias exploratorias relativas a su posibilidad de moverse tanto en el espacio cotidiano como en otros diferentes a los familiares, aquellos que les presentaron nuevos desafíos.

Cuando un niño observa un entorno cotidiano, puede representarse el recorrido descubriendo las profundidades, analizando los objetos de ese entorno, sus formas, sus dimensiones, entre otras cosas, comienza a construir distintos tipos de conocimientos espaciales, que incluye la estructuración de un sistema de referencia mental. Este sistema de referencia le permitirá definir posiciones, direcciones, distancias, organizar sus movimientos de acuerdo a sus fines, imaginar recorridos en un determinado espacio o representar desde un punto, fijo o no, los movimientos o posiciones de otra persona u objeto.

El docente ofrecerá a sus alumnos la oportunidad de ampliar ese sistema de referencias construido a partir de sus experiencias cotidianas en un entorno familiar, proponiendo actividades para que los niños se enfrenten con nuevos problemas que provoquen un mayor dominio de su experiencia espacial. Dichas experiencias se vincularán inicialmente a un dominio de orden práctico e intentarán generar un contexto propicio para la conceptualización a través del uso de las relaciones espaciales entre objetos, en los objetos y de los desplazamientos.

Característica del conocimiento espacial

Los conocimientos espaciales se construyen a partir de la resolución de problemas en las distintas situaciones cotidianas. El docente ante un grupo de alumnos, se enfrentará con una diversidad de conocimientos iniciales relativos a cómo cada niño haya conceptualizado su "entorno espacial" y al tipo de problemas que hayan tenido que resolver apelando a ese sistema de referencia construido espontáneamente.

Tanto los grandes movimientos como los más pequeños ponen de manifiesto el sistema mental de referencias y éste es relativo a la manera de conceptualizar un espacio con determinadas características. Es así que, tanto para embocar una pelota en un aro como para anticipar si podrá pasar o no por las aberturas de una reja o si determinado objeto entrará en una cajita, es indispensable apelar a la representación mental de ciertas experiencias vividas.

En síntesis, los niños desde que nacen exploran su entorno cotidiano construyendo, a través de sus percepciones, un particular conocimiento espacial, una organización mental o representada según sus posibilidades de acción. A partir de estas primeras conceptualizaciones, en el jardín, estos mismos niños deberán avanzar hacia una comprensión más precisa del mundo que los rodea y empezarán a explorar ciertas invariancias en su organización. Por ejemplo, para muchos niños no es nada evidente que si se recorre cierto camino para ir a determinado lugar, se estará recorriendo la misma distancia que al retornar. Esa distancia constante es un conocimiento que los alumnos deberán comenzar a explorar a partir de nuevas situaciones que el docente propondrá.

El conocimiento de estas invariancias podrá comenzar en el jardín y continuán explorándose en la Educación General Básica.

Así también, los alumnos del jardín encontrarán diversas oportunidades para construir un sistema de referencia que les permita abordar un trabajo vinculado con la organización de un espacio geométrico.

Geometría en el jardín

"La geometría permite coordinar las informaciones que el niño percibe del espacio que lo rodea, observando, construyendo, describiendo..." (I.SAIZ, 1987)

La geometría es una manera particular de conceptualizar un determinado espacio a través de la construcción de un modelo teórico.

En la antigüedad, la geometría nació para controlar prácticamente al espacio, es decir, para resolver problemas de orden práctico como fueron la reconstrucción de terrenos después de la crecida del Nilo, las fijación de límites después de una batalla, etc. Otros problemas con estas características que se resolvieron históricamente a partir de la reflexión y conceptualización espacial se vinculan al diseño y la construcción (puentes, barcos, etc.).

Posteriormente, los geómetras se fueron "alejando" de aquellos problemas originales para plantearse otros de orden teórico. Históricamente, dos problemas han movilizado a los hombres a iniciarse en estos estudios: los problemas de las medidas espaciales y la representación plana de las situaciones.

Euclides (Siglo III, antes de Cristo) es uno de los primeros geómetras que, a través de la deducción, construye una serie de proposiciones geométricas vigentes aún en la enseñanza de la geometría de los niveles educativos posteriores al jardín. A partir de los postulados euclidianos el espacio se razona, se deduce a través de modelos que representan un espacio con ciertas propiedades. Ya no se trata de un espacio real, sino de un espacio imaginado.

Es así como la geometría deja de ser empírica (resolviendo problemas de la práctica) para pasar a ser un modelo reflexivo, se reflexiona sobre un espacio pensado y formalizado a través de la deducción.

La escuela, por lo general, se ha ocupado más de transmitir un modelo teórico y formalizado, que de permitir explorar el mundo de los objetos a partir de los cuales se crean las condiciones necesarias para adquirir competencias geométricas (G.GALVEZ, op.cit). Desde el actual enfoque de la enseñanza de la geometría, tanto en el Jardín como en la E.G.B, los niños deberán apropiarse de los conocimientos geométricos a través de acciones sobre la realidad, porque es a partir de éstas que se puede avanzar hacia un espacio reflexionado y conceptualizado.

En los párrafos anteriores se reconoció que la vida cotidiana presenta obstáculos. El sujeto deberá resolverlos a través de las concepciones espaciales construidas a lo largo de aquellas experiencias con los objetos, con su propio cuerpo y en relación a sus desplazamientos. Ahora bien, muchos adultos reconocen tener dificultades y limitaciones referidas a la organización espacial: problemas de ubicación, imposibilidad de representarse un recorrido antes de efectuarlo, dificultades de lateralidad, entre otras. De alguna manera, estos datos permiten afirmar que no es suficiente "vivir" un espacio para lograr dominarlo, dicho de otro modo, estos conocimientos no se adquieren únicamente por estar inmersos y actuar en un particular entorno.

Dominar un espacio significa poder apoyarse en ciertas conceptualizaciones, en ciertas representaciones, para resolver algún problema que se presente. Si, por ejemplo, una persona tiene que llegar a algún lugar de esta ciudad que nunca visitó antes, deberá representarse el recorrido a realizar según su conocimiento de la ciudad. En este caso, el espacio a dominar es la ciudad de Buenos Aires y su modo particular de organizar las referencias para abordarla (cuadradas, alturas, dirección de calles y avenidas, etc.).

Supongamos que esta misma persona olvidó su agenda en algún lugar de su casa y decide comunicarse telefónicamente con su hijo para pedirle que busque la agenda y que le lea un dato que allí se encuentra. Las representaciones que ambos deberán hacer serán semejantes en cuanto al dominio de las dimensiones del espacio elegido (de la casa, "la agenda está en el estante, arriba de la televisión"; además del espacio reducido de una agenda) y de las relaciones que en esos espacios se presenten, pero diferentes en cuanto a las acciones a realizar: uno se representará mentalmente el espacio y luego lo "dictará". El interlocutor escuchará, interpretará imaginando acciones posibles y finalmente, las concretará. En ambos casos, el conocimiento de un

vocabulario para comunicar e interpretar ideas es fundamental.

Por lo tanto, es cierto que el sujeto construye y organiza sus conocimientos espaciales desde que nace, pero también es cierto que dicho proceso continúa más allá de los primeros años de vida y que es necesaria la acción pedagógica para que esos conocimientos se estructuren, logrando un verdadero dominio del espacio en cuanto a su relación con los objetos, a las posiciones relativas y a los desplazamientos.

Dominar las relaciones espaciales vinculadas a un espacio con determinadas características, le permitirá a los niños ir adquiriendo significativamente un control de sus acciones sobre la realidad.

La enseñanza de la geometría en el jardín asumirá un doble desafío: plantear situaciones significativas que colaboren con la estructuración del espacio que el niño viene desarrollando, con un mejor dominio práctico de su entorno y, a la vez, iniciar a los niños en la conceptualización geométrica en tanto "espacio representado".

Las actividades que favorecen la estructuración espacial en el jardín se relacionarán con problemas que involucren espacios de distintos tamaños ya que las dimensiones de los espacios determinan distintos modos de conceptualizarlos y regulan las acciones que se realizan: un espacio abierto y amplio como puede ser una ciudad, por ejemplo, involucra ciertas acciones de búsqueda de puntos de referencia externos a la persona (doblar a la derecha de, seguir derecho, cruzar hacia..., está entre, etc.). En este contexto, algunas relaciones son poco significativas a la hora de ubicarse como pueden ser las de "arriba de" o "debajo de".

Una salida a una plaza, dar una vuelta a la manzana, caminar por el barrio o ir a un espacio abierto podrían ser una ocasión propicia para usar referencias externas al niño, propias de esos lugares. A la vez que, al proponer dibujar cierto "fragmento" de esos espacios mirados desde la matemática, planteará ciertos problemas y los niños podrán discutir cómo resolverlos. Por ejemplo: ¿Dónde está el árbol para Juan? Y para Lucía?... ¿Por qué, ustedes que miran la vereda desde aquí, hacen ese auto tan grande?... El trabajo en pequeños grupos ubicados en diferentes puntos mirando un mismo lugar, permitirá plantear ciertas cuestiones para discutir las posteriormente.

Para la comprensión creciente de los desplazamientos del objeto con independencia a los desplazamientos del niño, es necesario generar contextos en los cuales se involucre la posibilidad de imaginar recorridos, anticipar acciones, comunicar posiciones, es decir, en los que se proponga representar esos desplazamientos. Esta situación se puede dar cuando los niños están planificando en grupo una construcción con algunos bloque o cajitas, de manera que se pueda hacer rodar una pelotita por entre esos bloques a modo de "laberinto". Otro ejemplo puede ser planificar cómo construir un garaje donde los autos circulen o al proyectar (primero) una maqueta o panel de algún espacio "vivido" (por ejemplo, un parque) para representarlo posteriormente.

Es común en el jardín esconder algún "tesoro" y organizar su búsqueda. Esta también es una ocasión propicia para comunicar posiciones y recorridos, siempre y cuando sean los alumnos quienes elaboren los mensajes para otros y luego discutir acerca de lo representado: ¿Encontraron el tesoro? ¿Dónde estaba?, o bien, ¿Por qué les parece que no lo encontraron? ¿Qué harían para ubicarlo correctamente (es decir, para representar su ubicación)? Y ofrecer una nueva oportunidad para poner a prueba lo formulado.

La anticipación de acciones para realizar construcciones de objetos a través de "bosques", la planificación detallada y representada de cierto recorrido, el análisis de los desplazamientos según se interpreten ciertos mensajes, posibilitan la necesidad de conceptualizar a través de formular posiciones y recorridos ajustando el vocabulario a la comunicación de una idea.

En síntesis, es a través de sus propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas que

los niños irán construyendo "conceptos espaciales", es decir, irán estructurando un modelo imaginado o reflexionado del mundo que lo rodea.

El dibujo en la matemática: representación plana de la realidad

En el jardín de Infantes, el dibujo es una de las formas privilegiadas mediante las cuales los alumnos expresan sus sentimientos y sus alocadas ideas de la realidad, una oportunidad de imaginar y "llevarse" lo imaginado.

El dibujo también, es una manera de expresar ideas sobre, por ejemplo, un particular fenómeno físico, de registrar cambios. Es decir, se usa como registro de información tanto para el maestro como para los alumnos y padres. Es una herramienta de trabajo que intenta dejar huellas de ciertos saberes.

La matemática abordó históricamente esta posibilidad del hombre de dibujar como un instrumento de resolución de distintos tipos de problemas, es decir, para conceptualizar y reflexionar primero sobre lo real y luego sobre espacios imaginados, sobre problemas teóricos. Los dibujos geométricos son medios para la representación de ideas espaciales.

Por su parte la Psicología Genética se interesó en el dibujo como expresión de la representación espacial en los niños. Piaget se interesó por entender cómo los niños enfrentan a los problemas específicos del medio gráfico, la manera en que el sujeto "distorsiona" la realidad percibida en la resolución de esos problemas y describe una génesis en la construcción del espacio gráfico.

Desde una perspectiva didáctica, el dibujo y la resolución de problemas propios de la representación plana, son el medio para provocar intencionalmente el inicio en la conceptualización de algunos aspectos de la realidad, es decir, de abordar las ideas geométricas.

El maestro, entonces, podrá ofrecer la posibilidad de reproducir formas observadas en la realidad, a través del "copiado de" esa realidad (la representación plana de un espacio tridimensional) y de describir formas a nivel verbal (representación a través del lenguaje oral). Por ejemplo, muchas veces los niños realizan esculturas en grupos u otros trabajos que luego no se pueden llevar a casa. Una manera de transformar esa situación en una oportunidad de representación, podría ser "copiar" lo realizado lo más exactamente posible, para que cada niño se pueda llevar, en parte, ese trabajo.

También la copia de un espacio bidimensional plantea ciertas cuestiones interesantes desde la mirada de la geometría. Por ejemplo, "ampliar" a través de un dibujo, una fotografía sacada de una escultura cuando realizaron una salida para el trabajo en Ciencias Sociales, una postal de una escultura de un cuerpo humano que trajo la maestra, son excelentes oportunidades, entre otras, para que los niños puedan resolver diversos problemas gráficos.

Actividades como las mencionadas anteriormente, a la vez, conmueven ciertas ideas estereotipadas que tienen los niños para representar objetos; muchas de estas ideas son propias de la construcción psicológica de la representación plana (por ejemplo, poner el sombrero suspendido en la cabeza de un jinete) o de cierta "resolución satisfactoria" de un particular problema en un particular momento, que los niños trasladan a otras situaciones en forma general.

Las docentes trabajarán geometría desde el jardín, generando situaciones en las que los niños logren avanzar en sus modos de graficar, de "modelar" la realidad. Es decir, para que puedan llegar un poco más allá del punto al cual, probablemente, lleguen solos o por sus propios medios, por la "evolución espontánea de la representación".

A modo de ejemplo de aquello que la escuela puede favorecer: un niño de aproximadamente 5 años (J) que dibujó su casa con un cuasi círculo y otro más pequeño adentro del "círcu-

lo" grande ("puerta para entrar"), mostraba su insatisfacción por su propia producción al observar los trabajos de sus compañeros; éstos eran, a sus ojos, más precisos en la representación de detalles y más "rectilíneos" en su forma general de dibujar una pared, etc. A J. no le gustaba su trabajo y quería tirarlo. Según se conocía, este niño, en su corta historia de vida, tuvo pocas oportunidades de tener a su disposición lápices y papeles, por ende, de dibujar. El docente, asumió el compromiso de ayudar a J. para que logre dibujar rectas cerradas y no solo círculos a través de ciertas intervenciones desde la mirada de la matemática, planteando actividades que le permitieran a todos los niños dibujar modelos reales, discutir sobre las producciones, dibujar y construir objetos, planificando construcciones entre pares (bosquejando), entre otras.

J. pudo alcanzar ciertos niveles de logros en lo que respecta al control en el trazado, a la inclusión de detalles a partir de observar atentamente la realidad, al usar determinados materiales que le permitieron ser más fiel su representación del objeto real dado que este niño no tenía problemas visuales, ni perceptivos, ni motrices.

Las formas geométricas

Los niños tendrán que resolver problemas vinculados al estudio de un espacio concebido desde la representación geométrica. Es decir, también se trabajará sobre una representación específica, sobre modelos que no representan un espacio real. La idea es permitir a los niños trabajar exploratoriamente con lo que genéricamente se denominan formas geométricas (cuerpos, figuras).

Los alumnos podrán utilizar figuras geométricas en actividades que comprometan nombrarlas, identificarlas. Por ejemplo: hacer una construcción con triángulos, cuadrados y rectángulos de distintos tamaños confeccionados en cartulina o madera, en forma grupal y luego "dictar" (nombrar las figuras y sus elementos) esa construcción para que otro equipo obtenga lo mismo. Reproducir luego, en forma individual, la construcción con figuras más pequeñas para que todos se puedan llevar lo realizado por el equipo a casa.

Otra posibilidad para jugar con las formas y explorar sus características es proyectar su sombra en la pared y describir qué de estas figuras se mantiene y qué se deforma. Actividades como la descrita recientemente permiten hacer aparecer, a través de algo que fascina a los niños como es la proyección de formas, los descubrimientos relativos a las transformaciones de los objetos. El docente favorecerá que los alumnos formulen estos descubrimientos y también que los anticipen a través de un dibujo: ¿cómo se va a "ver" el objeto en la pared? Luego se comprobará y analizarán la distancia entre lo "pensado" (deducido) y lo real.

Los niños, también, tendrán varias oportunidades de analizar las transformaciones de objetos a partir de plegar, recortar, armar y desarmar, etc. Dichas oportunidades se trabajarán desde la matemática a través de analizar las diferentes transformaciones, la pertinencia de efectuar tal cambio en el proyecto o construcción que así lo permita. La idea central es ofrecer contextos en donde los cambios puedan ser anticipados, proyectados y efectuados en función de poner en marcha algún objetivo personal o grupal. De este modo, comprobar las predicciones e inferencias de los niños.

En algunas actividades se puede comprometer específicamente la descripción de ciertas propiedades geométricas (rectilineidad, ángulos, lados curvos, etc.), por ejemplo, cuando los niños tienen que armar algún objeto con ciertas características: ¿Cómo hacer para que ruede? ¿Cómo plegar el papel para lograr que el avioncito dure más tiempo en el aire? ¿Cómo plegar un papel para hacer un barco que no se hunda?, las preguntas se deben leer como guías para dirigir la reflexión de los alumnos. Puede buscarse otras preguntas que también apunten a la descripción de formas.

Se recuerdan los contenidos:

1- Relaciones espaciales en el objeto:

Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (por ejemplo, en construcciones, modelados, rompecabezas, recortado, plegado, etc.). Representaciones tridimensionales.

Transformaciones del objeto. Representaciones tridimensionales y planas.

Inicio en el reconocimiento de propiedades geométricas en cuerpos: caras planas y curvas. Inicio en el reconocimiento de propiedades geométricas en las figuras: lados rectos y curvos.

Representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales y viceversa.

2- Relaciones espaciales entre objetos:

Ubicación y posición en el espacio:

Desde el propio punto de vista.

Desde las relaciones entre los objetos.

Relatividad de las posiciones del objeto en función de distintos puntos de referencia.

Representación.

3- Relaciones espaciales en los desplazamientos:

Orientación en el espacio:

Localización de puntos de referencia.

Consideración de las distancias. Representación.

Inicio en la consideración de la perspectiva. Representación.

2.5.4. La medida

Los niños escuchan desde muy pequeños, hablar de las unidades de medida en la vida cotidiana, algunos escuchan cuando los adultos usan términos como "cien gramos de..." o "tenés que acostarte porque ya son las diez". Algunos niños a veces incorporan ciertos términos vinculados a la idea de medición: "yo mido más que..." o "esto pesa mil kilos". Por lo general, usan estos términos en contextos que lo permiten, es decir, tienen un acercamiento "contextualizado" de las palabras que implican magnitudes.

Cuando estos niños ingresan al jardín, también tienen oportunidades de participar en situaciones ligadas a los conceptos de la medición: se dejan huellas del crecimiento de los niños en diferentes momentos del año o se mide el tiempo diario a través de un reloj o del mes a través de un almanaque.

El docente podrá partir del uso de algunas palabras que refieren a unidades de medida (metros, kilos, horas, etc.) y al acto de medir ligado a esas experiencias familiares para los niños, para construir actividades que involucren el sentido de esta práctica. Es decir, ante las oportunidades cotidianas que brinda una investigación en determinado contexto, se ofrecerá la posibilidad de llenar de significado aquellas frases conocidas y a la vez, construir nuevos sentidos.

Se pretende iniciar a los niños en aquellos problemas que involucren la práctica de la medida, analizando las situaciones y las características de los objetos para su medición.

La práctica social de la medida

Medir significa cuantificar un todo homogéneo a través de una unidad relativa al objeto a medir. La humanidad históricamente ha acompañado la necesidad de cuantificación de lo continuo a través de ir estableciendo "unidades de medida" según los problemas que se presentaban. Es así como varias de esas unidades de medida fueron -y en algunos casos continúan siendo- las partes del cuerpo; unidades como "la pulgada", "los pies" entre otras, dan cuenta de cómo el hombre ha resuelto los problemas de la cuantificación de lo homogéneo.

Inicialmente, la práctica de la medida se resolvió a través de comparar; las veces que algo externo al objeto a medir, "entra" en el objeto medido; esos patrones de medida fueron, en todos los casos, objetos con las mismas características del objeto a cuantificar pero en menores proporciones ya que entre otros problemas, se intentó resolver el de las dimensiones de la cantidad a medir. Es así como, por ejemplo, para medir longitudes el hombre utilizó históricamente pasos, manos, un palo, etc. Más adelante se construyeron instrumentos de medición de longitudes estableciendo unidades en forma convencional: el metro patrón.

A partir del establecimiento de las unidades de medida el hombre se enfrenta a un nuevo problema: el de la construcción de algún instrumento adecuado a las características de los objetos y de las cantidades a cuantificar.

Estos problemas relativos al acto de medir continúan siendo preocupación de los científicos que siguen enfrentándose a la necesidad de establecer unidades cada vez menores o diferentes en función de los avances tecnológicos que les permiten acceder a nuevos universos factibles de cuantificar.

La matemática, desde sus orígenes, prestó y sigue prestando, su ayuda al ofrecer un modelo para el acceso y procesamiento de la información obtenida en las cuantificaciones, pero a la vez, al poner los números al servicio de esas cuantificaciones: primero los enteros, luego los fraccionarios y más adelante, los decimales.

La medida en el jardín

Es necesario iniciar a los niños en los procesos sociales de la medición, vinculando los significados de las medidas que los niños construyeron en el entorno cotidiano y, a la vez, buscar nuevas experiencias para la construcción de nuevos significados.

En este sentido, no se trata de sumergir tempranamente a los niños en problemas propios de la medición -el uso de las unidades de medidas convencionales, el manejo de las equivalencias, en fin, las experiencias matemáticas propias de la métrica- sino de comenzar a relativizar algunas certezas que los niños tienen en cuanto a las magnitudes. Los niños pequeños usan con solvencia y en forma indistinta, medidas relativas a sí mismos, a su tamaño, a lo que ellos creen que "es grande o chico". De alguna manera, es importante favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico/grande, mucho/poco, largo/corto, etc.) a una idea más relativa de las magnitudes: "es más alto que yo o más bajo que él", "pesa más que y menos que", "el recorrido más corto lo hicimos por acá, aunque igual queda lejos", etc.

Habría que distinguir la complejidad de las magnitudes que se pretendan abordar para trabajar teniendo en cuenta estas diferencias. Por ejemplo, se hace más tangible medir un terreno o patio, que medir el tiempo.

Las situaciones para el trabajo con las medidas pueden estar vinculadas a alguna explora-

ción del entorno natural o social. Una de las experiencias interesantes a proponer desde la mirada de las ciencias naturales, es la de medir las alturas de los niños. Se podría resignificar este trabajo al plantear el problema de medirse y dejar una marca para después comparar las alturas y hacer un ordenamiento, pero integrando una variable: medirse parados y luego sentados apoyando su espalda contra la pared; ¿las diferencias de alturas permanecen?, ¿se producirá el mismo ordenamiento de alturas?. Se analizarán estos datos a través del uso de alguna unidad de medida que permita un mayor nivel de exactitud en las afirmaciones y después, los mismos niños podrán explicar por qué creen que se dan esas diferencias.

Al explorar el "acto de medir", se intentará que los niños construyan unidades de medida en función de una situación real, analizando la pertinencia de usar un patrón externo según la situación lo permita. Por ejemplo: si se propone un juego de puntería, la maestra podría plantear a sus alumnos que reflexionen sobre las condiciones necesarias para que todos arrojen la pelota desde el mismo lugar. Es decir, poner a consideración de los alumnos, el problema de establecer una distancia, para lo cual los niños podrán buscar una unidad de medida no-convencional (pasos, por ejemplo) o convencional ("traé una regla y medí").

Algunas ocasiones de la vida diaria del jardín se podrían "transformar" en problemas en donde el docente involucre la medida intencionalmente. Por ejemplo, tal vez se requiera del auxilio de una balanza para preparar una torta o bien para que todos se lleven una cantidad equitativa de pan realizado el día anterior. En el caso del taller de cocina, los niños podrán usar las medidas establecidas en una receta (dos cucharadas de...) o bien problematizar la cuestión al plantear que ahora hay que hacer esa comida pero no para diez chicos, sino para cinco. Si bien es cierto que un cálculo exacto de esta propuesta involucra la proporcionalidad, la idea para el trabajo con niños pequeños es analizar la relatividad de las cantidades en función de hacer "más que" o "menos que" antes.

La cocina también puede funcionalizar la idea de tiempo exacto: "en 5 minutos vamos a ver que pasa, es decir, cuando la aguja del reloj esté aquí". O también, la idea del tiempo medido con menor precisión pero igual exactitud usando relojes de arena, de agua, etc. El tiempo es una de las mediciones más difíciles, que los niños podrán ir adquiriendo en función de proponer contextos y tiempos relativos al proceso a medir.

Otro contexto adecuado para el trabajo con distintos modos de medir, siempre desde una perspectiva funcional, es el de la huerta: la medición del terreno, del ritmo de crecimiento de las especies que se siembran, del tiempo de algunos procesos, el peso de lo cosechado, etc. En todos los casos los alumnos buscarán estrategias propias para controlar estas mediciones y para extraer conclusiones de lo realizado.

Es importante abordar también el aspecto social del acto de medir. Por ejemplo, la medición de distintos pesos se resuelve en la vida cotidiana con distintos tipos de balanzas, según se trate de objetos muy livianos o pesados, grandes o pequeños, es decir, de acuerdo a las características de los objetos a pesar. En función de analizar la utilidad de determinado instrumento de medición en su contexto de uso, se podría reflexionar sobre estos aspectos en una salida en el marco de las Ciencias Sociales: las distintas balanzas en una farmacia, en un consultorio que atienden bebés y chicos más grandes, las balanzas de un hipermercado, la manera de medir que tienen los arquitectos y los instrumentos que usan, en un taller de carpintería, en una obra en construcción, en un taller de costura, etc.

En síntesis, se propone iniciar a los niños en el proceso de la medición, funcionalizando algunos de los aspectos involucrados en la medida para que los alumnos exploren sus significados y se apropien de un conocimiento cultural largamente construido, a través de resolver los problemas propios de la cuantificación de una cantidad continua.

Se recuerdan los contenidos:

1- Prácticas social de la medida

Iniciación en el uso social de la medida y en instrumentos de medición.

2- Mediciones

Iniciación en el conocimiento de la longitud a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en el conocimiento de la capacidad a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en el conocimiento del peso a través del uso de unidades no convencionales.

Iniciación en la medición social del tiempo: la ubicación temporal.

2.6. LAS ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA EN EL JARDÍN

A lo largo de este documento se propuso que:

Los niños construyan, los significados de los distintos contenidos, al enfrentarse a situaciones en donde esos conceptos sirvan para resolver un problema. Pero un solo problema (juego, situación problematizadora) no asegura el aprendizaje de ese contenido: los alumnos tendrán que involucrar un mismo aspecto o concepto en una multiplicidad de contextos.

Un concepto o aspecto del conocimiento a enseñar podrá ser integralmente aprendido si se ofrece instancias de reflexión a cerca de las situaciones que nos permite resolver dicho conocimiento. Es decir, el docente deberá "sacar" los conocimientos de esa situación en particular a través de generar espacios de "descontextualización" de ese saber en juego. Por ejemplo, al finalizar un juego o después de alguna situación cotidiana, proponer ciertos debates oportunos: qué se aprendió, o cómo se usa, o qué hubiera pasado si... por qué sucedió, y cómo se podría haber resuelto.

Se trata de "hacer" y reflexionar sobre cómo se resolvió en esa práctica, en dónde hubo fallas, en cómo volverían a intentarlo...

Y luego, volver a proponer una situación similar para recontextualizar.

Los niños INGRESAN a la situación con un determinado conocimiento que tal vez no sea el mismo para todos, pero les permite resolver la cuestión planteada (conocimientos previos). En consecuencia, el docente no esperará que los alumnos resuelvan de la misma manera el problema y tampoco se anticipará a mostrarles como se resuelve "bien".

Los niños cuando juegan o resuelven un problema que reconocieron como tal, gozan de cierta autonomía respecto de las intenciones pedagógicas de la maestra. Por lo tanto habría que distinguir los fines, según se trate de la maestra o del alumno. Se propone ofrecer actividades para que los alumnos encuentren sentido en lo que están haciendo y, por lo tanto, se involucren. Son actividades con un objetivo, también, para el alumno.

El docente preferirá el trabajo en pequeños grupos porque de ese modo se plantearán discusiones enriquecedoras del trabajo individual a la vez que se propicia el debate sobre el conocimiento, su gestión.

Se apela a lograr un doble compromiso de parte de los educadores, por un lado el de plantear situaciones que DESAFÍEN al alumno a ajustar sus conocimientos al confrontarlos con otros, por el otro, se intentará acortar las distancias que separan a los niños que "siempre saben",

de aquellos que parten en condiciones diferentes.

La propuesta apunta al trabajo colectivo, todos los niños trabajando en grupo con un problema en común (puede ser un juego o actividad especialmente diseñadas).

¿Cuándo trabajar los contenidos de matemática?

La actividad matemática en el jardín podrá desarrollarse a partir de varias situaciones que el maestro intencionalmente proponga. Algunas de estas situaciones se describirán en los párrafos siguientes.

a) Actividades Cotidianas: son aquellas que el docente organiza con alguna finalidad práctica para el funcionamiento general del grupo. Pueden ser aprovechadas para dirigir la mirada y la reflexión de los alumnos sobre algunos aspectos en particular.

Por ejemplo: el uso de bandas para la asistencia o de calendarios lineales, el uso de un reloj en la sala, planificar el día con los niños numerando los distintos momentos del día, el uso de números en la biblioteca, etc.

b) Actividades Relacionadas Con La Unidad Didáctica: en tanto el docente aprovecha un proyecto planificado, un taller o el marco de la unidad didáctica para planificar una intervención específica.

Por ejemplo: la huerta y las actividades de medida o de representaciones planas. El taller de carpintería y las mediciones. Ídem con el taller de cocina, etc.

Es importante destacar que si bien el docente incorpora ciertos contenidos de la Matemática para explicar la realidad, bajo ningún aspecto forzará las relaciones entre las diversas miradas disciplinares.

c) Actividades Específicamente Diseñadas: se trata de ofrecer un espacio específico para la actividad matemática paralelo a algún otro proyecto en marcha.

Es un momento de la jornada programado específicamente para el trabajo sobre los contenidos (por ejemplo, los juegos con naipes, las representaciones de algún espacio, plegados, mediciones de..., etc.). En algunos casos puede tratarse de trabajos que implican una secuencia de actividades, una progresión de pasos a seguir en un tiempo más o menos prolongado, con objetivos concretos para cada uno de esos pasos.

Es decir, se propone "armar" el contexto propicio, planificando las condiciones adecuadas para que los saberes funcionen; luego, reflexionar sobre lo realizado.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

El Jardín de Infantes deberá responsabilizarse por garantizar que los alumnos, al finalizar el Nivel Inicial, hayan resuelto problemas que les permita:

3.1- INICIARSE EN EL USO DE NÚMEROS ANTE DIVERSAS Y VARIADAS SITUACIONES.

3.1.1- Comunicar cantidades a través de palabras-números y registros escritos. Así también, los alumnos podrán iniciarse en la comunicación de información numérica a través del uso de cifras o escrituras convencionales.

3.1.2- Dominar progresivamente la sucesión ordenada de números..

a) Incrementando la porción conocida del Sistema de Numeración en una secuencia estable.

b) Adquiriendo precisión en el conteo.

3.2- INICIARSE EN EL USO DE REPRESENTACIONES ESPACIALES COMO OTRA MANERA DE EXPLORAR LA REALIDAD.

3.2.1- Representar situaciones espaciales diversas incrementando la observación de la realidad representada.

3.2.2- Aumentar progresivamente la precisión en sus representaciones (dibujos, maquetas, plegados, etc.) analizando las relaciones entre la realidad representada y su representación.

3.2.3- Representar (a través de representaciones orales y gráficas) distintas posiciones de sí mismo y de otros, objetos o personas.

3.2.4- Representar de diferentes maneras (dictar, esquematizar, codificar, etc.) desplazamientos tanto en espacios pequeños como en espacios amplios.

3.3- INICIARSE EN LA PRÁCTICA DE MEDIR, COMO OTRA FORMA DE EXPLORAR LA REALIDAD.

3.3.1- Resolver problemas vinculados a la práctica social de la medida buscando distintos modos de medir.

Bibliografía citada

BAROODY: "El pensamiento matemático de los niños". Visor. 1988.

BERGADA MUGICA, E. y otras. "Así aprendemos matemática I". Libro del maestro. Edicial 1985/90.

BRISSIAUD, R. "El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la Teoría de Conjuntos". Aprendizaje, Visor. 1989.

BROUSSEAU, G. "Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques". Recherches en didactique des Mathématiques. Vol 4, 1983.
Les différents rôles du maître. Bulletin AMQ, mayo 1988.

CASTORINA, A y otros. "Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas" Miño y Dávila editores. Bs. Aires. 1984.

CHARNAY, R. "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en PARRA, C y SAIZ, I comp.: "Didáctica de la matemática". Piados. Bs. As. 1994.

CHARNAY, R. y VALENTIN, D. "Cálculo o conteo? Cálculo y conteo?" Grand N 50, Francia. 1991.

CHEVALLARD, Y. "Remarques sur la notion de contrat didactique", IREM de Marseille. "Pour la didactique", IREM de Marseille, 1981.

DOUADY, R. "Rapport enseignement apprentissage: dialectique outil-objet, jeux de cadres." Cahier de didactique des mathématiques N° 3, IREM de París.

FAYOL, M. "Nombre, numération et dénombrement: que sait-on de leur acquisition?" Revue française de pédagogie N° 70, 1985.

GALVEZ, G. "La didáctica de las matemáticas" y "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental". Tesis de doctorado para obtener el grado de doctor en Ciencias en la especialidad de Educación, en el Departamento de Innovaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. 1985. El director de Tesis fue el profesor Guy Brousseau.

I.N.R.P. (1988) "Un, deux ... beaucoup passionnément! Les enfants et les nombres". Rencontres pédagogiques N° 21. París.

KAMII, C.: "El número en la educación preescolar". Visor. 1984.
"El niño reinventa la aritmética". Visor. 1986

KAMII, C. Y DE VRIES: "Juegos colectivos en la primera enseñanza". Visor. 1988.

MORENO, M. y SASTRE, G. "Descubrimiento y construcción de conocimientos". Ed. Gedisa, 1990.

PARRA, C y SAIZ, I (comp.) "Didáctica de la matemática". Paidós. Bs. Aires. 1994.

PARRA, C.; SAIZ, I ; SADOVSKY, P. Documentos editados para el PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE (P.T.F.D). Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1993/94.

Materiales consultados:

- Selecciones bibliográficas para el módulo "Número y Sistema de numeración".
- Selecciones bibliográficas para el módulo "Número, Espacio y Medida".
- Selección bibliográfica para el módulo "Enseñanza de la matemática: Geometría".
- Documentos curriculares: "Número y Sistema de Numeración", "Enseñanza de la Matemática" y "Número, Espacio y Medida"

PIAGET, J. "Psicología y epistemología", Barcelona. Ed. Ariel 1971.

"La epistemología genética". Ed. Debate. Madrid 1970. Traducción Juan Delval.

PIAGET, J. -INHELDER, B. "El desarrollo de las cantidades en el niño". Hogar del libro. Barcelona, 1971.

SAIZ, I. Matemática -Programa, Consejo General de Educación, Corrientes, 1990.

SAIZ, I y PARRA C. colab: CASTRO, A. y MOSCIARO, H: "Los niños, los maestros y los números". Doc. Curricular M.C.B.A. 1992.

SAIZ, I. "Matemática en pre-escolar". Nuevas ideas matemáticas N° 3, Corrientes. 1987.

SASTRE, G. "Las escrituras aritméticas. Aprendizaje de los signos aritméticos y su generalización" Mimeo. Madrid. 1985.

LENGUA

JUSTIFICACIÓN

La revisión crítica del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la M.C.B.A. (1989) en lo atinente a Lengua y Literatura nos lleva a replantear la presentación del área. Hay un cambio sustancial con respecto a aquél: en ese documento aparecían lengua y literatura infantil por separado. En el presente anexo hemos optado por integrar a la lengua y a la literatura en tanto forman parte del Área de Lengua.

Esto no significa dejar de reconocer singularidades en los tres aspectos que estamos integrando: "Lengua Oral", "Lengua Escrita" y "Literatura". Por esta razón les hemos dedicado un capítulo a cada uno de ellos, considerando sus abordajes didácticos específicos.

Diremos, en primer lugar, que la lengua oral y la lengua escrita son dos caras de la misma moneda. Aunque presentan características propias, representan los dos modos posibles del hombre de comunicarse haciendo uso de la lengua. La literatura, en cambio, es un uso particular que hace el hombre de la lengua. La literatura puede ser oral o escrita, lo sustantivo es la intencionalidad estética de ese usuario de la lengua.

En este anexo, en lo referente a LENGUA ORAL, de importancia capital en el Nivel Inicial, hemos resuelto jerarquizarla considerando tanto las cuestiones generales de la misma como su tratamiento didáctico en el jardín.

En relación con la LENGUA ESCRITA, el Diseño de 1989 hace un enfoque histórico de las aproximaciones teóricas a la lectura y la escritura y de su abordaje didáctico. No aparece en él un desarrollo exhaustivo de contenidos y metodología pues se remite a los módulos de capacitación que en aquel momento se ofrecían a los docentes a través del SICADIS. Creemos que hoy se torna necesario ampliar este aspecto desarrollándolo didácticamente.

Finalmente, si bien lo expuesto -tanto en lo que hace a la fundamentación teórica como a los contenidos propuestos-, en el capítulo dedicado a la LITERATURA INFANTIL en el documento curricular ha demostrado ser de gran utilidad para la práctica educativa, es justo señalar que en ese Diseño Curricular la literatura se hizo cargo de cuestiones de lengua en general aunque dentro de una presentación que le otorgaba una completa autonomía. De allí que, si bien creemos que el enfoque adoptado se halla vigente, consideramos válido desarrollar algunos aspectos conceptuales y didácticos.

Hoy es necesario reconocer a las Ciencias del Lenguaje -que, por otra parte, han tenido un avance significativo en los últimos años-, como una unidad a la que podemos aproximarnos desde distintos ángulos.

Y también es necesario considerar solidariamente estos aspectos y sus contenidos ya que el niño, sujeto de los actos lingüísticos, es uno solo; el hablante oyente de los mensajes de la cotidianeidad y el usuario de la lengua escrita como lector o productor, son una misma persona.

Lengua Oral

Lic. Estela Lorente

INDICE

PRESENTACIÓN	73
LOS SABERES PREVIOS	74
"HABLAR" Y ENSEÑAR LENGUA EN JARDÍN DE INFANTES	76
ALGUNOS LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS	78
Los contenidos de enseñanza en lengua oral	78
• De la conversación al debate	79
• Del diálogo a la entrevista	79
• La narración	80
• Las consignas y las instrucciones	82
• La descripción	82
EXPECTATIVAS DE LOGRO: Saber y "saber hacer" en lengua	84
A MODO DE SÍNTESIS	85
Contenidos conceptuales	85
Contenidos procedimentales	86
Contenidos actitudinales	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

PRESENTACIÓN

Este documento tiene como objetivo brindar algunas orientaciones generales a propósito de la inclusión del bloque de lengua oral como contenido de enseñanza en el Nivel Inicial. Por tratarse de una parte del área de lengua que no encuentra antecedentes en el Diseño Curricular vigente, entendemos necesario hacer referencia a la concepción general sobre la que creemos debe sostenerse una didáctica de la lengua oral.

Para ello cabe, ante todo, admitir que no siempre que se habla en el jardín se están abordando contenidos pertenecientes a este bloque. De hecho la comunicación oral está presente a lo largo de toda la jornada y cualquiera sea la actividad que se esté desarrollando. Como se verá más adelante, de lo que se trata es de empezar a diseñar situaciones comunicativas medianamente pautadas, que serán el punto de partida de la progresiva familiarización de los niños con otras que suponen mayor grado de formalidad. Y estas situaciones estarán necesariamente articuladas con contenidos de otras áreas, en proyectos de diversa índole.

En virtud de esto creemos pertinente comenzar por formularnos dos interrogantes, que pueden constituirse en punto de partida de una propuesta didáctica para el área y el nivel: ¿cuál es el conocimiento que de su lengua materna tiene un niño en el momento en que ingresa a jardín de infantes? y ¿cuáles son los conocimientos que se espera haya adquirido cuando ingresa a la EGB? Dicho de otro modo, ¿qué de la lengua oral de un niño concierne a la institución escolar en este nivel?*

* Esta versión de LENGUA ORAL reemplaza a la versión borrador elaborada por la Lic. Claudia Zenobi.

LOS SABERES PREVIOS

Para avanzar en la respuesta a la primera de estas preguntas, podemos señalar que los años recientes han sido testigos de importantes avances teóricos en el campo de las Ciencias del Lenguaje. Y lo más relevante, a nuestro juicio, consiste en el desarrollo de una nueva "mirada" sobre la lengua que al cambiar el punto de vista ha permitido abordarla desde una perspectiva novedosa: la del hablante.

Esto supuso abandonar la concepción de la lengua como un sistema estructurado del cual los niños se van apropiando progresivamente partiendo de las unidades de menor nivel hasta alcanzar las de mayor complejidad,¹ para comenzar a verla como un sistema de significaciones que adquiere relevancia en el contexto de las relaciones interpersonales tanto como desde el punto de vista de las funciones cognitivas, intrapsíquicas. Y en este marco, de lo que se trata es de ver qué funciones cumplió el lenguaje a lo largo de los primeros años de vida de cada niño, más que detenerse en las características "de superficie" -fónicas e incluso sintácticas- que el mismo presenta durante este período.

En efecto, ya desde antes de poder "hablar" fluidamente, los niños usan el lenguaje con múltiples propósitos, y ello es verificable mediante la mera observación. Desde muy temprana edad utilizan el lenguaje para pedir, para dar instrucciones, para expresar deseos o sentimientos, para preguntar y explorar el mundo exterior, para crear mundos de ficción, para informar o comunicar acerca de algo.

Muchos de estos comportamientos verbales exigen o presuponen una respuesta (verbal o de acción) y otros se expresan más bien como formas de la observación, de la reflexión, en suma, del aprendizaje. A este respecto, citaremos a Halliday (1986:32) quien, a propósito de un niño a quien estaba observando afirma:

Al llegar a la edad de 18 meses, Nigel pudo utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal, y empezaba a utilizarlo para jugar a fingir (función 'imaginativa'), y también heurísticamente², con el propósito de explorar el medio; entonces, por primera vez se lanzó en inglés, avanzando a grandes pasos en vocabulario y gramática, y mediante un estudio de su habla quedó muy en claro que su principal motivo para hacerlo era la utilización del lenguaje como instrumento de aprendizaje (subrayado nuestro).

Por otra parte, cuando observamos los usos que del lenguaje hacen los chicos en sus primeros años de vida, resulta evidente, aun para quienes no conocen demasiado sobre el proceso de adquisición, que los niños entienden lo que se les dice mucho antes de ser, ellos mismos, productores en sentido estricto, y que comprenden mucho más de lo que son capaces de decir. Dado que la llamada competencia lingüística abarca tanto la capacidad para comprender el lenguaje como para usarlo en calidad de productores, vemos que la comprensión precede a la ejecución y que es más amplia que ésta.

¹ Recuérdense, por ejemplo, las descripciones del proceso de adquisición del lenguaje que parten de diferenciar las sucesivas "ejercitaciones" vocálicas de los bebés, luego las realizaciones fonéticas de máxima oposición, la holofrase, y así sucesivamente.

² Función instrumental: para satisfacer necesidades materiales ("quiero..."); reguladora: para regular el comportamiento de los demás ("vení", "mostrame..."); interactiva: para involucrar a otras personas ("vamos..."); personal: para identificar y manifestar el yo ("me gusta...", "aquí estoy"); imaginativa: para crear un mundo propio ("finjamos", "juguemos a..."); heurística: para explorar el mundo ("¿por qué...?").

También es preciso tener en cuenta tanto las características de personalidad de cada niño como los modelos de interacción lingüística a que está expuesto, que son sin duda diferentes de los que la escuela le propone, en la medida en que la escuela, en tanto institución social particular, ofrece situaciones comunicativas que le son propias³. Con frecuencia escuchamos decir de ellos que, en la escuela, algunos "no hablan", otros "hablan mal", hay quienes "hablan demasiado" y también están los que "hablan diferente". Algunos entienden rápidamente lo que se les dice, otros parecen paralizarse ante cualquier intento de diálogo, hay quienes se aíslan y aparentan ni siquiera escuchar. Pero de todos ellos se espera que, en este nivel escolar, empiecen a poder reconocer y cumplir una consigna de trabajo, relatar una experiencia, pedir permiso, dar una explicación, emitir una opinión y argumentar. El camino entre lo que hacen al ingresar a jardín de infantes y lo que deben saber para ingresar a la EGB es el camino del aprendizaje que deberán realizar. Y ese aprendizaje ocurrirá en la medida en que haya diversas y múltiples situaciones en las que, usando el lenguaje con distintos objetivos, aprendan a usarlo en contextos a los que no están "naturalmente" expuestos en su vida cotidiana, contextos que solo la escuela puede proporcionar, cualquiera sea la procedencia de sus alumnos.

Un niño a los 15 meses ya es capaz de comprender una instrucción relativamente compleja, puede diferenciar una pregunta real (¿querés más leche?) de una pregunta retórica (¿te parece bonito lo que hiciste?), puede darse cuenta de que una advertencia (si hacés apago el televisor) no es igual que una promesa (si hacés te llevo a la plaza). Y esto sucede porque en su entorno hay alguien que le formula preguntas reales y preguntas retóricas; que le hace promesas y advertencias; que adecua sus instrucciones a su capacidad de comprensión y realización.

Un niño de dos años puede usar diferentes registros para sus juegos, y decirle a su abuelo (o a otro chico), por ejemplo, mientras juegan al "vendedor y el cliente": "Buenas tardes, señor, ¿me vende un paquete de galletitas?", y desde mucho antes es capaz de fingir que atiende el teléfono hablando de "usted" con su interlocutor imaginario.

Lo que deseamos subrayar en estos ejemplos es que el conocimiento de la lengua se despliega y consolida en el contexto de cada situación comunicativa particular, y que no es en la mayor o menor "corrección fonética" donde se pueden advertir las diferencias significativas en el lenguaje infantil, sino en la mayor o menor variedad de situaciones comunicativas en las que participan cotidianamente. De allí la importancia de generar, en el nivel inicial, situaciones en las que los alumnos puedan ir desarrollando su capacidad comunicativa con diversos propósitos, con distintos interlocutores, en el marco de actividades significativas donde las distintas funciones del lenguaje sean pertinentes.

³ Por ejemplo: habitualmente la función de la pregunta en la escuela no reconoce el propósito comunicativo de obtener una respuesta por parte del niño, sino que esa respuesta es, a su vez, objeto de "evaluación". Incluso las preguntas formuladas por los niños se convierten, muchas veces, en objeto de evaluación y no en generadoras de una respuesta "genuina" por parte del interlocutor.

“HABLAR” Y ENSEÑAR LENGUA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Y aquí podemos ya empezar a responder a la segunda de las preguntas que nos formulamos al comienzo, apuntando a que el papel del docente en este nivel será, entre otros, el de constituirse en el adulto-interlocutor que hace preguntas, escucha las respuestas, pide aclaraciones, reinterpreta y devuelve al niño su emisión formulada de otra manera para verificar su comprensión.

Las personas, en general, preguntan porque suponen que obtendrán respuesta, piden porque esperan que sus deseos sean satisfechos, brindan información porque suponen que serán escuchados. Y esto vale también para los niños. No estamos postulando que haya “una” manera adecuada de responder, por oposición a otras formas que podrían considerarse inadecuadas; no se puede privilegiar “una” forma de satisfacer demandas por sobre otras menos apropiadas; no estamos pensando en “una” forma particular de la escucha por contraste con otras menos eficaces; cada situación es única e irrepetible y ocurre en un contexto particular (familiar o escolar). Pero lo que deseamos subrayar, y que es lo común a todas ellas, es que no hay interacción lingüística si no hay interacción: lo que cuenta es que hay numerosas y diversas situaciones en las que el lenguaje cumple distintas funciones y que, en todas ellas, lo crucial es la presencia de “otro” que testimonie la eficacia del mensaje producido mediante un comportamiento (verbal o no verbal) adecuado.

Dado que es, justamente, el contacto con la mayor variedad de situaciones lo que redundará en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños, podemos señalar que una de las tareas de la escuela en este nivel debe ser la de proporcionar a sus alumnos contextos comunicativos variados en los que encuentren oportunidad de utilizar el lenguaje con diversos propósitos.

En el momento de su ingreso al jardín de infantes los niños son tributarios de modalidades comunicativas familiares diferentes. Para muchos de ellos supone el primer contacto con adultos que no forman parte de su núcleo inmediato y con otros niños que no pertenecen a su entorno cotidiano. Esto supone, también, que tal vez ignoran la manera de entablar relación con personas desconocidas. Por ello se hace necesario que en el comienzo el maestro genere en el aula diversas situaciones en las que la comunicación sea necesaria, por ejemplo, pidiendo a algún niño que transmita un mensaje o una pregunta a otro, organizando grupos pequeños con actividades diferentes y propiciando que luego relaten a los niños de otros grupos lo que estuvieron haciendo, requiriéndole a algún alumno que vaya a buscar algo a la dirección o a pedir alguna información a la maestra de otro grupo.

En el marco de las situaciones didácticas que el maestro propone a sus alumnos él mismo es también un miembro de la situación comunicativa particular: escucha, interviene, pregunta, responde, opina y, al mismo tiempo, observa los comportamientos de sus alumnos, los estimula, los guía, los interpreta, mantiene abiertos los canales de comunicación.

También el maestro debe reflexionar sobre sus propios saberes acerca de la lengua: ciertos comportamientos verbales que nos resultan “naturales” son, en realidad, producto de un aprendizaje en el contexto en que dichos comportamientos ocurren. Por ejemplo, los niños no se reconocen como interlocutores cuando el mensaje es dirigido al grupo; en efecto, el llamado “comportamiento de auditorio” es producto de un aprendizaje escolar, no familiar, y no se adquiere con el mero hecho de empezar a formar parte de un grupo. O, en otro orden de cosas, el

concepto de “palabra” no corresponde a la modalidad oral de la lengua, sino que es una construcción propia (y tardía) de la lengua escrita: de hecho las primeras escrituras alfabéticas (el griego antiguo, por ejemplo) reproducían gráficamente sin discontinuidades espaciales el devenir sonoro del habla (y esto ocurre también en las primeras escrituras de los niños).

ALGUNOS LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS

Cuando se habla del enfoque comunicativo en el área de lengua lo que se expresa, en última instancia, es que es función de la escuela favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los niños. Un hablante competente es aquél que puede utilizar la lengua como herramienta para cumplir los propósitos que se plantee: informar acerca de algún suceso, requerir información, compartir una experiencia, orientar su propia actividad o la de otro, emitir una opinión y contrastarla...

También es un hablante competente el que puede diferenciar un contexto coloquial de uno más formal (por la situación en que ocurre el intercambio, por la identificación de los interlocutores que participan en él, por el registro lingüístico usado); que puede diferenciar un diálogo de una entrevista, una conversación de un debate, una pregunta de una instrucción (aunque esté formulada en forma interrogativa: ¿podés cerrar la puerta?).

Es importante subrayar que la caracterización de los llamados formatos o géneros discursivos tiene como propósito facilitar la observación, la reflexión, la comparación, la sistematización, pero no es una tipología de la que encontraremos "ejemplares puros" en la vida cotidiana. De un texto o discurso diremos que es predominantemente narrativo, o informativo, o descriptivo, pero difícilmente encontraremos un relato que no incluya descripciones, o argumentaciones, o información.

Existen casi tantas tipologías discursivas como autores dedicados al tema, y estas tipologías suelen realizarse centralmente desde dos puntos de vista: la intención que guía al productor o bien la estructura interna del discurso producido. No se trata, pues, de adscribir a una u otra tipología. Aquí se intentará articular estos dos puntos de vista aunque, como se ha dicho reiteradamente, privilegiamos el propósito, sin ignorar que los productos presentan, efectivamente, características estructurales discernibles.

Nos detendremos, por ello, en situaciones que, en rigor, no constituyen una tipología o una "clasificación" en sentido estricto (esto es, no es exhaustiva ni excluyente), e iremos incluyendo, en el desarrollo de cada una, los contenidos previstos para el área (y el bloque), con la premisa de que el criterio central de distinción será la intención o propósito comunicativo particular y que, ajustado a este propósito, será posible diseñar secuencias didácticas donde cada una de ellas sea pertinente.

LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LENGUA ORAL

Siguiendo los lineamientos propuestos por los Contenidos Básicos Comunes, se distinguen para todas las áreas contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al final de este documento se realiza una enumeración de los que se consideran deben ser abordados en este bloque, los que se irán desplegando en las páginas que siguen.

No obstante, creemos necesaria una puntualización al respecto: no se trata aquí de que los niños accedan a la "definición" de los conceptos enunciados en dichos contenidos. Por el contrario, la enumeración de contenidos constituye un listado (más o menos exhaustivo) de lo que se espera que los alumnos puedan reconocer y hacer eficazmente en aquellas situaciones comunicativas en las que se encuentren, en la medida en que dichas situaciones requieran un "saber hacer" particular.

Por otra parte, también es preciso destacar que en todas las situaciones comunicativas que

se despliegan a continuación el "tema" de que se trate dependerá del proyecto en que cada una de ellas se inserta. Esto es, lo que se ofrece es una orientación que permite planificar diferentes instancias de intercambio verbal, cualquiera sea el área que se esté trabajando. De hecho, en particular para Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se prevén situaciones de debate, realización de entrevistas, narración de experiencias, uso de instructivos y descripción de diversas situaciones. De lo que se trata es de lograr que en esas situaciones puntuales se les brinde a los alumnos orientación apropiada tendiente a favorecer una mayor eficacia en el logro de los propósitos comunicativos fijados.

De la conversación al debate

Frecuentemente vemos que los niños, desde muy pequeños, son capaces de sostener diálogos más o menos estructurados con adultos o con otros niños; lo que no resulta tan habitual es que participen en conversaciones con varios interlocutores a la vez. De hecho, aun en algunas "charlas" familiares los pequeños suelen ser excluidos (generalmente porque el tema en cuestión no se considera apropiado para su edad). De aquí que una de las prácticas tradicionalmente realizadas en el jardín de infantes, la "ronda de intercambio", puede constituirse para los niños en una verdadera situación de aprendizaje, en la medida en que el tema en cuestión sea interesante para los niños, que la intervención de los participantes se encuentre medianamente pautada, que intervengan los que tienen algo que decir y no todos obligada y sucesivamente, que el maestro y los otros niños escuchen con atención al que está hablando. Esto será ocasión para que el maestro participe e intervenga con el objeto de que se respeten los turnos de palabra, de señalar la pertinencia de las intervenciones en relación al tema de que se trate, de sintetizar los acuerdos logrados o los disensos planteados. Será, pues, tarea del maestro ir dando lugar a las sucesivas intervenciones, ayudar a conservar el tema, hacer síntesis parciales de las diversas opiniones, recuperar el propósito que inicialmente se planteó, sistematizar los acuerdos bajo la forma de una consigna de trabajo consensuada. De este modo la ronda de intercambio puede constituirse en el punto de partida para que los niños empiecen a familiarizarse con las reglas que rigen el desarrollo del debate, cuya estructura y función empezarán a reconocer y el que podrán proponer o en el que podrán participar adecuadamente tras su ingreso a la EGB.

En esta situación es posible que los alumnos se vean en la necesidad de informar tanto como de opinar o argumentar; asimismo es posible que en su argumentación recurran a descripciones o relatos, y también formularán y responderán preguntas. Esto apunta a marcar que toda situación comunicativa es un hecho complejo desde el punto de vista del comportamiento lingüístico de los participantes. Será tarea del maestro orientar a los chicos para que reformulen sus preguntas, que señalen sus desacuerdos, que justifiquen sus opiniones, que expliciten la información que poseen...

Del diálogo a la entrevista

De la misma manera, una entrevista es como un diálogo, pero pautado: en un diálogo informal, cotidiano, las intervenciones de los interlocutores van produciendo un texto "a dos voces", ambos tienen libertad para hablar (generalmente superponiendo las voces), el tema surge espontáneamente y ambos tienen libertad para cambiarlo en el curso del diálogo, ambos tienen libertad para no estar de acuerdo con el rumbo que está tomando y proponer dar por finalizado el intercambio; en la entrevista, en cambio, uno hace las preguntas y el otro responde, uno determina previamente el tema y el otro debe ajustarse a él, uno decide cuándo se da por

finalizada y el otro acata la decisión. Partir de una modalidad conocida para aproximarse a otra más formal asegura la reflexión sobre los propios comportamientos y la sistematización de los contenidos a enseñar: la necesidad de elegir al entrevistado en función del tema previsto, la planificación de la entrevista en términos del propósito que se persigue, la necesidad de una escucha atenta a fin de poder luego sintetizar las intervenciones del entrevistado o la búsqueda de medios para conservarlas (grabación o registro escrito por parte del maestro).

Esta actividad resultará productiva si, efectivamente, responde a un interés genuino por obtener y registrar la información que el entrevistado aporte en relación con algún tema relevante para los alumnos.

En el análisis posterior de la entrevista será de gran utilidad revisar con los niños las anticipaciones y la planificación a la luz de la información obtenida: ver si la entrevista se desarrolló como lo habían previsto, si el entrevistado se ajustó al tema propuesto; si dijo algo novedoso que le permite al grupo repensar lo que sabían antes a propósito de ese tema...

También en este caso vemos que toda situación comunicativa en lengua oral no coloquial, es decir, que suponga algún grado de formalidad, requiere a su vez el recurso a la lengua escrita. El aporte del maestro en las tareas de registro, sistematización y recuperación de la información obtenida es excelente ocasión para la familiarización de los niños con algunas de las funciones de la escritura (desarrolladas en el documento sobre Lengua Escrita).

La preparación de la entrevista supone un trabajo más sistemático sobre los modos adecuados de formular las preguntas. Hay preguntas "cerradas" que solo admiten un sí o un no por respuesta y hay otras que favorecen respuestas más amplias; habrá por ello que decidir qué tipo de pregunta es la más adecuada para cada entrevista en particular, o para cada momento de la misma.

Una entrevista puede diseñarse en función de un propósito particular, y en virtud de ello se seleccionará a la persona que se considere idónea (se buscará un médico o un dentista para entrevistarlos a propósito de algún tema ligado a la salud), o bien puede planificarse a partir de haber decidido entrevistar a alguien en particular (el autor de alguno de los cuentos que han sido leídos por la maestra). Será pues a la luz de las exigencias que la propia tarea plantee y de los propósitos fijados como se podrá ir avanzando en la familiarización de los niños con este tipo de situación.

La narración

Otra experiencia habitual en este nivel es el relato, por parte de los niños, de experiencias que desean compartir con sus compañeros. Para esto será importante que la consigna sea clara: que se trate realmente de situaciones que los alumnos deseen relatar, que haya un tiempo de hablar y un tiempo de escuchar para cada uno, que no a todos les toque contar algo todos los días, y que el maestro escuche con atención a fin de poder ayudarlos a seguir (o retomar) el hilo del relato, a especificar el "nudo" de la situación que se relata, a explicitar alguna "conclusión" que dé cierre al relato. Por esto es importante que la actividad esté previamente planificada, que haya un objetivo explícito y conocido por todos, e incluso que el maestro mismo sea, en algunas ocasiones, el "relator" de algún acontecimiento.

A propósito de las capacidades narrativas de los niños, J. Bruner (1991) sostiene que el relato es la forma en que "naturalmente" los humanos organizamos la experiencia, esto es, que la estructura del relato permite otorgar sentido a los hechos de nuestra vida, en particular cuando se trata de hechos excepcionales o que suponen alguna ruptura del orden cotidiano de los acontecimientos. A este respecto, nos vamos a permitir transcribir una extensa cita de este autor:

"...nuestra capacidad para contar nuestras experiencias en forma de narración no es solo un juego de niños, sino también un instrumento para proporcionar significado [...] Nuestro sentido de lo normativo se alimenta en la narración, pero lo mismo sucede con nuestra concepción de la ruptura y de lo excepcional [...] En mi opinión los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores con ese espíritu. Y nosotros les equipamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades. Sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura" (Bruner, 1991:98-99).

Creemos que una de las capacidades de los niños que la escuela en este nivel puede ayudar a desplegar es la narrativa que, como señala el autor citado, cumple también una "función cognitiva". A través del relato de experiencias vividas o historias de ficción (un cuento que les leyeron o contaron, una película que los otros no conocen) los niños pueden enriquecer su capacidad para dar cuenta tanto de lo conocido como de lo excepcional, de lo real y de lo deseable, usando el lenguaje para una de sus funciones más extraordinarias: la de crear realidad.

El autor que venimos citando afirma, a propósito de esta capacidad, que la función imaginativa se despliega, fundamentalmente, a partir del relato de historias no canónicas, esto es, de historias que no se ajustan a la legalidad cotidiana, que incluyen situaciones inesperadas, no habituales. Como se señaló arriba, la estructura del relato permite otorgar sentido a los acontecimientos que suponen alguna ruptura del orden cotidiano. Bruner, a propósito de una experiencia realizada con niños de 4 y 5 años afirma: "... las historias anticanónicas,⁴ comparadas con las canónicas, producen un torrente de invenciones narrativas diez veces superior" (1991:87). Esto es, los niños, en su afán por reconstruir un hilo argumental consistente, proponían numerosas alternativas que se constituían, a su vez, en nuevos y más ricos relatos, en los que daban cuenta de su propio conocimiento del mundo.

Son numerosas las ocasiones en que los alumnos se enfrentan a situaciones en las que requieren realizar un relato (la renarración de un cuento, una experiencia personal en la ronda de intercambio, la secuencia de un experimento realizado en Ciencias Naturales). Lo común a todas ellas es que se trata de reproducir verbalmente una secuencia de sucesos. Y de dicha secuencia deberá quedar claro, para quien escucha, qué pasó antes y qué sucedió después; si los sucesos están encadenados solo temporalmente o se atribuye relación de causalidad entre ellos, y ese encadenamiento de sucesos debe estar enmarcado en un momento de inicio y un momento de cierre (inicio y cierre que no necesariamente se corresponden con el devenir real de los sucesos relatados; sino que corresponden al orden discursivo).

Aunque no es propósito de la escuela formar escritores, sí lo es formar lectores, y dado que el formato⁵ privilegiado por la literatura es la narración creemos que vale la pena abrir un paréntesis para reiterar lo dicho en otro lugar de este mismo anexo curricular: es a través de la lectura en voz alta de cuentos y de poesías por parte del maestro como los niños acceden al mundo en el que el lenguaje tiene, prioritariamente, el propósito de brindar placer: el lenguaje que es producto de un minucioso trabajo sobre el lenguaje para que sea bello, el lenguaje que hace de la literatura una de las formas más accesibles de la creación artística.

⁴ Bruner se refiere en este caso a ausencia de canonicidad en el contenido de la historia (por ejemplo una niña que está triste porque es su cumpleaños).

⁵ Llamamos formato a la estructura básica de los diferentes géneros: narrativo, argumentativo, descriptivo, informativo, etc., que suponen propósitos comunicativos diferentes y modos particulares de organización del discurso.

Las consignas y las instrucciones

En otro orden de cosas, hemos dicho que los niños son capaces de formular e interpretar instrucciones desde muy pequeños, y no cabe duda de que la actividad que se despliega en el aula supone casi permanentemente la formulación e interpretación de algún tipo de instrucción: desde la consigna "ahora vamos a estar todos calladitos para escuchar este cuento" hasta el instructivo para fabricar un títere o la receta de la ensalada de frutas, constituyen un tipo de texto cuya particularidad reside, casi generalmente, en que el orden en que están expresadas las instrucciones corresponde al orden en que la actividad debe ser realizada. Será tarea del maestro cuidar que sus consignas sean claras y explícitas, tanto como orientar la observación de sus alumnos para una escucha atenta del orden en que se mencionan las sucesivas actividades que se espera realicen. También aquí la ruptura de lo canónico, de lo esperado (en este caso desde el punto de vista del formato: alterar significativamente el orden de una receta o la secuencia de un instructivo) puede ser ocasión para la reflexión que, a su vez, redundará en una más cuidadosa escucha por parte de los chicos.

En otro orden de cosas, planificar conjuntamente -o en pequeños grupos- una actividad, supone la producción de "instructivos" a los que habrá que ajustarse para obtener el resultado deseado, y la evaluación de lo realizado será el momento de verificar no solo que se hayan seguido los pasos previstos sino (lo que puede resultar más interesante) ver qué modificaciones se hicieron, por qué, y si de todos modos se pudo realizar la actividad planificada o si hubo imprevistos que lo impidieron y cómo tomarlos en cuenta la próxima vez.

En este caso, cuando se trata de un proyecto a mediano plazo, el maestro puede ir tomando nota de los acuerdos, la asignación de tareas y responsabilidades, los pasos a seguir, lo que no solo servirá para facilitar la evaluación del proceso y de los productos obtenidos sino para que los niños se vayan familiarizando con la escritura como herramienta para conservar la memoria.

La descripción

En este punto cuando nos detenemos en la "descripción", lo hacemos con el propósito de proporcionar algunas orientaciones tendientes a la reflexión sobre ciertas características del lenguaje en ausencia de los interlocutores (en una conversación telefónica, por ejemplo) o en ausencia del referente (aquello de lo que se habla).

Veamos esto un poco más de cerca. La sola presencia del interlocutor nos informa acerca de una gran cantidad de datos que, consciente o inconscientemente, ejercen influencia en nuestro discurso (sea para mencionarlo al pasar o para convertirlo en tema): cómo está vestido, si está sentado, si está pálido, si tiene algo en las manos. En una conversación telefónica, en cambio, si deseamos que alguno de estos rasgos se incluyan en el discurso deberá ser explicitado verbalmente ("estoy estrenando la camisa que me regalaste", "¿de dónde me llamas?"). En presencia del interlocutor puedo decir que algo "está ahí" y señalar con el dedo, pero por teléfono tendré que decir que está "sobre la mesa" o "en el segundo cajón de la derecha". En presencia del interlocutor se puede hablar del nuevo perro del vecino diciendo que es "así", pero por teléfono habrá que especificar si "parece de juguete" o "me llega a la cintura".

De la misma manera, en un paseo puedo decir a alguien que está conmigo "mirá qué belleza", pero si deseo luego transmitir mi sensación a alguien que no estuvo presente deberé decir "cuando se puso el sol el río se veía como si fuera un incendio enorme, deslumbrante; estaba todo rojo..."

De aquí se desprende que cualquier requerimiento de descripción de un objeto por parte

del niño, en presencia del objeto y de los interlocutores, carece de toda función comunicativa. El propósito de una descripción no puede ser otro que el de reemplazar lo ausente, suplir la ausencia, y en el mayor o menor "éxito" de la descripción radicarán la mayor o menor eficacia del mensaje.

Una actividad interesante para que los chicos realicen descripciones puede darse, por ejemplo, en un proyecto que suponga grabar un casete o un programa de radio, donde el lenguaje no se encuentra, como en la televisión por ejemplo, apoyado en imágenes.

También la planificación de secuencias didácticas en el marco de otras actividades en las que se requiera la realización de descripciones (de las sucesivas etapas de un experimento en Ciencias Naturales, de objetos conocidos en un museo por algunos de los niños y no por otros, etc.) irá acercando a los alumnos a las exigencias que la descripción supone. Exigencias que, de todos modos, serán objeto de sistematización cuando accedan al conocimiento de la lengua escrita y afronten la tarea de producir una descripción.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

SABER Y "SABER HACER" EN LENGUA

Retomando lo desarrollado hasta aquí a propósito de lo que la escuela debe proponer a los niños en el Nivel Inicial en lo relativo a lengua oral recordaremos que, en todos los casos, los niños no saben acerca de su lengua solo lo que efectivamente dicen: en efecto, lo que importa no es tanto si respetan el turno de palabra como que reclamen respeto por su turno de palabra; no tanto que logren realizar un relato interesante y acabado como que reconozcan que un relato no es interesante o no está acabado; no es que lleguen a producir una obra literaria como que puedan disfrutarla; no es que puedan sostener una entrevista como que adviertan que el entrevistado no lo está haciendo; no es tanto que puedan formular correctamente una secuencia de instrucciones o que puedan seguirla, sino darse cuenta de que no está correctamente formulada.

En suma, de lo que se trata no es tanto de observar las "realizaciones" efectivas del lenguaje como la capacidad de comprender pues, como ya dijimos, en esta etapa de desarrollo del lenguaje infantil la comprensión precede a la ejecución y es más amplia que ésta.

Lo crucial es que toda actividad planificada con el objeto de favorecer el desarrollo de la comunicación oral en la escuela, cualquiera sea el proyecto o el área en que se inscriba, debe hacerse en el contexto de situaciones comunicativas reales, con propósitos definidos y evaluables, en el marco de proyectos en el que resulte pertinente realizar la actividad de que se trate, de lo contrario se corre el riesgo de instalar comportamientos estereotipados que de ninguna manera suponen un real desarrollo de sus capacidades.

Los niños son, naturalmente, observadores implacables de la realidad que los circunda, y formando parte de esa realidad, nombrándola y creándola, está el lenguaje. También son observadores cuidadosos de su lenguaje y del de los otros. Son "buscadores" de regularidades y sumamente sensibles a las diferencias. Esta capacidad que los niños tienen (aunque muchos de ellos observen en silencio y desde lejos) constituye un punto de partida inmejorable para propiciar la reflexión acerca de los hechos del lenguaje. ¿Por qué perro y perra y no caballo y caballa? puede preguntar un chico de cuatro años, que obviamente ya descubrió la regla de diferenciación de géneros en la lengua; ¿pelotón es una pelota grande?; ¿por qué "caries" aunque haya una sola?

Así como las historias no canónicas son disparadoras de la capacidad narrativa, también en los aspectos gramaticales de la lengua (e incluso en los morfosintácticos y fonológicos) es lo excepcional lo que despierta la reflexión: lo que rompe la regla, lo que no se aviene a esa regularidad que con tanto empeño los niños buscan permanentemente en el mundo y en la lengua. Búsqueda de regularidades que constituye la fuente de los llamados "errores constructivos" de los niños, tales como la hiper-regularización de los verbos (poní por puse, por ejemplo) o la "invención" de verbos, ("maquinar" por escribir a máquina).

Creemos que la tarea central de la escuela en este nivel consiste en propiciar situaciones en las que los niños se comuniquen no solo porque desean hacerlo y porque tienen algo para comunicar, sino también porque hay quien los escuche. Así también escucharán a los otros y a sí mismos, de este modo descubrirán el potencial de su propia lengua: la que ya conocen pero todavía -en muchos casos- no logran poner totalmente a su servicio.

A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de estas páginas hemos intentado contextualizar, tanto desde un punto de vista lingüístico como a través de algunos lineamientos didácticos, el conjunto de los contenidos que para este bloque se señalan en los CBC y otros que ya estaban perfilados en Diseño Curricular 89 (algunas de las actividades sugeridas en DC 89, p. 103, para el bloque de literatura se adecúan a los propósitos que se plantean actualmente para lengua oral).

En el área de lengua, así como en la lengua misma y la metodología de análisis privilegiada por las Ciencias del Lenguaje (tanto como en los procesos de construcción del conocimiento de cada sujeto), nada ES por sí mismo sino por comparación, por oposición, por contraste.

Desde el punto de vista del uso de la lengua, una situación comunicativa es "formal" por contraste con otra, que resultará "informal", pero la primera podrá, a su vez, ser "informal" comparada con una tercera (es más formal el intercambio con la directora que con los amiguitos, pero es a su vez menos formal que una entrevista a un escritor).

En cuanto a los géneros o formatos discursivos, de un texto podrá decirse que es un relato en la medida en que predomina en él una estructura narrativa y se produjo con la intención de narrar un suceso, pero en un relato se brinda información, se emite opinión, se describen situaciones. Solo por comparación será posible determinar qué formato discursivo predomina en cada producción, y solo en virtud del propósito planteado se podrá evaluar su eficacia.

Cualquier intento por convertir cada contenido en un concepto autónomo, definible por sí mismo, atenta no solo contra las características generales de la lengua sino también contra las intuiciones que los hablantes tienen sobre ella. Todos advertimos (aun los más pequeños) que "lo mismo" dicho en diferentes tonos de voz, a diferentes personas, en diferentes situaciones, con diferentes propósitos hacen que ya no sea "lo mismo". De allí que nada de la lengua puede estar fuera del contexto de la comunicación y al margen de los significados que encarna; y el contexto es tanto el lugar físico como la relación entre los interlocutores, su edad, su pertenencia social, la intención que guía el intercambio.

Con estas premisas podemos ahora intentar una síntesis del conjunto de los contenidos desplegados a lo largo de este documento, esto es, los que el maestro podrá ir recortando en el conjunto de su planificación y de las situaciones didácticas que proponga a sus alumnos, no sin aclarar que este listado no pretende ser exhaustivo sino meramente orientador.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

• Formatos comunicativos:

informar
preguntar
opinar
argumentar
describir
relatar

• Formatos discursivos:

conversación
debate

diálogo
entrevista
narración
instructivo
descripción

• Elementos de la situación comunicativa:

propósitos
participantes
contexto

recursos (léxicos, de registro),

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento del formato en virtud del propósito comunicativo planteado.
- Comparación y producción de distintos formatos o géneros discursivos.
- Identificación del interlocutor o destinatario.
- Reconocimiento de recursos léxicos y de registro apropiados a la situación comunicativa.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la cooperación y el intercambio como recursos para la comunicación y para el aprendizaje.
- Valoración de la propia variedad lingüística y respeto por las otras.
- Valoración del lenguaje como herramienta para la comunicación, la reflexión y la adquisición de conocimientos.
- Valoración del lenguaje como herramienta para dirimir diferencias de opinión y para señalar puntos irreductibles de dichas diferencias.
- Valoración de la posibilidad de tomar la palabra para expresar y defender la propia posición.

Para finalizar, deseamos puntualizar que el presente no es más que un primer documento curricular que, como se señaló al comienzo, solo pretende constituirse en una presentación general del bloque de lengua oral. Confiamos en que, a medida que la propia práctica escolar enriquezca el campo y formule nuevos interrogantes, sea posible ir profundizando en orientaciones didácticas que realicen aportes significativos a la tarea docente.

6 Coincidimos con Halliday (1986:50) en que la variedad de habla está determinada por lo que cada hablante ES (desde el punto de vista de su sexo, edad, origen geográfico, lugar de residencia urbano o rural, etc.) y que el registro está determinado por lo que el hablante HACE -el lugar que ocupa- dependiendo del contexto comunicativo (propósitos, interlocutores, modalidad oral o escrita, actividad que se realiza, etc.).

Bibliografía citada

BRUNER, JEROME (1988) "Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia", Barcelona, Gedisa

BRUNER, JEROME (1991) "Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva", Madrid, Alianza.

BRUNER, J. y WEISSER, S. (1995) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" en D. Olson y N. Torrance (1995) Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa.

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (1994) "Enseñar lengua", Barcelona, Graó.

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial (1995) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Consejo Federal de Cultura y Educación.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial (1989) Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Secretaría de Educación.

HALLIDAY, M.A.K. (1986) "El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado", México, F.C.E.

OLSON, D. Y TORRANCE, N. (comp.) (1995) "Cultura escrita y oralidad, Barcelona", Gedisa.

Lengua Escrita

Lic. Hilda Weitzman de Levy

INDICE

1- INTRODUCCIÓN	93
- Por qué lectura y escritura en el Jardín de Infantes	93
2- ENFOQUE DIDÁCTICO	95
2.1 Comprensión de la lengua escrita: la lectura	95
2.1.1 Concepto de lectura	95
2.1.2 Condiciones para la lectura en el Jardín	97
2.1.3 Intervenciones docentes	98
2.1.4 Expectativas de logro	99
2.2 Producción de la lengua escrita: la escritura	100
2.2.1 Las funciones de la escritura	100
2.2.2 La apropiación del sistema	100
2.2.3 El tratamiento de la diversidad	105
2.2.4 Producción de textos	106
2.2.5 La escritura del nombre propio	107
2.2.6 La acción didáctica	108
2.2.7 Expectativas de logro	110
3- LOS CONTENIDOS	111
3.1 Comprensión de la lengua escrita. La lectura	111
3.1.1 Contenidos conceptuales	111
3.1.2. Contenidos procedimentales	111
3.2. Producción de la lengua escrita. La escritura	111
3.2.1. Contenidos conceptuales	111

3.2.2 Contenidos procedimentales	112
3.3 Lengua escrita	112
3.3.1 Contenidos actitudinales	112
3.4. Los contenidos en acción	112
4- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUCCIÓN

POR QUÉ LECTURA Y ESCRITURA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Los niños están inmersos en la palabra escrita desde muy pequeños. Nuestro medio urbano (Ciudad de Buenos Aires) es un ambiente alfabetizador, ya que estamos rodeados de letra impresa (carteles, publicidad, afiches, pasacalles, grafitti, televisión). Pero esa exposición no basta. En sus hogares, los niños están diversa y desigualmente expuestos a prácticas sociales de lectura y escritura. Para algunos es habitual que los padres les lean cuentos, verlos leer el diario, escribir cartas o copiar una receta. Pero muchos han tenido escaso contacto con dichas prácticas. El jardín de infantes debe ofrecer abundante exposición a situaciones de interpretación y producción de textos a todos los niños, teniendo especialmente en cuenta a aquellos grupos cuyo contacto con tales prácticas en el hogar sea más restringido. Como afirman Y. y K. Goodman, "el maestro puede funcionar como mediador entre los educandos y el ambiente alfabetizador" (15).

¿En qué consiste la exposición a prácticas sociales de lectura y escritura? Se trata de que el niño vea a su maestro leyendo o escribiendo, que lo escuche leer un cuento, una noticia, que pueda dictar al adulto un texto, que descubra la utilidad de escribir en una situación comunicativa determinada, que se familiarice con diversos portadores de texto y con diversos formatos textuales, que entre en contacto con el lenguaje escrito y sus reglas. Ello no equivale a enseñarle el alfabeto letra por letra, ni a practicar el trazado correcto de cada una o leer los carteles de la sala a coro.

En efecto, cuando se propone que el jardín de infantes trabaje sobre la lengua escrita, se corre el riesgo de provocar situaciones "artificialmente escolarizadas" de aprendizaje, descontextualizadas, alejadas tanto de la naturaleza misma del acto de lectura o escritura como de las expresiones características de los niños de tres a seis años.

En oposición a tales prácticas, proponemos que el jardín reproduzca las prácticas sociales de la lectura y la escritura, guiadas siempre por un propósito comunicativo, con una adecuación de las estrategias empleadas a tal propósito y al contexto en que la comunicación tiene lugar, usando un amplio repertorio de modalidades de lectura y escritura.

Analicemos una situación: los niños de la sala de tres están jugando en el rincón de dramatizaciones. Juegan a que cocinan una torta. La maestra se acerca con un anotador y, demostrando mucho interés, les pide la receta. Los chicos le dictan los ingredientes y ella va anotándolos. Al rato, uno de los pequeños dice:

"-Ahora yo!", toma el lápiz y el anotador e imita la escritura de la maestra llenando la hoja con signos (^ ^ ^).

¿Qué aprendieron los niños en relación con la lengua escrita? La intervención docente les plantea a los niños un desafío: cómo transmitir una receta. Al responder, están explorando las propiedades del lenguaje escrito y las características específicas del texto-receta actualizando sus conocimientos previos sobre el mismo, adquiridos en distintas situaciones en el hogar o a través de los medios de comunicación (programas de cocina por T.V.).

La situación inicial da lugar a una modalidad de escritura que es el dictado (construido grupalmente) al adulto. De allí un niño pasa a escribir solo (imitación del acto de escribir). La escritura obtenida muestra rasgos diferenciales con respecto al dibujo. El niño intentó escribir y no dibujar los ingredientes, los trazos tienen una disposición continua y lineal e intentan imitar

la escritura de la maestra.

La propuesta se incluye como parte del juego de preparación de una torta. Es un disparador que agrega una nueva complejidad al juego, estimula la interacción en pequeños grupos, coloca a la escritura en el contexto de una práctica familiar a los niños, los ayuda a descubrir una función de la escritura (en este caso escriben para no olvidar y poder reproducir).

ENFOQUE DIDACTICO

2.1. COMPRENSIÓN DE LA LENGUA ESCRITA: LA LECTURA

"Cuando usamos el término aprendizaje natural no contemplamos el proceso como un desenvolvimiento en un entorno libre de intrusiones obstructivas. Enseñar a los niños a leer no es ponerlos en un jardín de letras y allí dejarlos sin ser molestados." (14).

"Ahora bien, reconocer al niño como un constructor de conocimientos no significa desconocer el rol esencial que la escuela debe cumplir. Sobre la escuela recae la responsabilidad de poner a los niños en contacto con objetos de conocimiento que de otro modo no estarían a su alcance, la escuela es el ámbito que permite reunir a los niños y favorecer la elaboración del conocimiento en forma cooperativa por medio del intercambio que relativiza las propias perspectivas, en la escuela el niño debe ir logrando la sistematización del conocimiento, una comprensión mayor y un conocimiento más profundo de la cultura que es propia de su medio y también una incorporación a los valores culturales universales" (20).

2.1.1. Concepto de lectura

La lectura es una actividad en la que intervienen un escritor, un lector y un mensaje escrito. El escritor plasma sus ideas en palabras y deja su marca en el texto, el lector reinterpreta el texto, lo recrea en cada lectura y el texto genera infinitas lecturas posibles. El maestro es un mediatizador entre el texto y el niño. ¿En qué consiste dicha mediatización? Es él quien presenta los libros al niño, quien los selecciona, quien arma la biblioteca de la sala. Es él quien, al leer o al narrar, transmite los secretos del lenguaje escrito. Es él quien inquiere, problematiza, retoma, explica. Pide a los niños que recuerden un pasaje, que piensen en las motivaciones de un personaje, que imaginen un escenario. El maestro no impone "su" lectura, trata de comprender qué ha leído cada niño en el mismo texto. Leer es una actividad intensa y compleja.

Cuando hablamos de lectura, nos referimos tanto a la lectura convencional de un texto como a las diversas interpretaciones de los textos que hacen los niños que aún no leen en el sentido convencional del término.

El acto de lectura siempre tiene lugar en un tiempo-espacio real. El sentido que el lector construye depende de la situación en que la lectura tiene lugar. El maestro ayudara a los niños a establecer relaciones entre lo que leen y la circunstancia en que se lee. Por ejemplo, ante un libro editado en México, promoverá la reflexión acerca de la variedad de lenguaje empleado en relación al de los niños.

Asimismo podrá actuar desarrollando en sus alumnos el sentido de contexto, comparando dos ediciones de un mismo libro, analizando las formas de reproducción de un texto, los medios por los que llegó a manos del niño (se trata, por ejemplo de un libro antiguo regalo de la abuela), etc.

Aún los niños pequeños al leer construyen un sentido del texto y, para hacerlo, obtienen valiosas informaciones que deben procesar. Interpretan las marcas del texto a partir de su competencia lingüística.

¿Cuál es la información que parte del texto?

Debemos destacar que el lector "interroga" al texto y que esta interrogación es una estrategia compleja que el niño va adquiriendo. El jardín ofrece situaciones favorables para que el docente diseñe experiencias didácticas apropiadas para este fin. Entre estas situaciones se incluye tanto la lectura directa del texto por parte del niño como la lectura mediatizada, es decir el niño escuchando la lectura en voz alta de la maestra.

El niño se enfrenta con diversos portadores de texto: libros, revistas, cartas, tarjetas de invitación, afiches, boletas, carteles, etc. En todos ellos encuentra palabras escritas y, al interactuar con dichos portadores, aprende a prever qué es esperable encontrar en cada uno. Por ejemplo, los niños de la sala de cuatro reaccionan enojados si la maestra finge leer un cuento de hadas en la sección deportiva del diario. Saben que allí podrán obtener otro tipo de información.

El pequeño lector observa asimismo la presencia de distintos tipos de letras: algunas más grandes y otras más pequeñas, letras mayúsculas y minúsculas, de imprenta y cursiva, que se distribuyen en distintas partes del texto. Frente a esta diversidad formula hipótesis, como, por ejemplo, atribuir mayor importancia a aquello que está escrito con letras de mayor tamaño.

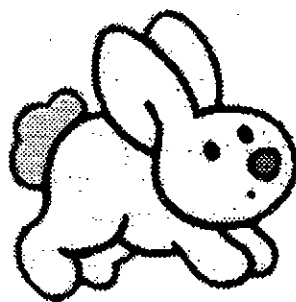
Las diagramaciones de los textos ofrecen también mucha diversidad: un lector competente reconoce fácilmente la silueta de una carta, un poema o un cuento.

Otros elementos presentes en el texto y acerca de los cuales los niños realizan conjeturas y les asignan funciones son los números (nos referimos, por ejemplo, a los que indican la página, el año de edición, etc.) y los signos de puntuación que, en algunos casos, son interpretados como dibujos adicionales.

Relación entre texto e imagen

En esta interacción con los textos, las imágenes desempeñan un papel privilegiado ya que, por lo general, ilustran los textos más familiares a los niños. El valor que ellos asignan a la imagen varía desde suponer que, si queremos conocer de qué se trata un texto debemos mirar cuidadosamente la imagen, hasta descubrir que el texto mismo es portador de sentido.

Emilia Ferreiro reconoce tres etapas en la relación que establecen los niños entre texto e imagen. En la primera el niño trata de obtener sentido centrándose en la imagen, sin tomar en cuenta las propiedades del texto. En la segunda etapa, el niño se centra en las propiedades cuantitativas del texto, es decir que predice el contenido de acuerdo a la longitud de lo escrito y al número de separaciones entre palabras. En esta etapa, si la maestra le pide al niño que señale con su dedo lo que ha leído, comienza a realizar señalamientos discontinuos, ya que está atento a las fragmentaciones. Por ejemplo, si le presentamos la tapa de un libro (ilustración No. 1)



EL CONEJITO BLANCO
Ilustración No 1

El niño leerá:

EL CONEJITO BLANCO

Co ne jo

Esta lectura muestra que el niño ha registrado la presencia de tres fragmentos, asignando a cada uno de ellos un valor silábico (el contenido atribuido, conejo, se debe a la hipótesis de carácter general que el niño formula alrededor de esta etapa acerca de que lo que está escrito es el nombre del dibujo).

En la tercera etapa el niño comienza a centrarse en los aspectos cualitativos del texto, empieza a registrar cuáles son las letras presentes. Algunos niños tratan inicialmente de descifrar lo que está escrito hasta llegar a integrar las letras para encontrarles el sentido. Otros, en cambio, saltan este descifrado e intentan hallar sentido al texto desde el comienzo de esta etapa. Las estrategias lectoras fomentadas en la situación escolar deberán siempre enfatizar la búsqueda de sentido, ya que el descifrado constituye un obstáculo para la comprensión.

Nos hemos referido hasta ahora a la información visual que proviene del texto, pero ella no agota la multiplicidad de indicadores que orientan la lectura. Por ejemplo, si un niño se encuentra con el inicio "Había una vez", con la palabra sortija en medio del texto y con muchos verbos conjugados en pretérito imperfecto, esta información le ayudara a comprender que lo que está leyendo es un cuento. Se trata de informaciones lingüísticas de carácter morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

2.1.2. Condiciones para la lectura en el jardín

La lectura en el jardín de infantes debe cumplir con propósitos variados: los niños leen para informarse, para entretenerse, para gozar con las palabras, para saber cómo hacer algo, etc.

Las situaciones de lectura también deben ser variadas: en ocasiones cada niño aborda en forma independiente un texto, a veces lo hace en pequeño grupo, otras veces escucha a su maestro leer. Cuando lee solo, puede hojear el libro o buscar un fragmento (por ejemplo, dónde habla de mariposas).

Estos diversos abordajes de la lectura dependen de su función. Por ejemplo, cuando buscamos en la agenda el teléfono de un compañero, no nos detenemos en todas las páginas y en todos los nombres. Por el contrario, al leer un cuento, comenzamos por el principio y lo leemos en su totalidad. Si el cuento nos gustó y disfrutamos de un fragmento, haremos una relectura buscando ese pasaje. Los niños descubren las variadas estrategias de lectura cuando el docente propone múltiples situaciones que las provoquen.

El maestro aprovechará todas las situaciones de la sala para "hacer entrar" la lectura. Los niños realizarán una práctica activa y frecuente de la lectura, entrarán en contacto con una diversidad de textos, aprenderán a hacer predicciones con sus compañeros, las verificarán comparándolas con nuevas informaciones provenientes de la lectura (por ejemplo la predicción del contenido hecha a partir de la ilustración de tapa y del título se verifica a medida que se progresa en el desarrollo del texto).

Cuando el maestro le presenta al niño un texto y le informa qué es lo que allí está escrito, el niño trata de establecer una correspondencia entre esa información y el texto que tiene ante sí. Es frecuente que los niños de jardín no hayan accedido aún a la hipótesis de que todo lo que leemos está escrito ni que existe un paralelismo entre el orden de las palabras escritas y el orden de las palabras leídas. Por ejemplo, algunos niños consideran que el artículo no está escrito pues

basta con escribir el sustantivo para que puedan leerse ambos, otros consideran que en cada fragmento está escrito todo el texto, etc. Al leerles, será interesante que el maestro formule interrogantes que promuevan entre los niños la reflexión sobre estos temas.

Los niños toman sus libros de cuentos favoritos y aquéllos que la maestra les ha leído repetidamente. Piden que el adulto se los lea una y otra vez. En ocasiones terminan las frases del cuento que la maestra deja incompletas o la corrigen si saltea un episodio. Muchas veces, toman el libro y comienzan a leerlo solos o podemos observar cómo leen a sus muñecas la historia que la maestra les leyera previamente. Al hacerlo, la entonación y el lenguaje empleados se hacen más formales que en la conversación espontánea; los niños intentan apropiarse de las características del lenguaje escrito. Para que este proceso se cumpla, es necesario que la maestra cree ciertas condiciones apropiadas: que los libros y otros materiales escritos estén presentes en la sala, al alcance de los chicos, que exista un tiempo destinado a la lectura por parte de la maestra y a la lectura directa de los niños, que se establezca con ellos ese tiempo destinado a la lectura, que se aliente la lectura compartida y la búsqueda compartida de información. En todo este proceso, los niños deben saber que no se espera que lean como los mayores, que podrán leer tal como sepan.

Es recomendable la creación de una biblioteca para la sala. Es deseable que esté provista de libros (literarios, informativos), revistas, cancioneros, recetarios, diccionarios, diarios, etc. Se podrán confeccionar carpetas con recortes de revistas foliadas formando, por ejemplo, colecciones de coplas o adivinanzas. Los libros que los niños producen se incorporan a la biblioteca como material de lectura.

La biblioteca genera proyectos. Por ejemplo, los niños podrán confeccionar afiches que inviten a la lectura, así como carteles que anuncien las secciones, los horarios, el nombre de los bibliotecarios de turno.

Es recomendable que el espacio adyacente a la biblioteca pueda convertirse en un ámbito agradable de lectura. En él los niños podrán encontrarse con los textos y con otros niños y así elegir juntos, compartir la lectura, discutir acerca de lo leído.

Cuando el jardín de infantes funciona en el edificio de una escuela primaria, se podrá utilizar su biblioteca y generar actividades alrededor de la misma.

2.1.3. Intervenciones docentes

El maestro interviene provocando la reflexión acerca del contenido de los libros: el título, la dedicatoria, el índice (si lo hay), las fórmulas de iniciación y cierre, etc.

Invita a pensar acerca de algunas cuestiones vinculadas con el título: qué nos permite anticipar acerca del contenido, qué efecto produce en nosotros (curiosidad, intriga, interés, miedo, rechazo), qué relación guarda con la ilustración de tapa.

En la tapa aparece también el nombre del autor y, en ocasiones, el del ilustrador. El maestro les hablará del autor, de su vida, de su obra, podrá relatarles otro texto que haya leído del mismo autor. Más tarde, los niños buscarán en la biblioteca otra obra del mismo autor, si ésta les agradó.

Es frecuente que los niños mencionen cuáles son sus libros preferidos. Podrán hacer con ellos una lista que ofrecerán a otra sala o a niños de otro jardín. También elaborarán una encuesta (que quizás conste de una sola pregunta) para conocer los gustos de otros niños. Confrontarán ambas listas, viendo las coincidencias.

Si bien los niños tienden a identificar el contenido de lo escrito como verdadero (por el peso de lo escrito), las intervenciones docentes podrán llevarlos a cuestionarse acerca de lo que

leen, por medio de preguntas tales como: ¿Están de acuerdo con esta opinión? ¿Piensan que las cosas ocurren tal como el texto refiere? ¿Qué habría ocurrido si...? ¿Es éste el mejor final? El jardín debe alentar el diálogo entre el texto y el lector.

Es también interesante que el maestro intervenga para ayudar a los niños a descubrir cuál es la intención del autor: ¿quiere asustarnos, divertirnos, convencernos, informarnos, hacernos pensar?

Las experiencias directas que se proyectan son valiosas para desarrollar algunos contenidos de lengua escrita. Por ejemplo, en una visita al supermercado, los niños podrán confeccionar previamente la lista de compras, una vez en el lugar podrán registrar ejemplos de mensajes escritos: carteles que indican los diversos tipos de mercadería, el número de caja y la forma de pago, las marcas, disposiciones tales como la prohibición de fumar o indicaciones de estacionamiento, las inscripciones de las bolsas, etc. Los niños explorarán la relación entre portador y propósito comunicativo. Discutirán acerca del motivo para incluir dibujos o exclusivamente textos en dichos portadores.

Resultan de mucho interés las visitas a editoriales, imprentas y estudios de escritores, donde los niños puedan apreciar el proceso de generación de un libro.

Aún en una experiencia tan sencilla como hacer una caminata por las calles vecinas al jardín, podrán realizarse valiosas actividades de lectura, tales como leer los carteles indicadores del nombre de la calle, analizar su utilidad, ubicarse en relación a ellos.

2.1.4. Expectativas de logro

El jardín debe garantizar que los niños:

- establezcan contacto con diversos materiales escritos
- exploren distintos portadores de texto
- hipoteticen acerca del contenido a partir de la ilustración, del título, de la silueta del texto
- reconozcan las características de los textos sociales más comunes para ellos
- inicien el proceso de exploración del texto mismo, de sus propiedades cuantitativas y cualitativas
- puedan elegir en la biblioteca de la sala el texto que desean leer
- conozcan a qué tipo de textos recurrir para buscar determinada información
- exploren en qué situaciones es conveniente recurrir a los textos
- puedan reproducir el contenido de lo que han leído o escuchado leer a su maestra.

2.2. PRODUCCIÓN DE LENGUA ESCRITA

2.2.1. Las funciones de la escritura

Como hemos dicho al ocuparnos de la lectura, en el nivel inicial los niños tendrán la oportunidad de interactuar con materiales escritos diversos. Del mismo modo, se generarán situaciones en las que aparezca la necesidad de comunicarse por escrito. Esto dará lugar a que los chicos intenten sus primeras producciones, en forma directa o mediatizada, es decir dictando el texto al adulto.

No se trata de períodos dedicados a la "enseñanza de las letras", sino de incluir la escritura como forma de comunicación, así como sucede en la vida cotidiana. Este uso de la escritura irá acompañado por una reflexión e intercambio acerca de sus funciones. Se planteará, por ejemplo:

- "¿Cómo podríamos avisar a los chicos del turno tarde que dejen secar nuestros trabajos?"

- "¿Cómo hacer para no olvidarnos de pedir a nuestros papás que esta semana nos manden fotos de la familia?"

- "¿De qué modo podemos identificar nuestros trabajos para saber quién es el autor?"

- "¿Cómo registrar este cuento para publicarlo en la revista del jardín?"

Se exploran, de este modo, algunas de las funciones básicas de la lengua escrita:

- Escribimos para no olvidar información (dirigida a nosotros mismos en forma diferida o a otros).

- Escribimos cuando queremos dejar una constancia, por ejemplo, en el caso del jardín, cuando hemos retirado un libro de la biblioteca.

- Escribimos cuando queremos enviar un mensaje a un destinatario ausente.

- Escribimos cuando la información que queremos transmitir es muy extensa, muy precisa o debe ser ordenada (por ejemplo, una receta).

- Escribimos cuando queremos que nuestro mensaje llegue a un destinatario múltiple o masivo. Es el caso de una exhibición de afiches en el jardín como parte de una campaña de lucha contra la pediculosis.

- Escribimos cuando queremos identificar un objeto o una producción (autor, marca, origen).

- Escribir nos permite leer y revisar lo escrito.

Al decir de Y. Goodman, escribir nos permite comunicarnos trascendiendo el espacio y el tiempo.

Nos ocuparemos ahora de hacer una síntesis del proceso de adquisición de la escritura, comenzando por la apropiación del sistema convencional, para mostrar más adelante cómo los niños aprenden acerca del lenguaje escrito. Es necesario señalar que ambos procesos se cumplen simultáneamente e interactuando entre sí.

2.2.2. La apropiación del sistema

El niño se va apropiando, paulatinamente, del sistema de escritura convencional. Lo hace al interactuar con material escrito y formular hipótesis sobre el mismo. Las escrituras infantiles evolucionan en varios aspectos:

Trazado: Aparecen básicamente tres tipos de grafías: las primitivas (se trata de círculos,

palotes, pequeños garabatos longitudinales o espirales), las seudolettras, que son imitaciones deformadas de las letras convencionales y, por último, las letras convencionales.

Ejemplo:

Grafías primitivas

Seudolettras

Letras convencionales

Existe cierto grado de paralelismo entre la evolución del trazado de las letras y los niveles de representación ya que, por lo general, ambos progresan a la par hacia formas más avanzadas. Sin embargo, hay niños que emplean letras convencionales para niveles de representación primitivos (a) y otros que trazan palotes (b) pero les asignan un valor alfabético, ya que cada uno corresponde a un sonido de la palabra (ilustración No. 2)

(a)

D A M I A N

Da- mia- án

(b)

| | | | |

c-a-m-i-ó-n

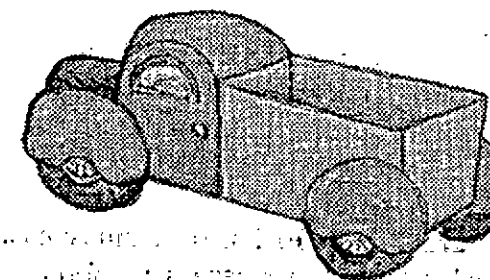


Ilustración No. 2

El trazado que los niños logran en los primeros niveles de escritura es, pues, sólo un aspecto y, por cierto, no el más importante, en la apropiación del sistema.

Muchos maestros se preguntan cuál es el tipo de letra más apropiado para el jardín. Conviene destacar que cada tipo de grafía (cursiva, de imprenta y sus variedades) suele ser empleado en la práctica de acuerdo al portador de texto de que se trate y su función. Las notas en el cuaderno de comunicaciones suelen escribirse con letra cursiva y los formularios se llenan con letra de imprenta. Por lo general, los niños conocen mejor la letra de imprenta mayúscula, a la que están permanentemente expuestos y optan por adoptarla inicialmente. Los docentes deberán permitir que lo hagan y tener en cuenta que lo más importante es que vayan avanzando en el conocimiento del sistema. Debemos señalar que, al decir esto, no estamos proponiendo que en la lectura sólo se empleen textos escritos en mayúscula imprenta, ya que los niños deberán estar expuestos a textos reales, con toda su diversidad.

Los docentes alentarán la reflexión acerca de la diversidad de tipos de letras, su equivalencia y sus diferentes funciones.

Sistemas de diferenciación: Las primeras escrituras son indiferenciadas pues el niño escribe del mismo modo palabras diferentes. Prima en este caso, la intención subjetiva: las escrituras

dirán lo que él intente escribir y no es necesario diferenciarlas objetivamente por medio de marcas gráficas. Progresivamente, las escrituras van adquiriendo "autonomía" del escritor y se establecen diferenciaciones gráficas cada vez más rigurosas.

¿En base a qué criterios se decide cómo representar un significado? El niño avanza desde escrituras que intentan representar las propiedades cuantitativas de los referentes (por ejemplo, mayor tamaño o edad provocan, en algunos chicos, escrituras más grandes o con mayor número de letras), hacia otras que tratan de poner en correspondencia aspectos fónicos y gráficos.

E. Ferreiro (II), reconoce tres etapas fundamentales en la adquisición de los sistemas de escritura: la de diferenciación entre escritura y dibujo, la de búsqueda de diferenciaciones intra e interfigurales y la etapa fonética -cabe aclarar que, en rigor, la historia de la escritura comienza cuando ella ya se ha diferenciado del dibujo. Esta clasificación es posterior a aquella en que se reconocía la hipótesis básica sustentada por el niño - escrituras presilábicas, silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas -. Veamos la correspondencia entre ambas:

Diferenciación
dibujo-escritura

Diferenciaciones
intra e interfigurales

Etapla fonética

Hipótesis presilábica

Hipótesis silábica
Hipótesis silábico-alfabética
Hipótesis alfabética

I) Diferenciación escritura- dibujo: El dibujo infantil comienza siendo garabato, es decir que constituye una actividad motora que mantiene ciertas formas y ritmos básicos, sin intentar otorgarles significación. Más adelante, el niño comienza a denominar sus dibujos después de trazarlos y lentamente, evoluciona hacia formas de dibujo figurativas. Surgen así los primeros monigotes, las representaciones primitivas de casas, calles, autos, etc. Estos dibujos intentan parecerse a los objetos que representan. Se trata, por lo tanto, de representaciones icónicas.

La escritura constituye un sistema de representación muy diferente: la forma de las letras no nos recuerda al objeto nombrado ya que la selección de letras tiene que ver con el aspecto sonoro de la palabra. Así, por ejemplo, la palabra escrita "vaso" no es circular ni cóncava sino que representa al significante sonoro. Los signos empleados surgen de una convención social. Se trata, pues, de representaciones no icónicas.

En este período el niño va estableciendo una distinción entre ambas formas de representación: icónica y no icónica. Aún cuando emplee pseudoletas o letras convencionales, puede tratarlas icónicamente. Por ejemplo, algunos niños suponen que para escribir el nombre de su papá necesitarán escribir mucho más que para su propio nombre.

II) Diferenciaciones intrafigurales: en este período el niño intenta establecer condiciones para la interpretabilidad de un texto. Dichas condiciones se refieren a la cantidad de grafías que debe reunir para que pueda leerse y a su variación dentro de la palabra.

Examinemos en primer término lo que ocurre con la cantidad. Cuando los niños se ponen

en contacto con diferentes portadores de texto, van formulando hipótesis para tratar de dar cuenta de la naturaleza del sistema. Una de las cuestiones que deberán responder es la que plantea cuántas letras deberá tener la palabra para que pueda leerse. A esto surge una respuesta cuya generalidad ha podido verificarse en niños pertenecientes a distintas comunidades lingüísticas y alfabéticas: se necesitan por lo menos tres letras - para algunos cuatro. Los niños suponen que con una o dos letras no dice nada. Esta hipótesis infantil es, probablemente, el resultado de su interacción real con los textos, ya que la mayoría de las palabras constan, efectivamente, de tres o más letras.

En relación con la variedad, los niños establecen condiciones de legibilidad rigurosas: para que una palabra pueda leerse, es necesario que sus letras sean variadas. Si son todas iguales, no dirá nada.

Estas hipótesis de cantidad y variación desempeñarán más adelante un rol eficaz en el avance hacia las representaciones convencionales.

Diferenciaciones interfigurales: Los niños se plantean en este momento de qué modo podrán diferenciar la escritura de las diferentes palabras. Para ello, recurren a dos estrategias básicas: a) variar el repertorio de letras empleado o bien su posición en la palabra y b) variar la cantidad de grafías entre una y otra.

- a) El repertorio de letras que un niño emplea proviene de la información que haya adquirido en su medio. Así, por ejemplo, es muy frecuente que los niños conozcan las letras que componen su nombre y las empleen en toda escritura que emprendan. Algo similar sucede con las consonantes M y P, que conocen por hallarse en las palabras papá y mamá. Por lo general, son los adultos quienes presentan a los pequeños su nombre escrito, así como ciertas palabras muy comunes, para que las copien o las lean.

Cabe señalar que cuando los niños emplean una letra, no siempre lo hacen atribuyéndole su valor sonoro convencional. Cuando decimos que emplea las letras de su nombre nos referimos a que las usa como signos gráficos, independientemente de su valor. Así, por ejemplo, Romina escribe:

RAIMORA (ensalada)

Para diferenciar esta palabra de la que escribe a continuación, cambia la posición de las letras:

OARMIN (postre)

Es un recurso inteligente para resolver la diferenciación; la niña ya descubrió que debe escribir dos palabras diferentes de modo diferente y trata de explorar cuál es el criterio que rige esta diferenciación.

- b) Al escribir varias palabras, algunos niños optan por distinguirlas según la cantidad de letras que contengan, siguiendo alguna regularidad, como por ejemplo, agregar una letra a cada palabra. Esta solución representa un avance significativo en relación a las escrituras iniciales, en las que no existía control alguno de la cantidad de grafías y el niño podía escribir una sola o bien llenar de letras la página hasta su borde.

Las escrituras de este período aún no reflejan intentos de poner en correspondencia las letras con los aspectos sonoros de la palabra y por eso han dado en llamarse presilábicas o

prefonéticas. Al final de esta etapa, aparecen algunas escritura de transición, que se caracterizan por el empleo de la inicial convencional de la palabra, seguida por letras del repertorio habitual del niño. Por ejemplo, Romina escribe:

P R A M I N (pantalón)

S R A N O M (saco)

R I M O N A (remera)

La inicial sirve, en este caso, para diferenciar una palabra de otra. Como vemos, a través de todo este proceso, existe un camino progresivo hacia la diferenciación.

III) Período fonético: Empieza con los primeros intentos de establecer correspondencia entre la escritura y la emisión oral de la palabra. Por una parte, se trata de una correspondencia cuantitativa, ya que el niño descubre que existe una relación entre las partes de la emisión oral (sílabas) y la cantidad de letras necesarias.

Comienzan en este momento las escrituras silábicas, que se caracterizan porque el niño escribe una letra por cada sílaba de la palabra. Al comienzo, esta correspondencia no es rigurosa ya que el niño escribe una cantidad de letras y sólo cuando se lo invita a leer lo que escribió advierte que "le sobran letras" y tacha las que están de más.

Más adelante, la hipótesis silábica se va haciendo más estricta hasta que, finalmente, llega a aplicarse a los monosílabos.

Sin embargo, en su aplicación, la hipótesis silábica entra en contradicción con la hipótesis de cantidad a la que nos referimos previamente. La mayor parte de las palabras de nuestro idioma son bisílabas. Si el niño desea escribirlas de acuerdo a su hipótesis silábica, necesitará dos letras. Por ejemplo, M O (mano). Pero este número no satisface su requerimiento de tres o más para que "se pueda leer". Al oponerse estas dos hipótesis, en un comienzo es más fuerte la de cantidad y el niño fuerza la escritura silábica agregando comodines: T S U (te-er-mo) para completar tres letras. Más adelante se fortalece la hipótesis silábica, cediendo la hipótesis de cantidad.

Habíamos señalado el intento de establecer una correspondencia cuantitativa entre escritura y emisión oral. Pero, ¿qué ocurre con los aspectos cualitativos de dicha correspondencia?

Las escrituras silábicas comienzan a adquirir un valor sonoro convencional, es decir que a la correspondencia cuantitativa que habíamos descrito se añade una correspondencia cualitativa entre las letras que el niño escribe y los fonemas que representan.

"Hablamos de un valor sonoro convencional cuando pone para esas sílabas o fonemas las letras que corresponden a su lengua, el castellano en este caso" (9,2).

Las escrituras silábicas con valor sonoro convencional pueden apoyarse sobre vocales, consonantes o una combinación de ambas. Así, por ejemplo, para escribir "mano", se pueden encontrar estas variantes: M N, A O, M O, A N. En nuestro idioma, las vocales son más confiables desde el punto de vista de su estabilidad y es por ello más común encontrar apoyos vocálicos o mixtos que consonánticos puros, como sucede en las lenguas sajonas.

Cuando la hipótesis silábica se afirma, el niño se halla muy cómodo pues este sistema le permite escribir cualquier palabra. Pero choca con la dificultad de que los adultos y otros niños alfabetizados no pueden comprender lo que ha escrito.

"El sistema de escritura que el niño encuentra en el mundo circundante no se acomoda a

este esquema asimilatorio. El niño comprende lo que él hace pero no puede comprender lo que los otros hacen. Tampoco puede comprender la información que recibe. Toda la información provista por el medio ambiente es altamente perturbadora en este momento; no toda ella era perturbadora antes. Frente a una perturbación, tres tipos de reacciones son posibles: se las puede dejar de lado, se las puede compensar localmente o se las puede asimilar (es decir, compensarlas enteramente por modificación del esquemas asimilatorio, alcanzando así un nuevo nivel de equilibración). Cuando son capaces de hacer esto último, los niños abandonan la hipótesis silábica y comienzan a reconstruir el sistema de escritura sobre bases alfabéticas". (8).

Las escrituras silábico-alfabética representan un avance en relación con las silábicas. Se caracterizan porque en la escritura de una palabra coexisten la hipótesis silábica y la alfabética ya que los niños escriben una parte silábicamente y la otra con criterio alfabético.

Por ejemplo en la escritura M A O (mano), el niño ha escrito alfabéticamente la sílaba "ma" (una letra por fonema) y silábicamente la sílaba "no" donde la letra O representa toda la sílaba. Estas combinaciones surgen, en muchos casos, como alternativa frente al conflicto entre hipótesis silábica e hipótesis de variedad ya que, al producir escrituras silábicas con apoyo vocálico, aparecen muchas letras repetidas en forma contigua (A A A por "batata", por ejemplo). Esta escritura no satisface la hipótesis de variedad y el niño introduce alguna consonante para lograr una mayor diferenciación.

Escrituras alfabéticas: En esta etapa, las escrituras son construidas sobre una correspondencia entre fonemas y grafemas. Se desarrolla en este momento una evolución hacia el empleo del valor sonoro convencional.

2.2.3. El tratamiento de la diversidad

Los niños reunidos en una sala de jardín se encuentran en momentos diferentes en el proceso de construcción del sistema de escritura. Coexisten en un mismo grupo representaciones y producciones muy diversas. ¿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 conceptual de todo el grupo? Creemos firmemente que es posible capitalizar las diferencias promoviendo situaciones de confrontación entre los niños: ellos compararán sus escrituras, consultarán entre sí, discutirán acerca de la escritura de una palabra o un fragmento y necesitarán justificar su punto de vista, explicitando las hipótesis que sustentan. Cabe señalar que cuando un niño consulta con un compañero que ha avanzado más en su apropiación del sistema, esta consulta es enriquecedora para ambos, ya que el primero obtiene información útil (aún en el caso de que copie) y el segundo se ve estimulado a explicitar sus supuestos, lo que constituye un interesante desafío. Por otra parte, la consulta debe tener lugar en el marco de un proyecto significativo para ambos. La creación de grupos "homogéneos" atenta contra esta posibilidad.

Los llamados "diagnósticos" de lectura y escritura, realizados en condiciones artificiales, fuera de la actividad habitual del jardín y en los que se establece una relación similar a un examen, son poco útiles, carecen de valor predictivo acerca del futuro desenvolvimiento del niño, y nos informan muy escasamente acerca de la conexión real del niño con la lengua escrita.

La diversidad no se refiere solamente a los niveles de conceptualización de los niños acerca de la escritura. Alcanza también a su actitud hacia ella, a la disposición que muestran a escribir, a su deseo de aprender, a su respuesta frente al compromiso de dejar una huella gráfica de sus saberes.

Cuando se trata de escribir en el jardín, cada alumno trae ya una historia previa de su relación con la escritura. En el medio familiar, los niños se ven expuestos a distintas actitudes de

los adultos frente a sus primeras escrituras. Por ejemplo, algunos padres pueden desestimar cualquier intento de escribir no convencional por considerar que el niño debe escribir "como corresponde" y ante esta censura - que puede provenir de una actitud de gran respeto por la palabra escrita-, el niño no se atreve a probar, a explorar libremente por temor a equivocarse. El docente intervendrá ofreciendo seguridad frente a los intentos, la posibilidad de ir probando, alcanzar un resultado y seguir probando otro día, evitando la sanción inmediata con un: "Está bien" o un "Así no". En lugar de esto, les pedirá una justificación de lo que han escrito, y cuando le pregunten muy interesados: "Así está bien, ¿señor?" les pedirá que prueben dárselo a leer a un compañero o les mostrará cuánto progresaron desde las primeras veces que probaron escribir en la sala.

El lenguaje escrito

Haber accedido a una escritura alfabética constituye un aspecto muy importante en el proceso de alfabetización. Pero no es todo. Al mismo tiempo que adquiere un sistema notacional, el niño se apropia de las leyes del lenguaje escrito.

"Pero el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del emisor y del receptor en contenido y forma, es decir, el dominio del lenguaje escrito" (35).

¿Qué significa dominar el lenguaje escrito? Cuando un niño aprende a escribir, también está aprendiendo acerca de la escritura y de aquello que se escribe. Aprende cómo satisfacer las demandas de producción que la vida cotidiana plantea, por ejemplo, cómo enviarle una carta a un compañero ausente. Este planteo de la escritura supone una elección entre diversas fórmulas posibles de saludo y despedida, una forma de transmisión que tenga en cuenta el hecho de que el destinatario no participó de las experiencias del grupo ese día, que debe saber quién le envía el mensaje -que, por lo tanto, deberá estar firmado-, etc.

Para resolver todas estas cuestiones, la escritura exige del escritor una actividad intelectual compleja. Con la orientación del docente, esta tarea es posible: el maestro deberá plantear preguntas o problemas, abrir las alternativas, promover la lectura de textos del mismo tipo de aquéllos cuya producción se aborda. Por ejemplo, les pedirá que imaginen al lector, qué necesita saber, qué conducta o actitud quieren generar en él, cómo suelen empezar estos textos y cómo finalizan, etc. En suma, ayudará a que se produzcan intercambios acerca de estos problemas para hacerlos observables a todos y compartirlos en el grupo.

2.2.4. Producción de textos

El dominio del lenguaje escrito se relaciona con la capacidad del niño de producir diferentes tipos de textos. Muchos autores que se han ocupado de la escritura (Graves, Harste, Teberosky) reconocen una capacidad del niño del nivel inicial de ajustar su producción a ciertas formas preestablecidas. Se han llevado a cabo investigaciones para determinar si los niños son capaces de producir formas lingüísticas diferentes para modos discursivos diversos que determinaron, por ejemplo, que la gran mayoría de los niños son capaces de reproducir el comienzo, el nudo y el desenlace de un relato y retener los puntos clave del contenido narrativo. Conocen las variedades del lenguaje escrito pero aún deben desarrollar, al decir de Liliana Tolchinsky (35), la "calidad de las producciones".

Este proceso no es ajeno al jardín de infantes. Si un niño se ve expuesto a una mayor variedad de textos, estará en mejores condiciones para diferenciarlos. Si está expuesto a la pro-

ducción de diversos tipos de texto, su calidad mejorará sensiblemente.

El proceso de producción de textos se realizará a partir de una necesidad de comunicación. Los niños aprenderán a fijar los objetivos de la producción (informar a los niños de otras salas o a sus padres acerca de los animales que conocieron o estudiaron, persuadir a la directora para que les dé permiso para realizar una visita, felicitar a la mamá de un compañero por el nacimiento de su bebé, divertir a los más chicos con cuentos basados en equívocos, etc.).

Los niños irán desarrollando una representación del destinatario que guiará la construcción del texto. En el caso del pedido de autorización para la visita, deberán saber si la directora ya concedió otras autorizaciones, está bien dispuesta a hacerlo y, por lo tanto, no es necesario insistir con una variedad de argumentos o, por el contrario, es reticente a las salidas y deberán afinar sus argumentos para convencerla. El maestro provocará situaciones que obliguen a la reflexión conjunta y la toma de decisiones para tales cuestiones.

En la producción de textos se cumple un activo proceso de planificación; los niños generan ideas, las discuten entre ellos, recogen información, seleccionan lo que desean escribir. Este proceso culmina con un plan de texto que se irá plasmando o modificando durante la textualización, cuando los niños escriben directamente o dictan a la maestra o a algún compañero. Cuando han concluido la escritura global o la de un fragmento, comienza el proceso de revisión, que tomará en cuenta tanto los contenidos como los procedimientos empleados. Este proceso permite a todos los niños, independientemente del nivel de escritura, aprender acerca del lenguaje que se escribe.

Puede sorprender al lector de este documento que nos refiramos al proceso de revisión textual en el nivel inicial, cuando los niños aún se hallan en camino a la apropiación del sistema de escritura convencional. Sin embargo, es necesario señalar que cuando se les plantean acciones didácticas que lo propicien los niños se encuentran en condiciones de revisar su producción, son capaces de hallar qué puede ser mejorado, dicho con palabras más bonitas, expresado con mayor precisión. Esto se ve facilitado cuando la producción es grupal. Los niños examinan lo ya escrito y van sugiriendo los cambios. Cuando se trata de dictar a la maestra, surge su propio pedido de que ella les relea lo ya escrito, "para ver cómo quedó hasta ahora". Se trata de un proceso inicial de revisión, que instala una conducta útil para todo el proceso posterior de aprendizaje de la lengua escrita.

2.2.5. La escritura del nombre propio

"... Habría dos factores que coadyuvan - sin llegar a ser determinantes- para la adquisición preescolar de la escritura del nombre: la información familiar y la información preescolar. Si esta última se reforzara, seguramente muchos más niños podrían iniciar la escolaridad primaria con esta valiosa pieza de información ya disponible. El niño no espera la decisión de la escuela para comenzar sus indagaciones sobre la lengua escrita. Pero tampoco puede descubrir por sí mismo cómo se escribe su nombre. La falta de estimulación específica y/o atención de su entorno (familiar y escolar) pueden limitar los alcances de su propia capacidad de indagación". (9)

Muy tempranamente se inician las inquietudes del niño y, al mismo tiempo, las informaciones que la familia le brinda acerca de la escritura de su nombre. Este carácter temprano se vincula con la importancia del nombre en la construcción de la identidad en el niño. Quién es él para sí mismo y para los demás? El es su nombre. Recordemos que en muchas situaciones los niños pequeños, al referirse a sí mismos, lo hacen en tercera persona anteponiendo su nombre: - "Arielito se mojó". Nuestro nombre nos representa (es interesante destacar acá que en cada cambio evolutivo significativo, como el de la pubertad, los niños modifican su "firma"). Las

letras del nombre son para el niño pequeño una posesión, le pertenecen de manera exclusiva y es por ello que Marcela protesta frente a la letra M que Moira eligió para componer su nombre con letras móviles: "Esa letra es mía".

Los adultos suelen brindar al niño información en los hogares acerca de la escritura de su nombre: lo escriben, le piden que lo copie, le señalan sus letras cuando aparecen en otra escritura, a veces rotulan sus prendas. Pero esto no sucede en todos los casos y la exploración que se inicia en el hogar no es exhaustiva. El nivel inicial debe, pues, retomar el trabajo sobre la escritura del nombre propio.

¿Cuáles son las informaciones que la escritura de su nombre provee al niño? Le brinda un conjunto básico o repertorio de letras que le servirán para ir componiendo otras escrituras, le ofrece una secuencia estable ya que las letras se presentan siempre en un mismo orden, le enseña que estas letras constituyen un patrón, es decir, que son siempre las mismas.

El jardín debe iniciar esta exploración cuando en la familia no se ha hecho o completarla si la ha iniciado. Los niños recibirán tarjetas con su nombre, las reconocerán entre otras, las leerán globalmente, jugarán a tapar sus segmentos y leer los que quedan visibles, reconocerán letras comunes y diferentes entre sus nombres y los de sus compañeros, buscarán palabras que comiencen igual que su nombre, compararán su longitud con el de sus amigos, identificarán los segmentos de su nombre, confeccionarán objetos con monogramas, firmarán sus trabajos, harán listas de la sala para verificar los presentes, colocarán su nombre debajo de sus fotos -nótese que para los de la sala de tres, muchas veces al recortar su nombre y ser colocado debajo de otra foto, pasa a nombrar al compañero. Discutirán entre ellos cuántas letras harán falta para escribir un segmento, cómo es posible que su papá, que es tan grande, tenga un nombre más corto que el suyo, si el apellido también está contenido en la escritura, si el nombre está en cada una de las letras, en cada segmento o en el conjunto global. Confrontarán la información recibida, su procesamiento de la misma, disputarán por "sus" letras, para apropiarse paulatinamente de la escritura convencional de su nombre, conocimiento que se espera de todos al finalizar la sala de cinco.

La escritura del nombre aparecerá contextualizada en proyectos comunicativos donde surja como necesaria. Por ejemplo, en la confección de invitaciones para la fiesta de fin de curso, que cada uno cursará a sus familiares y que firmará cuidadosamente.

2.2.6. La acción didáctica

La producción escrita en el jardín de infantes tiene lugar en situaciones en que los niños necesitan o desean comunicarse con un interlocutor ausente, producir una constancia o registro, etc. El maestro, con sus intervenciones, ayudará a que los niños reflexionen acerca de la conveniencia de escribir para poder transmitir mensajes en esas circunstancias.

SITUACIÓN I:

Los niños de una sala han concurrido al Aeroparque Jorge Newbery y han desarrollado una actividad vinculada a los viajes en avión. Ahora deberán emitir los pasajes para que el pasajero pueda ascender a la nave. El maestro les plantea el problema de cuáles serán los datos necesarios para que el pasajero embarque sin dificultades: en suma, qué está escrito en un pasaje de avión? Mucho les ayudará explorar esos portadores: se tratará de conseguir algún pasaje y leerlo. Vuelve a verificarse así la necesaria interacción entre lectura y escritura. El maestro interviene ahora preguntando quién será el encargado de leer el pasaje y cuál es el tipo

de letra más conveniente: puesto que el empleado de la compañía aérea no conoce nuestra escritura, será mejor emplear letra de imprenta grande y clara. No olvidarán el destino del pasajero, sin lo cual podrían embarcarlo con otro rumbo. Vemos en este ejemplo cómo la producción escrita forma parte de un proyecto y cómo interviene el docente para plantear problemas que los niños deberán comenzar a resolver. Lo que han aprendido en esta actividad les será útil también cuando confeccionen su carnet de lector para el uso de la biblioteca de la sala.

Es importante destacar que el pasaje de avión, así como el carnet de lector son textos, poseen una intención comunicativa. Se tratará siempre de que la lectura y la escritura aparezcan como una forma peculiar de comunicación de significados. Es por eso que se procurará evitar la escritura de palabras descontextualizadas, como mero ejercicio. Al escribir textos, los niños están indagando acerca de la escritura, de sus funciones. Al escribir palabras "sueltas", ellas sólo tienen como finalidad "practicar" y la naturaleza del acto de escritura aparece desvirtuada.

Hemos escogido este ejemplo porque a pesar de que el tipo textual requiere escribir sólo palabras, ellas constituyen un verdadero texto, tal como sucede con la lista de compras.

SITUACIÓN II:

Examinemos ahora una nueva situación: la mamá de un alumno de la sala avisó que su hijo está enfermo y faltará al jardín durante dos semanas. Sus compañeros comentan el hecho y la maestra les pide que piensen una manera de mantenerse en contacto con él. Algunos proponen enviarle dibujos y cartas. Son pocos los que se ofrecen a escribir - posiblemente los que tienen mayor dominio del sistema - pero todos aportan ideas. Surge un intercambio acerca de qué escribirle y así los niños van planificando el texto. Los escribientes se ven rodeados de muchos "correctores". "Con ésa no, falta la A, allí no dice...". Analizan al mismo tiempo el contenido, las propiedades del sistema y la escritura de una carta. Esta confrontación entre las opiniones de varios niños es una fuente privilegiada de acceso al conocimiento. El maestro interviene preguntando si hay acuerdo en escribir de esta manera, si podrían decirlo con palabras más lindas, alentando para que se hagan oír los más tímidos y planteando problemas tales como cuáles son los requerimientos para iniciar una carta, cómo avisarle al lector cuándo fue escrita, etc.

SITUACIÓN III:

Veamos ahora trabajar a esta sala de cinco años. En una actividad de Ciencias Naturales han comenzado a estudiar la vida de los insectos. Se han detenido en los piojos. Se muestran preocupados por los casos de pediculosis en el jardín. Resuelven organizar una campaña de prevención. Por este medio la maestra los pondrá en contacto con la producción de textos apelativos, que intentan ejercer intensa presión sobre el lector. Recogerán en las farmacias del barrio material impreso, se informarán en diversos libros. Si eligen que la campaña se lleve a cabo por medio de una secuencia de afiches, deberán decidir cuál es el mejor sitio para exponerlos. Para que la campaña sea efectiva con niños de todas las salas, formularán mensajes muy breves y claros - en este sentido, tomarán en cuenta el hecho de que los afiches muchas veces se miran "al pasar" -, prescribirán al lector qué debe hacer para evitar contagiarse (o para curarse si ya se ha contagiado), en síntesis, adquirirán conocimientos acerca del texto apelativo y herramientas para producirlo. Descubrirán también el valor de la palabra escrita como instrumento de acción comunitaria.

SITUACIÓN IV:

Durante todo el año lectivo en esta sala de cuatro se han leído muchos cuentos. El maestro es un lector entusiasta y se ha aventurado incluso con textos aparentemente destinados a niños más grandes. Siempre les ha relatado algunos aspectos de la vida o la obra del autor. Próximos a los últimos meses de clase, les propone convertirse ellos mismos en autores. Los niños se entu-

siasman. Algunos señalan que ellos aún no saben escribir. El maestro se ofrece como escribiendo. Ellos le irán dictando los cuentos. Resuelven trabajar divididos en pequeños grupos. Cada uno de ellos elaborará un cuento. Es difícil ponerse de acuerdo. Un cuento lleva título pero, ¿cuándo elegirlo, antes de escribir el texto o al final? Ese título deberá aludir a los personajes principales o a la situación central? ¿Cómo comienza un cuento y, de todas las fórmulas posibles, cuál es la más bonita? Entre todos acordarán el argumento. Pedirán al maestro que les vaya leyendo lo que ya escribieron para que no haya repeticiones ni quede algún personaje o una situación perdidos en medio del cuento (es decir, lo cohesionarán). ¿Cómo hacer para que tenga suspenso e intrigue al lector pero teniendo en cuenta al mismo tiempo, que no quieren asustarlo? El maestro les relee un pasaje poco claro, los niños lo advierten y lo corrigen. Más tarde, volverán a leer el cuento completo, lo embellecerán evitando repeticiones, lo firmarán escribiendo cada uno cuidadosamente su nombre, incluirán dedicatorias (como han visto en los libros impresos); escogerán el papel y las tapas, las ilustraciones, distribuirán el texto en varias páginas, elegirán el tamaño y el formato, confeccionarán un índice, numerarán las páginas, solicitarán contribuciones para financiar la edición. Habrán escrito un libro mediatizado, en parte, por el maestro. Habrán aprendido acerca de la estructura narrativa, de las fórmulas de iniciación y cierre, los recursos cohesivos necesarios, las estrategias de planificación y revisión.

El docente intervino en todo el proceso desarrollando los contenidos lingüísticos a través de la producción y la reflexión grupal.

En síntesis, en estas cuatro situaciones hemos visto en juego algunos principios que rigen la acción didáctica sobre la lengua escrita en el nivel inicial.

- La lectura y la escritura aparecen como una forma de comunicación de significados adecuada en determinado contexto comunicativo.

- Leer y escribir son dos actividades diferentes, que, en la práctica social y escolar interactúan: leemos para escribir, escribimos a partir de nuestra lectura, leemos lo que hemos escrito, etc.

- El material de lectura y de producción se refieren a textos, se trata de que el niño lea y comprenda mensajes estructurados con una intencionalidad comunicativa, en un contexto necesario y adecuado.

- La reflexión sobre la lectura y la escritura acompaña siempre su uso.

- Se alienta la confrontación entre pares como medio privilegiado de aprendizaje.

- Las intervenciones docentes plantearán nuevos problemas, redefinirán los ya planteados, focalizarán la reflexión sobre los contenidos lingüísticos a trabajar.

- Un aspecto central del aprendizaje se vinculará con las propiedades del lenguaje escrito y sus diversos formatos y, en este sentido, se apuntará a elevar la calidad de la comprensión y la producción y no solo a conocer las restricciones propias de cada género (34).

- Se destacarán tanto los contenidos conceptuales del área como los procedimentales y actitudinales.

2.2.7. Expectativas de logro

El jardín debe garantizar que al culminar el nivel, los niños:

- Escriban su nombre.

- Sean capaces de dictar un pequeño texto al adulto o a sus pares.

- Aborden la producción de textos, empleando las formas personales de expresión, de acuerdo al nivel al que hayan arribado.

- Establezcan algunas diferenciaciones entre diversos formatos textuales.

- Puedan interactuar con sus pares en proyectos de producción grupal.

- Desarrollen algunas estrategias de planificación del texto tales como la discusión grupal acerca del contenido y decisión acerca del formato, etc.

- Desarrollen algunas estrategias de revisión del texto, por ejemplo su modificación a partir de la lectura por parte del docente.

LOS CONTENIDOS

3.1. COMPRENSIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

3.1.1. Contenidos Conceptuales

- Funciones de la lectura.

- Relación entre funciones de la lectura y tipos de textos.

- Análisis de los portadores de texto.

El libro: título, índice, tapa y número de página.

La revista de historietas: el globo, y la ilustración.

El diario: las secciones.

El afiche: lugares de exposición, objetivos, aspectos lingüísticos: juego de palabras, economía textual.

La carta: Su silueta. Sus elementos: el encabezamiento, el cuerpo y la despedida.

Fórmulas usuales: El sobre y el contenido.

- Función del texto y la ilustración en la búsqueda de significado.

- La biblioteca. Funciones. Organización y normas. Cuidado.

- El libro como producto social. Función del autor, el ilustrador, el editor, el librero, el bibliotecario, el lector.

COMPRENSIÓN DE LA LENGUA ESCRITA. LECTURA

3.1.2. Contenidos Procedimentales

- Exploración de diversos tipos de texto habituales en la vida social.

- Estrategias de prelectura

Interrogación del texto.

Búsqueda de materiales de lectura para un propósito. Selección.

- Estrategias de lectura.

Adecuación de las estrategias lectoras al tipo de texto.

Predicción del contenido a partir de indicadores visuales y no visuales.

Análisis de elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en los distintos textos.

- Estrategias de poslectura.

Discusión grupal para el análisis de lo leído.

Análisis de los personajes, de los fragmentos favoritos.

Producción a partir de la lectura

- Uso de la biblioteca. Pedidos y devoluciones.

3.2. PRODUCCIÓN DE LENGUA ESCRITA. LA ESCRITURA

3.2.1. Contenidos Conceptuales

- Funciones de la escritura

- Características del lenguaje escrito. Aspectos lingüísticos y gráficos.

- El acto de escritura: definición del propósito comunicativo, del destinatario.
- La escritura como proceso: planificación, textualización y revisión del texto.
- Estructura de los mensajes escritos: la carta, la nota para el cuaderno, la adivinanza, la invitación, la receta, la lista de compras, el reglamento de juegos, la entrevista, el informe.
- Adecuación de los distintos tipos de letras a los diferentes usos.
- La escritura del nombre propio.

PRODUCCIÓN DE LENGUA ESCRITA. LA ESCRITURA

3.2.2. Contenidos Procedimentales

- Producción directa o mediatizada (dictado) de pequeños textos en forma individual, grupal o colectiva.
- Estrategias para la producción de textos
- Estrategias de planificación: definición del propósito comunicativo, del destinatario, del tipo textual. Búsqueda de información.
- Estrategias para la textualización: selección de registro, de léxico, recursos cohesivos.
- Estrategias para la revisión.

3.3. LENGUA ESCRITA

3.3.1. Contenidos Actitudinales

- Búsqueda de un uso personal de la lectura y la escritura.
- Respeto por la producción propia y ajena.
- Cuidado de la biblioteca escolar y respeto por las normas que rigen su funcionamiento.
- Valoración crítica de los materiales escritos
- Cuidado de los materiales escritos.

3.4. LOS CONTENIDOS EN ACCIÓN:

Se presenta en esta sección el análisis de los contenidos formulados previamente, que se enfocan desde una perspectiva didáctica. Se sugiere leer este capítulo remitiéndose a los precedentes, donde aparece la fundamentación conceptual del enfoque.

Comprensión de la lengua escrita

Contenidos conceptuales

Funciones de la lectura: El jardín debe proveer a los niños oportunidades para que ellos se pongan en contacto con materiales de lectura diversos y así descubrir que leer puede servirles para:

- obtener determinada información, como sucede, por ejemplo, cuando buscan el nombre de un pájaro en una enciclopedia de animales, un ingrediente en una receta, el nombre de un prócer en una placa colocada bajo su busto, etc.;
- mantener contacto afectivo con un remitente ausente, como sucede, por ejemplo, en una carta personal o colectiva que les envía un compañero ausente o su familia;

- acceder a novedades o noticias, como sucede cuando leen un diario o una revista;
- saber cómo proceder, como ocurre con las recetas, los instructivos de juegos;
- acceder a textos que nos producen placer, tales como cuentos, poemas, etc.;
- poder decidir, por ejemplo, un catálogo de libros o la guía de espectáculos infantiles;
- divertirse, como sucede con los chistes o historietas.

Relaciones entre funciones de la lectura y portadores

En todos estos casos, los niños estarán aprendiendo que determinada información suele encontrarse en determinados portadores, lo que les servirá para dirigirse al texto adecuado cuando se enfrenten al problema nuevamente. Cuando deseen leer un cuento, sabrán encontrarlo en un libro de cuentos, una antología, una revista para niños. Cuando quieran obtener información sobre pájaros, deberán dirigirse a una enciclopedia o a una revista, en los diarios encontrarán noticias, etc.

Relaciones entre funciones de la lectura y tipo de texto

Examinemos el caso de la carta personal. Como hemos visto, se trata de mantener contacto afectivo con un interlocutor ausente, recibir noticias suyas, sus saludos, sus recomendaciones, felicitaciones, pedidos, etc. Esta función determina que el texto contenga algunos elementos característicos, como por en el curso ejemplo un encabezamiento, para saber cuándo y desde dónde nos escribe, un saludo que indica el vínculo entre el escritor y el lector, saludos, despedida, etc.

Análisis de los portadores de texto

Los portadores de texto son múltiples. El jardín ofrecerá oportunidad para que los niños exploren algunos de ellos, los elijan, los lean, escuchen a su maestra que se los lee, los consulten, los comparen. Esto quiere decir que aprenderán a través del uso qué es esperable encontrar en cada uno, cuándo será útil consultarlos, qué tipo de textos contienen, cómo seleccionarlos. Por ejemplo, aprenderán que los programas de cine y teatro se encuentran en el diario, la información científica general en las enciclopedias, las noticias de la familia en las cartas, los precios de los platos en el menú del restaurante.

¿Cómo se adquieren estos conocimientos? En el curso del desarrollo de proyectos o unidades didácticas, la maestra formulará propuestas que requieran el uso de diversos portadores: libros, revistas, afiches, diarios, cartas, menús, programas de cine, prospectos, invitaciones, envases, entre muchos más. Estas propuestas incluyen situaciones de selección de materiales: elegir un cuento para la antología que se está armando o para leer en el rincón de biblioteca; buscar dónde dice algo acerca del número de patas de las hormigas, etc.

El libro

Los niños tomarán contacto con diversos libros: de cuentos, enciclopedias, de poesía, diccionarios pictográficos, libros de recetas. Así descubrirán que algunos sólo tienen ilustraciones, otros presentan ilustraciones y texto (Ver "¿Cuál es la información que parte del texto?"). Hay unos pocos en la biblioteca del jardín que sólo tienen texto. Algunos libros contienen un solo cuento y otros una selección, de uno o varios autores. Para llevar a cabo la selección, los

niños examinarán los libros e irán aprendiendo que la tapa ofrece mucha información acerca del contenido: su ilustración les adelanta algún aspecto destacado, el título es también un indicador valioso ya que permite predecir en alguna medida el contenido, ofreciendo pistas tales como el nombre de los personajes, el conflicto central o el género (Las aventuras de...). Si el libro es extenso, deberán aprender a localizar el cuento o la información que están buscando. Probarán distintas estrategias, como ser ir hojeando todo el libro hasta encontrar la ilustración o la palabra que les indique que están ante la página que buscaban. Verificarán que este procedimiento resulta muy lento. En su exploración del libro habrán encontrado que algunos tienen un índice o bien habrán visto cómo la maestra consulta el índice cuando busca en qué página está el cuento que va a leerles. Aprenderán cuál es su función: permite seleccionar y localizar cada fragmento. Verificarán que no todos los libros tienen índice, ya que no todos están divididos en secciones a localizar.

Los niños verán números al pie de las páginas, descubrirán que su orden es correlativo. Vincularán el número de página con el que aparece en el índice.

Cuando decimos que los niños tomarán contacto con los libros, nos estamos refiriendo a una multiplicidad de situaciones:

- Hojean los libros, solos o en pequeños grupos.
- Leen en voz alta el texto inventándolo a partir de las ilustraciones.
- Recrean un texto que han escuchado leer a su maestra. Es probable que en esta lectura imiten el fraseo de quien lee en voz alta.
- Buscan alguna información puntual.
- Exploran un conjunto de libros, para seleccionar alguno.
- Escuchan leer a un adulto.

La revista

Las revistas infantiles contienen diversas secciones fijas: las dedicadas a juegos, las notas de información, los cuentos, las historietas, las cartas de lectores, etc. Es recomendable que en la biblioteca del jardín o de la sala se incluya una hemeroteca. Muchas de las secciones de las revistas viejas no dejan de ser valiosas ni pierden actualidad, a diferencia de lo que sucede con los diarios. Pueden incluirse revistas infantiles y también otras especializadas. Una característica de las revistas es que son portadores que incluyen una variedad de géneros textuales. Analizaremos en particular las historietas.

Historietas: Los niños traen conocimientos previos acerca de la historieta, que es un género muy popular. Aprenderán más en el jardín cuando, a propuesta de la maestra, averigüen discutiendo entre ellos, por ejemplo, si hay que leer primero el globo de la izquierda y luego el de la derecha, qué significan algunos códigos, como las estrellas (palabras irreproducibles), el globo punteado (el pensamiento del personaje). Investigarán si la historieta tiene autor, dónde figura su nombre, si el autor del texto es siempre el ilustrador, dónde está escrito el nombre de la historieta, cómo hicieron para darse cuenta de que allí decía su nombre.

El diario

Los diarios pueden dar lugar a interesantes actividades.

Por ejemplo, en el curso de proyectos vinculados a esas cuestiones, la maestra plantea el problema de cómo saber qué obra están dando en el Teatro San Martín, dónde actúa determinado conjunto de títeres, si ya llegó la jirafa que se esperaba en el zoológico, por qué hubo un apagón

de luz en la ciudad etc. Ella podrá leerles en voz alta esas informaciones de los diarios, pedirles que busquen imágenes, entregarles diarios para que averigüen su nombre.

¿Qué puede hacerse con el diario en la sala de jardín?

- Los niños buscan el nombre del diario en la tapa
- Los niños localizan una sección (por ejemplo, la página de historietas, luego una de ellas y su nombre).
- La maestra les lee una noticia.
- Los niños buscan una información sencilla, como por ejemplo el precio del diario, la fecha.
- Los niños exploran el diario tratando de descubrir si hay una sección dedicada a alguna cuestión que les interese (Ej.: ¿dice algo de la lluvia de ayer?) guiándose por las imágenes, fotos, mapas, logos, etc., así como por la presencia de letras conocidas.

Carteles y afiches

Los niños leen carteles en el curso de una visita que les permiten ubicar dónde se encuentra la salida, cómo se llama la calle por donde van, cuál es el nombre de la plaza, quién es el prócer representado en una estatua.

Si se encara un proyecto que incluya alguna campaña sanitaria (ver situación III) o publicitaria, por ejemplo, los niños deben leer muchos afiches para saber qué requisitos deberán reunir los textos. Se trata, en este caso, de leer para escribir, que es uno de los propósitos que puede guiar nuestra lectura.

Los niños podrán recorrer el barrio con su maestra e investigarán de qué materiales son los carteles, descubrirán la relación entre el material y la intención de permanencia (por ejemplo, si se anuncia un recital para el fin de semana, el afiche será de papel pues deberá ser rápidamente removido y, en cambio, los carteles que anuncian el nombre de un negocio; son de metal, de plástico, de luces. Se estudiará, también, la ubicación de los carteles y afiches: la necesidad de colocarlos en lugares bien visibles.

La carta (Ver situación II)

Múltiples proyectos o situaciones de la vida cotidiana del jardín podrán requerir la lectura de cartas: para ello pueden incluirse las cartas que se reciben en la institución, como por ejemplo, una circular acerca de normas sanitarias, la invitación a algún evento, las cartas que una mamá de un compañero enfermo envía informando a todos del estado de salud de su hijo o agradeciendo el envío de un regalo, la carta de un funcionario que responde a una inquietud del grupo, la carta de una maestra que ha pedido licencia, cartas de felicitación por la participación del grupo en alguna actividad comunitaria, etc.

Los niños

- exploran para ver a quién está dirigida;
- exploran la carta tratando de descubrir quién la envía, en el sobre y en la carta misma;
- reconocen si está escrita con manuscrita, mecanografiada, etc.;
- buscan la fecha para saber cuándo fue enviada;

- exploran el sobre para saber si tiene estampilla y fue enviada por correo o entregada en mano;
- escuchan a su maestra leerla;
- tratan de leerla solos, guiándose por los indicadores con que cuentan.

Función del texto y la ilustración en la búsqueda de significado

En su lectura de diversos materiales, los niños descubren la coexistencia de texto e ilustraciones. La maestra presentará situaciones donde los niños necesiten discutir dónde dice..., cómo saber cuál es el argumento. Por ejemplo, los chicos están eligiendo en la biblioteca un cuento para que la maestra les lea (de una pila que ella les presentó). ¿Cómo saber cuál les gustará? ¿Qué muestra la ilustración de tapa? ¿Y cuál es el título? ¿Podemos anticiparlo a partir de la ilustración? Si suponemos a partir de la misma que el título solo contiene una palabra y en el título vemos varias, ¿cómo lo resolvemos? Los niños deberán enfrentarse con textos donde la complementariedad entre texto e ilustración varíe: por ejemplo, en el afiche, las palabras no reflejan generalmente el nombre del dibujo pero nos guían para anticipar el contenido.

La biblioteca (Ver "Condiciones para la lectura en el jardín")

A través del uso de la biblioteca, los niños adquieren conocimientos acerca de sus funciones. Comparan la biblioteca de la sala con las bibliotecas barriales que visitan en alguna oportunidad, así como la del Zoológico o algún museo. Descubren las funciones de los bibliotecarios preguntando, ejerciendo el rol rotativamente en la sala, tratando de resolver los problemas que como lectores se les vayan presentando, como por ejemplo en qué estante encontrar las adivinanzas, dónde colocar las fichas de los libros que se han retirado, qué datos deben figurar en el carnet de lector.

El libro como producto social

Los niños tendrán oportunidad de conocer autores y entrevistarlos, investigarán acerca del proceso de producción de un libro, podrán visitar una editorial, en una recorrida por el barrio podrán ver trabajar una imprenta, ellos mismos se enfrentarán con las necesidades de un autor que busca editor cuando necesiten "convencer" a la directora para que publique sus cuentos para entregarlos a los padres, deberán averiguar cuáles son los papeles más adecuados, de qué material conviene hacer las tapas, si el ilustrador trabaja simultáneamente con el autor o después que el texto está concluido, etc. Visitarán ferias de venta de libros viejos y también alguna librería. Buscarán en sus casa libros usados para ver cuáles son las huellas que los lectores han dejado en ellos.

Contenidos procedimentales

A través del contacto con diversos materiales de lectura, en diversas situaciones, con distintos propósitos, los niños irán desarrollando estrategias de prelectura, lectura y poslectura.

Entre las estrategias de prelectura se incluyen:

- selección del material de lectura en función de un propósito: para ello, los niños aprenden a reconocer diversos portadores, guiándose por múltiples indicadores. Es el caso, por ejemplo, de la silueta característica de los poemas que les permitirá diferenciar entre un libro de

cuentos, uno de poemas y un guión teatral.

- este trabajo supone también la selección en función de conocimientos previos. Por ejemplo, si ya han leído un cuento de algún autor que les gustó mucho, la maestra les propondrá buscar en la biblioteca de la sala otro del mismo autor.

Una vez seleccionado el texto a leer, la interrogación continúa con la

- contextualización del material (lo compramos en una librería, lo repartían por la calle, estaba en la casa de mi abuela, llegó por correo, venía escrito en la caja del juego de la oca).
- obtención de datos acerca del autor; verificar si ya se conoce alguna de sus obras;
- identificación del portador;
- identificación del tipo de texto;

Entre las estrategias de lectura se incluyen:

- adecuación de la modalidad de lectura al tipo de texto y al propósito de la lectura (por ejemplo, al leer un cuento, recorren todas las páginas y cuando buscan un animal en una enciclopedia, se dirigen directamente a una sección.)
- los niños de jardín, por lo general, no leen en forma convencional y sin embargo, obtienen información del texto guiándose por indicadores tales como **el número de palabras**, señalado por medio de los espacios entre palabras (como hemos visto, este es un indicador significativo solo para algunos), **la presencia de determinadas letras conocidas**, **la longitud del texto y de las palabras**. La confrontación entre niños que toman en cuenta distintos indicadores, los va aproximando a la lectura más precisa.

Las **estrategias de poslectura** incluyen los procedimientos de recreación del texto, recuperación de su sentido global o el de sus fragmentos, comunicación de lo leído, de los sentimientos que la lectura provoca, así como la producción de nuevos textos.

Los niños aprenden en el jardín algunos procedimientos necesarios para ser un usuario competente de **la biblioteca**, tales como el sistema de préstamos y devoluciones, el registro de libros consultados, etc.

• Producción de la lengua escrita

• Contenidos conceptuales

Funciones de la escritura

El jardín debe proveer a los niños oportunidades para que ellos comiencen a producir diversos tipos de textos y así descubran que escribir puede servir para

- comunicarse con un interlocutor ausente, como sucede en la carta;
- con un destinatario masivo, como en el caso del afiche;
- dejar una constancia, como en el caso en que se anotan los turnos de juego o los puntajes;
- crear mundos imaginarios, como en el caso de la producción de cuentos y otros géneros ficticiales;
- dar instrucciones, como en el caso de la receta o el reglamento de juego.

Los mensajes escritos

Al escribir, van descubriendo las propiedades de los distintos textos, a los que deben ajustar su escritura. Por ejemplo, si están produciendo adivinanzas en el contexto de un proyecto para hacer una revista del jardín, la maestra los pondrá en contacto con muchas adivinanzas previamente, analizarán juntos qué propiedades comunes tienen, qué variedades existen hasta que vayan ajustando las suyas a las restricciones del género (dice pero no dice la solución, tiene trampas, puede o no estar en verso, es como el diccionario, pero la palabra va al final, tiene trampas para que te confundas).

Características del lenguaje escrito

El lenguaje escrito se rige por un sistema de reglas diferente a las de la lengua oral. Los niños se van apropiando de dichas reglas a medida que interactúan con la palabra escrita y reflexionan sobre ella. Al conversar, tenemos frente a nosotros a nuestro interlocutor y sus intervenciones van guiando las nuestras. En la lengua escrita, en cambio, nosotros debemos formar una representación del destinatario, de sus preguntas, sus reacciones, sus lagunas, sus actitudes y ajustar nuestro escrito en función de ello. Cuando hablamos, podemos señalar algo para que nos comprendan; cuando escribimos, debemos describirlo con palabras. Cuando hablamos, nos expresamos también por medio del cuerpo, de los gestos. Cuando escribimos, debemos buscar otros recursos expresivos que los sustituyan. La situación comunicativa, en suma, es diferente. El propósito que guía la escritura, el efecto que deseamos producir en nuestro lector, conforman un **acto de escritura** (estamos aconsejando, felicitando, saludando, recomendando, informando, etc.) En todo momento, la maestra planteará problemas o situaciones que lleven a los niños a enfrentar los problemas que debe encarar un escritor.

En la comunicación escrita, aparecen aspectos lingüísticos y gráficos. Entre los lingüísticos, las letras, las marcas morfológicas, el uso de pronombres, de conectores. Entre los gráficos se encuentran los signos de puntuación, las marcas tipográficas tales como el tamaño de las letras, la disposición del texto, el tipo de letra empleado, entre otras. Por ejemplo, los niños están produciendo una invitación a los padres para una fiesta del día del niño. Están dictando a la maestra el texto y ella lo escribe en el pizarrón. Escribieron: "Los invitamos a la fiesta del Día del Niño". Ahora quieren dar más datos sobre ella. Descubren que queda mal repetir la palabra fiesta. Como harán para no repetirla? Podrán decir "que se hará el día..." o bien "ella se hará el día..." o quizás "ésta se hará..." o bien "la celebración se hará..." Estos son los problemas que se le plantean a un escritor. Están trabajando así sobre los recursos que cohesionan el texto, sin que ello sea objeto de sistematización sino al servicio de la producción de textos familiares. Alguien puede proponer subrayar una palabra, como han visto en las invitaciones o escribir con letras más grandes Día del Niño.

Adecuación de los distintos tipos de letras a los diferentes usos

Cuando los niños han visto a su médico escribir una receta, seguramente lo hizo con letra cursiva manuscrita, cuando hay que dejar un cartel que diga PINTURA FRESCA, la más conveniente es la de imprenta mayúscula, las letras del título son de tamaño grande; es decir que en lugar de tratar de resolver cuál es la letra que los niños deben emplear, es útil trabajar con ellos acerca de la adecuación de las letras al uso.

• Contenidos procedimentales

Producción directa o mediatizada

Los niños son estimulados a escribir, solos o en grupo. Lo hacen en forma directa o dictándole a su maestra. Pueden escribir en forma individual, grupal o colectiva (por ejemplo cuando toda la sala le escribe una carta a un compañero que está enfermo). Los niños de jardín se van apropiando lentamente del sistema notacional así como de las leyes de la lengua escrita, como hemos visto. Cuando escriben en forma directa, emplean las letras conocidas, combinándolas, las toman de palabras conocidas o de las que tienen a la vista, buscan en los libros o en otros portadores donde "creen que dice...", discuten entre ellos "cuál va", ponen en juego sus conocimientos anteriores, establecen relaciones. La maestra interviene alentándolos a escribir como saben, proponiendo proyectos en los que la escritura se ponga al servicio de propósitos significativos para los niños, propiciando la confrontación y el intercambio constantes entre los niños.

Cuando se habla de la escritura como proceso, se hace referencia a los procesos de planificación del texto, textualización y revisión del texto, que, de manera recursiva, están presentes en toda producción. (Ver "Producción de textos")

Ver la actividad

La planificación del texto está vinculada con el trabajo de:

- recopilación de información antes de comenzar a escribir;
- organización de la información-puesta en común de la información obtenida;
- lectura de textos homólogos al que se va a producir;
- representación del destinatario;
- selección de género textual
- confección de un plan de texto, entre otros.

La textualización se refiere al trabajo de puesta en texto del plan e implica:

- selección lexical
- articulación entre las partes
- coherencia.

La revisión requiere:

- relectura de lo escrito
- reescritura

Referencias bibliográficas

- 1 - ALISEDO, MELGAR Y CHIOCCIO (1994): *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- 2 - AZNAR, E., CROS, A. y QUINTAN, L. (1991): *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- 3 - BERTOLINI, P. y FRABBONI, F. (1990): *Nuevas orientaciones para el currículo de la educación infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- 4 - CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao.
- 5 - CORSICO, C. y ROSETTI, M. (1994): *Interacción lingüística entre maestros y alumnos*, Buenos Aires, A-Z.
- 6 - CULLINAN, B. (1993): *Children's voices: talk in the classroom*, Newark, I.R.A.
- 7 - FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1979): *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, Monterrey, O.E.A.
- 8 - FERREIRO, E. (1982): *Los procesos cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje*, Barcelona.
- 9 - FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y COLABS. (1982): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, Méjico, D.G.E.E., S.E.P.- O.E.A.
 Fascículo 1: El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar.
 Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar.
 Fascículo 3: Las relaciones entre el texto y la imagen.
 Fascículo 4: Las relaciones entre el texto - como totalidad - y sus partes.
 Fascículo 5: Reconsideración del fracaso inicial.
- 10 - FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. (COMPS) (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Méjico., Siglo XXI.
- 11 - FERREIRO, E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL.
- 12 - FERREIRO, E. (1994): *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*, en *Lectura y Vida*, año XV, número 3.
- 13 - GÓMEZ PALACIO, M. y KAUFMAN, A. (1984): *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Méjico, D.G.E.E., S.E.P., O.E.A.
- 14 - GOODMAN, Y y K. (1989) *Learning to read is natural*, en Gollasch, F. (Ed.), *The selected writings of Kenneth S. Goodman*, Vol. 2.
- 15 - GOODMAN, Y. y K. (1993): *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total*, en Moll, C. (comp.), *"Vygotsky y la educación"*, Buenos Aires, Aique.

- 16 - GUMPERZ, J. (1986): *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós.
- 17 - IRWIN, J. y DOYLE, M. (Ed) (1992): *Reading/ Writing connections*, Newark, I. R. A.
- 18 - JOLIBERT, J. (1984) (1991): *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen.
- 19 - LEAL GARCÍA, A. (1987): *Construcción de sistemas simbólicos; la lengua escrita como creación*, Barcelona, Gedisa.
- 20 - LERNER, D. y PIZANI, A. (1990): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Caracas, Kapelusz.
- 21 - MONTELLI, E. (1993): *Contre pour mieux écrire*, en *Pratiques*, N° 78.
- 22 - NEWMAN, J. (1984): *The craft of children's writing*, Ontario, Scholastic Book Services.
- 23 - OLSON, D., (1995): *La cultura escrita como actividad metalingüística*, en Olson y Torrance (comps), *"Cultura escrita y oralidad"*, Barcelona, Gedisa.
- 24 - ONG, W. (1982): *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, FCE.
- 25 - SALVI, A. y FERREYRA, C. (1993): *La narrativa en el nivel inicial*, Buenos Aires, DCPAD Secretaría de Educ., M.C.B.A.
- 26 - SIMONE, R. (1988): *Diario lingüístico de una niña*, Barcelona, Gedisa.
- 27 - SILBERMAN, A. (1991): *Growing up writing*, Portsmouth, Heinemann.
- 28 - SMITH, F. (1975): *La relación entre el lenguaje hablado*, en Lenneberg, E. y E. (ed): *Foundations of language development - A multidisciplinary approach*, Vol. 2, New York, London Academic Press.
- 29 - SMITH, F. (1990): *Writing and the writer*, Heinemann Educational Books.
- 30 - STEINMAN, M. Jr. (1992): *Speech- Act theory and writing*, en Nystrand, (comp): *What writers know*, Academic Press.
- 31 - TEBEROSKY, A. (1993): *Leer para enseñar a escribir*, en *Cuadernos de pedagogía*, No. 216.
- 32 - TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.
- 33 - TEBEROSKY, A.: *Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje*, en Moncreu, C. (comp.): *Infancia y aprendizaje*.
- 34 - TOLCHINSKY LANDSMAN, L. y SANDBANK, A. (1990): *Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas*, en *Lectura y Vida*, Año II, número 4.
- 35 - TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona.

Literatura Infantil

Lic. Carlos Silveyra

INDICE

LITERATURA INFANTIL	125
¿Qué es Literatura Infantil y qué no lo es?	125
Algunas cuestiones didácticas	126
1. Algunas confusiones en el momento de planificar	126
2. La producción oral. Algunas precisiones conceptuales y didácticas	128
CONTENIDOS DE LITERATURA INFANTIL	132
Conceptuales y procedimentales	132
Actitudinales	132
LOGROS ESPERABLES A LA FINALIZACIÓN DEL NIVEL	133

LITERATURA INFANTIL

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial (M.C.B.A., 1989) se plantean con claridad los aspectos básicos de Literatura infantil y de su didáctica en este nivel educativo.

La experiencia ha demostrado que, en general, lo allí expuesto ha sido de utilidad para el desempeño de la tarea educativa.

Se considerarán, pues, en este anexo, algunos conceptos que, según lo relevado a través de las consultas y las opiniones recogidas en las distintas modalidades e instancias de capacitación y actualización, requieren desarrollo y/o ampliación. Estos conceptos apuntan a especificar características del discurso literario, por una parte, y consideraciones de tipo didáctico, tanto en lo que hace al lugar de la literatura infantil en las producciones didácticas de los docentes — planificaciones, etc. — como a sugerencias metodológicas para el trabajo con los chicos.

¿QUÉ ES LITERATURA INFANTIL Y QUÉ NO LO ES?

Resulta evidente que no todo texto es literatura y que puede haber literatura sin texto escrito. Vayamos por partes. Un telegrama de renuncia a un trabajo, la lista que hacemos para comprar en el supermercado o un artículo sobre las plantas que florecen en verano, son textos a los que no podemos denominar literarios. Sencillamente porque ninguno de los autores de estos tres textos tuvo una intencionalidad estética. Y, sin lugar a dudas, la literatura — como la música o la plástica — es arte.

Pero, sin dudas, estos textos están hechos con la misma materia prima con que hacemos un cuento o un poema. Están hechos con lenguaje.

Dicho de otro modo: las ciencias del lenguaje incluyen los discursos con intencionalidad estética que denominamos literatura y otros discursos que llamamos funcionales o pragmáticos.

Otra característica — presente en casi todos textos literarios — es la ficcionalidad. Lo que se cuenta tiene que parecer que sucedió de ese modo, lo que no quiere decir que haya sucedido o que sucederá. Lo que se cuenta puede ser totalmente inventado por el escritor o estar basado en un hecho real. Aún en este último caso el autor organiza subjetivamente su discurso, trata de embellecerlo. Aunque se base en hechos reales, ese relato está contado a través de un narrador que tiene libertad para extrapolar, inventar, valorar, etc. Ese relato será verosímil o inverosímil. Resultará creíble o no (y entonces no atrapará y el lector se quedará afuera del libro, del mundo ficcional que despliega. Pero esto ya es un problema de eficacia del texto y no de ajuste o no a la realidad).

En literatura no hay verdad o falsedad, hay credibilidad o no.

También podemos afirmar que un abuelo o abuela narrando a su nieto un cuento o una leyenda de sus antepasados, aunque esa historia no esté impresa, aunque no haya sido recogida por ningún libro, está transmitiendo literatura. Es literatura sin palabras escritas en un papel, es literatura oral. Es decir que la escritura no es condición necesaria para lo literario.

¿Y la literatura para chicos? Durante muchos años la literatura infantil fue instrumento de intenciones extra-literarias: fue envase-portador de enseñanzas, tanto de comportamientos que los adultos esperaban de los niños como informaciones útiles que, nos atrevemos a afirmar, eran

difíciles de transmitir por otras vías. La literatura para chicos ofició como un edulcorante capaz de hacer digeribles las tan amargas como necesarias enseñanzas.

Por pedirle a la literatura que cumpla funciones extra literarias muchísimas veces dejó de ser, precisamente, literatura. Se reprodujeron cocoliches, en prosa y en verso, que sólo guardaban un parecido superficial y cosmético con los textos verdaderamente literarios. Dicho de otro modo: parecía complicado pedirle a la literatura que fuera sólo literatura.

Es evidente, pues, que la literatura infantil es un hecho estético y que comparte los principios de la literatura en general. Que este receptor particular, el niño, determina marcas de género pero no saca a estos textos del conjunto de textos que denominamos, tal vez por comodidad, literarios. Visto desde otro ángulo, la literatura, para entrar a la escuela, no tiene porqué dejar de ser tal.

Tal vez esa posición utilitaria con respecto a la literatura provocó que durante mucho tiempo se sacara a la literatura del campo de la lengua. Mecanismo de intenciones loables (y explicables) en tanto pretendió defender la esteticidad de la literatura. Hoy, no obstante, las mismas concepciones reconocen a las ciencias del lenguaje como una unidad mayor donde podemos hacer aproximaciones desde distintos ángulos.

Sin embargo, y antes de pasar a los aspectos didácticos, es necesario precisar que el área de la lengua no se puede separar en tres partes equivalentes: lengua oral, lengua escrita y literatura. Mientras que las dos primeras representan las dos caras de la misma moneda, es decir los dos modos de puesta en funcionamiento del sistema de la lengua, la literatura es un uso particular de esa lengua. Y en este sentido resulta absolutamente válida la diferenciación que se hacía en el documento curricular de 1989.

"Hay una palabra-herramienta, como la define Jacqueline Held (1981), que se caracteriza <<por hacer imposible todo equívoco, toda ambigüedad; la de ser inmediatamente comprendido por todos. Es y debe ser unívoco... Lenguaje práctico, utilitario... Un símbolo corresponde a una realidad y a una sola>>. Este es el lenguaje social, el que asume la arbitrariedad del signo y su poder cotidiano y uniforme de comunicación.

Pero también está esa otra palabra, la palabra creadora que es propia de los niños y de los poetas, o para ser más amplios, también de los adultos que hacen de la palabra una herramienta creativa, los que la usan como los pintores usan sus pinceles, telas, pinturas. Esta no es unívoca sino ambigua, no es herramienta sino juego placentero, no es singular sino plural" (MCBA, Diseño curricular para la Educación Inicial, 1989).

ALGUNAS CUESTIONES DIDÁCTICAS

1. Algunas confusiones en el momento de planificar

1.1. Se registraron muchas confusiones en la etapa de planificación, especialmente en lo que hace a qué es un contenido, qué es una actividad y qué es un recurso.

Resulta evidente que narración o lectura del cuento X es la actividad, formulada en términos del docente. Y que el nombre y autor del cuento es una cita bibliográfica, es decir una forma de referirnos al objeto libro. Por lo tanto es un recurso.

Veámoslo en una secuencia. Un docente selecciona un contenido, por ejemplo:

El relato ficcional: el cuento. Partes. El conflicto como ruptura de una situación de equilibrio. Formas de su enunciación.

De allí -tomando como ejemplo una sala de cinco-, se pueden formular los siguientes objetivos:

- que los chicos conozcan fórmulas de iniciación de cuentos y las usen en sus creaciones de historias.
- que los chicos conozcan las marcas (conectores) que anteceden a la enunciación de un conflicto (Ejemplos: "Pero un día...", "De pronto...", "De repente...", "Hasta que...", "Pero una vez...", "Sin embargo...", etc.).

La estrategia metodológica puede ser proponerles a los chicos, a través de la lectura, varios cuentos, en la medida de lo posible con distintas formas de plantear el conflicto. En alguno de éstos, suspender la lectura antes de enunciarse el conflicto. El docente irá guiando, por medio de una conversación, al grupo para lograr que, en sucesivas aproximaciones, descubran "para que sea un cuento tiene que pasar una cosa diferente" (Maximiliano, 5 años).

Las actividades que posibilitarán los aprendizajes antedichos son:

- lectura de cuentos,
- narración de algún cuento folklórico,
- conversación sobre los mismos, y
- creación de historias enfatizando las situaciones conflictivas.

Los recursos están constituidos por los materiales. A modo de ejemplo (que no excluyen a otros) enumeramos los siguientes textos:

- Brandán Aráoz, María. Un carrito color sol, (Serie Los rojos de Quipu) Ediciones Quipu.
- Devetach, Laura. Historia de Ratita, (En Monigote en la arena, Col. Libros del malabarista), Ediciones Colihue.
- Devetach Laura. La gran batalla (Col: Pajarito remendado). Ediciones Colihue —para narrar—.
- Giménez Pastor, Marta. El cartero del bosque, (En: En el Cielo las estrellas, Serie para escuchar y para hablar), Ed. Plus Ultra
- Montes, Graciela. Cuatro calles y un problema. Col. El barco de vapor, serie blanca, Ediciones S.M.
- Murphy, Jill. Lista para salir. Col. Primera Sudamericana, Ed. Sudamericana.

La estimación de tiempo está relacionada con los contenidos a trabajar. Podríamos decir que estos objetivos y los contenidos planteados pueden trabajarse en un lapso de entre 20 y 30 días.

1.2. Los contenidos de literatura pueden o no estar insertos en una unidad didáctica. Lo que no quiere decir que las actividades literarias se conviertan en rellenos más o menos improvisados, es decir, más cercanas al entretenimiento que a lo educativo.

Tampoco es preciso que haya una correspondencia "temática" con la marcha de las otras disciplinas. La mayor parte de las veces que esto sucede podemos constatar que los cuentos fueron seleccionados por cuestiones extra literarias y extra grupales.

2. La producción oral. Algunas precisiones conceptuales y didácticas

Si acordamos con lo expresado al comienzo de este anexo sobre características diferenciales de los discursos literarios (o, dicho de otro modo, lo que los distingue de los discursos funcionales o pragmáticos), es evidente que la producción de los chicos no puede ser considerada como literaria. Producir un texto -oral o escrito— con intencionalidad estética pareciera ser una aspiración posible, en todo caso, para los alumnos de los últimos años de la EGB (y de los adultos).

Desde este lugar resulta incorrecta, entonces, la denominación taller literario, tan de moda en los últimos tiempos en el nivel inicial y primario. Son más adecuados, por cierto, los nombres taller de escritura, taller de producción oral o taller de las palabras (o cualquier otro nombre que no conduzca a connotar producción artística o, lo que es igual, literaria). Así como en música no perseguimos, desde la escuela, la formación de músicos o en plástica no buscamos producir pintores, grabadores o escultores, por ejemplo, tampoco buscamos la formación de literatos o escritores.

La escuela se propone ofrecerle a los alumnos posibilidades de expresión a través de la música, de la plástica y de las palabras, para continuar con los ejemplos. Claro que por ello no renuncia su papel de enseñante: enseñar los fundamentos de estas artes posibilitará una expresión de los alumnos más rica y plena.

Sin embargo no perseguimos los mismos objetivos en estas dos situaciones:

Situación A

Ronda de intercambio que se presenta como primera actividad en la sala de un día lunes. La maestra interroga a los nenes sobre las experiencias del fin de semana —espontáneamente relatadas por ellos aunque dentro de un marco de rutina porque esto acontece todos los lunes— dónde fueron, con quiénes, por qué o para qué, etc.

Situación B

Los chicos están dispuestos en una ronda. Se han propuesto inventar un cuento entre todos y éstos aceptaron la propuesta de la maestra de crear, en primer término, el personaje. Ella les va guiando: ¿cómo es?; ¿es grande, chico o más o menos?; ¿qué es lo que más le gusta hacer?; ¿y lo que menos le gusta?; ¿cuál es su comida favorita?, etc. Una vez que el grupo acordó con las características, la maestra les lee lo producido y, ante la ratificación de la aprobación, pregunta cómo se llama y, a posteriori de este acuerdo, qué le puede haber pasado al protagonista de la historia.

Aunque ambas actividades son igualmente interesantes en el marco escolar, los relatos producidos en ambas experiencias son, a todas luces, diferentes. La actividad descrita en primer término tiende a lograr relatos que podríamos denominar, a falta de un término mejor, reproductivos. Esto es: se busca el ajuste entre lo que se relata y lo que sucedió efectivamente. O, en todo caso, el fantaseo no es el objetivo fundante de la actividad. El relato de la cotidianidad para comparar estilos de vida diferentes entre las familias, las posibilidades de contar, espontáneamente, situaciones personales, etc., son interesantes propósitos.

El relato elaborado en la segunda experiencia citada es un relato ficcional, apelamos para lograrlo al imaginario del grupo y, aunque en esencia hasta la historia más disparatada se construye a partir de datos de la realidad, no es precisamente, el ajuste entre la historia elaborada y la realidad lo que valoraremos más. Por ejemplo, si el personaje tiene 10 millones de años de edad, el pelo como el arco iris y pesa lo mismo que tres gotas de agua de las más gordas, no importa si no hay nada existente con esas características.

Es en este tipo de actividades, la creación de relatos ficcionales con los chicos, donde queremos hacer hincapié.

Destacaremos algunas cuestiones a tener en cuenta cuando abordamos este tipo de actividades.

La primera es tener presente permanentemente que la historia a crear es la de los chicos y no la nuestra. A partir de esto, cuidarse de que las preguntas orientadoras abran todas las posibilidades y no condicionen las respuestas. Por ejemplo si, en el caso de la creación del personaje, preguntamos: ¿Es un animal o una persona? estamos acotando el campo a las alternativas dadas por nosotros. En cambio la pregunta ¿Cómo es?, abre todas las posibilidades, aún la de que nuestro personaje sea invisible.

La segunda es comprender que la creación grupal es muchísimo más compleja que la creación individual. La creación grupal facilita el ocultamiento a quien no desea mostrarse; si no aporta al trabajo grupal, puede pasar inadvertido. Pero, si los integrantes están muy comprometidos con la tarea, en las creaciones grupales es necesario muchas veces renunciar a las ideas propias en pro de las propuestas de otro. Por ejemplo, si un nene propone que el personaje sea un perro y otro sostiene que el protagonista es un chico de cinco años, alguno de estos dos deberá renunciar a su propuesta. Renunciamento que se hará —por acción del docente y/o del grupo— del modo menos traumático posible, pero que siempre será un renunciamento.

En tercer lugar es preciso enfatizar, una vez más, la importancia de llevar un registro escrito de los aportes de los chicos, escribir luego la historia en una cartulina o papel afiche y volver a ella con dos objetivos, aparentemente contradictorios:

1- la escritura es un registro que nos permite contar una historia siempre igual (y para eso empezamos a escribir los nombres; para asegurar la perduración de un discurso, para retomarlo cada vez que nos da la gana o que lo necesitamos)

2- todo texto es, en esencia, hasta su publicación -aunque el mismísimo Borges retocaba sus textos para cada reedición-, un pre-texto. Es decir que podemos corregirlo, agregarle palabras o quitárselas, cambiar el orden de las oraciones, etc. A ningún escritor "le sale" un texto de primera intención; a los chicos tampoco. Instalar el concepto de reescritura facilita la concepción del texto como producto del trabajo, concepto que está lejos de la mágica e inexplicable "inspiración".

La cuarta cuestión se relaciona con el clima que debe reinar en los momentos de creación de textos. Esta es una actividad que requiere un clima distendido, relajado. Un clima que favorezca la producción. Dicho de otro modo: será muy difícil lograr buenos trabajos al entrar a la sala con mucha excitación de una intensa actividad física o mientras esperamos que llegue el transporte que nos llevará a una visita muy trabajada previamente.

Y, finalmente, la quinta cuestión está relacionada directamente con el ejemplo. Suele ser más sencillo empezar por construir un personaje.

Esto no quiere decir que entendamos que no hay otro modo de crear un cuento que comenzar por el personaje. Gianni Rodari, en su ya célebre *Gramática de la fantasía*, trae muchas propuestas, algunas de ellas como la del binomio fantástico, resultan un modo más que interesante para emplear como disparador en el Nivel Inicial.

También es factible, por ejemplo, arrancar desde una situación. Esta última forma tiene una gran ventaja: lo que se enfatiza son los hechos, las acciones. Y en el centro de la mayoría de los cuentos están las acciones. Y una gran desventaja: muchas veces lo que sucede es que los chicos nos traen las historias, más o menos modificadas, tomadas de los dibujitos de moda en la televisión. O las historias de los cuentos que les hemos leído, padres y maestros, y que les impactaron más. Es decir, suele conducir a la creación de otros ya validados socialmente.

Y de lo que se trata aquí, más allá de cualquier valoración sobre los medios de comunicación masivos, es ayudarlos a expresarse, salirse de los estereotipos, de la copia, para que se muestren tal como son y como quieren ser.

Aunque, precisando, la construcción del personaje en el primer momento no consiste, por ejemplo, en convenir un nombre y una especie: "nuestro personaje será un oso y se llamará Pepe".

Construir un personaje significa definir las características, genéricamente, como pinceladas, referidas a la especie en general, pero, sobre todo, las características que diferencian a nuestro Pepe de todos los demás osos. Si decimos, para seguir con el ejemplo, que Pepe es un oso bueno, marrón y que le encanta la miel, todavía Pepe no se recorta de la osidad, si se nos permite el neologismo.

Pero si decimos que, cada vez que ve una mariposa Pepe, inevitable e irrefrenablemente, canturrea un vals criollo o busca una piedrita colorada o...

Es evidente que ya estamos en camino de tener un personaje único, irrepetible, entrañable.

Cuando tenemos estas características únicas, cuando el personaje está construido en el interior del grupo y de cada niño, será más fácil ponerlo en una situación coherente con el personaje. La coherencia aludida no es ni debe ser sinónimo de real. Para un dragón es coherente, lógico echar fuego por la boca, por ejemplo. Si hemos construido entre todos una princesa, que vive en un castillo hermosísimo, que tiene infinidad de vestidos y que es muy coqueta, que sueña con un príncipe con el que se casará algún día, etc., a este personaje le pueden suceder ciertas cosas pero no cualquier cosa. Ya sea porque permanece dentro de ese esquema o porque se salga totalmente de él, nos sería muy difícil convertir a este personaje en un espeleólogo o una astronauta. No es que esto sea imposible —en literatura no hay nada imposible, en rigor—, lo que será difícil es evitar un forzamiento.

También podemos poner "entrar" a la creación desde otros disparadores, como decíamos más arriba. Además de "arrancar" desde el personaje podemos hacerlo desde las situaciones —alguien que ríe, gente que llora, que se pega un porrazo, etc.— o, simplemente, como propone Rodari, desde un par de palabras sugerentes, que se entrecrucen, que provienen de campos semánticos diversos.

Justamente, en la tarea de producción siempre hay un cierto desafío, un cierto forzamiento para hacer un texto singular con palabras y situaciones de todos los días. Del par casa - hermosa es más difícil (aunque no imposible) producir un texto robusto, original, que del par casa - de cristal, o casa - de papel o casa para dinosaurios gigantescos, o casa que flota en el espacio, etc. Volviendo al ejemplo de las situaciones: una persona que resbala y se cae en medio de la calle es

una situación común, estereotipada. Para singularizarla podemos pensar a dónde iba nuestro personaje cuando resbaló; o de dónde venía, o acaso es un tic, una conducta reiterada (se cae todos los 29 de febrero a las 5 en punto de la tarde, o se cae en los días pares, o...).

Para terminar, señalaremos que estas actividades de producción son más difíciles de realizar con el grupo total que con pequeños grupos. Y que, una vez creadas las historias en el seno de estos grupos, ya sea dentro del juego-trabajo como en otras oportunidades que los docentes estimarán apropiadas, resultará interesante la actividad de contar la historia inventada al grupo grande. De ese modo los creadores de la historia dispondrán de un auditorio que la desconoce y que, en consecuencia, preguntará sobre todo aquello que no está claro o que más le interesó. Y esto es una excelente razón para volver a la re-escritura de ese texto.

CONTENIDOS DE LITERATURA INFANTIL

CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES:

- 1• Funciones de la lengua informativa y literaria. Semejanzas y diferencias.
- 2• Discursos literarios. Reconocimiento.
- 3• Características de los textos literarios:
 - 3.1. narrativa (cuento, novela).
 - Elementos: argumento,
narración cronológica (causalidad),
personajes principales (protagonista y antagonista) y secundarios.
recursos expresivos
 - 3.2. poesía
 - Elementos: ritmo,
rima
valor sonoro de las palabras y de los silencios.
recursos expresivos
- 4• Lo real y lo imaginario. Interrelación y diferenciación.
- 5• Las ilustraciones. Relación con los textos literarios.
- 6• El libro como objeto. Partes. Diferencias entre los libros de literatura y los informativos (de referencia, de divulgación de conocimientos, etc.) tanto en lo formal (índice, etc.) como en lo estético (tipo de imágenes).
- 7• Uso de la biblioteca de la sala y de la escuela. Respeto de normas acordadas.

ACTITUDINALES

- 8• Acercamiento a variados textos literarios que promuevan el placer e interés por la lectura y la audición de textos literarios y por la escritura.
- 9• Iniciación en la valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.

LOGROS ESPERABLES A LA FINALIZACIÓN DEL NIVEL

Al finalizar el Nivel Inicial, es esperable que los alumnos:

- Discriminen entre un discurso literario y otro funcional o pragmático.
- Se hayan iniciado en la discriminación entre lo real y lo imaginario.
- Se hayan iniciado en el placer de la lectura y de la escritura.
- Se hayan iniciado en la exploración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.
- Se hayan iniciado en compartir el placer de leer, de que les lean o narren textos literarios.
- Reconozcan un antes y un después en un texto de narrativa (cuento, novela).
- Reconozcan los personajes principales en un texto de narrativa.
- Reconozcan rimas consonantes y puedan producirlas.
- Valoren los libros y respeten las normas para el uso de la biblioteca.

CIENCIAS SOCIALES

Lic. Adriana Serulnicoff

INDICE

1.- CONTINUIDADES Y RUPTURAS	137
2.- INTRODUCCIÓN	138
2.1) Los niños y el ambiente social	138
2.2) Características del conocimiento social en el jardín	139
3.- ENFOQUE DIDÁCTICO	141
3.1) Organización y selección de los contenidos	141
3.2) Expectativas de logros	142
3.3) Ideas organizadoras de este enfoque de las Ciencias Sociales	142
3.4) Contenidos de las Ciencias Sociales	143
3.5) Las ideas organizadoras del enfoque como orientadoras de los contenidos	152
3.6) Estrategias de enseñanza	153
a) Algunas prácticas habituales	153
b) Preguntas promotoras de nuevos aprendizajes	154
c) Puntos de partida: el trabajo con las ideas previas	155
d) Estrategias para la búsqueda de nuevas informaciones	156
e) Estrategias para sistematizar la información	160
f) Estrategias de cierre y evaluación	161
g) A modo de ejemplo	162
h) Los actos escolares	163
i) Inventario incompleto de lugares que ofrece la ciudad a partir de los cuales trabajar las fechas patrias	166
4.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	169

CONTINUIDADES Y RUPTURAS

El texto que se presenta a continuación aborda la problemática de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y como tal, se asienta fuertemente en el Diseño Curricular del año 1989 el cual inaugura, por vez primera, el planteo de contenidos para esta área en el jardín.

Es por ello que este anexo hará referencias constantes a dicho documento: recuperando aspectos que él ya señalaba, mostrando los puentes y conexiones entre aquel documento y éste y recomendando, en todos los casos, su re-lectura puesto que en el Diseño Curricular del año '89 aparecen los cimientos y puntos de partida sobre los cuales hoy seguimos trabajando.

En este contexto de continuidad con lo que plantea el Diseño Curricular para el área de Ciencias Sociales y luego de todos estos años de puesta en práctica en las salas, nos abocaremos a:

- desarrollar aquellos aspectos que resultaron incompletos,
- aclarar algunas malas interpretaciones a las que dio lugar su lectura,
- incluir los nuevos aportes producto de los avances disciplinares, de la nueva Ley Federal de Educación y de los Contenidos Básicos Comunes.

En tal sentido, este anexo intentará:

- explicitar algunas de las ideas organizadoras que estructuran este enfoque de las Ciencias Sociales;
- plantear una organización de los contenidos clasificándolos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales;
- profundizar acerca de las estrategias didácticas a desarrollar en unidades y proyectos vinculados con el área de las Ciencias Sociales;

INTRODUCCIÓN

2.1. LOS NIÑOS Y EL AMBIENTE SOCIAL

Tanto en el Diseño del '89 como en este Anexo, la indagación del ambiente¹ se constituye en uno de los objetivos de la tarea en el Nivel Inicial. El ambiente está formado por un entramado indivisible de elementos naturales y sociales: ¿cómo considerar a los árboles de la vereda como un elemento netamente natural cuando fueron plantados por los hombres para que cumplan distintas funciones? o ¿cómo considerar a las construcciones del barrio de La Boca como un hecho puramente social cuando no pueden ser disociadas de las inundaciones, las sudestadas y el río?

En este Anexo, siguiendo el Diseño Curricular del año '89 y con el objetivo de profundizar sobre qué aportan las distintas disciplinas para el conocimiento del ambiente en su conjunto, se presenta por un lado el estudio del ambiente natural y por otro, el abordaje del ambiente social, pese a que en las unidades y proyectos la mayoría de las veces se trabajará todo junto.

Los niños pequeños, como plantea el Diseño Curricular, forman parte del ambiente social: su familia y la de un amigo que es distinta a la suya, su casa y los pagos de las cuentas de agua, los logros y los problemas de sus padres en el trabajo, su hermano mayor que concurre a la escuela primaria que próximamente cambiará de nombre, la estatua de un prócer que ve todos los días al cruzar la plaza, las noticias de lugares desconocidos que mira por televisión, los nuevos teléfonos con tarjeta magnética, el almacén donde vende el almacenero y el supermercado donde cada uno elige y compra los productos, las luces que por las noches se encienden para iluminar la ciudad, etc.

Los niños del jardín son sujetos sociales y en sus actividades cotidianas -dentro y fuera de la escuela- van adquiriendo un conjunto de saberes sociales que les permitirán desenvolverse cada vez de forma más autónoma en la sociedad en la que viven. Los chicos aprenden que se necesita dinero para ir a un negocio a comprar, que antes de cruzar hay que mirar que no pase ningún coche, que si alguien los saluda espera que le contesten (Delval, Juan; 1989).

En la sala del jardín, el ambiente social se presenta continuamente a través de muchísimas y variadas situaciones cotidianas: el nacimiento de un hermanito, una huelga de transportes, el cumpleaños de un niño, una salida a la plaza, etc. Pero esta "omnipresencia del ambiente social" no significa que constantemente estemos abordando el conocimiento de la realidad social.

Para que el ambiente social, la vida de todos los días, se constituya en un espacio de promoción de nuevos saberes, la escuela deberá rescatar y proponer algunos de los grandes desafíos que éste plantea a los niños del jardín: ¿el presidente cobra por su trabajo?; ¿mi mamá cuando era chiquita también iba al jardín?; ¿por qué la calle de la escuela llevará ese nombre?

El sentido de abordar el conocimiento de lo social con niños del jardín, es como dice el Diseño "ver lo habitual, lo acostumbrado pero con otros ojos", con los ojos de la indagación y la pregunta. Convertir al ambiente en "categoría de labor didáctica", es correr el velo de lo obvio y

¹ El ambiente es concebido como el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas, y en relación al cual dichas adquieren significación. El medio no es sólo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que juega un papel condicionante y determinante de dicha actividad, al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma. (Diseño Curricular de Base, España, 1989)

de este modo avanzar en la comprensión del conjunto de relaciones que explican el mundo social. (Frabboni, F. y otros; 1980)

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL JARDÍN

Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Economía, la Filosofía, las Ciencias Políticas, las Ciencias de la Comunicación etc...que estudian los problemas del hombre en sociedad. Es decir, que no incluyen solamente a la Historia y a la Geografía, tal como se consideraba tradicionalmente en la escuela.

"Partimos de una concepción de las Ciencias Sociales que, a diferencia de los enfoques tradicionales que ponen el acento sólo en la sucesión de datos y fechas, recupera también como objeto de conocimiento a las micro historias de vida, los distintos grupos sociales que constituyen el sistema social y los diferentes aspectos concretos de la vida social en su continua interrelación con las tramas sociales, culturales, políticas y económicas que le sirven de asiento y que le otorgan significado" (Equipo de Ciencias Sociales, Nivel Inicial, DCPAD, 1991).

La proximidad de lo social

Las Ciencias Sociales, que se ocupan entonces del conocimiento de lo social, plantean algunos problemas para quienes intentamos acercarnos a ellas.

Uno de estos problemas consiste en que nosotros, como sujetos sociales que pretendemos conocer un fenómeno social, formamos parte o somos semejantes al fenómeno que pretendemos estudiar. Por ejemplo, al mismo tiempo que intentamos conocer una institución como la escuela, formamos parte de ella.

Por lo tanto a veces lo social es tan próximo que resulta difícil convertirlo en objeto de estudio, interrogarlo y comprenderlo. No es tarea sencilla tratar de explicar las cosas que están muy cercanas a nosotros porque son el propio componente de nuestras vidas. ¿Cómo interrogar espacios tan cotidianos como la plaza o la cuadra de la escuela?

También por este motivo, cuando se trata el área de lo social, los niños se ven fuertemente involucrados en los contenidos abordados. Es así como al trabajar sobre las familias, las casas o los trabajos suelen aparecer los conflictos, los logros, los cambios, las diferencias, las movilizaciones afectivas que a veces favorecen el acercamiento al tema, otras lo obstaculizan y siempre tiñen el trabajo de determinados valores e ideas. Es importante que estas movilizaciones sean tomadas en cuenta como uno de las características del trabajo con las Ciencias Sociales y que, en la medida de lo posible, puedan convertirse en una situación de aprendizaje a ser analizada en función del conjunto de relaciones que le otorgan significado.

El lugar del docente

Los docentes también vivimos esta situación de promover el conocimiento de una parcela de la realidad social y a la vez formar parte de ella. "Si bien ninguna ciencia se limita a reflejar más o menos pasivamente el mundo exterior, en las ciencias sociales la neutralidad valorativa es imposible" (Camilioni, Alicia 1994). Lo valorativo e ideológico tiñe de una manera muy poderosa el aprendizaje y la enseñanza de lo social.

Por lo tanto, se vuelve necesario trabajar con nuestras propias ideas, conocimientos y

representaciones sociales para explicitarlas, analizarlas y a partir de allí poder proponer a los alumnos caminos de indagación que apunten a comprender la complejidad del ambiente social. Por ejemplo, a la hora de trabajar en la sala sobre las familias, es importante realizar un análisis crítico acerca de nuestras ideas: ¿desde qué concepción de familia partimos?; ¿qué hace falta para tener una familia?; ¿qué semejanzas y diferencias hay con las familias de los tiempos de los abuelos?

Aun cuando trabajemos con niños pequeños, de modo consciente o no, estamos transmitiendo y enseñando valores. Como dice el Diseño: "los objetos sociales cargan con valores que hacen imposible su tratamiento en forma vacía o neutra". (Diseño Curricular MCBA; 1989).

Este trabajo previo de los docentes tiene el sentido de empezar a reflexionar sobre nuestros propios valores en pos de explicitarlos para luego poder seleccionar aquellos contenidos actitudinales que consideramos relevantes y pertinentes en función del proyecto de trabajo. Volvamos al Diseño Curricular: "estamos señalando la necesidad e importancia de incursionar en aquellos contenidos implícitos (ocultos) en los contenidos escolares". (Diseño Curricular, 1989)

El conocimiento disciplinar

Por otro lado, para trascender éstas, nuestras primeras opiniones e ideas, es necesario que los docentes recurramos a las herramientas conceptuales y procedimentales que brindan las disciplinas. Pongamos un ejemplo: si en una actividad de Ciencias Naturales quisiéramos trabajar con "los cuerpos que flotan y por qué flotan", habrá que recurrir a las disciplinas para que nuestro concepto de flotación trascienda nuestras primeras suposiciones que muchas veces son erróneas o incompletas ("los cuerpos más livianos flotan") así como precisar cuáles son los procedimientos más adecuados para confrontar y verificar nuestras ideas.

En el caso de las Ciencias Sociales resulta todavía más confuso. Pareciera que todos sabemos cuáles son las diferencias entre las calles y las avenidas, qué es una encuesta o cómo funciona una farmacia o la sala de primeros auxilios. Sin embargo, es fundamental recurrir a los aportes de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales para profundizar nuestros conocimientos.

Será necesario, en primer lugar, buscar respuestas a las preguntas que motorizan los proyectos y unidades de trabajo como docentes para luego poder acompañar y coordinar este proceso de enseñanza. De este modo estaremos comprometidos en garantizar la promoción de nuevos saberes en los niños complejizando sus primeras ideas.

Un ejemplo por demás elocuente en este sentido lo constituyen los contenidos vinculados con las efemérides. En la mayoría de los casos los docentes necesitamos recurrir a la historia para profundizar nuestros conocimientos acerca de: ¿por qué era necesario tener una bandera?; ¿qué función social cumplían los esclavos?; ¿qué vinculación tuvieron los aborígenes con la vida cotidiana de aquellos tiempos?

ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En este anexo los contenidos de las Ciencias Sociales se presentan clasificados en tres grupos: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales se plantean a su vez agrupados en bloques:

LAS RELACIONES SOCIALES, LOS GRUPOS Y LAS INSTITUCIONES;

EL TRABAJO;

LA COMUNICACIÓN SOCIAL;

EL TIEMPO PERSONAL, FAMILIAR Y LA MEMORIA COLECTIVA;

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO SOCIAL.

Agrupamos también en bloques a los contenidos procedimentales vinculados con la iniciación a:

LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS;

LA BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y REGISTRO ORGANIZADO DE LA INFORMACIÓN;

EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS;

LA COMUNICACIÓN.

En cuanto a los contenidos actitudinales, se presenta un listado de aquellos que están más estrictamente relacionados con los valores y actitudes que en particular se abordan a través de las Ciencias Sociales.

Esta presentación no supone un orden de contenidos a ser enseñados sino un "menú" a partir del cual el docente seleccionará y organizará los contenidos que se propondrá trabajar en función de: cuáles son los contenidos del área que aportan para profundizar la comprensión del "recorte del ambiente" que se plantea indagar, de las preguntas que pretende abordar, de los conocimientos que los chicos ya poseen, de las características del grupo con el que trabaja, de la edad de los niños, etc.

Si bien estos tres grupos de contenidos se presentan separadamente, en la puesta en práctica se trabajarán en conjunto. Pongamos un ejemplo por demás habitual y pertinente en las salas del jardín: la plaza. Supongamos que en este caso se intenta conocer ¿quiénes son las personas que la utilizan y para qué?. Para ello los chicos aprenderán a confeccionar previamente una encuesta que realizarán en la plaza a un número estipulado de personas. En este ejemplo, se estarán trabajando contenidos conceptuales como los roles que las distintas personas desempeñan y las distintas funciones del espacio de la plaza, junto con un contenido procedimental de búsqueda de información como es la encuesta y contenidos actitudinales como el respeto a la diferencia y diversidad de usos que las distintas personas realizan de la plaza.

Por otro lado, la agrupación de contenidos conceptuales en bloques tampoco supone un orden de contenidos a ser tratados sino muy por el contrario, el docente seleccionará cuáles de cada bloque resultan pertinentes. En el ejemplo anterior, se seleccionó un contenido del 1º bloque (roles sociales) y uno del último bloque (funciones de los espacios, en este caso la plaza).

Cabe aclarar que cada unidad didáctica o proyecto de trabajo será diferente en función de quienes sean los sujetos que enseñan y aprenden. Esto supone un fuerte trabajo de contextualización de lo que aquí se plantea en términos generales, a las características específicas de los grupos de chicos, de las instituciones y de la comunidad con la que se trabaja.

3.2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

El jardín debe garantizar que los niños:

- se inicien en el conocimiento de algunas de las relaciones que explican el ambiente social.
- comiencen a comprender los objetos sociales como el resultado del trabajo de los hombres.
- reconozcan algunos cambios y permanencias a través del tiempo.
- se inicien en el conocimiento de realidades diferentes a la que ellos viven.
- comiencen a conocer y valorar su propia historia y la de su comunidad para empezar a ubicarse en un pasado compartido.
- participen en los primeros eventos y ceremonias como un modo de celebración colectiva e iniciación a algunos de los episodios principales de nuestra historia.
- se inicien en la formulación de preguntas a partir de sus propias ideas y de nuevas informaciones.
- se acerquen al uso de distintas herramientas de recolección de información (gráficos, encuestas, entrevistas, etc.).
- se inicien en la organización de la información a través de cuadros y gráficos simples.
- se inicien en la comprensión de algunas relaciones causales simples.
- comiencen a comunicar sus conclusiones.

3.3. IDEAS ORGANIZADORAS DE ESTE ENFOQUE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

"El problema consiste en ser capaces de construir técnicas educativas que, a la vez que respetan el desarrollo de las concepciones de los niños sobre los diferentes aspectos, no renuncian a enseñar una disciplina con la complejidad necesaria para cada nivel educativo" (Carretero Diseño Curricular MCBA, 1989)

Los bloques de contenidos han sido formulados desde uno de los enfoques posibles dentro de las múltiples miradas con las que pueden abordarse las Ciencias Sociales.

Adoptar un enfoque supone un conjunto de elecciones teóricas y valorativas. Por lo tanto, consideramos de vital importancia explicitar y compartir con los docentes cuáles son las ideas organizadoras que estructuran este enfoque y que por lo tanto, marcan la orientación de los contenidos de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial.

El objetivo de explicitar estas ideas organizadoras consiste en que los docentes puedan tenerlas "en mente" a la hora de planificar y poner en práctica cualquier actividad o proyecto de trabajo que involucre contenidos de las Ciencias Sociales.

Estas ideas organizadoras son:

LA COMPLEJIDAD
LA MULTICAUSALIDAD
LA REALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL
EL CAMBIO SOCIAL
EL CONFLICTO SOCIAL
LA MIRADA RELATIVA
LA DIVERSIDAD
LA DESIGUALDAD

A continuación intentaremos definir las de modo más o menos sencillo seleccionando dentro del conjunto de aspectos que involucran cada una de ellas, las dimensiones que son más pertinentes en relación con el Nivel Inicial. A posteriori, esbozaremos a través de un ejemplo, de qué manera estas ideas organizadoras orientan los contenidos (ver punto: 3.5).

a) LA COMPLEJIDAD

LA MULTICAUSALIDAD

EL CAMBIO SOCIAL

LA REALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

• La realidad social es un complejo sistema de relaciones construido por los hombres. A su vez, este sistema está en continuo movimiento: no siempre fue así como lo vemos hoy y seguirá cambiando.

• El docente tendrá presente que:

• un fenómeno social, cualquiera sea, es un fenómeno complejo y ayudará al grupo a preguntarse por los otros aspectos que también entran en juego a la hora de construir una explicación sobre algún fenómeno social. (Por ejemplo, si se trata de comprender cómo funciona la escuela, el docente acercará preguntas sobre aquellos aspectos que "no están a la vista" de los chicos pero que son centrales para conocer cómo funciona la escuela: ¿quién cuida la escuela por la noche?; ¿quién la abre por las mañanas?; ¿cómo llega la leche de la merienda a la escuela, de dónde sale la plata para pagarla?; ¿qué otros trabajos son necesarios para que la escuela funcione?). El objetivo es "hacer comprensible lo complejo sin simplificarlo, ni banalizarlo" (siguiendo con el ejemplo de la escuela, se trata de no reducir este fenómeno social: "a las escuelas vienen los chicos a aprender y jugar" sino desplegar el conjunto de relaciones que se entretajan en este recorte del ambiente -diferentes trabajos involucrados, la historia de su edificio, el uso de "los otros espacios": sótano, terrazas, etc.-)

• dentro del complejo concepto de multicausalidad nos interesa rescatar la idea de que no existen unos factores únicos que explican unos efectos determinados sino un conjunto de múltiples y diferentes variables que se interrelacionan. Los docentes estarán atentos para poder aportar algún otro factor que enriquezca la posibilidad de inferencia de los niños y que los vaya acercando a esta idea de "muchas causas y muchos efectos" (por ejemplo, si se trata de comprender "por qué en las ciudades vive mucha gente" será pertinente que el docente enriquezca las respuestas de los chicos incluyendo algunas otras variables: en las ciudades hay más posibilidades para que las personas trabajen, estudien, se curen, etc. Del mismo modo, si se tratara de conocer qué consecuencias produce el hecho de que seamos tantos los habitantes de la ciudad, será interesante incluir respuestas como: los problemas de tránsito, la falta de casas, etc...).

• si bien el ambiente social en su conjunto no es consecuencia mecánica de la acción del hombre sino producto de procesos complejos y contradictorios, en el nivel inicial pondremos la atención en acercar a los alumnos a la idea de que la realidad social no es obra de "la casualidad" o de "la magia", sino que es una construcción social, es decir, el resultado del trabajo y de la intención de los hombres (por ejemplo que las autopistas que pasan por la esquina de la escuela fueron construidas por muchos hombres que trabajaron demoliendo con máquinas las casas que había antes allí, otros dibujaron los planos, otros las edificaron, etc.).

- la sociedad cambia en el presente y seguirá cambiando en el futuro. El docente acercará a los chicos a la idea de que el ambiente social no siempre fue así, como lo vemos hoy y que a su vez seguirá cambiando (siguiendo con el ejemplo de la escuela se podrá incluir la pregunta acerca de cómo eran las escuelas en el tiempo de los abuelos, si las niñas iban a las mismas escuelas que los niños, a qué jugaban en los recreos, cómo aprendían, cómo eran las normas y los reglamentos, etc.).

b) EL CONFLICTO SOCIAL

- El ambiente social es una producción humana compleja y en continuo movimiento, por lo tanto, los conflictos sociales están siempre presentes. Estos conflictos se producen porque los grupos de personas tienen intereses, valores e ideas que muchas veces resultan diferentes u opuestos entre sí; porque los recursos naturales no se distribuyen equitativamente, etc. Estos pueden aparecer como tensiones, otras veces podrán asumir formas violentas; algunos obtienen resolución; otros no. Cualesquiera sean sus características, éstos forman parte ineludible de nuestra sociedad.

- Los docentes tendrán presente que:

- Los conflictos forman parte del mundo social e impregnan de distintas maneras la tarea de la escuela. Será necesario entonces que el jardín "no le cierre sus puertas" a este aspecto constitutivo del ambiente social, evitando el planteo de visiones "infantilizadas" de la realidad. ¿Qué significa esto? Si por ejemplo se está abordando la cuestión de "los trabajos" y sabemos que muchos de los papás de los chicos están desocupados "no le demos la espalda a estos temas" y abramos un espacio para trabajarlos.

Será importante que los alumnos avancen en la comprensión de dichas situaciones conflictivas y que también puedan acercarse a buscar caminos de resolución en la medida de sus posibilidades. Asimismo, es importante que los alumnos tomen conciencia que, la mayoría de las veces, con sólo "diseñar o imaginar" soluciones la situación no se resuelve y que la resolución de la mayoría de las situaciones no depende solamente de ellos.

- en algunos casos, muchos de los conflictos sociales forman parte de la realidad de los chicos de la sala del jardín. Aquí se cruzan varios factores a analizar. Por un lado, será necesario considerar que por lo general estos temas sobrepasan la responsabilidad y la posibilidad del docente y de la escuela en su conjunto, de resolverlos y es por eso que producen mucha angustia en maestros y directivos (para mayor desarrollo ver en este documento: La gestión curricular en las instituciones). El tratamiento de estos temas, desde la necesaria contención que necesitan los chicos que viven situaciones de conflicto en muchos casos graves, difiere de la posibilidad de convertirlos en "objeto de conocimiento". Queda entonces abierta la pregunta: ¿es posible convertir estos conflictos en situaciones de aprendizaje, es decir, poder preguntarse acerca de ellos, buscar nuevas informaciones, analizarlas, sacar conclusiones, etc...? No tenemos una respuesta única. Seguramente en algunos casos estas situaciones resulten tan próximas que no puedan ser convertidas en objeto de conocimiento. En otros casos, justamente el poder tomar distancia y analizarlas (dentro de las posibilidades de los niños del jardín) sin duda permitirá comenzar a comprender algunos aspectos involucrados en ellas. En todos los casos, resultará útil aclarar que si bien estas situaciones son consideradas como "conflictos sociales" exceden las posibilidades de explicación de las Ciencias Sociales y convocan necesariamente al trabajo conjunto con otras disciplinas y con los distintos actores que constituyen nuestra sociedad.

c) MIRADA RELATIVA: DESIGUALDAD DIVERSIDAD

- La vida social no es igual para los distintos grupos sociales. La distribución de los bienes materiales, la educación, la recreación, el acceso al trabajo, etc... varía en grupos de diferentes edades, sexos, religiones, de distintas condiciones sociales, etc.

- En las sociedades conviven grupos de personas muy diversos: de característica cultural distintas, gente que habla idiomas diferentes, que profesa religiones, tradiciones diferentes, que tiene opiniones y gustos distintos, etc... Es importante actuar en el sentido de integrarlos y al mismo tiempo respetar su diversidad.

- El docente tendrá presente que:

- pese a lo particularmente difícil que resulta trabajar este punto a la edad de los niños del jardín, es importante que los docentes acerquen a los alumnos a la idea de que la realidad que ellos viven no es igual a la de todos los otros grupos de personas (diversidad y desigualdad) y a su vez que la percepción y opinión que ellos tienen acerca del mundo social no es la única y no es igual a la de todos los otros grupos (mirada relativa). En este sentido, será función del docente acercar a los niños realidades diferentes a las conocidas por ellos para enriquecer de este modo, el universo de referencia de los niños. Puesto que como dice Delval, hay una de las características del conocimiento que en el ámbito de lo social puede durar toda la vida: el egocentrismo. Esto significa seguir decodificando todo desde nuestra perspectiva. (Delval Juan; 1989)

- Vinculado con las dos ideas anteriores, aparece como un aspecto insoslayable la necesidad de que los docentes tengan en cuenta que los científicos sociales plantean distintas visiones y versiones acerca del ambiente social. Es decir que, frente a un mismo hecho de la realidad social presente o pasada hay distintas posturas que a veces son conciliables y otras veces son contradictorias entre sí. Es interesante acercarles a los chicos la idea de que "algunas de las personas que estudiaron este tema piensan una cosa y otras piensan algo diferente".

3.4. CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

a) Contenidos conceptuales

A continuación, presentamos los contenidos conceptuales de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial. Acompañamos cada uno los grupos de conceptos con una serie de "especificaciones conceptuales" en las que intentamos acercarle al docente algunas de las ideas y nociones que encierran cada uno de ellos. Estas especificaciones conceptuales no pretenden ser un análisis exhaustivo de los contenidos para el nivel, sino que intenta brindar a los docentes algunos elementos y orientaciones para ser trabajadas en la sala.

Si bien los niños del Nivel Inicial no construirán una noción acabada de los conceptos que aquí se presentan y no se pretende que lo hagan, sabemos que el jardín constituye el primer paso sistemático que transita el alumno hacia la adquisición de determinados conocimientos. En este sentido, estamos comprometidos en poner nuestra mirada didáctica con la intención de que los alumnos complejicen -dentro de sus posibilidades-, su visión del ambiente social.

Independientemente de que en una unidad didáctica se elija profundizar sobre algunos conceptos, es importante tener en cuenta que todos estarán presentes de modo interrelacionado cualquiera sea el "recorte" del ambiente social que se pretenda abordar.

1) LAS RELACIONES SOCIALES, LOS GRUPOS Y LAS INSTITUCIONES

a) * Las relaciones sociales y los grupos cercanos

- tipos de relaciones sociales: efímeras, duraderas, cercanas, lejanas, de cooperación, de conflicto, etc.
- los grupos sociales: modos de organización, funciones, roles (las familias, los amigos, la sala del jardín, los vecinos).
- valores, costumbres, sentimientos, hábitos y normas.

b) * Las instituciones

- funciones de las instituciones en relación con las necesidades sociales.
- modos de organización de las instituciones: relaciones, intercambios, modos de comunicación, jerarquías, mecanismos de elección, costumbres, roles, normas.
- tipos de instituciones: de salud, educación, transporte, artísticas, religiosas, gubernamentales, etc.
- pertenencia a varias instituciones y grupos a la vez.

Los seres humanos no viven ni han vivido en forma aislada sino que se vinculan a través de relaciones sociales. Estas relaciones pueden ser de diferentes tipos: algunas son efímeras como la relación con el mozo del bar o con el colectivo, otras son más duraderas como con los amigos o las familias; otras son relaciones de solidaridad como con los compañeros de la sala y otras son relaciones conflictivas, etc...

Las personas necesitamos relacionarnos y agruparnos con otras para satisfacer muchas de nuestras necesidades, para intercambiar bienes, para ayudarnos, para formar familias y también porque nos gusta. Por eso formamos grupos y distintas instituciones. Los grupos y las instituciones no están aislados sino que se interrelacionan constantemente.

Las instituciones se encargan de resolver algunas de las necesidades y problemas que genera la vida en sociedad. Para cumplir con su función cada una organiza un conjunto interrelacionado de roles y normas. Por ejemplo, para que la escuela cumpla con su función de educar tiene un sistema de normas (horarios, distribución de los espacios) y roles (director, maestros, auxiliares, personal de limpieza).

Hay instituciones muy distintas y de muy diverso alcance. Algunas de las que todos formamos parte como la familia; otras a las que pertenecemos en algún momento de nuestras vidas como la escuela, otras en las cuales se participa por elección como el club. Algunas se desarrollan en un edificio en particular y otras exceden los límites físicos de un espacio. Por ejemplo, si bien cada escuela es una institución en particular, el sistema educativo es una institución que no se aloja en un único edificio.

En ellas cada persona cumple un rol diferente y se dan distintos procesos de intercambio: por ejemplo en el hospital el médico brinda un servicio y a cambio recibe un sueldo; los pacientes reciben atención de los médicos y enfermeras, los médicos practicantes aprenden de observar y trabajar con los médicos más experimentados, etc...

Los roles cambian a lo largo del tiempo, por ejemplo no es lo mismo ser padre en la actualidad que en los tiempos de nuestros abuelos puesto que, los hombres ahora realizan tareas

que antes solo hacían las mujeres como lavar los platos o criar a los hijos. Del mismo modo, no es igual ser maestro o alumno hoy que en la época en que los abuelos iban a la escuela.

A su vez, a lo largo de la vida cada uno va ocupando distintos roles, por ejemplo uno puede ser hoy alumno y en unos años ser maestro.

Una persona pertenece a varias instituciones a lo largo de su vida e incluso en un mismo momento (la familia, la escuela, la Iglesia). Como nuestra sociedad cada vez es más compleja, los roles que cumple una misma persona se multiplican. Una misma persona es a la vez médico, padre de un alumno en edad escolar, miembro de un partido político, socio de un club, etc...

El conjunto de actividades compartidas por las personas ha requerido de acuerdos básicos y normas. Estas normas fueron hechas por los hombres y se continúan haciendo. Estas normas no son sólo las leyes jurídicas sino también las costumbres, los modales, los hábitos, etc.

2) EL TRABAJO

a) * El trabajo

- tipos de trabajos según: el lugar en que se realizan, el tipo de producción que desarrollan, el modo de organización, etc.
- la interrelación entre los trabajos.
- el intercambio de bienes: el dinero como medio generalizado de intercambio.
- los productos y servicios como el resultado del trabajo de las personas. La transformación de los recursos en productos elaborados.
- insumos necesarios para cada trabajo: herramientas, materiales, máquinas, tecnología, conocimientos, etc.
- los cambios a través del tiempo en el mundo del trabajo.
- conflictos vinculados al trabajo (desocupación, subempleo, problemas salariales).
- normas, derechos, reglas, hábitos y costumbres.

Cada sociedad establece un modo de organización y distribución de las tareas. En la sociedad actual no todos hacemos todos los trabajos sino que, por el contrario, cada uno realiza una tarea. Por lo tanto, es necesario intercambiar los productos y servicios que cada uno individual o grupalmente produce.

A cambio del trabajo que realizan las personas reciben dinero que les permitirá comprar distintos bienes y servicios. El trabajo es un medio para obtener el dinero necesario para comprar el resto de las cosas que necesitamos para poder vivir y a su vez es una forma de satisfacción personal y social.

Los trabajos pueden ser de muy distinto tipo: algunos se realizan en el campo, otros en fábricas, en oficinas y en negocios; algunos son servicios que un grupo de personas brindan a otras (como los docentes, los médicos, los abogados), otros se ocupan de extraer los productos de la naturaleza (como los pescadores y los agricultores), otros transforman los recursos de la naturaleza en productos elaborados (como los que trabajan en fábricas de alimentos, ropas o muebles), etc...

Todos los objetos y servicios son producto del trabajo de los hombres es decir que para realizarlos es necesario tiempo, esfuerzo, conocimientos, herramientas y maquinarias, etc.

Los trabajos requieren de diferentes capacitaciones y ofrecen distintas retribuciones. El mundo del trabajo ha ido variando a través del tiempo, por ejemplo las mujeres ahora realizan trabajos que antes sólo hacían los hombres (son juezas, médicas, presidentes, etc.).

En la vida de todos los días muchos son los conflictos vinculados con el mundo del trabajo: algunos no tienen trabajo, otros trabajan menos de lo que necesitan y quisieran trabajar más pero no consiguen trabajo, otros reciben muy poco dinero por la tarea que realizan, etc...

3) LA COMUNICACIÓN SOCIAL

a) * La comunicación social

- los medios masivos de comunicación (radio, T.V., diarios, revistas, etc.)
- los nuevos modos de comunicación (fax, cable, teléfonos celulares): funciones y características.
- otras formas de comunicación social (los graffitis, las señalizaciones, carteles, afiches, etc.).
- valores, costumbres, hábitos y normas.

Las personas se comunican porque necesitan relacionarse con los otros, comunicar sus ideas, escuchar la de los otros y también porque les gusta. El desarrollo tecnológico permite que hechos que ocurren en lugares remotos se conozcan inmediatamente a través de los medios masivos de comunicación como la televisión, el diario, la radio, etc. Todos estos cambios en los medios sociales de comunicación han producido cambios en las costumbres, hábitos, normas y valores.

Las personas también comunican sus opiniones, ideas y sentimientos de otras formas como por ejemplo a través de las pintadas, carteles, graffitis, señales, etc...

4) EL TIEMPO PERSONAL Y FAMILIAR. LA MEMORIA COLECTIVA

a) * La historia propia y familiar:

"los cambios y las permanencias".

- la historia personal (de los chicos) y familiar (el tiempo de los padres y de los abuelos).
- usos, tradiciones, costumbres, creencias, hábitos.
- eventos y sucesos familiares (ceremonias, ritos y festejos; mudanzas, viajes, nacimientos, muertes, cumpleaños, bodas, etc.)

b) * La memoria colectiva

"los cambios y las permanencias".

- la historia de la comunidad (la sociedad de fomento, la calesita del barrio, la plaza, la historia del barrio, de la ciudad, etc.).
- aspectos importantes de la historia nacional
- eventos y sucesos; ceremonias y festejos.
- usos, tradiciones, costumbres, creencias.

La historia personal y familiar se inscribe en la historia de la comunidad a la cual pertenecemos; por eso encontraremos semejanzas entre nuestras historias y las historias de nuestros compañeros (formas de crianzas, modos de vida, costumbres, etc.).

A su vez cada historia es única e irrepetible y por eso tiene diferencias y características propias. Estas historias varían de comunidad en comunidad y de familia en familia.

La sociedad cambia en el presente y seguirá cambiando en el futuro, a la vez conserva sus tradiciones y su memoria colectiva, un conjunto de prácticas que continúan y se transmiten de generación en generación.

Si bien el cambio es constante, en el presente encontramos testimonios materiales del pasado en las calles, monumentos, museos, placas, fotos a partir de los cuales reconstruir parte del pasado.

Los eventos organizan el tiempo familiar, escolar y de la comunidad. En las ceremonias y celebraciones de la escuela, a partir de recordar sucesos y personas significativos para el país, celebramos el hecho de estar juntos y de pertenecer a una misma comunidad.

5) LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO SOCIAL

a) * La organización del espacio social

- vinculación entre los fenómenos de la naturaleza (el relieve, el río, la lluvia) y la acción del hombre en sociedad (las construcciones, las tierras ganadas al río) en nuestra ciudad.
- tipo de lugares de acuerdo a su función (recreación, trabajo, refugio), a su acceso (públicos, privados), a su arquitectura, etc.
- ubicación en el espacio geográfico cercano.
- modos de circulación: de las personas, de las mercaderías (medios de transportes, las calles, puentes, etc.). Problemas de la circulación en la ciudad.
- los cambios en la organización del espacio.
- valores, costumbres, sentimientos, hábitos y normas.

En las ciudades como la nuestra pareciera que todo ha sido construido por el hombre y que la naturaleza prácticamente no existiera o que estuviera completamente dominada por los hombres. Sin embargo, muchos de los fenómenos de la naturaleza siguen condicionando la vida de las personas (las lluvias, el relieve, el clima, el viento). A su vez, las personas van modificando los elementos naturales del territorio (las tierras ganadas al río, las calles asfaltadas, los arroyos entubados).

Los hombres ocupan el territorio que habitan construyendo distintos tipos de espacios para satisfacer diferentes necesidades: hay lugares donde las personas viven, otros donde trabajan, se recrean o circulan, etc. En algunos de estos lugares todos tenemos acceso o posibilidad de circulación, en otros solo pueden acceder algunas personas. Por ejemplo todos podemos ir a la plaza pero al club sólo pueden ingresar las personas que son socias.

Las personas resuelven su necesidad de transportar mercaderías y gente a través de la construcción de caminos, calles, rutas, puentes, trenes, autos, etc...

Las personas van cambiando la organización del espacio a lo largo del tiempo. Algunos cambios han mejorado las condiciones de vida y otros han resultado perjudiciales.

b) Contenidos procedimentales

El Nivel Inicial iniciará a los alumnos en el aprendizaje de contenidos procedimentales vinculados con:

- la formulación de preguntas
- la búsqueda, selección y registro organizado de la información
- el análisis e interpretación de los datos
- la comunicación de las conclusiones

Algunos de ellos son compartidos con otras áreas mientras que otros, son específicos de las Ciencias Sociales.

Formulación de preguntas:

- formulación de preguntas para pedir información

- formulación de preguntas a partir de conocimientos previos y de nuevas informaciones
- formulación de anticipaciones y explicaciones provisionarias.

Búsqueda, selección y registro organizado de la información:

- recolección de información a partir de la observación espontánea y sistemática.
- recolección de información a través del uso de encuestas, entrevistas e historias de vida simples.
- recolección de información a través de distintas fuentes (objetos, fotografías, planos, videos, grabaciones, litografías, lectura de libros mediatizada por los adultos, etc.)
- registro de la información (a través de dibujos, maquetas, itinerarios, "planos", cuadros y gráficos sencillos).
- reconocimiento de ámbitos que conservan información (bibliotecas, museos, videotecas, etc.).
- reconocimiento de las distintas formas en que el pasado se manifiesta en el presente (monumentos, edificios, documentos)

Análisis e interpretación de los datos:

- elaboración de comparaciones sencillas
- establecimiento de relaciones simples (de semejanzas, diferencias, causalidad)
- corroboración de las anticipaciones y las explicaciones provisionarias.
- lectura de cuadros y gráficos sencillos.
- establecimiento de conclusiones provisionarias.

Comunicación:

- organización de la información para ser comunicada
- comunicación en forma oral o gráfica de las observaciones, interpretaciones y acciones realizadas.
- intercambio de información con otros considerando los propios puntos de vista.

Las disciplinas que conforman el amplio espectro de las Ciencias Sociales, cuentan con distintas herramientas y procedimientos específicos para formular interrogantes; buscar, seleccionar y registrar la información; analizar e interpretar los datos y comunicar la indagación realizada de forma tal que se pueda arribar a ciertas explicaciones acerca del ambiente social. Algunas de ellas constituyen contenidos relevantes a ser aprendidos por los niños en el jardín.

La formulación de preguntas que motorizan el proceso de aprendizaje no sólo constituye una de las estrategias de enseñanza de los docentes (ver punto 3.6.b) sino que a su vez es un procedimiento que queremos que el niño construya: que pueda formular preguntas a partir de sus propios saberes y de las nuevas informaciones que va recogiendo, que pueda anticipar sus opiniones e ideas, etc.

Los alumnos aprenderán uno de los procedimientos fundamentales para la recolección de nuevas informaciones: la observación. No siempre que se mira, se observa; por otro lado, suele suceder que el que todo mira no ve nada. Para enseñar a observar es necesario que los maestros tengan en cuenta qué se observa, para qué, cuáles son las preguntas que nos hicimos previamente y que determinarán qué es lo relevante y significativo.

En cuanto a la recolección de información a través de encuestas, entrevistas, historias de vida, el trabajo con distintas fuentes etc., no se pretende que los alumnos del jardín se apropien de los diferentes métodos sino que se acerquen a su uso, fundamentalmente en relación con la

necesidad de buscar más informaciones acerca de algún aspecto del ambiente social (ver punto 3.6.d).

El dibujo, además de permitir registrar la información, facilitará que los niños organicen y enriquezcan sus observaciones. "El objetivo que tiene aquí el dibujo... es que el niño se sienta interesado y atraído por el objeto al hacerlo suyo como paso previo a la reflexión sobre él" (García Blanco; 1988). Sabemos que los alumnos del jardín no alcanzarán representaciones acabadas como por ejemplo del frente del mercado, del mástil de la escuela o del recorrido que siguieron para llegar a la plaza. De todos modos, dibujar, les permitirá detenerse a profundizar sus observaciones y poseer un registro concreto sobre el cual seguir trabajando.

Es necesario que los alumnos puedan ir más allá de la recolección de datos para arriesgar ciertas interpretaciones y conclusiones. Para ello aprenderán a organizar la información en cuadros y gráficos simples de modo tal de poder elaborar comparaciones y relaciones sencillas.

Un paso importante consistió en que los alumnos se inicien en el aprendizaje de la comunicación del proceso de trabajo, de las conclusiones y de las nuevas preguntas a través de frisos, relatos, gráficos, cuadros cronológicos, carteleras, etc.

c) Contenidos actitudinales

- Inicio en el reconocimiento y respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de género, de oficios, de profesiones, etc.
- Inicio en la valoración de las distintas culturas que históricamente han conformado nuestra comunidad y los que en la actualidad la conforman.
- Valoración del trabajo como medio para el logro del bien común.
- Valoración del cuidado, mejoramiento y preservación del ambiente social.
- Valoración y respeto por los símbolos patrios.
- Inicio en el conocimiento y respeto por los valores democráticos: solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- Participación activa en la resolución de problemas.
- Actitud abierta y curiosa hacia la indagación sobre la realidad.
- Interés y valoración de los aportes de los otros.
- Defensa de sus propias opiniones ante pares y adultos. Aceptación de las opiniones de los demás.
- Inicio en la autonomía respecto del adulto y pares en relación a los juicios de valor.
- Desarrollo de una actitud de placer por el conocimiento.

El trabajo con las Ciencias Sociales siempre estará teñido de valores y actitudes. Parte de la tarea consiste en explicitarlos para seleccionar cuáles son pertinentes para ser trabajados intencionalmente con los alumnos. En el Nivel Inicial los alumnos estarán iniciando sus aprendizajes vinculados con estos contenidos.

Es preciso detenerse en este punto para reflexionar acerca de la necesaria coherencia que deberán tener las actitudes que se espera que los niños construyan y las que asumimos los adultos durante el trabajo con ellos.

Queda para cada docente la labor de, a partir del listado general presentado anteriormente, construir las vinculaciones concretas con los contenidos a abordar en sus unidades y proyectos. En el ejemplo de la plaza, este "recorte" permitiría focalizar en los siguientes contenidos actitudinales:

- la importancia del cuidado del ambiente no sólo como espacio verde sino también como espacio social (el cuidado de bancos, juegos, etc.); así como la preservación de los testi-

monios del pasado que aún quedan en la plaza (placas, monumentos).

- la valoración y el respeto por todos los trabajos que allí se realizan.
- la valoración y el respeto por los diferentes usos que los distintos grupos hacen de la plaza.

Así como el desarrollo de:

- una actitud abierta y curiosa hacia la indagación sobre la realidad.
- una actitud de placer por el conocimiento.

3.5. LAS IDEAS ORGANIZADORAS DEL ENFOQUE COMO ORIENTADORAS DE LOS CONTENIDOS

En una unidad didáctica o en un proyecto de trabajo, los docentes cruzarán los contenidos de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial con aquellas ideas que definimos como básicas para este enfoque de modo tal que éstas orienten el planteamiento de los contenidos.

Volvamos a nuestro ejemplo de la plaza. Al abordar este "recorte del ambiente" podremos trabajar contenidos conceptuales como:

- las funciones y usos que tiene este lugar (recreación, compraventa, circulación, los nuevos usos de la plaza como solarium) y sus vinculaciones con la organización del espacio.
- las relaciones sociales que allí se tejen entre las distintas personas (las relaciones ocasionales con los chicos, los vendedores ambulantes, los paseadores de perros; las relaciones duraderas con los amigos del barrio, los abuelos de la sociedad de fomento; las relaciones conflictivas entre los que usan el mismo espacio con distintos fines; etc.).
- las instituciones que están vinculadas con la plaza ya sea porque la cuidan (los bancos, las asociaciones vecinales, las empresas, la dirección de paseos y jardines), porque la usan para distintos fines (las escuelas, los clubes), etc.
- los trabajos vinculados con la plaza (los barrenderos, los vendedores ambulantes, los que pasean perros).
- las normas, los derechos, las obligaciones, las costumbres y hábitos (no pisar el césped, todos tienen derecho a usar la plaza, etc.).
- la historia de la plaza (su nombre, sus monumentos, el rol que cumplió en la formación del barrio)
- la comunicación social en la plaza (las publicidades, las señalizaciones, los graffitis, las placas)

Pero a su vez, resulta de vital importancia orientar estos contenidos de acuerdo a los lineamientos que plantean las ideas básicas que estructuran este enfoque:

- la plaza no siempre fue así como la vemos hoy y en el futuro también seguirá cambiando -noción de cambio social-, (la plaza en el tiempo de los abuelos y en el tiempo de los papás: usos, costumbres, funciones; ¿cómo será la plaza en el futuro?).
- las plazas son distintas entre sí -noción de diversidad y desigualdad-, (¿todos los barrios tienen plazas suficientes para sus habitantes?, ¿qué problemas produce que algunas plazas casi no tengan árboles?, ¿por qué algunas plazas durante algunos días a la semana cambian de fisonomía (plazas con ferias de artesanías o de alimentos)?
- las plazas también son espacios donde aparecen de modo insoslayable los conflictos sociales (los que no tienen casa y viven en ella, los intereses contrapuestos, los espacios verdes y gratuitos que no alcanzan para todos los habitantes de la ciudad, etc.)

Que todos estos contenidos puedan ser abordados a la hora de trabajar sobre un "recorte"

de la realidad, no significa que todos ellos deban ser incluidos en una unidad didáctica. El docente, teniendo en cuenta la multiplicidad y variedad de dimensiones que se podrán enfocar, realizará una ajustada selección de aquellos contenidos que resulten pertinentes.

Una aclaración para no olvidar

La posibilidad de ofrecer a los alumnos distintos contextos a partir de los cuales poder trabajar con la diversidad tanto en relación con el espacio como con el tiempo (en nuestro ejemplo: ¿cómo son las plazas en otras ciudades? y ¿en otros países?; ¿cómo eran las plazas en el tiempo de San Martín?) es de vital importancia para este enfoque de las Ciencias Sociales.

Este trabajo de comparación no apunta solamente a realizar una descripción pormenorizada de semejanzas y diferencias sino que pretende que los alumnos se acerquen a la idea nodal de que la realidad social es múltiple y diversa (que no todas las plazas son como las de su barrio), que no es igual para todos (que algunas zonas de la ciudad tienen más plazas que otras) y que es producto del trabajo que realizaron los hombres del pasado y que seguimos realizando cotidianamente los hombres del presente (que las plazas han sido pensadas, diseñadas y construidas por los hombres y que en la actualidad se siguen construyendo nuevas plazas).

Trabajando con contextos diversos en el espacio y en el tiempo facilitaremos la reflexión sobre algunos aspectos que al ser muy obvios o muy cotidianos muchas veces pasan inadvertidos.

3.6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

a) Algunas prácticas habituales

Pasemos revista a algunas de las prácticas habituales en los jardines en el momento de trabajar el área de las Ciencias Sociales.

En Ciencias Sociales "se habla mucho", sobreabundan las llamadas charlas e intercambios como únicos modos de abordar un contenido. Que ésta sea "la estrategia por excelencia" para el trabajo de esta área, representa un serio riesgo que consiste en quedarnos con los conocimientos que ya tienen los chicos y proponer solamente un tratamiento descriptivo del fenómeno tratado. Charlamos sobre "los trabajos", entonces cada nene cuenta de qué trabajan sus padres, si alguna vez fue al lugar de trabajo de ellos y allí empieza y termina el abordaje de lo social.

Por otro lado, es común que el trabajo con las Ciencias Sociales en el jardín se refiera estrictamente al aprendizaje de las normas y rutinas que facilitan la convivencia en la sala (esperar el turno para hablar, ordenar los materiales cuando se termina la tarea, lavarse las manos antes de la merienda, etc.). Si bien el proceso de adquisición de normas constituye uno de los objetivos del Nivel Inicial, no agota el abordaje de los contenidos del área de las Ciencias Sociales.

Es preciso diferenciar entre el proceso de aprendizaje que realizan los niños de ciertas normas indispensables para llevar adelante la tarea -que tiene todos los espacios y tiempos del jardín y no es contenido exclusivo de las Ciencias Sociales-; con la posibilidad de tomar a las normas como objeto de conocimiento y análisis específico de las Ciencias Sociales: ¿por qué existe tal o cual norma?; ¿qué función tiene?; ¿quién la creó?; ¿por qué algunas normas en la escuela son distintas a las de casa?; etc.

Otro de los puntos recurrentes en la práctica escolar consiste en que muchas veces los docentes nombramos los conceptos como un modo de asegurarnos de que los chicos aprendan aquello que nos propusimos enseñar. El trabajo con los contenidos conceptuales no sugiere que los chicos aprendan palabras tales como institución, rol, relación social, sino que el docente

ponga la intención en que los alumnos aprendan "el contenido" que justamente "contienen" tales conceptos.

Todas estas prácticas habituales nos plantean la necesidad de reflexionar sobre las estrategias que la didáctica de las Ciencias Sociales aporta para fortalecer una propuesta de indagación del ambiente social en el jardín.

b) Preguntas promotoras de nuevos aprendizajes

Para que el niño avance en la construcción de nuevos conocimientos es necesario instalar, rescatar, proponer preguntas, cuestionamientos, dudas que motiven el proceso de indagación acerca de algún aspecto de lo social, es decir, "que tengan potencialidad para desencadenar un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos" (García, E. y García, F.; 1989).

Es en el marco de estas preguntas, problemas y situaciones novedosas, en torno de los cuales aparecerán los conocimientos e ideas que los chicos ya tienen acerca del ambiente social y la posibilidad de detectar las lagunas y contradicciones sobre las cuales trabajar.

El docente plantea preguntas que promoverán la discusión y facilitarán la explicitación de los distintos puntos de vista y de las teorías que los niños van construyendo para explicarse el ambiente social. Algunas de estas preguntas vertebrarán los contenidos de las unidades y proyectos de trabajo, otras muchas se reformularán o surgirán a lo largo de la tarea.

Pongamos un ejemplo: Una maestra está iniciando una unidad didáctica sobre la cuadra de la escuela y pregunta: ¿por qué creen que la calle de la escuela se llama Belgrano? Un niño responde: porque Belgrano es el señor que la hizo. La maestra solicita que fundamente su respuesta y el niño acota que las calles llevan el nombre de las personas que las hicieron. Algunos concuerdan con esta idea otros tienen dudas. Este constituye un interesantísimo punto de partida desde el cual proponer diferentes caminos de indagación para confrontar las ideas iniciales: preguntar a los vecinos, averiguar en los libros, consultar en el Concejo Vecinal para que nos expliquen cómo se hace una calle y cuáles son los pasos que se cumplen para ponerle nombre. Y por supuesto la posibilidad de promover muchos y nuevos interrogantes: ¿quiénes hacen las calles?, ¿se pueden hacer nuevas calles?, ¿las calles pueden cambiar de nombre?, ¿por qué algunas calles tienen un nombre escrito y la gente las llama de otra manera?, ¿qué habrá hecho Belgrano que hay tantas cosas en nuestra ciudad que llevan su nombre?

La propuesta anterior es sustantivamente distinta a las interrogaciones del tipo de "¿qué vamos a encontrar en la visita a la estación de tren?" a partir de lo cual se construyen listados interminables de elementos obvios en el caso de que el espacio resulte conocido por los chicos, o de elementos fantaseados o adivinados en el caso de que no tengan mucha información acerca de ese "recorte" del ambiente.

Mientras que el segundo planteo apunta solamente a describir el ambiente, el primero propone también arribar a ciertas relaciones y "explicaciones" más o menos provisionales que permitan acercarse a entender cómo se organiza la vida social. La descripción de los fenómenos sociales es un muy buen punto de partida que logra enriquecerse y articularse cuando con ella se propone tejer relaciones o intentos de explicaciones acerca del mundo social.

Seguidamente les presentamos un listado incompleto de preguntas interesantes a la hora de indagar un recorte del ambiente social como la plaza:

- ¿de quién es la plaza?
- ¿quiénes la cuidan?
- ¿quiénes se ocupan de limpiarla?

- ¿en qué se parecen y en qué se diferencian las plazas que conocemos?
- ¿quiénes van a la plaza? ¿qué actividades realizan allí?
- ¿quiénes trabajan en la plaza?
- ¿por qué la plaza lleva ese nombre?
- ¿por qué hay monumentos en la plaza?
- ¿qué es una plaza?
- ¿qué diferencias hay entre una plaza, una plazoleta y un parque?
- ¿para qué sirve la plaza?

c) Puntos de partida: el trabajo con las ideas previas

Los niños ya vienen conociendo el ambiente que los rodea, van formando nociones de los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, hacen preguntas a los adultos, construyen hipótesis y teorías que les ofrecen explicaciones provisionales para aquellas cuestiones que les preocupan. Estas explicaciones son reconstrucciones, organizaciones personales que el niño realiza a partir de las informaciones fragmentarias que recibe y selecciona (Aisenberg, Beatriz; 1994).

Los niños pequeños piensan que el ambiente social siempre fue así como es ahora y que seguirá siendo de esta manera; comprenden al cambio social como algo anecdótico y les resulta difícil entender que éstos responden a determinadas necesidades y motivaciones. "Los niños creen que la realidad está regida por principios morales y de equidad y no por principios económicos. En esta sociedad las instituciones sociales desempeñan una función benéfica social, y [los niños, por ejemplo] creen que el tendero recibe la mercancía gratis y únicamente se encarga de distribuirla". (Delval, J.; 1987)

Recordemos al diseño curricular en este punto: "Resulta útil conocer las limitaciones o restricciones que impone el ritmo habitual de desarrollo cognoscitivo pero tampoco puede olvidarse que dicho desarrollo cognitivo no se produce al margen del medio sino más bien influido por él." (Diseño Curricular MCBA; 1989).

En todos los casos, es fundamental partir de las ideas que los chicos van construyendo como primer paso, para cuestionarlas y de este modo avanzar hacia "el conocimiento no sabido". En la medida en que los nuevos significados se construyen en relación con los marcos de conocimientos anteriores, éstos se van modificando y enriqueciendo, "es así como pasamos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. De aquí deriva el sentido por el cual es necesario tener en cuenta los conocimientos previos en las actividades de enseñanza: estos conocimientos constituyen el marco asimilador desde el cual los alumnos otorgarán significado a los contenidos escolares". (Aisenberg, Beatriz; 1994)

"Se trata de encontrar dentro del repertorio de nociones sociales que los niños ya tienen aquellas desde las cuales podrán asimilarse los nuevos contenidos...En este sentido, afirmamos que es la planificación de los contenidos que queremos enseñar la que nos indica qué ideas infantiles queremos indagar" (Aisenberg, Beatriz; 1994).

El maestro bucea para conocer cuál es la lógica a partir de la cual los niños piensan el mundo social en función de las preguntas y contenidos que se propone trabajar. Las estrategias a utilizar no sólo serán las preguntas en forma oral sino que los registros gráficos, las dramatizaciones, etc., son también modos eficaces de conocer lo que los chicos piensan.

Es necesario considerar, como también afirma la autora citada, que uno de los principales problemas consiste en que los maestros se centran exclusivamente en las ideas que los alumnos ya tienen pero, contrariamente, sin nuevos contenidos, no hay aprendizaje. Es decir, que el trabajo con las ideas previas constituye un muy buen punto de partida pero nunca debe ser el punto

de llegada de una actividad que involucre nuevos aprendizajes.

Por último, este trabajo no se reduce sólo al primer paso de las unidades y proyectos sino que "los alumnos tienen sus ideas todo el tiempo y no sólo en los momentos en que el docente pregunta por ellas; por lo tanto, la tarea consiste en hacerlas intervenir a lo largo del desarrollo del tema en cuestión en combinación con los contenidos a ser enseñados". (Alderoqui, Gojman, Segal; 1995)

d) Estrategias para la búsqueda de nuevas informaciones

Una vez que se circunscriben la o las preguntas a indagar y se plantea qué es lo que ya saben los chicos en torno de ellas, qué ideas fueron construyendo para dar respuesta a tales situaciones y cuáles son las lagunas y contradicciones, es necesario diseñar actividades que faciliten la búsqueda de nueva información: realizar encuestas a los vecinos para averiguar por qué el barrio lleva ese nombre, visitar un museo para conocer cómo se vestían las personas hace muchísimo tiempo, entrevistar a la directora de la escuela para conocer en qué consiste su trabajo, observar fotos de las familias de los abuelos, etc.

Las nociones y conceptos no se construyen "en el aire" sino que es fundamental buscar nuevas informaciones para, como decíamos anteriormente, no quedarnos "en los conocimientos ya sabidos" sino que éstos sirvan de plataforma de lanzamiento para nuevos saberes. Como dice el Diseño: "sería absurdo... pensar que cada escuela y cada niño 'inventa' cultura como Robinson Crusoe, los niños son los primeros en preguntar el porqué de las cosas a partir del significado cultural, y previo que tienen... y ello no es óbice, sino al contrario, para que esta cultura se cuestione, revolucione y transforme" (Diseño Curricular MCBA; 1989).

Encuestas, entrevistas, historias de vida

Las encuestas, entrevistas e historias de vida son métodos de recolección de datos específicos de las Ciencias Sociales. En el primer caso se realizan las mismas preguntas a diferentes personas (por lo general son preguntas cerradas, es decir, aquellas que se responden por SI o por NO). En las entrevistas se elaboran una serie de preguntas (abiertas y/o cerradas) para realizar a una persona que será nuestro "informante". La historia de vida es aquella que a través de reconstruir la historia de un individuo nos permite conocer la historia y las características de la comunidad de la cual esa persona forma parte.

Se trata de elegir el procedimiento más adecuado en relación con el objetivo planteado. Así por ejemplo si se pretende conocer cómo funciona la escuela será más productivo elaborar una entrevista para un informante clave (la directora, el portero); si se quiere saber en qué trabajan los papás de los alumnos será pertinente confeccionar una encuesta a ser contestada en casa. En el caso de querer conocer la historia de la plaza, seguramente será de gran utilidad convocar a alguno de los abuelos que pasean por las tardes para que, a partir de contarnos aspectos de las distintas etapas de su vida, nos permita reconstruir la historia de la plaza.

El docente elegirá el método más adecuado y acercará a los alumnos al uso de ellos. Esto requerirá de un trabajo previo en el cual los alumnos se entrenen en el manejo de este tipo de herramientas. Para que resulte eficaz su utilización, es necesario primero convertir al procedimiento en objeto de estudio y análisis: ¿cómo formular preguntas?; ¿cuáles son las preguntas que proporcionan información acerca de lo que nos interesa y cuáles se alejan de los objetivos que nos propusimos?; ¿cuáles son preguntas de las cuales sabemos su respuesta? Es aconsejable, en las primeras experiencias realizar entrevistas a personas conocidas para luego proponer el trabajo con otros informantes. En todos los casos, es necesario buscar modos de registrar las entrevistas (grabarlas, escribirlas) para que en un tiempo diferido sea posible reconstruirlas y

trabajar sobre ellas.

Pedidos de información a las familias

Un apartado especial merecen "los pedidos de información a las familias". Este es un recurso muy eficaz pero que muchas veces se desaprovecha o desborda las posibilidades de padres y maestros. En algunos casos se envían preguntas tan generales que luego es muy difícil procesar en la sala, vuelven respuestas con un lenguaje inaccesible para los chicos y finalmente termina siendo una comunicación entre los maestros y los padres en la cual "los chicos quedan afuera sin saber de qué se trata".

Para que un "pedido de información" a las familias sea aprovechable deberá guardar relación con las preguntas o interrogantes que organizan la unidad o el proyecto; el docente previamente deberá informarse sobre el tema ya que las respuestas de los padres no siempre serán acertadas; las preguntas serán acotadas para que luego pueda llevarse a cabo la puesta en común de las distintas respuestas -puesto que aquí reside la riqueza de este tipo de trabajos-; los chicos participarán de la formulación de los interrogantes para que luego puedan intervenir en el rastreo de información junto con los padres.

Es de suma utilidad, otorgar un espacio en las reuniones de padres para adelantarles que van a recibir este tipo de pedidos, aclararles cuál es su sentido, qué es lo que se espera de ellos y cuál es el lugar que tienen que ocupar los alumnos en este proceso de búsqueda de información.

Sabemos que este tipo de pedidos suelen resultar "un problema" cuando se trabaja con sectores populares: los padres no concurren al jardín; en muchos de los casos no saben escribir o se sienten inhibidos frente a la demanda de enviar "algo escrito a la escuela". Es importante entonces que la escuela busque las estrategias DENTRO DE LOS LIMITES DE SUS POSIBILIDADES para que los chicos aprendan a buscar información en casa. Para ello será necesario que los docentes estén seguros de que las familias puedan dar información sobre el eje que pretenden trabajar. La información podrá venir de distintas maneras: los chicos se ocupan de averiguar sobre por ejemplo en qué país nacieron sus papás y lo cuentan en la sala; un hermano mayor se ocupa de escribir la información que dan los padres para que llegue al jardín, etc.

Lectura de objetos, fotografías y libros.

Otro modo de obtener nuevas informaciones es a través de la "lectura de objetos". Los objetos son producto de una actividad humana y como tal son portadores de información; nos hablan de necesidades humanas, de relaciones, de costumbres y creencias: son verdaderos documentos a ser "leídos" (Serulnicoff, Adriana; 1994). Como dice el Diseño "todos los objetos son informadores...recojamos la invitación de investigar todos los indicios" (Diseño Curricular MCBA; 1989).

A los niños pequeños el trabajar con "objetos antiguos", a diferencia de los adultos, no les produce nostalgia ni recuerdos. Estos objetos no significan nada para ellos si se los presenta de forma aislada. Por lo tanto, es fundamental que los alumnos aprendan a "leer lo que ellos nos cuentan" y para eso es necesario insertarlos en el conjunto de relaciones que le otorgan vida y los vuelven significativos: quiénes lo usaban, cómo, cuándo, de qué materiales está hecho, quiénes lo fabricaban, qué se utiliza ahora en su reemplazo, etc. En el Museo Saavedra, por ejemplo se exhibe una amplia colección de peinetones. Observaremos sus diferentes formas, sus tamaños, los distintos materiales con que se fabricaban, etc. A su vez, las litografías de Bacle que allí mismo se exponen, permitirán poner a los peinetones en movimiento para analizar: cómo se usaban, quiénes los usaban, qué tipo de gestos, ademanes y movimientos les obligaba a realizar a las mujeres el llevar tal objeto sobre sus cabezas, etc. (Serulnicoff Adriana; 1994).

Los museos atesoran restos materiales del pasado, objetos concretos que acercan la historia al presente y en este sentido, son ámbitos maravillosos donde proponer este tipo de trabajos.

Por supuesto que no todos los grupos que conforman nuestra sociedad han podido conservar sus objetos y fotos fruto de las innumerables mudanzas, migraciones, de la reutilización de dichos objetos para otros usos, etc. No obstante, consideramos que este tipo de trabajo es de una riqueza inestimable puesto que permite aprender a observar, elaborar inferencias, tejer relaciones y justamente contactarse con un aspecto de la vida social que algunos no tienen acceso. Por lo tanto, es sumamente importante que la escuela, los docentes o algunas instituciones cercanas puedan proveer este material para que los chicos si inicien en este tipo de trabajos (los cuadernos o carpetas de cuando las maestras iban a la escuela, viejas fotos del jardín, la antigua cafetera del bar de la esquina, etc.).

Los "objetos del presente" también portan significados a indagar. Que cada chico traiga un objeto de su papá y otro de su mamá para analizar e inferir a qué trabajo se dedican o cuál es su hobby preferido, es una de las tantas actividades que se pueden diseñar para entrenarse en este tipo de trabajo de observación y recolección de información. Del mismo modo, no debemos olvidar, destinar un espacio para imaginar cómo serán estos objetos del pasado o del presente en el futuro. Estos ejercicios no sólo permitirán fomentar la imaginación sino también tomar conciencia de que el cambio social es constante y seguirá en el futuro.

Las fotografías, las litografías, los videos de películas o de programas de televisión, las grabaciones de programas de radio, etc. son fuentes invalorable en los cuales se rastrean infinidad de datos, especialmente aspectos de la realidad para los cuales no se tiene acceso directo. Algunos maestros ya se están animando: muestran algunas escenas de la película Camila para que los chicos analicen las características de la vida en esa época (los juegos, las casas, las vestimentas, las comidas), ven videos de andinistas en los Andes para que se acerquen a lo que habrá significado para San Martín realizar el cruce, observan fotos de familias de otros pueblos muy diferentes a los nuestros, etc..

Otras fuentes de información

A la hora de pensar en los modos en que entren nuevas informaciones y aprendizajes al jardín, no debemos olvidar la importancia de los "libros". El docente lee a los alumnos, los niños observan por turnos las fotos e ilustraciones, van juntos a la biblioteca de la escuela o del barrio a buscar libros y todos valoran y reconocen la necesidad de dirigirse a ellos cuando no saben o tienen dudas.

Las consultas a profesionales y otros trabajadores también suelen ser de gran utilidad como modo de obtener mayor información sobre las cuestiones que nos preocupan: que un arquitecto nos cuente cómo se construye una casa así como que nos acompañe a ver la obra en construcción del barrio de modo que nos pueda explicar para qué sirven las máquinas, por qué se hacen pozos tan profundos; que un plomero nos explique de dónde viene el agua que sale de las canillas, que un antropólogo nos cuente cómo vivían los aborígenes de nuestro país, que el médico de la sala de primeros auxilios nos explique qué es una vacuna etc.

Las salidas

"Es igualmente premiosa la invitación a no agotar y consumir totalmente la educación escolar, dentro de los espacios institucionales, sino abrir la escuela y salir con los niños al ambiente que la rodea". (Baldiserri, M.; 1984)

Las llamadas "experiencias directas" suelen ser un punto de conflicto en la vida escolar.

Maestros, directivos y padres discrepan y se reparten mutuamente las culpas: "los docentes no salen", "la directora no nos deja realizar salidas lejos del jardín", "la ley no nos ampara", "los padres no colaboran", "en esta comunidad las familias no tienen plata ni para el colectivo".

Sin embargo, salir a observar e indagar el ambiente social constituye uno de los modos por excelencia para buscar nuevas informaciones y datos sobre el ambiente social.

Los fenómenos sociales, a diferencia de muchos de los fenómenos que estudian otras disciplinas, no pueden ser reproducidos dentro de los límites de la sala del jardín conservando todas sus características y cualidades. De esto se deduce la imperiosa necesidad de que la escuela salga al encuentro con el ambiente para promover el conocimiento de lo social.

Es fundamental que la comunidad escolar trabaje en conjunto para posibilitar que sus alumnos tengan acceso al conocimiento del ambiente a través de "las salidas". "La exploración del ambiente para ser eficaz debe asumir las características de una actividad programada por el colectivo junto a los padres y debe realizarse en tiempos y formas diversos". (Baldiserri, M. 1984).

Las salidas se organizarán de modo que se distribuyan a lo largo de todo el año y que se amplíe el abanico de lugares a visitar, tanto en los ámbitos cercanos como lejanos a la escuela puesto que restringir el "conocimiento" del ambiente natural y social a lo cercano, supone un "desconocimiento" de la realidad que es significativa para los chicos. Sumaremos a las visitas habituales a la cuadra de la escuela, a la panadería, la plaza, la farmacia, otras no tan habituales como: las visitas a los museos históricos y de arte a ver muestras estables y transitorias, a ferias artesanales, al puerto, al café Tortoní en la Avenida de Mayo para observar cómo eran los bares de antes, a un banco, a la Biblioteca Nacional, etc.

No olvidemos que para algunos niños, la escuela será el único lugar donde contactarse con realidades diferentes a la suya.

Es usual escuchar frases parecidas a ésta: "¿cómo voy a llevar a mis chicos a conocer el aeroparque si tal vez nunca tengan la posibilidad de viajar en avión?". Cabe detenerse a pensar que, de esta forma a la marginación económica y social que sufre el niño, sumamos otro tipo de marginación que consiste en la imposibilidad de acceder también al conocimiento de esta porción del ambiente social.

Esto refuerza aún más la importancia de realizar una concienzuda selección de los sitios a visitar e indagar.

Algunos docentes y directivos descartan la posibilidad de planificar salidas con sus niños debido a los impedimentos económicos y la dificultad para encontrar acompañantes. Otros consiguen apoyos de otras instituciones o incluso logran el apoyo de los padres quienes saben que la oportunidad que da la escuela de salir es la única posibilidad que tendrán sus hijos.

Además las salidas constituyen un recurso invalorable a la hora de trabajar sobre la idea de que existen modos de vida diferentes. Visitar el barrio de los chinos en el Bajo Belgrano o de los coreanos en Flores para conocer sus costumbres, sus hábitos, sus modos de escribir y de hablar; recorrer la zona de Catalinas Norte para indagar en qué trabaja la gente que circula por allí, etc.

Paralelamente es interesante que cada escuela avance en el relevamiento de las posibilidades que ofrece su barrio para ser indagado de modo tal de profundizar el conocimiento que nos da el ser vecinos de la zona: los lugares significativos, los informantes claves, los objetos interesantes, los restos del pasado impresos en las calles, la bibliografía pertinente, revistas barriales, etc.

Las salidas paso a paso

Cuando se planifica una salida, como plantea el Diseño, la fase previa incluye el

relevamiento del territorio por parte del equipo docente. Este tipo de trabajos no se improvisan y el primer paso consiste en que el docente recorra el camino que va a proponer luego a sus alumnos (García Blanco, A.; 1988).

Sabemos de las dificultades que muchas veces tienen los docentes para realizar esta tarea. Sabemos también que este trabajo permitirá, por un lado, realizar una planificación ajustada de lo que luego se propondrá durante la salida y por otro lado, acordar previamente con las personas a visitar características y objetivos de la salida (conversar previamente con el bibliotecario a quien se le realizará una entrevista, con el guía de un museo, etc.). A su vez, el hecho de conocer el lugar previamente generará mayor seguridad en los docentes en el momento de la realización de la misma. Por todo esto, es aconsejable que la escuela en su conjunto busque los modos y las estrategias para garantizar esta primera etapa de la tarea.

Una vez realizado el relevamiento previo es necesario que el docente seleccione los itinerarios a seguir para indagar en función de las características del grupo, del tiempo que se cuenta para realizar la salida, etc. "En la elección de estos itinerarios es importante también que el docente incluya como una variable a tener en cuenta sus gustos personales ya que esto redundará en un enriquecimiento y mejor aprovechamiento de la experiencia". (Alderóqui, S. con la colaboración de Serulnicoff, A. 1992). Seleccionar los aspectos del ambiente sobre los cuales nos detendremos a trabajar con los chicos nos permitirá evitar las salidas en las que "por mirar todo, no vemos nada".

Para garantizar un verdadero aprovechamiento de las exploraciones del ambiente, los niños no van a ciegas (Diseño Curricular, 1989). El docente diseñará un conjunto de actividades previas a la salida en las cuales los chicos conocerán a donde van, para qué, cuáles son los objetivos y la propuesta de trabajo.

La dinámica durante la salida podrá asumir modalidades diferentes según las particularidades del lugar a visitar, de las características del grupo, de los contenidos a trabajar, etc... De todos modos, siempre que sea posible es aconsejable que los alumnos trabajen divididos en pequeños grupos coordinados por docentes, padres o personal del equipo de conducción, de modo tal de garantizar que cada uno de los alumnos realice un verdadero trabajo de indagación del ambiente. Cada grupo tendrá una "misión", una situación a resolver, para lo cual utilizará distintos modos de obtener informaciones y datos (entrevistas, encuestas, dibujos, registros, etc.).

De vuelta en la sala los alumnos, en un primer momento contarán sus impresiones, la información que recabaron, mostrarán sus dibujos, escucharán las grabaciones.

El aprovechamiento de la salida no finaliza con la vuelta a la escuela. En los días siguientes se procederá a sistematizar la información recolectada.

e) Estrategias para sistematizar la información

Resulta relevante que todos los datos e informaciones no queden librados a las posibilidades personales de los chicos de relacionarlos sino que la escuela ofrezca espacios (actividades especialmente planificadas) que favorezcan la sistematización y la posibilidad de arribar a respuestas más o menos provisorias a los interrogantes planteados en un inicio. Para ello, es de suma importancia diseñar modos de registro de estas informaciones a través de dibujos, grabaciones, la escritura del adulto, fotografías e incluso la posibilidad de filmar alguna experiencia, para luego poder retrabajarla junto con los chicos en un momento diferido.

Una vez que se recoge la información es necesario organizarla para poder analizar los datos y sacar conclusiones. Si por ejemplo se realizó una encuesta cuya respuesta podía ser por SI o por NO, se podrá hacer un cuadro simple:

SI	NO
IIII	IIII

Si por ejemplo, se quiere ordenar los datos acerca de con cuántas personas viven los chicos de la sala, se puede elaborar el siguiente gráfico:

Juan * * * * *

Vera * * *

Luis * * * *

Este tipo de cuadros simples, tablas de cotejo, gráficos de barra -cuando se trata de datos cuantitativos-, permiten organizar la información. Una vez sistematizada la información los chicos podrán establecer relaciones y comparaciones sencillas a partir de las cuales elaborar conclusiones.

Las dramatizaciones no sólo resultan un recurso valioso para rastrear cómo vienen pensando los chicos el "recorte" del ambiente social que vamos a indagar sino también permite organizar la información recogida como primer paso para luego arribar a ciertas conclusiones: se reconstruye el ambiente de la farmacia, se preparan las estanterías, los remedios, "el vestuario" adecuado, se reparten los roles. El juego permitirá poner en acto las situaciones indagadas (una señora va a ponerse una inyección) y otras para las que no se tienen respuesta y será necesario buscar nuevos modos de resolución (¿qué hace el farmacéutico cuando se acaba un remedio?), etc. El docente podrá "entrar y salir" del juego dramático para rescatar y/o proponer situaciones que vuelvan sobre los objetivos y contenidos planteados.

f) Estrategias para el cierre y la evaluación

Cuando la unidad o el proyecto de trabajo llega a su fin, es importante entonces volver sobre las primeras ideas para ratificarlas, rectificarlas, completarlas o modificarlas; evaluar qué nuevas informaciones tenemos, que suposiciones teníamos y cuánto se fueron transformando a lo largo del proyecto. De lo contrario, este trabajo se reduce a una bonita experiencia pero no ha servido de mucho como un modo de recolectar nuevas informaciones y construir nuevos aprendizajes acerca de la pregunta o el eje que nos preocupa.

Un paso importante consiste en la comunicación del proceso, de las conclusiones, de las nuevas preguntas a otros actores de la comunidad (padres, otras salas, el equipo de conducción, el profesional consultado, etc.). El relato de las acciones emprendidas, la explicitación de las conclusiones, la elaboración de pequeños informes gráficos, la confección de carteleros, frisos, cuadros cronológicos, etc. supone un grado de reorganización de lo aprendido, siempre y cuando este punto no sea asumido de forma exclusiva por el docente, sino que de cuenta -según las posibilidades de los chicos-, de los resultados alcanzados.

Detenerse a analizar qué pasos seguimos desde el inicio hasta el final del proceso permitirá también en propuestas sucesivas, compartir con los alumnos la responsabilidad de elegir los modos más adecuados para buscar respuestas a los interrogantes planteados.

Seguramente en este momento aparecerán nuevas preguntas que servirán de puntos de partida para nuevas investigaciones o para continuar con la anterior. En el caso de que el proyecto de trabajo hubiera incluido una salida suele resultar enriquecedor (siempre y cuando fuera posible) volver a los mismos lugares a buscar respuesta a nuevas dudas, para indagar otras problemáticas o para devolverle a la comunidad los resultados del trabajo realizado.

"Si el docente es consciente de los conceptos que quiere trabajar y diseña dispositivos didácticos para re trabajar (comparaciones, confrontaciones con otros modelos culturales, etc.) podrán él y sus alumnos constatar que después del trabajo compartido conocen más, saben cosas que no sabían, han desechado algunas ideas a favor de otras más abarcativas y vigorosas". (Alderoqui, S; 1990)

g) A modo de ejemplo (*)

Profundicemos el ejemplo que veníamos abordando acerca de "la plaza". La maestra se propone trabajar como eje de su unidad "¿quiénes son las personas que la utilizan y para qué?" es decir, los usos que hacen las personas y las funciones que cumple la plaza del barrio. En este caso comienza la tarea pidiéndole a los chicos que cada uno dibuje una de las actividades preferidas que realiza en la plaza. A medida que cada uno termina la maestra pasa por las mesas y escribe aquello que cada nene "le dicta" ("yo estoy jugando al fútbol", "me estoy hamacando", etc.). Al otro día cada chico mostrará su trabajo y le contará al resto la actividad que está realizando. La maestra anota en un afiche cada una de las respuestas a través de un símbolo sencillo (una hamaca, una pelota) y luego pide que levanten la mano todos los chicos que dibujaron cada una de las actividades. Entre todos cuentan, anotan los resultados y analizan cual es la actividad preferida por la mayoría.

En este punto han relevado las respuestas a la pregunta inicial centrándose en el universo de los niños. Al próximo día la maestra propone armar en la sala "una plaza". Entre todos acuerdan qué objetos necesitan y los construyen con mesas, sillas, telas, tubos, etc...y luego cada uno asume un personaje (chicos que juegan, mamás que llevan a sus bebés, un vendedor de panchos, etc.). La consigna es que cada uno se quede un rato en la plaza desde el personaje que eligió. A posteriori, entre todos completarán el cuadro inicial con las actividades que realizaron los personajes elegidos por los chicos (la mamá cuida a su hijo, el abuelo toma sol).

A partir de este trabajo previo la maestra pregunta cuáles de estas actividades se realizan en la plaza del barrio y cuáles no y si se les ocurre algunas otras que todavía no hayan aparecido. Además pregunta a los chicos cuál creen que es la actividad más frecuente. Cada uno arriesga sus ideas y fundamenta por qué cree que es esa actividad y no otra.

Para corroborar todas estas ideas y opiniones la maestra sugiere realizar una salida a la plaza. Esta vez irán a la plaza para averiguar cuáles son las actividades que las personas realizan en ella. Para eso resuelven hacer una encuesta a las personas que encuentren para preguntarles: ¿para qué van a la plaza?. Para encuestar a la mayor cantidad de personas se dividen en dos subgrupos y cada uno lleva un grabador para registrar las respuestas. Por supuesto que tendrán un ratito para realizar la actividad que a ellos más les gusta hacer en la plaza.

La maestra selecciona el horario más significativo para ir a la plaza (cuando están los abuelos de la sociedad de fomento) para enriquecer las primeras ideas de los niños.

De vuelta en la sala todos escuchan las respuestas. La maestra preparó otro cuadro con los símbolos que representan a las actividades que se realizan en la plaza. Entre todos escuchan las respuestas y cada chico pone un cuadrado al lado del dibujo que corresponde según la respuesta. Una vez que terminaron de armar el cuadro la maestra pregunta cuál es la actividad que más personas hacen en la plaza y los chicos responden y comparan con las ideas que ellos tenían antes de la salida.

(*) Cabe aclarar que esta propuesta está sólo pensada desde las Ciencias Sociales y que podrá articular también contenidos vinculados con Lengua, Ciencias Naturales, Plástica, etc.

En los próximos días la maestra pregunta si en todas las plazas se hacen las mismas actividades y les propone a los chicos que si durante el fin de semana van a otra plaza diferente a la que ellos investigaron "miren muy bien" para averiguar si se hace alguna actividad que ellos hasta ahora no encontraron. El lunes algunos cuentan que en otras plazas hay ferias de artesanías, espectáculos de payasos, una calesita, etc.

Posteriormente la maestra decide, por ejemplo, invitar a la sala a uno de los abuelos de la "Sociedad de Fomento" del barrio (que los chicos habían encuestado en la plaza) para pedirle que les cuente a los nenes qué cosas hacía él en esa plaza cuando era chico. Luego de escuchar el relato del abuelo los chicos volvieron a armar la plaza en la sala pero esta vez para hacer en ella las cosas que se hacían en el tiempo del abuelo. La maestra estaba atenta mientras duraba la dramatización para intervenir todas las veces que resultara interesante plantear a los chicos interrogantes del tipo: ¿te parece que las nenas jugaban de esa forma en esos tiempos?, ¿habría un panchero?, etc.

Para finalizar, entre todos arman un mural muy grande de una plaza donde hay gente realizando todas las actividades relevadas. Cuando terminan la maestra propone que entre todos piensen qué cosas debiera tener la plaza para que todos puedan hacer sus actividades allí. La maestra escribe al dictado de los chicos: juegos, lugar libre donde se pueda jugar a la pelota, bancos, mesas, caminos de piedritas, bebederos, lugares para los perros, etc. Luego de ver cuáles son las cosas que le faltan a la plaza para que todos puedan desarrollar sus actividades, la maestra propone "escribir entre todos" una carta para enviarle al consejero vecinal para que se ocupe de mejorar la plaza del barrio.

h) Los actos escolares

Las efemérides suelen ser vividas como un espacio de conflicto por excelencia: la escuela se siente "expuesta" frente a padres y directivos, los padres se quejan porque los chicos ya no se disfrazan, los maestros dicen que sus planificaciones se ven interrumpidas y se plantean muchísimas y variadas preguntas: ¿cómo trabajar con chicos tan pequeños sobre cuestiones que pasaron hace tanto tiempo?, ¿los chicos se pueden disfrazar en los actos?, ¿cómo lograr la participación de los padres?, etc.

Un trabajo responsable sobre este aspecto de la vida escolar nos obliga a poner la mirada, en primer lugar, sobre nuestros propios saberes. Los docentes llevamos a cuestras una serie de historias repetidas y estereotipadas que muchas veces tienen su anclaje en nuestra propia formación y que aún no hemos comenzado a cuestionar y revisar. Por otra parte, la historia argentina ha sido y es terreno de contradicciones y conflictos que generan visiones, versiones y explicaciones muy disímiles.

Los actos escolares sobrepasan la responsabilidad del aula y comprometen a la institución en su conjunto. Será necesario entonces que la escuela toda diseñe los espacios y las estrategias para buscar información y reflexionar sobre sus propias concepciones con el objetivo de "mirar nuevamente el pasado, pero desde las preguntas y necesidades que nos formulamos en el presente" (Zelmanovich, P; 1994).

Aún en la sala del jardín, cuando pareciera que tan sólo se cuentan "los hechos tal como sucedieron", se manejan distintas concepciones de la historia -tal vez, hasta sin darnos cuenta-, distintas ideas acerca de qué lugar ocuparon los actores sociales, las condiciones sociales, económicas y políticas, los "próceres", etc. Así por ejemplo cuando narramos los sucesos del Cabildo abierto del 22 de mayo y contamos que todos los vecinos de la ciudad tuvieron acceso para decidir el futuro de la nación estamos obviando que en ese momento sólo se consideraban como vecinos aquellos que pagaban sus impuestos, con lo cual una gran mayoría quedaba afuera.

El hecho de que los niños de 3, 4 o 5 años no puedan acceder a una cabal comprensión del conjunto de interrelaciones que dan sentido a los procesos socio-históricos, no nos habilita a repetir imágenes estereotipadas y muchas veces falsas de la historia del tipo de: "Belgrano se inspiró en el cielo para elegir los colores de la bandera". Trabajaremos con una visión de los hechos históricos que tenga en cuenta su complejidad y la existencia de diferentes posturas acerca de un mismo suceso.

No es sencillo realizar adecuaciones y selecciones de los sucesos históricos a las posibilidades de los niños del jardín; pero este paso requiere sin duda, de un trabajo previo de los docentes a través del cual volvamos sobre nuestros propios aprendizajes de la historia para cuestionarlos y enriquecerlos.

Sabemos de la dificultad de encarar el trabajo con el tiempo en el Nivel Inicial. "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, etc.)" (Alderoqui, S. con la colaboración de Serulnicoff, A.; 1992).

Para colaborar con este proceso de construcción que vienen realizando los alumnos, seremos rigurosos en la selección de actividades y propuestas. Así por ejemplo, si se trata de acercar a los alumnos a la vida de la colonia no será pertinente armar un museo con los objetos antiguos de los abuelos, a partir de lo cual, los alumnos podrían inferir que los abuelos vivieron en esa época.

Por la edad de los niños del Nivel Inicial, es necesario evitar el planteo de actividades en las cuales se proponga a los alumnos el trabajo en términos abstractos acerca de algún valor, como por ejemplo el trabajo sobre "¿qué es la libertad? o ¿qué es para ellos la independencia?" Frente a estas preguntas los niños suelen dar respuestas vinculadas a sus vidas cotidianas que pueden resultar de utilidad para otro tipo de trabajos pero que dudosamente puedan relacionar con lo que significaba "la independencia" a propósito del 9 de Julio.

Muchas de las efemérides (25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio y 17 de Agosto) tienen como denominador común un período histórico con características de vida cotidiana similares. El sentido de este trabajo no se reduce a realizar con los alumnos largas listas de vendedores ambulantes, pregones y medios de transportes sino que se trata de plantear preguntas a partir de las cuales acercarse a comprender cómo era el entramado de relaciones que daban vida a esa época: ¿cómo se vestían las mujeres, los hombres y los niños?, ¿cuáles eran los alimentos más habituales?, ¿los juegos más comunes, los modos de transporte, los sonidos que se escuchaban en la ciudad, etc.?

El trabajo con "los héroes", como dice el Diseño, tendrá el sentido de comprenderlos en relación a la época y a la sociedad de la cual formaron parte y en relación a sus actividades y gustos cotidianos (¿qué hacían en sus ratos libres?, ¿qué les gustaba comer?, ¿a qué jugaban con sus nietos?, etc.); así como también el trabajo con los distintos grupos sociales (los criollos, los españoles, los esclavos, los aborígenes) en su interrelación con la trama social, económica y política de la época (¿en que zonas vivían?, ¿cuánto tiempo trabajaban por día?, ¿sabían leer y escribir?, etc.).

En algunos casos, los contenidos a trabajar a propósito de las efemérides podrán tener vinculación con las unidades didácticas y otras veces plantearán aspectos no relacionables con

lo que se viene haciendo en la sala. Así por ejemplo, si se está trabajando el recorte del "almacén o el supermercado", será interesante plantear la pregunta acerca de ¿dónde se proveían de alimentos las personas en la época de la colonia? y en ese sentido indagar el espacio de "la pulpería" a través de imágenes o en las reconstrucciones que se encuentran en los museos (Museo José Hernández o Museo de los Corrales).

¡Para saber de qué se trata!

Para convertir a los actos escolares en situaciones de aprendizaje, resulta fundamental que previamente al acto se realice un trabajo a través del cual los alumnos lleguen al acto "sabiendo de qué se trata". Para ello se seleccionarán algunas preguntas que encuadrarán las actividades de búsqueda de información: ¿cómo hizo San Martín para cruzar los Andes?, ¿por qué Belgrano creó la bandera?, ¿cómo hacían los congresales para viajar a Tucumán?, ¿cómo se enteraban de las noticias las personas en la época de la colonia si no había ni radio ni televisión? No olvidemos que, aunque se trate de temas lejanos en el tiempo, los chicos ya tienen ideas y suposiciones a partir de las cuales empezar cualquier trabajo de este tipo.

También en relación con la historia es necesario hacer entrar en escena variadas fuentes de información: el contacto directo con el medio a través de salidas al centro histórico de la ciudad, a los museos; el maestro cuenta o lee lo que dicen los libros, un historiador viene a contar cómo se cocinaba en esos tiempos, los padres relatan cómo se festejaban las efemérides cuando ellos eran chicos, etc.²

Las litografías, pinturas y grabados (que se encuentran en libros o en los museos) permiten trabajar con material gráfico de tiempos remotos tal como lo vieron las personas de la época. Este tipo de documentos posibilita realizar trabajos de observación a partir de imágenes veraces.

El trabajo con objetos antiguos es un modo invalorable de acercar el pasado al presente. En este punto es necesario ser cuidadosos: que un objeto sea antiguo no significa que pertenezca a la época de la colonia. Por este motivo, es fundamental el trabajo en los museos, verdaderos ámbitos donde se atesoran estos testimonios del pasado (objetos antiguos, cuadros, cartas, fotografías, mobiliarios, vestimentas, etc.).

"Es importante señalar que por lo general los objetos que permanecen más tiempo, los más duraderos, son aquellos que pertenecieron a los sectores sociales más altos. Este señalamiento no invalida el trabajo sino que lo sitúa en el contexto para evitar generalizaciones erróneas como por ejemplo 'todas las mujeres usaban peinetones'". (Alderoqui con la colaboración de Serulnicoff; 1992).

La escuela en "acto"

Muchas veces los maestros se quejan de que los actos interrumpen las unidades didácticas. Sin embargo, éstas son unas de las pocas interrupciones "previsibles" que tiene la vida escolar. Todos los años sabemos desde su inicio cuántos serán los festejos y en qué momento del año sucederán. Por lo tanto, es aconsejable planificar institucionalmente los actos desde una perspectiva anual y de este modo seleccionar las modalidades que podrán asumir, así como los contenidos que se trabajarán.

Es importante señalar que no todas las efemérides que se celebran a lo largo del año debe-

² Para profundizar sobre la importancia que tienen para los chicos los relatos para poder comprender la historia, ver: Zelmanovich, Perla (1994) *Efemérides entre el mito y la historia*, Ed. Paidós, Bs.As.

rán tener la misma estructura, ni igual modalidad de trabajo sobre los contenidos. Por otro lado, es necesario realizar una ajustada evaluación de las variables que entran en juego en los distintos períodos del ciclo lectivo para tenerlas en cuenta a la hora de diseñar un acto.

El momento del acto podrá asumir modalidades muy variadas según las características de la institución, de los contenidos que se trabajaron, de los recursos con los que se cuenta, etc.: talleres en cada sala con la presencia de los padres y posterior puesta en común (un grupo arma la cordillera, otro investiga en la biblioteca cómo era la familia de San Martín y otro pregunta a la gente en la calle por qué se lo recuerda a don José), conmemoración conjunta de toda la comunidad escolar, con integración (o no) de los grados más grandes (el coro de la primaria presenta una canción, los alumnos más grandes preparan el acto para los más chiquitos de la escuela), muestra de la producción realizada previamente por los chicos (exposición de murales informativos, maquetas, etc.), realización de festejos en conjunto con otras instituciones del barrio (en la plaza del barrio, en la sociedad de fomento, etc.), etc.

Por último, es importante detenerse para hacer algunas aclaraciones en relación con el tema de las dramatizaciones en los actos. Pareciera que como reacción a aquellos actos en los cuales se disfrazaba a los chicos y se los exponía delante de todos a recitar palabras que siempre se olvidaban o en su defecto sólo participaban aquellos niños que garantizaban un brillante desempeño en el rol protagónico, se suprimieron los disfraces y actuaciones. En algunos casos, se adjudicó el rol de actores y bailarines a los padres o a los docentes. Es necesario ser cuidadosos con este modo de inclusión de los adultos en los actos escolares. Muchas veces, frente al impacto de ver al papá o al maestro disfrazado, los actos se ven reducidos a lo anecdótico y se pierde de vista la intención pedagógica que los convoca. Esto no significa que los adultos no puedan tener un papel protagónico en el festejo de las fechas patrias sino que es importante que esta participación se encuadre dentro de los objetivos del acto educativo.

La "dramatización y el disfraz" no son ni buenos ni malos en sí mismo. Sin duda que si se lo emplea del modo planteado anteriormente no tendrá ningún valor educativo; pero si es el resultado de una indagación acerca de por ejemplo ¿cómo se vestían las personas de los distintos grupos sociales en los tiempos del Cabildo? y el acto se convierte en un desfile donde cada chico muestra su atuendo producto de un interesante trabajo previo seguramente esos niños habrán aprendido muchas cosas que antes no sabían!

i) Inventario incompleto de lugares que ofrece la ciudad a partir de los cuales trabajar las efemérides(*)

MUSEO CRIOLLO DE LOS CORRALES (colección de elementos gauchescos y de la vida campestre, una carreta original y ambientación de una pulpería). Av. de los Corrales 6476 / tel.: 571-6143.

MUSEO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (las exposiciones son renovables y muestran objetos sobre costumbres y usos de la ciudad de Buenos Aires. Cuenta con una biblioteca interesante para consultar) Alsina 412 / tel.: 331-9855

FARMACIA LA ESTRELLA (en sus vidrieras muestra objetos antiguos relacionados con el uso del agua) Alsina y Defensa.

CASA DE LINIERS (una casa del siglo XVIII) Venezuela 469

CASA MÍNIMA (casa de los esclavos libertos) Pasaje San Lorenzo 380

MANZANA DE LAS LUCES (entrada a los túneles por donde se dice que se contrabandeaba en la época de la colonia) Alsina, Bolívar, Moreno, Perú / tel.: 30-3260; 34-4655; 331-9534 (int. 2 llamar por la tarde)

ALTOS DE ALTOLAGUIRRE (casa de 2 plantas del 1800) frente al Museo de la Ciudad
MUSEO HISTÓRICO NACIONAL (patio con aljibe, campana y armas de la época de la independencia. Hay vestimentas, escudos y joyas, restos del fuerte (cerraduras y llaves) y cuadros que muestran su ubicación. Sala dedicada al Virreinato. Se puede ver la cama con baldaquino de uno de los virreyes, está el dormitorio de San Martín, su catre de campaña, etc. Sala destinada a Manuel Belgrano) Defensa 1600 / tel.: 23-6254 / 4588

MUSEO ETNOGRÁFICO AMBROSETTI (objetos de la cultura de los grupos aborígenes que vivían en nuestro territorio antes de la llegada de los españoles) Moreno 350 / tel.: 331-7788

CASA YRURTIA (O'Higgins 2390) y **MUSEO DE ARTE ESPAÑOL LARRETA** (Juramento 2291) (las fachadas son una reconstrucción contemporánea según el estilo colonial).

MUSEO "BRIGADIER GRAL. CORNELIO SAAVEDRA (reconstrucción de una casa siguiendo los lineamientos de la arquitectura colonial: galería exterior, parque, aljibes, tejas, grandes ventanas con rejas. En las salas se ven objetos de platería, vestimenta del siglo XIX, pinturas que muestran a Buenos Aires en el 1800, peinetones, etc. Hay una reconstrucción de los salones comedores de la época (estrados). Republiquetas 6309 / tel.: 72-0746

BUENOS AIRES COLONIAL: aljibes (Museo Mitre, Museo Histórico Nacional), rejas, pasajes (Pjes. Giuffra, San Lorenzo), iglesias (Santo Domingo), calles angostas (calle Defensa conserva testimonios).

EL CABILDO (ha sufrido varias remodelaciones. Actualmente se lo ha reconstruido conservando su estilo original). Bolívar 65 / tel.: 334-1782

LA PIRÁMIDE DE MAYO (está ubicada en el centro de la plaza y recuerda el aniversario de la Revolución de Mayo).

CASA ROSADA/ MUSEO DE CASA DE GOBIERNO (reúne objetos, muebles, condecoraciones, uniformes, atributos de mando, etc. de los hombres que han desempeñado el gobierno desde el siglo XVI hasta 1943. El lugar donde funciona son las galerías del antiguo fuerte (sede de gobierno durante la época de la colonia) y de la Aduana Nueva). Balcarce 50 / tel.: 46-9841 (int. 379/381)

LA CATEDRAL (se encuentran los restos del Gral. Don José de San Martín).

MUSEO JOSÉ HERNÁNDEZ (réplica de una pulpería del siglo XIX y elementos de la vida del gaucho: sus usos y costumbres. Botas, boleadoras, ponchos, colección de mates). Av. del Libertador 2373 / tel.: 802- 7294

MUSEO MUNICIPAL DE ARTE AMERICANO ISAAC FERNÁNDEZ BLANCO (piezas de arte y artesanías iberoamericanas (1810-1880) Suipacha 1422

INSTITUTO BELGRANIANO (para obtener información sobre Belgrano) Belgrano 386 / tel.: 30-2709

MUSEO GENERAL BELGRANO (iconografía, monedas y otros objetos correspondientes a la época en que vivió Belgrano) Sarrachaga 4906 / tel.: 362-5978 67-6464

MUSEO RICARDO ROJAS (la fachada reproduce la de la casa de Tucumán) Charcas 2837

MUSEO DEL TRAJE (trajes y accesorios de indumentaria desde el siglo XVIII hasta hoy) Chile 832

PLAZA SAN MARTÍN (placas recordatorias y explicativas, frisos de distintas batallas, bajos relieves)

REPLICA DE LA CASA DE SAN MARTÍN EN GRAND BOURG (placas, el monumento "El abuelo inmortal". En el interior de la casa se encuentra el Instituto Sanmartiniano) calles Castilla y Aguado.

REGIMIENTO DE GRANADEROS A CABALLO (se asiste al toque de la fanfarrea Alto Perú, marcha de San Lorenzo y otras marchas. Visita a las caballerías, escuadrones y museo). Luis María Campos 554 /tel.: 771-0158

MUSEO HISTÓRICO SARMIENTO (objetos, obras de arte, muebles, vestimentas, documentos y condecoraciones de Sarmiento). Cuba 2079

(*) Este trabajo de recopilación fue hecho conjuntamente con los Distritos 16 y 17 y la Escuela Infantil N°1 del Distrito 21, coordinado por Nélida Lichy y Adriana Serulnicoff.

Bibliografía citada

AISENBERG, B.; (1994) "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos..." en: *Didáctica de las Ciencias Sociales*; Aisenberg y Alderoqui (comp.); Ed. Paidós; Buenos Aires.

ALDEROQUI, S.; (1990) "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado"; en "Propuesta educativa" año 2 N°3 y 4; Flacso; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

ALDEROQUI, S. con la colaboración de Serulnicoff, A. (1992); "Ni anclar el barco ni andar a la deriva". Módulo de Ciencias Sociales para el Nivel Inicial; Provincia de Santa Fe/FLACSO; en edición.

ALDEROQUI, SERULNICOFF, KAUFMAN, CONVERTI (1991): "Buenos Aires se enseña"; Convenio MCBA/CAC; Buenos Aires.

ALDEROQUI, S. (1994) "Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial: Contenidos Básicos Comunes"; Buenos Aires, mimeogr.

ALDEROQUI, S.; GOJMAN, S.; SEGAL, A.; (1995) "Documento curricular: Ciencias Sociales. EGB"; Dirección de Currículum; Secretaría de Educación; M.C.B.A.; Buenos Aires.

BALDISERRI, M.; (1984) *El preescolar, escuela de la infancia*; Ed. Cincel; Madrid.

BOUDON, R. Y BOURRICAUD, F. (1993); *Diccionario crítico de sociología*; Ed. Edicial; Buenos Aires.

CAMILLONI, A.; (1994) "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales"; en: *Didáctica de las Ciencias Sociales*; Aisenberg y Alderoqui (comp.); Ed. Paidós; Buenos Aires.

COLL, POZO, SARABIA, VALLS; (1994) *Los contenidos en la Reforma*; Ed. Santillana; Buenos Aires.

DELVAL, J.; (1987) *La construcción del mundo económico en el niño*; Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma; Madrid.

DELVAL, J. (1989): "La representación infantil del mundo social" en: *El mundo social en la mente infantil*; Ed. Alianza; Madrid.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial; (1989) Secretaría de Educación MCBA; Dirección de Planeamiento-Educación; Buenos Aires.

Equipo de Ciencias Sociales del Nivel Inicial; Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente; Buenos Aires; mimeogr. 1991.

FRABBONI, GALLETI, SAVORELLI;(1980) **El primer abecedario: el ambiente**; Editorial Fontanella; Barcelona.

GARCÍA BLANCO, A.(1988) **Didáctica del Museo: el descubrimiento de los objetos**, Ed. de la Torre; Madrid.

GARCÍA, E; GARCÍA, F; (1989) **Aprender investigando**; Diada Editora; Sevilla.

GORIS, B; (1994) **¿Historia en el jardín?**, D.C.P.A.D., Buenos Aires.

Programa de contenidos básicos Comunes para la Educación Inicial;(1994). Ministerio de Cultura y Educación Buenos Aires;

Programa de contenidos básicos Comunes para la Escuela General Básica;(1994) Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Diseño Curricular Base para la Educación Infantil, Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, (1989)

RIVERO, S; BROITMAN, C; KAUFMANN, V; SERULNICOFF, A; ZAINA, A;(1995) **El cuaderno de 5. Libro para el maestro**; Ed. Kapelusz; Buenos Aires.

SEGAL, A; IAIES, G; (1992) **"Las Ciencias Sociales y el campo de la didáctica"**; en: **Didácticas especiales: estado del debate**; Iaies; G compilador; Aique, Buenos Aires.

SERULNICOFF, A;(1992) **Abrir las puertas del jardín a las Ciencias Sociales**; M.C.B.A.; Secretaría de Educación; DCPAD; Buenos Aires.

SERULNICOFF, A;(1993) **Los actos escolares o la escuela en acto**; Módulo 2; M.C.B.A.; Secretaría de Educación; DCPAD; Buenos Aires.

SERULNICOFF, A;(1994) **De museos y escuelas: nuevas puertas para abrir**; Módulo 3; M.C.B.A.; Secretaría de Educación; DCPAD; Buenos Aires.

ZELMANOVICH, P.(1994) **Efemérides entre el mito y la historia**; Ed. Paidós; Buenos Aires.

CIENCIAS NATURALES

Lic. Verónica Kaufmann

INDICE

1 - EN RELACIÓN CON EL DISEÑO CURRICULAR DEL '89	173
2 - INTRODUCCIÓN	174
2.1 - Las Ciencias Naturales en el Jardín	174
2.2 - Cómo pensamos el área de las Ciencias Naturales	175
3 - ENFOQUE DIDÁCTICO	177
3.1 - La presentación de los contenidos	177
3.2 - La selección y organización de contenidos en unidades didácticas y proyectos	177
3.3 - Las estrategias de enseñanza	178
a) El trabajo con las ideas de los niños	178
b) Diferentes tipos de actividades	180
c) La reflexión sobre el trabajo realizado	182
d) A modo de ejemplo	182
3.4 - El rincón de ciencias	184
3.5 - Los animales y las plantas en el jardín	185
3.6 - Las salidas	186
A modo de ejemplo	187
3.7 - Los contenidos de las ciencias naturales	188
3.8 - Expectativas de logro	189
3.9 - Contenidos conceptuales	189
a) Ideas organizadoras del bloque SERES VIVOS	189
b) Bloque: los seres vivos	191
c) De las ideas organizadoras a los contenidos	192
d) Ideas organizadoras del bloque OBJETOS Y MATERIALES	193
e) Bloque: los objetos y materiales	193
f) De las ideas organizadoras a los contenidos	194
3.10 - Contenidos procedimentales	195
3.11 - Contenidos actitudinales	196
4.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	198

1. EN RELACIÓN CON EL DISEÑO CURRICULAR DEL '89

BIBLIOTECA
CEMIE

El capítulo de Ciencias Naturales de este Anexo, se inscribe en el mismo enfoque de trabajo propuesto en el Diseño Curricular del 89.

Es por este motivo que en reiteradas ocasiones se hará referencia al Diseño actualmente vigente, intentando mostrar la relación entre ambos. Desde esta perspectiva es que recomendamos la relectura del capítulo de Ciencias Naturales del Diseño del 89 puesto que allí se desarrollan las ideas básicas a partir de las cuales realizamos hoy algunos aportes, que entendemos facilitarán y ampliarán la comprensión del mismo.

Es nuestro propósito, a partir de estos años de implementación contribuir con este documento a:

- Ampliar y profundizar algunos aspectos que a partir de la implementación del diseño requieren de un mayor nivel de explicación.
- Reformular algunos criterios sobre la selección y organización de los contenidos, sobre todo aquellos que se relacionan con la inclusión de los contenidos en las unidades didácticas y proyectos.
- Contribuir mediante la explicitación de nuevos ejemplos a aclarar algunos puntos relativos al tratamiento del área en las salas.
- Plantear una reorganización de los contenidos clasificándolos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2. INTRODUCCIÓN

«La recuperación de una cultura científico técnica debería suministrar los conocimientos que hagan posible la participación activa, con sentido crítico, en una sociedad como la actual en la cual el hecho científico está en la base de gran parte de las opciones que la sociedad reclama». Fourez

2.1. LAS CIENCIAS NATURALES EN EL JARDÍN

Como señala el Diseño Curricular los niños desde muy pequeños interactúan con elementos del entorno natural. Circulan por calles donde la vegetación cambia a lo largo del año, consumen alimentos, algunos de los cuales sufrieron transformaciones, juegan con elementos que se mezclan o no con el agua, están en contacto con objetos que se comportan de distintas maneras frente a sus acciones: flotan, se atraen, cambian, se desplazan etc. La presencia de los fenómenos y elementos naturales en nuestra vida cotidiana, debería constituirse en el punto de partida para trabajar los contenidos del área en el jardín. A partir de interrogarnos sobre ellos podremos proponer actividades que permitan reflexionar, sobre lo que acontece en la experiencia cotidiana, aspectos que en reiteradas ocasiones «dejamos pasar» por parecer demasiado obvios o evidentes. Esta particular mirada sobre lo cotidiano, permitirá un acercamiento de los chicos a los contenidos conceptuales y procedimentales de las ciencias naturales a la vez que favorecerá una serie de actitudes tales como, la curiosidad, la duda ante lo evidente, la capacidad de formularse preguntas, el respeto por el ambiente, el cuidado de su salud, etc.

Para que esto sea posible es necesario transformar estas experiencias cotidianas en situaciones de aprendizaje, proponer a partir de ellas desafíos, situarlas en un contexto específico para que además de estar simplemente presentes pasen a ser objeto de conocimiento.

A la vez un intenso trabajo en este sentido permitirá ampliar la mirada de los alumnos, en la medida en que podrán comenzar a comprender la complejidad y diversidad de los fenómenos naturales.

¿Qué les pasa a las piedritas cuando las ponemos en un recipiente con agua? ¿Y a la arena? ¿Y al telgopor? ¿Podemos volver a separarlos? ¿Cómo lo podremos hacer?

¿Qué le pasa al polvo de la gelatina cuando lo mezclamos con el agua? ¿Todos los polvos se disuelven en agua? ¿Y en otros líquidos? ¿Cuando mezclamos sal y agua se pueden volver a separar? ¿Cómo podríamos hacerlo? ¿Todas las sustancias que se disuelven se separan de la misma manera?

Cada una de estas preguntas permitirá desencadenar una secuencia de actividades tendientes a acercar a los chicos a algunos contenidos vinculados con el área de las Ciencias Naturales.

Es importante reconocer que una buena enseñanza de las Ciencias Naturales contempla tanto el trabajo sobre los hechos y conceptos que forman parte del área, como el trabajo sobre otros tipos de contenidos: procedimentales y actitudinales.

Construir y saber utilizar correctamente determinados instrumentos como tamices, regaderas, lupas, etc., iniciarse en la elaboración e interpretación de cuadros sencillos y en el control de variables, aprender a expresar con claridad las opiniones, a proponer situaciones para poner a prueba una anticipación etc., son aspectos que no deberíamos descuidar en la enseñanza y que por lo tanto requieren también de estrategias específicas para su enseñanza y aprendizaje.

Es importante señalar que en el caso de las Ciencias Naturales, la iniciación en el manejo

de algunos procedimientos se torna una herramienta fundamental para poder aproximar a los alumnos a algunos de los contenidos conceptuales. Así para realizar una buena observación de los insectos será necesario saber utilizar correctamente una lupa; para poder comparar los ritmos de crecimiento de las plantas de la huerta será necesario hacer mediciones lo más «precisas» posibles y registrarlas en un cuadro, por ejemplo, cortando tiras de papel del largo de cada planta y pegándolas en una cartulina; para poder comparar qué les pasa a los diferentes materiales cuando les echamos agua, será necesario tener en cuenta la cantidad de agua que se echa en cada uno, etc.

La posibilidad de que los alumnos efectivamente vayan apropiándose de estos y otros procedimientos dependerá, al igual que en el caso de los contenidos conceptuales, de que los docentes generen alrededor de ellos situaciones problemáticas y diseñen estrategias de enseñanza que los transformen en contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos. ¿Todas las plantas crecen a la misma velocidad? ¿Cómo podríamos hacer para averiguarlo? ¿Cómo sabremos cual de ellas crece más? ¿Qué tenemos que tener en cuenta si queremos comparar cual de los materiales «chupa» más el agua? etc.

Del mismo modo el trabajo sobre las actitudes, valores y normas requerirá de un trabajo intencional que posibilite que los alumnos vayan comenzando a apropiarse de estos contenidos. En este terreno vale la pena reflexionar acerca de la coherencia entre las actitudes que se espera fomentar entre los alumnos y las actitudes que se asumen durante el trabajo con ellos. Así, por ejemplo, si esperamos que nuestros alumnos sean respetuosos con los demás seres vivos, será importante que sostengamos esta actitud en forma permanente y no que solo la pongamos en juego frente a determinadas actividades específicas. Si esperamos que nuestros alumnos sean cada vez más autónomos deberemos ofrecerles la posibilidad de que realmente lo sean, promoviendo actividades en las que puedan comenzar a manejarse con cierta independencia en relación con los adultos.

2.2. CÓMO PENSAMOS EL ÁREA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EL JARDÍN

El área de las ciencias Naturales está integrada básicamente por la física, la química y la biología. Estas tres disciplinas pueden ser incluidas dentro de un área atendiendo a que comparten un objeto de estudio que se puede definir como los fenómenos y procesos que ocurren en el «universo natural».

Desde la perspectiva del jardín de infantes intentamos acercar a los chicos al ambiente natural que los rodea ofreciéndoles la posibilidad de interactuar y ampliar sus conocimientos sobre los diferentes elementos que conforman este ambiente. Esta mirada incluye por tanto a los elementos vivos que conforman el ambiente como así también a los elementos del mundo físico.

Por lo general en el jardín encontramos que el trabajo está más centrado en actividades que se vinculan al ámbito de los seres vivos. Actividades tales como salir a recolectar hojas cuando empieza el otoño, cuidar plantas y algún animal en las salas, clasificar semillas, ponerlas a germinar, trabajar sobre el cuerpo humano etc., parecen ser las más características cuando pensamos en las ciencias naturales.

Sin embargo si tomamos en cuenta la concepción planteada deberíamos incluir también otras actividades que permitan que los chicos se acerquen o aproximen a otros contenidos vinculados con el área.

¿Cómo hacer para producir una sombra en la pared del patio? ¿Qué materiales conviene usar para fabricar un barco que flote? ¿Qué forma debería tener un avioncito de papel para llegar

bien lejos? ¿Qué le pasa al dibujo que hacemos con agua en el piso del patio en la zona en que hay sol y en la que hay sombra? ¿Qué les pasa a diferentes materiales cuando los mojamos? etc.

Comenzar a dar respuesta a estas preguntas, plantear a partir de ellas nuevos interrogantes, reflexionar sobre las acciones realizadas, desencadenará procesos de aprendizaje en los cuales estaremos abordando contenidos que involucran otros aspectos del trabajo en el área y que contribuyen por lo tanto a una educación integral de nuestros alumnos.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En este anexo los contenidos de las Ciencias Naturales se presentan clasificados en tres grupos: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales se presentan a su vez agrupados en dos bloques:

LOS SERES VIVOS

LOS OBJETOS Y MATERIALES

El bloque de **LOS SERES VIVOS** se encuentra dividido en tres apartados:

LOS HOMBRES

LAS PLANTAS

LOS ANIMALES

Esta división responde a la necesidad de focalizar los contenidos que consideramos más relevantes para cada uno de estos grupos de seres vivos.

Los contenidos procedimentales se encuentran agrupados en otro bloque al igual que los contenidos actitudinales.

En el caso de los contenidos procedimentales y actitudinales, se intenta plantear aquellos que son específicos de las ciencias naturales, sin embargo algunos de ellos son compartidos también por otras áreas.

Esta presentación no supone un orden de gradualidad en el cual deben ser enseñados los contenidos, sino un menú a partir del cual el docente seleccionará y organizará las diferentes actividades, teniendo en cuenta diferentes criterios que se encuentran explicitados en el marco general de este Anexo y que serán desarrollados en el siguiente punto de este capítulo.

3.2. LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS Y PROYECTOS

En reiteradas ocasiones observamos en las planificaciones de los docentes y en las actividades que se desarrollan en las salas que los contenidos de las Ciencias Naturales se encuentran presentes en algunas unidades didácticas, que en la práctica constituyen recortes pensados casi exclusivamente desde el área de Ciencias Naturales.

Aunque en algunos casos se han modificado los nombres de las Unidades didácticas tradicionales, el trabajo que se realiza en las salas cuando se trabaja sobre «el vivero» o «así somos nosotros» etc., en muchos casos se reduce casi exclusivamente a un trabajo sobre contenidos de Ciencias Naturales. Así, para seguir con los ejemplos mencionados, cuando se trabaja sobre «el vivero» en realidad se trabaja casi exclusivamente sobre las plantas o cuando se abordan unidades como «así somos nosotros» en la práctica sobre lo que efectivamente se trabaja es sobre el cuerpo.

Por otra parte, en otras unidades didácticas la ausencia de contenidos vinculados con las Ciencias Naturales es casi total.

Esta situación responde a que el criterio prioritario que parece tomarse en cuenta cuando se seleccionan los contenidos para una unidad didáctica, es la vinculación temática entre el nombre de la unidad didáctica y los contenidos.

Sin embargo, desde la propuesta de este documento, deberían considerarse otros criterios

a la hora de seleccionar los contenidos a abordar en cada recorte. Uno de éstos criterios se basaría en la reflexión acerca de lo que los contenidos del área aportan para la comprensión del recorte seleccionado.

Teniendo en cuenta este criterio también en aquellas unidades didácticas en las cuales la vinculación temática no es tan estrecha, deberían incluirse contenidos del área.

Así cuando se trabaja sobre recortes tales como la escuela, la plaza, el barrio, la panadería, la cuadra de la escuela etc., se hace necesario también abordar contenidos de las ciencias naturales, ya que éstos se constituirán en un aporte para comprender y analizar el recorte de la realidad sobre el cual se está trabajando. Por otra parte, esto permitirá que los alumnos enriquezcan, amplíen, relativicen o modifiquen sus conocimientos sobre los contenidos específicos del área.

Por ejemplo, a propósito de estar trabajando sobre «la cuadra de la escuela» puede ser pertinente trabajar sobre la vegetación de la misma y sobre los cambios que sufre durante el transcurso del año, al trabajar sobre «la escuela», se pueden analizar algunas características de los materiales con que está construida y la relación con la ubicación de esos materiales dentro de la escuela (materiales que «dejan o no pasar la luz», materiales que absorben o no agua), etc.

Desde la perspectiva planteada, es posible también que los docentes decidan no incluir contenidos de las Ciencias Naturales en alguna unidad didáctica o proyecto, por considerar que no son pertinentes.

Otros criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos son aquellos que se vinculan con la edad de los alumnos, las características del grupo, sus necesidades e intereses, los conocimientos previos de los alumnos, etc.

Es decir que es posible pensar que una misma unidad didáctica o proyecto pueden ser diferentes según quienes sean los destinatarios del trabajo. Estas diferencias se vinculan con las especificidades de las instituciones, grupos de alumnos, etc.

Estos mismos criterios que hemos desarrollado para la selección de los contenidos para las unidades didácticas, deberían ponerse en juego también en el momento de seleccionar los contenidos para llevar adelante un proyecto.

También en estos casos tendremos en cuenta las características del grupo de alumnos, sus conocimientos previos, necesidades e intereses, como así también la relación entre el contenido y el proyecto. Por ejemplo, si estamos desarrollando un proyecto sobre fabricación de juegos y juguetes, los contenidos que se abordarán serán aquellos que nos ayuden a fabricar y comprender como funcionan, los juguetes que nos estamos proponiendo realizar. Así si nos proponemos armar un juego de pesca con imanes, habrá que indagar cuáles son los materiales apropiados para hacer los «peces», si nos proponemos armar un teatro de sombras será necesario que exploremos qué materiales dejan pasar luz y cuáles no, en qué lugar debemos ubicar la fuente de luz para que produzca una sombra, etc.

3.3. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En los siguientes apartados presentaremos algunos aspectos relativos a las estrategias de enseñanza. Es importante resaltar que los mismos no intentan dar cuenta de un orden en el cual deban llevarse a cabo las actividades. Los diferentes contenidos, así como también las características y especificidades de cada grupo, serán los que guíen el itinerario que cada docente crea necesario para brindarles a sus alumnos actividades que les permitan comenzar a comprender, analizar y profundizar en el conocimiento del ambiente natural.

a) El trabajo con las ideas de los niños

Cuando los niños ingresan al jardín de infantes tienen ya una larga trayectoria de interacción

con los objetos y hechos vinculados con el campo de las ciencias naturales. En esta interacción, que debería ser pensada en términos muy amplios -que van desde la exploración espontánea hasta la información que reciben o escuchan en las conversaciones de los adultos, entre niños, en los medios masivos de comunicación etc.- los chicos van elaborando algunas explicaciones o teorías. Estas teorías infantiles casi siempre resultan incompletas desde el punto de vista de las interpretaciones que de los mismos hechos y fenómenos hace la ciencia; y en algunos casos son también erróneas.

Desde la perspectiva de la enseñanza, reconocer la presencia de estas ideas es sumamente importante por varios motivos.

Por un lado pone de manifiesto que cada vez que les presentamos a nuestros alumnos una situación, ellos la interpretan desde estas ideas, es así como frente a un mismo hecho, explicación o situación experimental, diferentes niños pueden «ver o interpretar» diferentes cosas.

Teniendo en cuenta este aspecto es que podemos entender porqué en algunas oportunidades cuando en la sala realizamos alguna experiencia con los chicos, todos o algunos de ellos parecen «ver» cosas diferentes de las que espera el docente que vean, o sacan conclusiones diferentes de las que esperábamos.

Retomemos un ejemplo del diseño del 89 para ejemplificar lo que estamos tratando de mostrar. «María tiene 5 años. Frente a la pregunta ¿Qué cosas flotan en el agua? dijo: - que las cosas livianitas flotan y las pesadas se hunden. La maestra pregunta: - ¿Y esta piedra? «se va a hundir» - ¿Y esta arenita? - «Va a flotar porque es livianita». La maestra le propone probar. María echa un poco de arena en el frasco con agua. La arena se va al fondo. -¿Qué pasó? - «Algunas se fueron al fondo, pero algunas flotan» (Diseño curricular 1989)

En este ejemplo podemos ver como María, a pesar de poder «ver» que la arena no flota, deforma la observación de modo de ajustarla a su propia teoría.

Por otra parte, las ideas previas que los alumnos tienen sobre los hechos o fenómenos sobre los que les proponemos trabajar, deberían constituirse en los puntos de partida a partir de los cuales los docentes ofrezcan situaciones que les permitan enriquecer, profundizar o relativizar estas ideas.

Desde esta perspectiva es especialmente relevante que los docentes conozcan cuáles son las ideas de sus alumnos en relación con los contenidos que se plantean trabajar para poder diseñar situaciones que favorezcan nuevos aprendizajes.

A modo de ejemplo volvamos sobre la flotación.

Los chicos por lo general piensan que las cosas pesadas o grandes se hunden, mientras que las livianas o pequeñas flotan. El hecho de conocer estas ideas de los alumnos, le permitirá al docente realizar una selección ajustada de materiales a través de los cuales intentará que los alumnos puedan comenzar a relativizar éstas ideas. Materiales supuestamente «pesados» como bloques de madera, otros «grandes» como pelotas o juguetes de plástico, otros «pequeños» como botones, tapitas de plástico, o «livianitos» como tornillos, clips, etc.

El trabajo con estos objetos, facilitará que los chicos puedan comenzar a revisar sus primeras ideas, acercándose a nociones tales como: que no todos los objetos pesados se hunden, que no siempre los objetos grandes se hunden y que no siempre los livianos y pequeños flotan.

En el ejemplo que acabamos de dar, el aprendizaje estaría centrado en la posibilidad de relativizar una idea muy fuerte como lo es la de que el peso o el tamaño determinan que un objeto flote o no.

En otros casos el trabajo que propongamos permitirá que los niños amplíen o enriquezcan algunas de sus ideas. Por ejemplo cuando llevamos a la sala una gran colección de semillas de diferentes formas, tamaños, colores, texturas y a partir de ellas abordamos las diferencias en la

estructura externa de las semillas, estamos contribuyendo a ampliar y enriquecer sus ideas acerca de las semillas.

Desde el punto de vista del alumno, el trabajo en torno a las ideas previas, contribuye a que pueda expresar lo que piensa, contactarse con lo que piensan los demás, ordenar en la medida de lo posible sus argumentos, intentar sostener su punto de vista, etc.

• Sobre los modos de indagar las ideas de los alumnos

Un aspecto importante a tener en cuenta cuando hablamos de indagar las ideas de los niños, es que esta indagación puede realizarse de diferentes modos, que le permitan al docente conocer que es lo que sus alumnos están pensando en relación con determinado hecho o fenómeno. Las estrategias que se seleccionen para indagar las ideas de los alumnos podrán variar según las características del grupo, la edad de los chicos, el contenido que se espera trabajar, etc.

En algunos casos los registros gráficos pueden ser tan o más reveladores que las mejores preguntas. Pedirles a los chicos que dibujen cómo creen que es una semilla por dentro, cómo estarán los árboles de la plaza durante el otoño, cuáles son las plantas que hay en la plaza; puede aportarnos mucha información a la vez que permite que comparemos con los chicos los diferentes dibujos buscando en qué se parece o en qué se diferencia lo que dibujaron. Los registros gráficos también nos ayudan cuando queremos volver a ver cómo pensábamos o qué imaginábamos antes de realizar la experiencia, podemos volver a dibujar y registrar los cambios etc.

Tal como señala el diseño del '89 en los casos en que trabajemos con dibujos es importante que propongamos dibujar «lo más parecido posible a como es de verdad o a como creemos que es» y distingamos este momento de cuando dibujan en otros contextos en los cuales ser «riguroso» no es necesario.

En otras ocasiones una actividad-exploratoria puede ser la que nos ofrezca información sobre algunas ideas de los chicos. Viéndolos manipular objetos muchas veces podemos «leer» como piensan que éstos se deberían comportar. Observándolos cuando tiran los paracaídas o los avioncitos, cómo ubican su cuerpo para tratar de hacer una sombra contra una pared, cómo soplan para que se mueva el molinete o para hacer una pompa de jabón, etc., podemos obtener información acerca de las ideas que sostienen.

Este tipo de indagaciones son habituales cuando trabajamos con los más pequeños que en la mayoría de los casos tienen dificultades de expresar verbalmente lo que piensan.

Cuando diseñamos situaciones de indagación basadas en preguntas, es importante que en primer lugar tengamos en cuenta que las preguntas que formulemos estén ajustadas a aquello que pretendemos indagar. Por ejemplo, si vamos a trabajar con diferentes materiales para averiguar cuáles absorben agua y cuáles no, será necesario que dirijamos nuestras preguntas a esta propiedad en particular: ¿Qué creen que les pasará a estos materiales si les echamos agua? ¿Cuáles de estos materiales les parece que van a «chupar» el agua y cuáles no? ¿Todos los materiales «chuparán» la misma cantidad de agua?...

Estas preguntas además de apuntar directamente a aquello sobre lo cual se espera trabajar, permiten que los alumnos realicen algunas predicciones poniendo de este modo en juego sus ideas. Por otra parte permitirán que los alumnos expresen diferentes puntos de vista e intenten diferentes explicaciones.

b) Diferentes tipos de actividades

Incluir un apartado sobre las actividades en Ciencias Naturales tiene como propósito fun-

damental mostrar diferentes modalidades de trabajo para proponerles a los alumnos. Estos diferentes tipos de actividades no se excluyen entre sí, sino que unas u otras serán pertinentes en función del contenido que se espera trabajar, de la edad de los niños, características del grupo etc.

Por otra parte cualquiera de ellas puede ser utilizada para indagar las ideas de los alumnos o para proponer situaciones que les permitan ampliar, modificar o relativizar dichas ideas.

Dentro de una amplia gama de posibilidades podemos hallar, en un extremo, actividades abiertas, no estructuradas; y en el otro, actividades más pautadas, dirigidas. Entre ambas es posible pensar en una secuencia amplia y gradual (Diseño Curricular Provincia de Río Negro)

En las actividades abiertas la intervención docente consiste en ofrecer a los chicos materiales, y permitirles que los exploren libremente. «El objetivo de tales actividades apunta a que el niño 'descubra' por sí mismo las propiedades de sus acciones y las de los objetos. Estas exploraciones libres le permiten establecer los límites de su acción y le informan sobre el uso de los objetos y su diversidad» (Benlloch 1992). Jugar con pompas de jabón, con agua y diversos materiales como pajitas, embudos, recipientes de diferentes formas y tamaños, con imanes y diferentes materiales, etc., son ejemplos de este tipo de actividades.

En estas actividades el docente interviene realizando una ajustada selección de los materiales y ayudando a los chicos a reflexionar sobre las acciones que realizan sobre los objetos y los resultados de las mismas.

En las actividades dirigidas el docente tiene objetivos vinculados por lo general a contenidos más específicos.

«En las actividades dirigidas, la maestra coloca al alumno en el interior de un proceso que trata de controlar desde el inicio, y elabora consignas adecuadas a sus objetivos previendo respuestas posibles y preparando materiales alternativos.» (Benlloch 1992)

Es importante señalar que dentro de las actividades dirigidas se abre un nuevo abanico. Habrá algunas que serán de exploración dirigida, por ejemplo indagar como son los frutos por dentro, explorar con diferentes objetos si flotan o no, extraer pigmentos de diferentes vegetales, coleccionar semillas y clasificarlas, indagar sobre las características de diferentes tipos de suelos, averiguar como es nuestra boca por dentro, cuantos dientes tenemos, etc.

En otros casos les propondremos a los chicos actividades que impliquen un control de variables. Por ejemplo analizar los diferentes requerimientos de agua de las plantas, comparar si se disuelve igual cantidad de sal y de azúcar en una misma cantidad de agua, comparar el ritmo de crecimiento de diferentes plantas, etc.

Por último, es importante tener presente también la posibilidad de acercar a los chicos a los textos informativos como así también a películas o videos. A muchos de ellos, sobre todo en las salas de 5 años, les gusta que les lean «sobre cosas interesantes», o les agrada hojear libros con imágenes, fotos o ilustraciones, sobre todo cuando ellas se vinculan con alguna cuestión que se está trabajando en la sala.

En cuanto al aspecto dinámico podemos pensar que en las Ciencias Naturales puede haber actividades colectivas, en pequeños grupos o individuales.

Esto implica que en algunos casos todo el grupo se encuentra desarrollando una misma actividad, en la cual cada chico trabaja con su material, por ejemplo cuando juegan con pompas de jabón, con espejos, con paracaídas, molinetes, etc.

En otros casos la actividad se desarrolla en pequeños grupos. Cuando se elige este tipo de dinámica los grupos pueden trabajar todos con el mismo material, por ejemplo todos los grupos tienen diferentes recipientes con agua y también sal, azúcar, arena y piedritas. O pueden estar trabajando con diferentes materiales, por ejemplo si están extrayendo pigmentos de diferentes

vegetales un grupo puede trabajar con remolachas, otro con repollo, otro con acelgas etc.

Por otra parte en algunos tramos del trabajo es posible pensar en actividades individuales, por ejemplo cuando proponemos que cada alumno realice un registro de la actividad desarrollada, dibuje o haga un modelado de las hormigas que observaron, etc.

c) La reflexión sobre el trabajo realizado

Tal como se señala en el Diseño del 89 es importante que cuando finaliza una actividad, o aún durante el transcurso de ellas se reúna a los chicos para conversar sobre lo realizado, sacar algunas conclusiones, compartir ideas, etc. Este tipo de actividad es fundamental en el trabajo en todas las salas y tratándose de cualquiera de los tipos de actividades desarrolladas.

Es en este momento cuando podemos volver sobre las ideas que los chicos tenían al iniciar la secuencia de actividades sobre la cual trabajamos, podrán comparar sus ideas iniciales con la nueva información que han obtenido por medio de las experiencias realizadas. Este momento es fundamental ya que durante este período los chicos tienen la posibilidad de sistematizar la información y reflexionar sobre sus acciones y los resultados de las mismas. Su ausencia podría implicar que las actividades propuestas quedarán sólo en el plano de la manipulación de materiales.

«Uno de los primeros pasos en la apropiación del conocimiento es aprender a hablar de las cosas: hablar contando historias, historias temporales, espaciales e incluso causales de todo aquello que se observa a lo largo del tiempo.» (Arca 1994)

Desde ya que en estos momentos de conceptualización respetamos los niveles a los que los alumnos hayan llegado, «legalizando» de este modo aproximaciones que en la mayoría de los casos son incompletas.

El momento de la «conceptualización» puede ser también fecundo para plantearse nuevos interrogantes, algunos de los cuales podrán desencadenar futuros proyectos de trabajo por parte de los niños. ¿Que pasaría si tratáramos de extraer color de otros vegetales? ¿Y si después de medirnos parados lo hiciéramos sentados, se seguirían manteniendo las mismas diferencias? ¿Otros animales tendrán el mismo comportamiento que el bicho bolita cuando nos acercamos a él y lo tocamos? etc.

Un aspecto que subyace en toda la propuesta, es la importancia que tiene el que los docentes revisen también sus propias representaciones acerca de los fenómenos vinculados con las actividades que se proponen a los alumnos. Este hecho cobra importancia tanto en el momento de indagar las ideas de los alumnos, para no «reforzar» errores, para poder interpretar que es lo que los niños están pensando; como así también a la hora de diseñar cada actividad, seleccionar el material, etc.

d) A modo de ejemplo

El propósito de este ejemplo es mostrar cómo se articulan en la práctica algunos de los aspectos que hasta aquí hemos abordado.

Volvamos sobre un ejemplo mencionado anteriormente. Una maestra está desarrollando un proyecto sobre los juegos y juguetes. Uno de los juegos que ha seleccionado es el teatro de sombras. Le propone al grupo «fabricar» un teatro de sombras, inventar una obra para ser representada en él e invitar, una vez que todo esté preparado, a los chicos de otra sala a una función.

Antes de comenzar con la fabricación del teatro, selecciona aquellos contenidos de las Ciencias Naturales que les aportarán a los alumnos algunas nociones vinculadas con el funcio-

namiento del teatro de sombras: Materiales translúcidos, transparentes y opacos; relación fuente de luz - objeto - sombra. Desarrolla entonces la siguiente secuencia de actividades.

- Les propone a los chicos jugar a «Poner a la sombra» algunos muñecos de la sala. Ubica varios muñecos en diferentes lugares de la sala y les explica que el juego consiste en darles sombra a los muñecos. Para hacerlo, solo pueden usar su propio cuerpo. Los distribuye en pequeños grupos, cada uno de los cuales trabajará con un muñeco.

Los chicos desarrollan diferentes actividades, algunos tratan de «tapar» la bombita de luz con la mano, otros tapan el muñeco con la mano, algunos se suben a una silla para darle «más» sombra al muñeco; algunos chicos le dan sombra al muñeco por casualidad, otros lo notan e intentan imitarlos; un grupito discute sobre el lugar en el que hay que ubicarse para dar sombra. Durante todo el juego la maestra observa las diferentes estrategias que los chicos van desarrollando, interviene ayudando a algunos que no lo logran, a otros los alienta a que observen a los compañeros que sí lo logran.

Transcurrido un tiempo reúne al grupo y los chicos cuentan cómo hicieron para darle sombra a los muñecos. Discuten sobre las cosas que son necesarias para producir una sombra (luz, un objeto, el cuerpo); el lugar en el que debían ubicarse para provocar la sombra, algunos relatan que la sombra de la mano se agrandaba y achicaba, etc.

- Al día siguiente la maestra les propone hacer otra actividad también relacionada con la luz y las sombras. Les presenta una colección de materiales. Entre los materiales hay algunos opacos, otros translúcidos y otros transparentes. Esta vez hay que «poner a la sombra» un juguete que está en el piso. Al igual que en la actividad anterior trabajarán en pequeños grupos. Antes de realizar la experiencia le entrega a cada grupo los materiales con los que van a trabajar y les pide que los agrupen; por un lado los que servirán para dar sombra y por otro los que no servirán. Mientras los chicos realizan esta clasificación ella va recorriendo los grupos y anota en una hoja los materiales que incluyen en cada uno.

Luego cada grupo lleva a cabo la actividad. Algunos grupos vuelven a tener dificultades con la ubicación de los objetos en relación con la fuente de luz. A estos grupos les da tiempo para que vuelvan a probar hasta que logran «ajustar» la ubicación de los objetos.

A medida que van terminando, se acerca a los diferentes grupos y les pide que vuelvan a agrupar los que «sirvieron» para hacer sombra y los que no. Recorre los grupos y comparan la clasificación inicial, con la que realizaron después de la experiencia.

Luego reúne a todo el grupo y cuentan los resultados. Analizan las diferencias entre los diferentes materiales. Los chicos notan que los materiales que dejan pasar la luz, (vidrios, acrílicos transparentes) no sirven para hacer sombras y que los que no dejan pasar la luz producen sombra.

- Durante el período de juego libre en el patio la maestra observa que algunos chicos del grupo están jugando a hacer sombras contra la pared. Convoca a los demás chicos a compartir el juego. Los chicos se entusiasman. Durante el juego algunos chicos descubren que si se alejan y se acercan a la pared, la sombra cambia de tamaño. La maestra «aprovecha» el descubrimiento y les propone armar diferentes sombras; un monstruo con dos cabezas; un bicho con seis patas, una sombra tan alta como la de la maestra, una sombra muy gorda, etc. También propone que un chico se ubique delante de otro para ver si se producen ambas sombras.

Cuando regresan a la sala vuelven a conversar sobre las sombras. Los chicos señalan que es posible hacer sombras en el patio porque está la luz del sol y relatan como lograron hacer

monstruos, agrandar y achicar sombras, etc.

- A los pocos días, la maestra les propone comenzar a diseñar el teatro de sombras. Los chicos nunca vieron un teatro con estas características. La maestra lleva a la sala un libro que narra historias sobre las sombras chinas, les muestra a los chicos imágenes sobre ellas. Una vez que los chicos pudieron reconocer las características de este tipo de teatro, la maestra les pregunta que materiales necesitarán para armar el teatro en la sala. Todos acuerdan en que hace falta una luz, algunos objetos y algún elemento sobre el cual proyectar las sombras.

- En los días siguientes consiguen los materiales, un proyector de diapositivas y una sábana. Antes de empezar con los preparativos de la obra, la maestra les propone una actividad mediante la cual intentará observar cuanto «aprendieron» sobre los contenidos trabajados. Extiende la sábana y a cierta distancia coloca el proyector de diapositivas. Les pide a los chicos que se pongan en parejas; cada pareja pasará a hacer alguna sombra, los demás chicos deberán adivinar que es.

La mayoría de las parejas se ubica correctamente y logra hacer la sombra que había pensado, unas pocas tienen dificultades, se tapan entre ellos, se ubican detrás de la sábana, etc. Los demás chicos participan señalando los errores, lo cual les permite a estas parejas mejorar la sombra que se habían propuesto producir.

Sólo queda por resolver la obra que representarán y los títeres que deberán confeccionar para los diferentes personajes....

3.4. EL RINCÓN DE CIENCIAS

Tal como plantea el Diseño del 89 y como podemos corroborar en la práctica, el rincón de ciencias suele ser el rincón conflictivo de la sala. Por lo general los docentes no logran que los chicos se interesen en jugar en este rincón, o suele sufrir altibajos a lo largo del año. Es así como en reiteradas ocasiones se transforma en un espacio en el cual se «juntan» frascos con insectos muertos, plantas o germinadores olvidados, colecciones de piedras etc.

Un aspecto a tener en cuenta para pensar en el rincón es que resulta difícil que los chicos puedan planear, ya sea en forma explícita (cuando la docente lo solicita) o implícita, qué hacer en este rincón.

Teniendo en cuenta esta situación se hace necesario que cuando en la sala se organice el juego-trabajo, los docentes planteen problemas, preguntas, sugerencias, que estimulen a los chicos a elegir y organizar el juego. Retomar algunas de las actividades realizadas con todo el grupo, proponiendo indagar «un poco más» o modificando, o introduciendo algunos materiales, puede resultar una propuesta atractiva a la vez que permita que los chicos amplíen algunos de los contenidos ya trabajados.

Hacer aviones con otros papeles que los que utilizamos en la actividad grupal, probar con otros elementos diferentes a los que ya utilizamos para ver si se disuelven o no en el agua, abrir otros frutos para ver si también tienen semillas, extraer color de otros vegetales, probar separar nuevas semillas con tamices, etc., pueden transformarse en actividades interesantes para un grupo pequeño de chicos, a la vez que posibilitan a los docentes un trabajo más individualizado, ajustar más las preguntas, seguir más de cerca la evolución de cada chico.

Es importante tener en cuenta que así como resulta necesario «llevar» algunas propuestas, preguntas o problemas al rincón, es necesario también acompañar a los chicos durante el trabajo o en algunos tramos del mismo, para que puedan transformar las experiencias en situaciones

enriquecedoras.

Es probable que con el transcurso del tiempo y, sobre todo en las salas de 5 años, los alumnos puedan ir adquiriendo mayor autonomía tanto en lo que se refiere a planificar, proponer, pensar preguntas o problemas como en lo que hace al desarrollo de las experiencias del rincón.

3.5. LOS ANIMALES Y LAS PLANTAS EN EL JARDÍN

Tal como plantea el Diseño del 89 la incorporación de animales en el jardín no deja indiferentes a los docentes. Como allí se señala es posible diseñar diferentes estrategias para su inclusión en el trabajo en las salas.

a) Los animales en su hábitat

Una modalidad interesante que podríamos incluir a las ya planteadas es la de observar algunos animales en su propio hábitat. Esto por supuesto es posible sobre todo en relación con los animales pequeños (invertebrados). El trabajo en el lugar, con los animales, ofrece la posibilidad de indagar y detectar algunos de sus comportamientos y características que resultan difíciles de abordar cuando se los lleva a la sala.

¿Cómo es el lugar en el que encontramos estos animales? ¿Luminoso, oscuro? ¿Lo encontramos en la superficie o cuando escarbamos en la tierra? ¿El lugar en el cual está es seco o húmedo? ¿Se encuentra sólo o con otros animales? ¿Cuál es su comportamiento cuando nos acercamos a él, se queda quieto, parece querer defenderse? etc.

Las respuestas a éstas y otras preguntas sólo podrán intentar responderse observando a los animales en su propio medio y resultan difíciles de reproducir en situaciones artificiales como puede ser el contexto de la sala.

b) Los animales en la sala

Sin embargo, este tipo de trabajo no invalida la posibilidad, en otras ocasiones, de llevar estos animales a la sala para poder aprender sobre ellos otras cuestiones: observar la cantidad de patas de una hormiga, las partes de su cuerpo, mirar con detalle como son sus antenas, etc., pueden ser aspectos interesantes de trabajar en la sala utilizando lupas, y serían menos ricas si fueran trabajadas en el lugar en el cual se encuentran las hormigas.

En los casos en que se llevan los animales a la sala es importante explicitar con los chicos el sentido de esta actividad y proponerles ser lo más cuidadosos posible con ellos. También es relevante intentar reproducir el ambiente en el que se encuentran los animales para, dentro de lo posible, garantizar que sobrevivan y devolverlos al medio una vez finalizada la tarea.

Una de las cuestiones que en general presenta problemas cuando se trabaja con animales, ya sea que éstos permanezcan en la sala o no, es el de la muerte. Sin duda éste no es un problema sencillo, moviliza a los niños y también a los adultos, se entrecruzan diferentes sentimientos y creencias. Desde el jardín sería importante permitir que estos diferentes sentimientos y creencias tengan un espacio, para que los chicos puedan expresarlos, compartirlos y confrontarlos y no promover situaciones que la nieguen.

Si bien, como señala el Diseño del 89 las plantas para los chicos no están «tan vivas» como los animales, es importante que también cuando se trabaja con ellas se promuevan actitudes de respeto y cuidado evitando el maltrato innecesario.

3.6. LAS SALIDAS

Al igual que para las Ciencias Sociales, las salidas se constituyen también para las Ciencias Naturales en un recurso valioso para la indagación del ambiente. El enfoque respecto de las salidas, que retomamos en este capítulo comparte los fundamentos y estrategias que se desarrollan en el capítulo de Ciencias Sociales, por ello es que recomendamos la lectura del mismo. En este apartado intentaremos dar cuenta de algunos aspectos desarrollados allí en el marco de trabajo de las Ciencias Naturales.

Si bien algunos de los fenómenos que abordan las Ciencias Naturales son posibles de reconstruir o reproducir en la sala en condiciones similares a las que se presentan en la naturaleza, por ejemplo para trabajar sobre la flotación es posible reproducir el fenómeno con palanganas de agua y diversos objetos, para trabajar sobre el magnetismo es posible contar con una colección de objetos de diversos materiales e imanes, para trabajar sobre las características de las semillas es posible contar con una colección de ellas; el trabajo en torno a otros contenidos requiere que salgamos al encuentro de la naturaleza.

Nuestra ciudad ofrece múltiples espacios que pueden ser interesantes para conocer y relevar información que permita que los chicos amplíen y profundicen sus conocimientos sobre el medio natural.

Para que las salidas sean realmente promotoras de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos es necesario que los docentes realicen una ajustada selección de los aspectos que se esperan trabajar en la misma. Para ello suele ser necesario, en la medida de lo posible, visitar previamente los lugares a los cuales se concurrirá con los alumnos.

a) Preparación de la salida

La visita previa del docente ayuda a diseñar la salida: permite pensar en los aspectos más pertinentes a trabajar con los alumnos, permite también ajustar algunos aspectos de la dinámica que tendrá la salida: trabajo por grupos, cantidad de adultos necesaria para acompañar a los chicos, actividades posibles de realizar durante la salida etc.

Tal como señala el Diseño del 89 es importante realizar un trabajo previo con los chicos antes de realizar la salida, no sólo para «ajustar» cómo hay que comportarse durante la misma, sino también para que ellos compartan el objetivo de la salida, sepan que información se espera relevar durante la misma, puedan «explicitar sus anticipaciones y formular preguntas que servirán para organizar la observación y ayudarlos en el lugar a contestarlas ratificando o rectificando sus ideas previas». (Diseño Curricular 89).

b) Durante la salida

Durante la salida el propósito fundamental es el de observar y recabar información. Es el momento de «averiguar» aquello sobre lo que se trabajó previamente en la sala. La dinámica y el tipo de actividades que se proponga a los alumnos durante la salida dependerá de las particularidades del grupo de alumnos, las características del lugar que se va a visitar y los contenidos que se esperan trabajar.

En los casos en que sea posible es interesante que los alumnos trabajen divididos en pequeños grupos coordinados por docentes, personal de conducción o padres, de modo tal de intentar garantizar que cada uno de los alumnos tenga la posibilidad de realizar un trabajo de indagación. Cada uno de los grupos podrá tener una «misión» que podrá ser diferente entre los

distintos grupos. En algunos casos puede resultar pertinente también que más de un grupo tenga la misma «misión» a fin de comparar la información relevada por cada uno de los grupos.

c) Después de la salida

Al volver a la sala es importante buscar estrategias que ayuden a sistematizar y organizar la información obtenida, plantear nuevos interrogantes que permitan seguir profundizando o ampliando los aspectos trabajados, o abrir otros que requieran de nuevas salidas o de otro tipo de indagaciones.

A modo de ejemplo

Una maestra se propone trabajar con sus alumnos sobre la unidad didáctica «La plaza». Selecciona para ello algunos aspectos vinculados con las Ciencias Sociales y otros relacionados con las Ciencias Naturales.

Desde la perspectiva de las Ciencias Naturales decide centrar la atención en dos ejes: las características de la vegetación y los animales que viven y transitan por la plaza. Para el segundo de estos ejes elige trabajar sobre dos espacios de la plaza diferentes: el tronco de un árbol y unas piedras que se encuentran en la plaza.

El día anterior a la salida les informa a los alumnos que van a realizar la salida a la plaza y les pide que anticipen cuáles son los animales que creen que van a encontrar en cada uno de estos lugares de la plaza (el tronco y debajo de las piedras). Registra las anticipaciones de los chicos en una cartulina diferenciando ambos lugares.

Por otra parte les solicita también que dibujen cuáles son las plantas que creen que van a encontrar en la plaza, les sugiere que dibujen si creen que tendrán hojas o no, de que color serán las hojas, etc.

Al día siguiente antes de salir les propone dividirse en grupos que tendrán a su cargo diferentes «misiones». Dos grupos recorrerán la plaza registrando la vegetación. Para ello llevarán materiales para poder dibujar en el lugar. Cada uno de los grupos recorrerá un sector diferente de la plaza.

Otros dos grupos se encargarán de trabajar sobre los animales. Un grupo trabajará con los animales del tronco y el otro con los que se encuentren debajo de las piedras. Para ambos grupos la «misión» es identificar los animales que encuentren en cada caso. Ambos grupos llevan algunos frascos con tapas que tienen agujeros para llevar a la sala algún animal, en el caso que sea necesario. Acuerda con los chicos que sólo traerán animales a la sala en el caso que encuentren animales desconocidos para todos ellos, con el fin de poder luego identificarlos.

Durante la recorrida por la plaza cada grupo intenta cumplir con la «misión» que le fue asignada. Los adultos que acompañan a los diferentes grupos intervienen en el trabajo, ayudan a recabar información. En el caso de los grupos que trabajan con los animales, los adultos formulan preguntas que fueron previamente acordadas con la maestra. Estas preguntas apuntan a que los alumnos puedan identificar algunos rasgos y comportamientos de los animales. ¿Se encuentran solos o con otros animales? ¿Cómo es el lugar donde se encuentra? etc.

A la vez van registrando algunos datos: nombres de los animales que encuentran, características del lugar etc.

Por supuesto que cuando los diferentes grupos terminan con la tarea queda aún un rato para jugar en la plaza.

Cuando vuelven a la sala comienza la etapa de sistematización de la información recogida

durante la salida. Cada grupo cuenta a los demás la información que recabó. Los grupos que registraron la vegetación, muestran sus dibujos; los que trabajaron con los animales relatan que animales encontraron, les muestran a sus compañeros los animales que recogieron en los frascos. Los adultos que acompañaron pueden colaborar leyendo los registros que se hicieron durante la salida.

Al día siguiente el trabajo continúa. Es el momento de confrontar lo que habían anticipado con la información obtenida. Vuelven sobre los dibujos realizados antes de la salida y los comparan con los que fueron hechos en el lugar, analizando las diferencias.

También recurren a las anticipaciones sobre los animales. Comparan con los que efectivamente encontraron, agregan los que no habían previsto y tachan o marcan los que pensaron encontrar pero no encontraron.

A partir de este trabajo y de la lectura de los registros surgen muchas preguntas que permiten continuar con el trabajo en los días siguientes.

Los animales que encontraron y no conocían pueden ser identificados buscando en libros o enciclopedias.

También es posible seguir profundizando sobre alguno de los animales buscando información sobre sus hábitos alimenticios, o el ciclo de vida, actividades que podrán ser desarrolladas en los días subsiguientes a la salida.

En el Diseño Curricular del '89 se enumeran algunos de los lugares posibles de visitar en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores.

3.7. LOS CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS NATURALES

En este apartado se presentan los contenidos para el trabajo en el área de las Ciencias Naturales.

El mismo se inicia con la explicitación de las expectativas de logro. Estas expectativas de logro refieren tanto a aspectos conceptuales como así también a aspectos procedimentales y actitudinales.

Al inicio de cada uno de los bloques de contenidos conceptuales se desarrollan brevemente algunas ideas organizadoras del enfoque.

Estas ideas organizadoras, son las que organizan y dan sustento a los contenidos que se expondrán en cada uno de los bloques. Dado que estas ideas encierran conceptos muy relevantes y complejos de las disciplinas involucradas en el área, se constituyen en metas a alcanzar a lo largo de toda la escolaridad.

Su explicitación en el curriculum, tiene como objetivo ofrecer al docente un marco orientador desde el cual interpretar los contenidos propuestos para cada bloque.

A continuación de la explicitación de las ideas organizadoras del enfoque se enuncian los contenidos conceptuales vinculados a las ideas desarrolladas.

No nos proponemos que a lo largo de su recorrido por el jardín los alumnos interioricen estos conceptos, sino que en el nivel inicial comiencen una primera aproximación a los mismos. Hablar de una primera aproximación, no significa de ningún modo banalizar el conocimiento. Significa por el contrario, encontrar contenidos válidos, relevantes y adecuados al nivel, que permitan ir construyendo progresivamente mayores conocimientos.

Los bloques de contenidos conceptuales se acompañan con un apartado que llamamos de las ideas organizadoras a los contenidos.

El propósito de este apartado es el de facilitar la interpretación de los docentes de los contenidos del bloque, como así también el de intentar mostrar por medio de algunos ejemplos de actividades, la relación entre los contenidos propuestos en el bloque y las ideas organizadoras.

Luego de los apartados referidos a los contenidos conceptuales se presentan los contenidos procedimentales y actitudinales vinculados con el área.

3.8. EXPECTATIVAS DE LOGRO

El jardín se responsabiliza de que los alumnos en el nivel inicial tengan oportunidades para:

- Comenzar a reconocer los diferentes órganos y estructuras de los seres vivos.
- Aproximarse a la noción global de algunas funciones de los seres vivos.
- Establecer algunas relaciones sencillas entre las diferentes estructuras y sus funciones.
- Reconocer algunos cambios que sufren los seres vivos a lo largo del tiempo.
- Establecer algunas relaciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente.
- Iniciarse en el conocimiento de las causas que pueden afectar su salud.
- Identificar diferentes materiales del entorno y analizar algunas características y propiedades de los mismos.
- Comenzar a analizar algunas interacciones entre diferentes objetos y materiales.
- Detectar algunos cambios reversibles e irreversibles.
- Establecer relaciones entre el diseño de los objetos y su uso.
- Establecer algunas relaciones entre las características de los materiales y su uso.
- Iniciarse en la construcción y utilización de instrumentos sencillos.
- Iniciarse en la interpretación y elaboración de cuadros de registro simples.
- Encontrar respuestas a problemas sencillos por medio de la experimentación.
- Ser respetuosos con el medio y con los seres vivos.
- Ser capaces de expresar sus ideas y de aceptar las diferencias con las ideas de otros.
- Comenzar a desarrollar un espíritu crítico.

3.9. CONTENIDOS CONCEPTUALES

a) Ideas organizadoras del bloque SERES VIVOS

Una idea que organiza el trabajo alrededor de los contenidos propuestos para el bloque LOS SERES VIVOS es el que se refiere a la «Unidad y diversidad de los seres vivos». Esta idea remite a dos conceptos diferentes pero íntimamente ligados entre sí.

La Unidad de los seres vivos se refiere a aquello que define a un ser vivo como tal. Funciones tales como la nutrición, la reproducción, la continuidad de las especies en el tiempo, etc., son comunes a todos los seres vivos, y por lo tanto hacen al concepto de unidad.

Pero, a lo largo de su evolución, los seres vivos han ido desarrollando estructuras y comportamientos particulares -diversidad de estructuras y comportamientos- que favorecieron el despliegue de las funciones mencionadas.

Es por esto que hablamos de UNIDAD DE FUNCIONES Y DIVERSIDAD DE ESTRUCTURAS Y COMPORTAMIENTOS.

Tomemos como ejemplo la función de respiración. Todos los seres vivos respiran, pero las diferentes grupos lo hacen de modos particulares: desde aquellos organismos que respiran

anaeróbicamente (en ausencia de oxígeno), también llamados organismos fermentadores, hasta los que lo hacen aeróbicamente¹; podemos encontrar toda una gama de estrategias que conducen a la resolución de esta función universal en los seres vivos.

Otra idea que organiza el trabajo sobre los contenidos de este bloque, y que se constituye en una herramienta importante para entender la complejidad de la vida, es la que alude a la «Relación entre estructura y función».

Como señalamos anteriormente los seres vivos presentan diversas estructuras que cumplen determinadas funciones.

Estas diferentes estructuras, presentan determinados requisitos relacionados con el cumplimiento de dicha función.

Es decir que existe una estrecha relación entre una determinada función y las estructuras y comportamientos que la llevan a cabo.

Volviendo al ejemplo de la respiración, y dentro de ella a la respiración aeróbica, podemos decir que - en cualquier caso que se analice dentro de la diversidad - la función principal es la de obtener energía de la descomposición de la materia orgánica a través de su combinación con el oxígeno.

En los organismos con respiración aeróbica podemos encontrar diversas estructuras que favorezcan la incorporación del oxígeno al organismo (la membrana celular, el tegumento, branquias, tráqueas, pulmones) y su distribución (diferentes clases de sistemas circulatorios) a todas las células.

Otra idea que organiza este enfoque es la que refiere a la interacción entre los seres vivos y el ambiente.

La vida, tal cual hoy la conocemos es el resultado (provisorio) de una evolución conjunta de los seres vivos y el ambiente en que habitan. La Tierra primitiva, era muy diferente antes y después de la aparición de los primeros seres vivientes. Tampoco la Tierra actual es igual a la que albergó las primeras formas de vida. Muchos de los cambios sufridos por nuestro planeta, se debieron justamente a la presencia de los seres vivos. Así, al analizar el fenómeno de la vida, no es posible hacerlo aisladamente de esta estrecha interacción entre los seres vivos entre sí, y los seres vivos y el ambiente. Interacción que da como resultado cambios en unos y otros.

El concepto de interacción entre seres vivos y ambiente, da cuenta de una relación biunívoca, en la cual ambos términos se encuentran comprometidos.

Un ejemplo de esta interacción y cambio es el siguiente: A fines del 1800, la isla Krakatoa, sufrió una erupción volcánica que produjo la desaparición de toda forma de vida. Sin embargo, al cabo de algunos años, comenzó a desarrollarse sobre la lava, una capa verde. Esta capa, estaba constituida por unos organismos unicelulares cuya capacidad de fotosintetizar y obtener nitrógeno del aire, les permitió reproducirse. La acción de estos organismos sobre la piedra (disolución de los minerales que luego aprovechaban), provocó el desgaste de la misma, lo cual favoreció la instalación y desarrollo de otros organismos que lentamente fueron modificando la fisonomía y características del ambiente, las cuales a su vez, permitieron que, al cabo de 10 años la isla

¹ Habitualmente se entiende por respiración la incorporación de oxígeno y la eliminación de dióxido de carbono. Sin embargo, este intercambio gaseoso es solo un aspecto de un proceso que ocurre en cada una de las células de muchos seres vivos, y que se denomina respiración celular. En estos seres vivos este proceso consiste en la combinación de materia orgánica, proveniente de los alimentos, con el oxígeno. De esta combinación, resulta la descomposición de dicha materia orgánica y la liberación de la energía que los seres vivos utilizan para desarrollar sus funciones. En este caso la respiración celular, también es una respiración aeróbica.

Muchos organismos unicelulares obtienen energía por descomposición de la materia orgánica, a través de otras reacciones químicas que no involucran el oxígeno. En este caso, el proceso se denomina respiración anaeróbica o fermentación.

estuviera poblada de numerosas especies de vegetales y animales.

Es importante señalar que en este ejemplo, por tratarse de una isla estos procesos pudieron desarrollarse en un lapso de tiempo muy breve, pero que habitualmente este tipo de interacciones implican períodos de tiempo muchísimo más largos.

b) Bloque: los seres vivos

Los hombres

- Organos y estructuras específicas: las diferentes partes del cuerpo. Los órganos de los sentidos. Diferencias entre niños y niñas. Otras diferencias (color de pelo, de ojos, altura, tamaño de los pies, de las manos, etc.)
- Noción global de algunas funciones: alimentación, respiración, etc.
- Relaciones entre estructura y función: Por ejemplo, la forma de los dientes y la función (cortar, triturar, desgarrar), la disposición de los dedos en las manos y pies, los diferentes tipos de hueso y sus funciones (sostén, protección, etc.)
- Comparación entre las estructuras humanas y las de otros animales, en particular referidas a los mamíferos (pelos, presencia de mamas).
- Los cambios en el cuerpo: desarrollo y crecimiento (ciclo de vida). Por ejemplo, el cuerpo de los bebés y el de los chicos, el cuerpo de los adultos, semejanzas y diferencias, etc.
- Los cuidados del cuerpo: Prevención de enfermedades: higiene, vacunas etc.; y accidentes: normas de seguridad.
- Relaciones

Entre el hombre y los demás seres vivos. Por ejemplo: alimentación, vestimenta, cultivo, cría de animales, etc.

Entre el hombre y el medio. Por ejemplo: la producción de basura, su eliminación o reciclaje; el cuidado de la higiene del ambiente, etc.

Las plantas

- Organos y estructuras específicas: hojas, tallos, frutos, semillas, raíces, flores.
- Diversidad de estructuras: diferentes tipos de tallo; de hojas, de raíces, de frutos.
- Noción global de algunas funciones: Por ejemplo: Multiplicación (por semillas, por gajos), sostén (tallos), Absorción de agua y nutrientes por la raíz.
- Necesidades y cuidados: luz, agua, temperatura, suelo, etc.
- Relación entre estructura y función. Por ejemplo: tallos-sostén, raíz-absorción y fijación al suelo, flor-fruto-semilla-reproducción.
- Cambios:
 - Cambios que sufre un mismo tipo de planta a lo largo del año, (comparación de estos cambios entre distintos tipos de planta).
 - Cambios que sufre una misma planta a lo largo de su vida (ciclo de vida)
 - Cambios que las plantas provocan en el medio. Por ejemplo los árboles en la ciudad.
- Relaciones
 - Relaciones entre plantas de la misma especie o de diferentes especies. Por ejemplo: Competencia por recursos escasos (espacio, luz, agua)
 - Relaciones entre animales y plantas. Dispersión de frutos y semillas a través de la acción de los animales. Depredación y parasitismo.

Los animales

- Organos y estructuras específicas: Partes del cuerpo Estructuras para la locomoción. Recubrimiento del cuerpo. Estructuras para la obtención de alimento. Estructuras para la reproducción. (diferencias entre machos y hembras), etc.
- Diversidad de estructuras: Diversos tipos de patas, bocas, picos, alas, pelajes, plumajes, etc. (comparaciones entre las diferentes estructuras en los distintos animales)
- Noción global de algunas funciones: Por ejemplo: Alimentación (Distintos tipos de alimentos que consumen los diferentes animales; diferentes comportamientos respecto a la alimentación: animales que pastan, que cazan, carroñeros, etc.). Reproducción (animales que ponen huevos, distintos tipos de huevos, animales que nacen «de la panza», Diferentes comportamientos en el cuidado de la cría). Locomoción (animales que caminan, que nadan, vuelan, se arrastran...)
- Relación entre estructura y función. Por ejemplo: Picos, bocas- tipos de alimentación, tipos de dientes-tipos de alimentación. Organos de locomoción-ambiente en el que se desplazan, garras-prensión, etc.
- Cambios:
 - Cambios de pelaje y plumaje según las estaciones.
 - Cambios a lo largo de su vida. Por ejemplo: crecimiento y desarrollo (cachorros a adultos, larva a adulto, etc.).
 - Cambios que los animales provocan en el medio. En las características del suelo (las lombrices y la aireación del suelo), en el desarrollo de las plantas (dispersión, polinización), en la distribución de otros seres vivos, etc.
- Relaciones
 - Relaciones entre animales de la misma especie. Comportamiento frente al cuidado de las crías, animales con organización social, etc.
 - Relaciones entre animales de diferentes especies. Comportamientos de defensa.

c) De las ideas organizadoras a los contenidos

Para facilitar la interpretación de los docentes de los contenidos del bloque y la relación de los mismos con las ideas organizadoras desarrolladas mostramos como se articulan estas ideas con los contenidos explicitados en el bloque:

El trabajo alrededor de los diferentes órganos y estructuras de los diferentes seres vivos, así como su comparación, intentan abordar la noción de diversidad de los seres vivos.

Así cuando en la sala proponemos comparar diferentes semillas, o abrir los frutos y analizar su estructura interna, cuando comparamos las hojas de los árboles de la cuadra del jardín, o cuando nos medimos los pies y comparamos su largo, etc., estamos abordando además del contenido específico, (por ejemplo estructura externa de la semilla), también la noción de diversidad.

Los contenidos propuestos en torno a la noción global de las funciones de los órganos y estructuras específicas, tanto de animales como de vegetales, apuntan a la construcción de la idea de unidad de los seres vivos. Las actividades tendientes a trabajar que todos los seres vivos respiran, se reproducen, necesitan alimentarse, etc., intentan aproximar a los chicos a la noción de unidad de los seres vivos.

La articulación de ambos aspectos tienden a la idea de Unidad y diversidad de los seres

vivos (Todos los seres vivos realizan determinadas funciones, pero lo hacen de maneras diferentes).

Cuando analizamos con los alumnos la forma de los dientes de algunos animales y lo relacionamos con los alimentos que los animales consumen, o las diferentes estructuras de locomoción y su forma de locomoción, estamos trabajando sobre la noción de la relación entre estructura y función.

Los contenidos vinculados con los cambios, apuntan a establecer algunas interacciones sencillas entre los seres vivos y el ambiente, con los cambios mutuos que ésta interacción implica.

Comenzar a trabajar sobre la acción de las lombrices en el suelo, o sobre la competencia entre las lechugas de la huerta cuando crecen demasiado juntas, o sobre la dispersión de semillas que producen los animales cuando se alimentan, o cuando se les adhieren a la piel, intentan comenzar a dar cuenta de las relaciones entre los seres vivos entre si y con el ambiente físico.

d) Ideas organizadoras del bloque OBJETOS Y MATERIALES

Una de las ideas que organizan el bloque OBJETOS Y MATERIALES se refiere a la estructura de la materia. Los materiales que constituyen los diferentes objetos tienen en común que están formados por partículas (átomos, moléculas, iones). Las diferentes características de cada uno de los materiales está dada por el tipo de partículas y la forma en que estas partículas interactúan entre sí.

De la misma manera, las interacciones entre las partículas de diferentes materiales, dan cuenta de la manera en que éstos se relacionan entre sí. Así por ejemplo este modelo puede explicar por qué algunos sólidos o algunos líquidos se disuelven en el agua y otros no, teniendo en cuenta el tipo de interrelación que se produce entre las partículas de los distintos materiales (sólidos, líquidos y gases) que intervienen o permite explicar los diferentes estados del agua, porque algunos objetos son más duros que otros, porque el aire se puede comprimir más que el agua, etc.

Otra idea organizadora que permite explicar fenómenos vinculados con los objetos y materiales desde un punto de vista macroscópico, es el siguiente:

Todos los objetos se encuentran afectados por algún tipo de fuerza: El hecho de que un bloque de madera ejerza presión sobre la mesa sobre la que está apoyado, que un pedazo de telgopor flote en el agua y una moneda no, que los papeles se «peguen» a la heladera con los imanes, etc., se explica porque en cada una de estas interacciones entre los objetos intervienen distintos tipos de fuerzas.

Estas fuerzas pueden ser de tipo gravitatorias, magnéticas, de rozamiento, eléctricas, etc.

e) Bloque: los objetos y materiales

- Características de los objetos: forma, color, dimensiones (largo, ancho, etc.), peso, etc.
- Características de los materiales: textura, brillo, dureza, fragilidad, permeabilidad al agua, flotabilidad en agua, capacidad de absorción de agua, transparencia, translucidez y opacidad, plasticidad, elasticidad, etc.
- Materiales naturales y artificiales.²

² Llamamos materiales naturales a aquellos que se originan directamente en la naturaleza y cuya existencia no depende de la intervención humana. Mientras que denominamos artificiales a aquellos que han sufrido algún proceso por la intervención del hombre. Como en cualquier clasificación es posible advertir la existencia de matices, así hay algunos materiales artificiales como algunos plásticos que son totalmente sintetizados por el hombre, mientras que en otros casos, como el hierro, se parte de un sustrato natural que es modificado.

Naturales: cal, arena, carbón, madera, etc.

Artificiales: vidrio, acero, hierro, plástico, etc.

- Interrelaciones entre los objetos: desplazamientos, peso, etc.

- Interrelaciones entre los materiales: mezclas y soluciones.

- Cambios en los objetos y materiales:

- Cambios provocados por el hombre o que ocurren naturalmente:

Cambios reversibles; mezclas, soluciones, cambios de estado, evaporación, etc.

- Cambios irreversibles; cocción, putrefacción, descomposición, combustión, oxidación, etc.

- Relaciones entre las propiedades de los materiales y su uso: materiales que sirven para; reflejar una imagen, producir y transmitir sonidos, atraer otros materiales, etc.

- Relación entre el diseño de los objetos y su uso: diseños que sirven para: desplazarse por el aire, por el agua, por el suelo, contener un líquido, girar, cortar, levantar un peso, etc.

f) De las ideas organizadoras a los contenidos

Para facilitar la interpretación de los contenidos del bloque y la relación de los mismos, con las ideas organizadoras desarrolladas mostramos como se articulan los contenidos planteados con las mismas.

El trabajo en torno a las características de objetos y materiales, así como con las relaciones entre los materiales y su uso, apuntan a la idea de que existe una gran diversidad de objetos y materiales en el entorno, y a comenzar a distinguir entre los objetos y los materiales con los cuales están hechos.

Así cuando en las salas trabajamos con los chicos sobre la resistencia o fragilidad de diversos materiales, sobre las diferentes texturas de los mismos, cuando analizamos que les pasa cuando les echamos agua y reflexionamos a partir de allí porqué se encuentran esos materiales en ciertos lugares de la casa o de la escuela y no en otros, estamos abordando por una parte contenidos específicos (por ejemplo textura o fragilidad) pero estamos apuntando también a la noción más general de la diversidad de objetos y materiales y a la diferenciación entre unos y otros.

El trabajo alrededor de algunos cambios e interrelaciones, cuando comparamos que le pasa a la arena cuando la echamos en un recipiente con agua y que le pasa a la sal en la misma situación, o cuando analizamos si en una determinada cantidad de agua se puede disolver cualquier cantidad de azúcar, o si siempre que mezclamos dos líquidos se «juntan», o cuando calentamos agua y la dejamos evaporar o cuando la congelamos, apunta a abordar algunos contenidos específicos (mezclas y soluciones, estados del agua). Pero además este trabajo puede constituirse en un terreno fecundo para poder pensar más adelante (en otros niveles del sistema educativo) sobre la noción de que los materiales están constituidos por partículas, y que éstas interactúan de diferente manera.

Otras interrelaciones y cambios como aquellos que abordamos cuando trabajamos sobre el magnetismo, o los desplazamientos al igual que en los casos anteriores además de responder a contenidos específicos, apuntan a poder reflexionar más adelante (en otros niveles del sistema educativo) sobre los diferentes tipos de fuerzas que en cada uno de ellos interviene.

El trabajo en torno a los contenidos relacionados con la relación entre el diseño de los objetos y su uso, tienen como objetivo iniciar a los alumnos en algunas nociones vinculadas con aspectos tecnológicos.

3.10. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración activa y sistemática

- Experimentación

- Iniciación en el control de variables

- Formulación de preguntas

- Formulación de anticipaciones

- Observación sistemática

- Utilización de instrumentos sencillos

- Utilización e interpretación de diferentes tipos de registros: dibujos; cuadros simples.

- Búsqueda de información

- Organización de la información

- Interpretación de información ya organizada

- Establecimiento de conclusiones

- Establecimiento de relaciones

- Confrontación de las anticipaciones

- Expresión de ideas propias o de otros por medio de diferentes recursos (lingüísticos, gráficos, etc.)

- Intercambio de la información con otros considerando diferentes puntos de vista

Las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Naturales cuentan con una serie de procedimientos que utilizan para su trabajo. Algunos de estos procedimientos han sido incluidos entre los contenidos procedimentales, con el propósito de que los alumnos del nivel inicial comiencen a aproximarse a los mismos. Estos procedimientos no pueden ser enseñados al margen de los contenidos conceptuales ya que los mismos son herramientas que permiten a los alumnos aproximarse al cuerpo conceptual de las disciplinas. Al igual que en el caso de los contenidos conceptuales no es esperable que los alumnos los dominen al finalizar el nivel, sino que se inicien en un proceso que se continuará en los restantes niveles del sistema educativo.

El hecho de que se los incluya como un conjunto de contenidos pone de manifiesto que será necesario que los docentes desarrollen algunas actividades y estrategias específicas para que los alumnos puedan gradualmente ir apropiándose de los mismos.

Desde esta perspectiva es importante que se les ofrezca a los alumnos variadas oportunidades para la experimentación y la exploración intentando que la misma sea progresivamente más sistemática y organizada.

El trabajo sobre algunos de los contenidos conceptuales requerirá también que los alumnos se inicien en el control de variables. Este procedimiento es por demás complejo e implica procesos mentales que los alumnos de nivel inicial no están en condiciones de realizar, sin embargo creemos que es relevante que los docentes comiencen a plantearles algunos problemas que pongan de manifiesto la necesidad de realizar un control de variables. Por ejemplo a propósito de estar trabajando con los alumnos sobre la solubilidad, será necesario ayudarlos a reflexionar sobre la necesidad de tener en cuenta la cantidad de agua y la cantidad de azúcar o de sal que se va a echar en cada uno de los recipientes, si se pretende comparar la solubilidad de ambos.

Al mismo tiempo será importante que los alumnos puedan comenzar a hacer intentos de diseño de las experiencias, que aprendan a formular preguntas pertinentes al problema que se está planteando, que intenten anticipar algunos resultados, etc.

En cuanto al trabajo sobre la observación es relevante detenerse en este procedimiento

para promover que los alumnos realicen observaciones cada vez más ricas. El hecho de guiarlos en la observación mediante preguntas que ayuden a focalizar o profundizar la mirada, de proponerles en el caso de la observación de animales en la sala por ejemplo, seguir un eje cabeza-cola, u otros recursos pueden favorecer el tipo de trabajo al que nos estamos refiriendo.

Los procedimientos incluyen también la habilidad para el manejo de instrumentos sencillos. En este sentido los alumnos deberán iniciarse en el uso de algunos instrumentos como lupas, algunas herramientas simples, etc.

El trabajo en torno al registro, sistematización e interpretación de información facilitará que los niños enriquezcan las experiencias y las observaciones.

Es por ello que cobra relevancia que los docentes permitan que los alumnos se acerquen a diferentes modos de registro, tales como los dibujos y cuadros simples. En el caso de los dibujos como hemos señalado anteriormente es importante explicitar la diferencia entre los dibujos que hacemos cuando intentamos registrar en los cuales se espera que el dibujo refleje lo más fielmente posible lo que se trata de registrar, de otras instancias en las cuales este aspecto no es relevante.

En el caso en que se trabaja con la elaboración de cuadros es necesario centrar la reflexión de los alumnos sobre los mismos, de modo que puedan ir apropiándose de este procedimiento. Para ello será necesario atravesar diferentes etapas que permitan que los niños puedan comprender la lógica de cada uno de los cuadros que se diseñan o utiliza para poder progresivamente comprometerse en el diseño de los mismos.

En cuanto a la interpretación de diferentes tipos de registros es importante que los alumnos puedan ir más allá de la mera recolección de datos para intentar algunas interpretaciones o conclusiones a partir de trabajos de comparación, la búsqueda de relaciones sencillas, etc.

Otro tipo de procedimientos relevantes son aquellos que se vinculan con la comunicación de experiencias, observaciones, resultados, etc. Este aspecto es también relevante en el trabajo. Los alumnos aprenderán a confrontar sus ideas con las de sus compañeros, a formularse nuevas preguntas, a comunicar los resultados de sus trabajos por medio de diferentes recursos (relatos, cuadros, carteleros, dibujos, etc.).

3.11. CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente.
- Placer por conocer, encontrar, descubrir.
- Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Respeto por el pensamiento y conocimiento de los otros.
- Valoración del intercambio de ideas para conocer.
- Cuestionamiento y duda ante lo evidente.
- Gusto por encontrar respuestas a problemas que impliquen un desafío.
- Respeto por las normas de trabajo grupal.
- Posición reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación.
- Ayuda y colaboración en la resolución de conflictos.

Los contenidos que presentamos en este bloque apuntan por una parte al desarrollo de actitudes favorables en relación con el respeto y cuidado del ambiente natural y la salud, como así también a una serie de actitudes vinculadas con la relación con el conocimiento en general y de las Ciencias Naturales en particular.

Estas actitudes se vinculan al igual que los procedimientos con los contenidos conceptua-

les ya que las mismas se ponen en juego en el contexto del trabajo sobre los contenidos conceptuales. Así solo es posible por citar algunos ejemplos valorar el intercambio de ideas, o sostener argumentos y flexibilizarlos cuando es necesario en el contexto de una discusión o un trabajo alrededor de alguna cuestión conceptual.

Bibliografía citada

ARCA, M. (1994). «Jugar. Experimentar. Aprender». Cuadernos de Pedagogía N°221. Barcelona.

AZZERBONI, D; BROITMAN, C; KAUFMANN, V; SERULNICOFF, A; ZAINA, A. (1995) **Cuaderno de 5. Una propuesta para la sala de 5 años.** Libro para el maestro. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

BENLLOCH, M. (1992) **Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación.** Ed. Paidós. Barcelona.

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. (1994) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Contenidos Básicos Comunes para La Educación General Básica. (1994) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Diseño Curricular par la Educación Inicial. (1989). M.C.B.A. Secretaría de Educación.

Diseño Curricular para la Educación Inicial.(1991). Provincia de Río Negro.

FOUREZ, G., (1987). «Enseignement de Sciences et Société» Extrait de: Vallonte N° 8.

FUMAGALLI, L., (1993). **El desafío de enseñar Ciencias Naturales.** Ed. Troquel. Buenos Aires.

KAUFMANN, V. (1992). **La evaluación en el plano didáctico.** Área de Ciencias Naturales I, II., Nivel Inicial. Curso de perfeccionamiento para recientemente titularizados. M.C.B.A.

KAUFMANN, V. (1994). **La evaluación en el plano didáctico.** Área de Ciencias Naturales III, Nivel Inicial. Curso de perfeccionamiento para recientemente titularizados. M.C.B.A.

KAUFMANN, V. (1994). **Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.** Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación.

LACREU, L; KAUFMANN V. (1994) **Enseñanza de las Ciencias Naturales.** Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación.

POZO, J.I., (1987). «...Y sin embargo se puede enseñar Ciencias» En: Infancia y Aprendizaje N° 38. Madrid.

POZO, J.I., (1987). «El adolescente como científico» En: Cuadernos de Pedagogía N° 151. Barcelona.

POZO, J.I.; CARRETERO, M., (1987). «Del Pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la Ciencia?» En: Infancia y aprendizaje N° 38. Madrid.

POZO, J.I., (1987). **Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal.** Visor. Madrid.

POZO, J.I.; LIMÓN, M; SANZ, A; GÓMEZ CRESPO, M.A., (1991). «Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: Una interpretación desde la psicología cognitiva» En: Enseñanza de las Ciencias. Volumen 9/ N°1. Barcelona.

POZO, J.I. (1994).«**Cuando comienza el curriculum de ciencias.**». Cuadernos de Pedagogía N° 221. Barcelona.

WEISSMANN, H., (1992). «La enseñanza de las Ciencias Naturales. Un área de conocimiento en pleno debate». En: (Iaies Comp.) Didácticas Especiales. Estado del debate. Ed. Aique. Buenos Aires.

WEISSMANN, H. (comp.), (1993). **Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones** Ed. Paidós, Buenos Aires.

EXPRESION CORPORAL

Prof. Perla Jaritonsky

INDICE

1. JUSTIFICACION	203
2. CARACTERISTICAS DE LA DISCIPLINA	204
3. ENFOQUE DIDACTICO	206
3.1. LOS CONTENIDOS: SU ORGANIZACION	206
a) El movimiento corporal, en el tiempo y el espacio	207
El movimiento corporal	207
El cuerpo, en el tiempo y el espacio	210
Contenidos	212
b) Expresión y Comunicación	213
c) Actitudes	216
3.2. EXPECTATIVAS DE LOGRO	216
3.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	217
3.4. RECURSOS	219
4. BIBLIOGRAFIA CITADA	222

1. JUSTIFICACION

Como señala el Diseño Curricular de 1989, el niño del Nivel Inicial juega, observa, investiga, aprende con su cuerpo, descubre con sus sentidos (huele, toca, etc.) los objetos y las personas del mundo circundante. Juega y se prueba corporalmente en su vida cotidiana.

Esta observación, este registro, esta presencia de lo corporal, está marcando la disponibilidad del niño para abordar el aprendizaje de la Expresión Corporal, que le posibilitará una mayor comunicación consigo mismo y con los otros.

Desde la propuesta educativa, esto significa contextualizar los saberes de la disciplina para que el niño se apropie de los conocimientos de la misma, y pueda ampliar a través de sus vivencias y conocimientos, su lenguaje de movimiento.

El trayecto recorrido y la experiencia en relación a la presencia de la Expresión Corporal, en el Nivel Inicial hacen necesarias algunas reflexiones y nuevos aportes que colaboren con la tarea de los docentes:

Es una realidad ineludible, que la inclusión de la disciplina en los jardines es de corta data, especialmente si lo comparamos con otras disciplinas artísticas como la Música o la Plástica, y esto motiva la falta de capacitación previa de los docentes, que desde el '89 deben llevar adelante la tarea.

Estas razones entre otras, son las que no permiten que la enseñanza de la Expresión Corporal se realice sistemáticamente en la escuela.

Consideramos que la capacitación y el respaldo institucional configuran las condiciones necesarias para el desarrollo y evolución del proyecto de consolidación de la Expresión Corporal en el ámbito escolar.

En la medida en que los docentes hayan «vivido» la experiencia de la disciplina podrán pensar y actuar en ella con más flexibilidad.

A su vez la Institución deberá crear las instancias aptas para ayudar y acompañar su inserción, logrando así que la Expresión Corporal ocupe, definitivamente, un espacio en el proyecto educativo.

La ampliación, justificación y crítica del documento de 1989, permitirá acercar al maestro una visión más clara sobre el campo de la expresión corporal, explicitando las características primordiales de la disciplina, su verdadera esencia, sus conceptos fundantes, el análisis y reorganización de sus contenidos y una mayor comprensión de las estrategias metodológicas a fin de ofrecer a los niños las oportunidades adecuadas que los vinculen con el lenguaje artístico del movimiento. Los temas no abordados en el 89 y que se incluyen en este Anexo son:

- Enfoque didáctico: Contenidos: su organización
- Estrategias de enseñanza: rol docente
- Condiciones para el desarrollo de la expresión corporal:
 - espacio físico
 - estímulo sonoro (Ampliación)
 - recursos (Ampliación)
- Expectativas de logro
- Bibliografía (Ampliación)

2. CARACTERÍSTICAS DE LA DISCIPLINA

La expresión corporal es una disciplina primordialmente vivencial. Reafirmando lo enunciado en el Diseño Curricular de 1989, es una disciplina artístico-educativa que brinda al niño la posibilidad de expresión y comunicación con el movimiento de su cuerpo. El niño, el que baila, el que expresa, inventa, y plasma en movimiento sus ideas, no está haciendo otra cosa que danzar; ya que la manera de manifestación de la danza es el movimiento.

La propuesta no es la formación de bailarines, sino la formación de personas capaces de construir un lenguaje en movimiento que se relacione con la producción artística.

Entendiendo por artístico el despertar sensible, el encuentro con caminos que exterioricen las emociones, los sentimientos, a través de códigos corporales, con intencionalidad estética y capacidad creativa.

Su enseñanza e implementación en la escuela supone una oportunidad para todos y no la formación de algunos elegidos. Ya que «...bailar no es patrimonio del escenario, se puede bailar en una situación áulica, se puede «decir» en movimiento aquello que se quiere o necesita expresar, buscando las formas que resulten más verdaderas, placenteras, y originales; con la función de transmitir un mensaje sin ajustarse a modelos preestablecidos.»

La respuesta corporal «bailada» debe ser única e irrepetible y propia de cada ejecutante; y a la vez transmisora de las sensaciones y emociones propias de cada niño. «Todos tienen un cuerpo y todos tienen una originalidad corpórea. Es difícil pensar que el movimiento nace y actúa en adhesión a un modelo común, porque cada uno vive en virtud a su originalidad la relación de las emociones profundas con la realidad que lo circunda» (Frabboni- Canevaro, 1990).

Las búsquedas tienden a encontrar los movimientos que más lo identifiquen con él mismo, lo semeje y lo distinga de los demás.

Para poder entender mejor este hecho de «bailar» en la clase de expresión corporal «hay que tener en cuenta la vertiente fundamental, que es la que da sentido a la propuesta: la danza misma. Analicemos su definición. El diccionario dice de la danza: «serie de movimientos improvisados o previamente ordenados que ejecutan las personas, por parejas o grupos al son de un ritmo dado, con instrumentos musicales, canciones o percusiones».

Desde sus formas más simples a las más complejas el concepto de danza está ligado, en nuestra cultura, a modelos prefijados y en general éstos se transmiten sin demasiadas alteraciones en sus gestos, pasos, diseños espaciales, etc. Es por ello, que hoy en día, podemos gozar de una coreografía como El lago de los cisnes, respetada en su estructura, sus formas, su concepción, y transmitida de generación en generación.

Esta permanencia del hecho artístico nos permite conectarnos con un momento histórico, sus implicancias, el por qué de ciertas características de los movimientos, del vestuario: el tutú, las zapatillas de punta, como resultantes de un acontecer propio de una época, de una cultura.

Según Laban (1978) «las danzas han tenido en todos los tiempos una profunda vinculación con los hábitos de los períodos en que surgieron o fueron creadas».

Si bien la Expresión Corporal, como disciplina artística, se basa y se nutre de esta vertiente y pone énfasis en los valores estéticos de la danza, su intencionalidad fundamental es que el niño pueda construir, desde la exploración personal, su propia danza, por el placer y el gusto de inventarla, compartirla, comunicarla.

«En este lenguaje, el niño reúne en su propio cuerpo, el mensaje y el canal, el contenido y

la forma» (R. Katz, 1982).

La danza es tan antigua como el hombre y constituye una de sus formas de expresión. Pensada desde sus orígenes su manifestación es ritual. Las danzas a la vez, representan también distintos momentos históricos: danzas religiosas, paganas, primitivas, danzas del medioevo, de los juglares, de guerreros, danzas de salón. Los pueblos utilizan el lenguaje de las danzas para expresar alegrías, dolor. En general todos los pueblos practican algún género de danza. Por medio de ella, se interpretan las costumbres, las tradiciones y los trabajos de los hombres.

Las danzas tienen distinto carácter: valeses, marchas, polkas... cada una con pasos característicos que las identifican, y también distintos géneros: ballet, comedia musical, danza teatro, danzas populares, danzas folklóricas. En general, todas se bailan al son de un ritmo, acompañados por un instrumento, una voz, una melodía, palmeos, taconeos, etc.

Si el docente tiene una buena comprensión de este hecho artístico y lo vincula con el niño, con sus necesidades de expresar corporalmente, y a la vez de comunicar sus estados de ánimo, sus emociones, de percibir corporalmente, encontraremos las formas adecuadas de acercarlo a la producción artística como una manera más de representación. Así logrará una valoración del hecho artístico, que está presente en su entorno, y podrá a la vez, a través de la Expresión Corporal implicarse en el mismo, no como mero espectador, sino como hacedor.

«Los niños son auténticamente curiosos acerca de su cultura y de qué modo opera. El conocimiento conceptual formal acerca de las artes es un componente importante de este legado cultural, y se debería empezar temprano a hacer que los niños se sintieran cómodos con estas formas del conocimiento» (Gardner, 1993).

En expresión corporal, cuando hablamos de danza decimos de los movimientos que se organizan de maneras particulares, en situaciones determinadas, con determinados códigos estéticos, respetando los particulares perfiles de cada niño.

- Apoyen los pies en el piso, sientan los talones... muevan los dedos.
- Apoyen uno... luego el otro.
- Acompañen el movimiento de los pies con los brazos. ¡Eso! suave, continuado...
- ¡Charlemos con los pies!
- Sí, pisando fuerte... casi sin hacer ruido...
- Busquen otras maneras...

El desafío consiste en modular de forma eficaz todos estos aspectos en función del objetivo primordial: expresar y comunicar ideas a través del lenguaje del movimiento.

Estos aspectos constitutivos tienen vínculos profundos con la imaginación y la creatividad. Para el desarrollo de los mismos el niño debe poder experimentar, explorar, inventar con su cuerpo y sus movimientos.

En el proceso de aprender, el niño se irá adueñando de vínculos con sus movimientos no convencionales, lanzándose por diferentes búsquedas sin patrones preestablecidos, permitiéndole que logre a través del aprendizaje: fluidez de ideas, fluidez de expresión y flexibilidad para poder interpretar.

Se desarrollará una mente activa e imaginativa, desterrando el temor a equivocarse y conectándolo con el campo de la sensibilización corporal.

En la medida en que los niños van accediendo a las distintas formas de representación, sus vínculos con el medio se amplían, se profundizan y se enriquecen.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. LOS CONTENIDOS: SU ORGANIZACIÓN

Los contenidos están orientados hacia la sensibilización corporal del niño, su posibilidad de comunicar con sus movimientos, ideas, sensaciones, emociones, desarrollando su expresión y creatividad, en la apropiación de una danza que le pertenezca.

Asimismo, estos contenidos permitirán un acercamiento al arte, producido por su propia cultura y por otras más alejadas, en el tiempo y en el espacio, a fin de iniciar la construcción de conocimientos y valores, desde su experiencia, su reflexión y su fantasía.

El lenguaje corporal deberá relacionarse y enriquecerse con los demás campos del conocimiento presentes en el Nivel Inicial.

En el proceso de percepción e interpretación, y en la elaboración de las formas de representación artística danzada, los niños deberán ser sujetos activos. Esto significa, ofrecer los recursos adecuados para que ellos, a partir de sus saberes previos se apropien de nuevos conocimientos que le permitan mayor capacidad expresiva y creativa en sus realizaciones.

Es importante a la vez mencionar, que si bien la disciplina de Expresión Corporal tiene un abordaje propio y específico existen semejanzas con contenidos de otras disciplinas que también se ocupan de desarrollar las mismas capacidades de comunicación y expresión como es el caso de la plástica y la música.

Estos contenidos están organizados en los siguientes bloques:

- El movimiento corporal en el tiempo y el espacio
- La comunicación y la expresión
- Las actitudes

Los dos primeros presentan, articuladamente, contenidos conceptuales y procedimentales. El último bloque, aunque se plantea de manera separada, atraviesa el trabajo de los dos primeros.

Esta organización es a los fines de la presentación de contenidos, pero en la tarea cotidiana éstos deberán estar integrados, ya que no es posible trabajar el movimiento corporal separado o aislado de la comunicación y expresión y viceversa, ésta última se desarrolla a través del movimiento en un tiempo y en un espacio.

A su vez, esta manera de presentar los contenidos se debe entender como una referencia y la elección y progresión de cada uno de ellos deberá responder a una necesidad del grupo y la posibilidad por parte de los niños de vivirlos y concientizarlos en un proceso de aprendizaje que tendrá en cuenta la experiencia que ya trae de sus vivencias motrices y de sus referentes del hecho artístico. Así en la medida que explore sus propias posibilidades y las coteje con los otros, irá ampliando su capacidad expresiva y comunicativa.

BLOQUE I

a) El movimiento corporal, en el tiempo y el espacio

El movimiento corporal

Los contenidos de este bloque son los que van a permitir al niño conocer cómo se mueve su cuerpo y qué sensaciones despiertan los movimientos del mismo. **CÓMO ES, CÓMO SE MUEVE, QUÉ SIENTE AL MOVERSE.**

Consideramos que para el abordaje de los contenidos que se refieren específicamente al movimiento del cuerpo existen métodos y técnicas que responden a distintas escuelas como la Eutonía, la sensopercepción, la dinámica corporal, etc. que si bien difieren en sus múltiples abordajes, coinciden en las búsquedas naturales del movimiento, en el registro del cuerpo, en la conciencia y el autodescubrimiento.

Explicitaremos a continuación qué es la sensopercepción, la Eutonía, el método Feldenkrais; técnicas muy difundidas en nuestro país.

«...» Al referirnos a la sensopercepción damos nombre a un trabajo que tiene como objetivo el desarrollo de los sentidos, tanto exteroceptivos (vista, oído, gusto, tacto, olfato) que nos proporcionan información sobre el mundo exterior y sobre el exterior de nuestro cuerpo, como de los interoceptivos, que nos aportan información sobre el interior de nuestro cuerpo, en forma especial los propioceptivos (es decir las sensaciones de motricidad, peso y ubicación de nuestro cuerpo) que incluyen los kinestésicos relacionados con la percepción de los movimientos».

«Motricidad: se refiere al movimiento corporal».

«Tono muscular: grado de tensión y relajación muscular y el equilibrio entre ambas, en los momentos de acción y reposo» (Stokoe- Harf, 1987).

Eutonía: creado por Gerda Alexander, quién propone la cabal recuperación del cuerpo para que el hombre alcance la plenitud de sus posibilidades.

A través de esta técnica se aprende a usar el tono más acorde a la acción que se está realizando. «La Eutonía es el equilibrio de las distintas tensiones que coexisten en el cuerpo, y un método para experimentar la unidad psicofísica del hombre». (M. Bernard, 1980).

El método Feldenkrais «es la integración funcional, y la autoconciencia por el movimiento» (Feldenkrais, 1994), «...propone el movimiento y la percepción como los medios para facilitar el aprendizaje orgánico. Jerarquiza la investigación como recurso vital, y los aspectos corporales como elementos de la autoimagen corporal de la persona» (Liaskowsky R., 1995)

Estas técnicas o métodos ayudan a los adultos a concientizar y descubrir el movimiento. Pero no pueden utilizarse en bloque en el trabajo con los niños, ya que en este nivel los objetivos que persigue la Expresión Corporal apuntan primordialmente a la expresión y comunicación, siendo su procedimiento fundamental la técnica de la improvisación. Sin embargo habrá algunos elementos de estas técnicas que el docente podrá utilizar en sus clases, siendo cuidadoso con los tiempos de su ejercitación, y enfatizando el vínculo afectivo, la espontaneidad, el juego.

Para lograr una mayor percepción del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, en el tiempo y el espacio, utilizaremos éstas y otras técnicas o métodos que ayuden a percibir el cuerpo, jugarlo en movimiento, comunicándose con él y con los demás. Reafirmando que las búsquedas son un medio para el encuentro con el lenguaje creativo, y no sólo la adquisición de una buena postura o un nuevo hábito corporal.

Aprenderán diversas maneras de mover las partes de su cuerpo, desde los movimientos

más globales hacia una mayor discriminación de los mismos. Los niños a través de estos contenidos irán adquiriendo progresiva conciencia de sus posibilidades de movimiento con su cuerpo para utilizarlos adecuadamente en un mejor manejo técnico-expresivo.

- Apoyen los pies, sobre el piso
- Traten de mover los dedos, sin despegar el talón....separen los dedos... levanten el dedo gordo.
- Muevan como quieran los pies y cuéntenme si el piso está frío..., duro... Algo más?
- Apóyenlos otra vez, déjenlos un ratito quietos, que se queden muy tranquilos
- Vamos a jugar a apoyar uno.. después el otro...
- El cuerpo los acompaña de la—do—a—la—do (como un péndulo)
- Agreguen los brazos,... la cabeza.....suave...continuado. De un lado al otro (noción de vaivén, balanceo)
- Ahora vamos a «charlar» de otras maneras con los pies.
- Si !!, puede ser apoyando con más fuerza, golpeando con todo el pié sobre el piso, tocando con la planta del pié.

A partir del descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo, los niños desarrollarán la capacidad de exploración de las posibilidades expresivas de su cuerpo en movimiento y aprenderán a resolver y manifestar distintos mensajes corporales con mayor amplitud de vocabulario (entendiendo por tal el conjunto de movimientos que permiten expresar ideas, sentimientos) y amplitud de repertorio (entendiendo por repertorio aprender que se puede «decir» una idea de diversas maneras).

Es importante que los movimientos que realicen los niños se lleven a cabo en situaciones de juego y placer y posibiliten la búsqueda personal, que respetando sus saberes previos les permita conocer, investigar e incorporar nuevas maneras de moverse.

El niño cuenta ya, con una experiencia previa y propia, pues descubre el mundo, las cosas, las personas y sus relaciones, a través de la exploración motriz: se desplaza, toca, huele, se comunica a través del gesto, la acción. Usa su cuerpo en forma espontánea y emocional. Puede disfrutar de sus logros, tanto cuando corre para alcanzar un objetivo, como por el placer que le despierta la acción en sí, cuando comunica un mensaje a través del gesto y la actitud corporal. Como dice Saint-Exupery «estar por enteros metidos en nuestro acto».

A su vez, las distintas formas en que se mueve, le sirven de nexo entre el mundo interno y externo y son los instrumentos que le permiten interacciones, representación y expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias. De esta manera su relación con el medio se enriquece y se profundiza.

- De cuántas maneras podemos mover los brazos?
- Y si probamos, sólo con las manos?
- ¿Pueden copiar el movimiento de mis brazos?
- Prueben inventar un movimiento distinto.

«Cada cual aprende su propio cuerpo, de cómo lo vive, lo siente, y lo mueve».

Los niños sentados, en quietud, con ojos cerrados, perciben cómo están los brazos, cerca del cuerpo, apoyados sobre el piso... descansando sobre el cuerpo... etc. Este momento de registro debe estar acompañado de silencio, tranquilidad.

Con voz suave la maestra propone escuchar... Del grabador surge la letra de la canción. El que quiera nadar un rato... (H. Midon - C. Gianni). La canción se escucha en su totalidad y como los chicos lo necesitan, la pone una vez más. Luego la maestra detiene el grabador y enfatiza el momento donde se menciona la acción de nadar, preguntando a los chicos quién sabe nadar, cómo se hace... etc., invitando al grupo a cambiar la posición del cuerpo, a reproducir la acción de nadar.

Los chicos comienzan a imitar con sus brazos la acción sugerida. Propone, que sin detener la acción (continuando con los movimientos) prueben realizarla en distintas posiciones (boca arriba, boca abajo, sentados) con distintas velocidades (rápido, lento), etc.

- ¿Qué otras ideas se les ocurre?

Irá llevando la acción a que los niños perciban desde qué lugar del brazo nace el movimiento (hombro-omóplato).

Propone acariciar la zona con las manos, tocarla...

Aflojar los hombros, sacudiendo rítmicamente, cambiando las intensidades (fuerte-suave), las velocidades (rápido-lento).

Pregunta si conocen otras «maneras» de nadar. Propone que alternen la brazada: primero un brazo... luego el otro, que muevan los dos brazos juntos.

Propone jugar a descansar como si estuvieran flotando, haciendo la plancha y aprovecha este momento de reposo para volver a escuchar las estrofas de la canción...

Pregunta si se les ocurre cómo nada un pato.

Sugiere acompañar los movimientos con sonidos de patos y que acompañen la acción y la melodía.

«El que quiera nadar un rato,
como un pato, como un pez
que se saque los zapatos
como yo me los saqué.
Al agua pato, pato
y al agua pez.»

Y luego plantea jugar con las imágenes de «tirarse al agua», sacudirse al salir del agua, etc.

Otras propuestas que podría haber realizado la maestra:

Que los chicos sigan a la «mamá patá» (la maestra) que les irá enseñando nuevos movimientos, etc. Otros chicos «dirigen» los trayectos y el resto del grupo, esta vez, copia a un compañero.

Los contenidos trabajados en el ejemplo son:

- *Movimiento de las distintas partes del cuerpo: extremidades.
- *Conciencia corporal, imagen corporal (como soy). Semejanzas y diferencias con otros cuerpos.

Se recomienda no sólo utilizar este tipo de recursos, como en el caso del ejemplo, donde las acciones se identifican con las imágenes que plantea la canción.

Proponer también reconocerse en los movimientos de otros niños, diferenciarse de los movimientos de la maestra, etc.

También se pueden utilizar otros recursos como los objetos, el estímulo sonoro, siempre

seleccionados en función del objetivo que se quiere lograr. Pongamos los brazos como la muñeca... y el muñeco, cómo los pone?

Utilizar también el aporte de los espectáculos, los videos, etc. «Debemos buscar situaciones ricas en las cuáles los niños puedan, fácil y naturalmente, oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico.» (Gardner, 1994).

En el caso de utilizar estos recursos proponemos utilizar la modalidad de los siguientes ejemplos:

- Copiemos los movimientos de brazos que hacen los bailarines.
- Imitemos el «vuelo de pájaro» que hace el mimo.
- Movamos los hombros, como el personaje de la película.

Ampliar las búsquedas con trabajos individuales y en parejas (un niño puede mover el cuerpo del compañero) rol pasivo-activo. Esta propuesta necesita de un aprendizaje, esto significa que el niño que asume el rol activo, se debe ubicar en una posición cómoda y cercana respecto de su compañero. La posición elegida le debe permitir observar el cuerpo del otro para poder apoyar las manos sobre él.

En la acción de apoyar, debe transmitir tranquilidad y seguridad. La maestra, a través de su intervención ayudará a que el movimiento de las manos sea continuo y rítmico, manteniendo una misma velocidad (rápido o lento) y una misma intensidad (suave o con mayor «presión» en el apoyo).

Se cuidará que los niños no provoquen molestias en el cuerpo del compañero que distraigan o desvirtúen la propuesta. A su vez, el niño que asume el rol pasivo adoptará una posición relajada, entendiendo que él no dirige la acción, sino que la recibe de su compañero. Ambos irán aprendiendo como lograr interacciones más ajustadas, desde sus propios roles. Es importante, en esta propuesta, enfatizar el vínculo y el contacto corporal. Para facilitar su ejecución, se pueden utilizar imágenes, que por su carácter de juego, ayudan a comprender mejor el carácter de la propuesta.

- Imaginémonos que estamos en la plaza. Es un día caluroso y «con mucho sol».
- Para no quemarnos demasiado, nos vamos a poner «crema para el sol» en el cuerpo.
- Pónganse en parejas, y uno le pone crema al otro, en la cara y en los brazos.
- El que pone la crema, hágalo sin apuro, sin lastimar al compañero, mirando cuidadosamente sobre qué partes del cuerpo la colocan (pueden transferir la acción a otras partes del cuerpo, no mencionados en la consigna).
- El compañero puede estar sentado o acostado, descansando.
- Ahora cambiemos, el que descansó, pone la crema y el otro descansa.

Aprender a mover el cuerpo del compañero y «dejarse» mover por el compañero. La maestra moviendo el cuerpo de los chicos (por ejemplo para que concienticen desde dónde nace el «impulso» de un movimiento), etc.

En el ejemplo propuesto se puede enfatizar el movimiento de una zona del cuerpo, o una calidad de movimiento.

El cuerpo, en el tiempo y el espacio

El niño estructura la noción de espacio, desde la vivencia corporal, el espacio que ocupa

su cuerpo, el que comparte con otros cuerpos, objetos o sujetos de la acción.

Ir incorporando en sus manifestaciones corporales la estructura del espacio físico, la distancia (lejos-cerca con respecto a los objetos y las personas), la dirección (hacia el otro, hacia mí), la temporalidad (antes que otro, al mismo tiempo).

A lo largo de sus experiencias irá ajustando estas nociones de espacio-tiempo; apropiándose también del espacio compartido con los otros (espacio grupal) que le permitirán un ajuste del yo con el mundo, yo con los otros.

En un principio los niños interpretarán «ocupar el espacio», como esencialmente ocupar la superficie del suelo. Será en etapas posteriores que él podrá «salir» de ese espacio plano y «proyectar» sus movimientos hacia el tridimensional (volumen), descubriendo las direcciones, los trayectos, incorporando las nociones ya conocidas de adentro-afuera, adelante-atrás, etc.

Estas nociones de apropiación del espacio que ocupa su cuerpo y sus movimientos y los tiempos que transcurren en su ejecución, le permitirán moverse con mayor soltura y seguridad, en un espacio compartido, y a la vez personal.

El espacio rodea al cuerpo del niño y a la vez, está dentro de él.

En las primeras etapas aparecerán diseños desordenados, apurados.

La maestra será la encargada de guiar las búsquedas con propuestas claras como: cada uno invente una manera de llegar hasta donde estoy... (cambiar la ubicación acortando o alargando las distancias).

- Jugemos a movernos todos muy cerca... lentamente.
- ¿Podemos estar cerca y movernos rápido?
- ¿Cómo podemos llegar rápido a ese rincón de la sala?
- Caminemos de este lugar a aquél con pasos «muy grandes»
- ¿Dónde nos tenemos que poner para copiar el movimiento del compañero? (espejo o sombra).

Probar con los chicos, apoyos del cuerpo sobre el piso (palmas de la mano y rodillas, manos y pies, sólo los pies, etc).

Ir ayudando en estas búsquedas a que los chicos perciban cómo son los apoyos. Si son firmes, si pueden sostenerse, si se están por caer, etc.

Ayudar a que «construyan» formas entre dos cuerpos, o que uno adopte una forma y el otro la recorra, haciendo «puentes grandes» para pasar por debajo, «puentes chiquitos», etc...

Acompañar con el clima musical que la propuesta corporal sugiera.

El objetivo es que el niño se apropie del espacio que ocupa, y logre transitarlo con confianza y seguridad; y que pueda darle significación a su ubicación espacial y temporal respecto de los objetos y demás sujetos.

Cuando decimos que se apropie y le dé significado queremos decir que pueda hacer una elección que considere adecuada para transmitir sus mensajes. Si su intención es manifestar alegría, tal vez elija movimientos «abiertos», despegándose del piso, trasladándose en distintas direcciones, y si por el contrario quisiera transmitir tranquilidad tal vez convenga, moverse en los espacios del suelo (nivel bajo) y con movimientos que se acerquen al cuerpo. Para el niño es más fácil la utilización del nivel bajo (acostado boca abajo, boca arriba, de costado) o el nivel medio (sentado o arrodillado) ya que el nivel alto (parado), lo enfrenta con las dificultades del equilibrio corporal, entre otras. Tanto el nivel bajo, como el medio, al proporcionarle más seguridad, por los apoyos del cuerpo, sobre el piso, le permite mayor exploración de los movimientos de las extremidades y columna vertebral. En el nivel alto, intentará saltar y volver al mismo punto, girar, etc. (siempre respetando el eje de su cuerpo) y éste en relación al piso. Sugerimos

a continuación un ejemplo, usando una tela grande y liviana.

- Observen el recorrido que hace la tela (moverla de arriba hacia abajo).
- Copien el recorrido de la misma con el cuerpo
- ¿Cómo cayó? rápido... lento...
- Méntanse debajo de la tela... (estirados..., acostados, sentados, etc.)
- Jueguen, libremente con todas las ideas que les sugirió la tela.

El docente jugará con la tela siguiendo el «clima» de una melodía suave que acompañe la idea de «trayectos». La maestra se moverá junto con el objeto y los chicos acompañarán las sugerencias con los movimientos que cada uno elija.

Contenidos

- Movimiento de las distintas partes del cuerpo: Extremidades. Columna vertebral.
- Exploración de las posibilidades del movimiento
- Percepción de las zonas del cuerpo.
- Exploración de partes duras y blandas (articulaciones).
- Imagen global y segmentaria del cuerpo en movimiento y quietud.
- Conciencia corporal. Imagen corporal (cómo soy, quién soy): diferencias y semejanzas con los otros cuerpos.
- Trabajo en parejas. Rol activo-pasivo.
- Coordinación del movimiento en relación al propio cuerpo, a otros cuerpos, a los objetos.
- Movimiento en el espacio: cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, a un lado-al otro
- El diseño espacial: líneas rectas y curvas.
- Espacio total: desplazamientos
- El espacio parcial (Niveles). Bajo-medio-alto. Sin desplazamiento
- Formas de ampliar o reducir los espacios en relación a otros cuerpos y objetos.
- Relaciones entre diferentes posiciones. Posiciones abiertas-cerradas Cerca y lejos del eje del cuerpo.
- El espacio que ocupan los objetos, los otros. Relaciones.
- Relaciones de las nociones espaciales y temporales a través del movimiento.
- El movimiento en el tiempo: simultaneidad, alternancia.

BLOQUE II

b) Expresión y comunicación

Expresar es dar sentido al movimiento corporal, llenarlo de intencionalidad. A la vez que comprender que cuando hablamos de expresión en la Expresión Corporal, decimos que el movimiento está cargado de significación artística. Desde este significado el docente debe comprender que la sensibilización se trabaja y se desarrolla.

En este bloque los contenidos permiten que el niño cree los movimientos con los cuales expresar sus emociones, sus sentimientos, al fin de ir encontrando diversas maneras de emitir un mensaje, una idea.

Trabajar la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y su expresión original imaginativa y creativa.

La expresión tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes con una intención comunicativa.

A través del contacto con variadas producciones artísticas (asistencia al teatro, videos, espectáculos, etc.) irá conociendo las múltiples formas de expresión. «A fin de crear un entorno visual rico, existen sólidas razones para exponer los niños pequeños a obras de arte significativas producidas por adultos». (Gardner, 1993).

A su vez, la inclusión de los elementos artísticos, serán la fuente de elaboración de producciones propias, transformando el modelo conocido.

Aparece así, la valorización y el interés por resolver de maneras nuevas el aporte de las observaciones realizadas. Los niños recordarán los momentos donde fueron espectadores y harán lentamente y a través del juego, el proceso de situarse en hacedores de los movimientos evocados. La imagen evocada ayuda a registrar el movimiento, nunca como copia fiel.

- ¿Se acuerdan el momento en que el bailarín se acercaba a la bailarina?
- Busquen otras maneras de acercarse.
- Traten de acordarse lo que más les gustó de la danza.
- ¿Cómo lo hacían?
- No me lo cuenten, muéstrenmelo!
- ¿Cómo les gustaría hacerlo ustedes... con qué pasos?
- Jueguen a reinventar una danza.

Se utilizará el recurso de la improvisación como proceso creativo. Aprender a «bailar» su propia danza, le permitirá al niño encontrar placer y goce en la producción. El irá explorando, ejercitando la libertad de descubrir, y ensayará soluciones.

El docente debe ofrecer propuestas, donde los niños puedan probar distintas calidades de movimiento, esto significa: cambios de velocidad (rápido-lento); de intensidad (fuerte-suave) o de dirección de los movimientos y todas las combinaciones posibles, y a la vez descubrir el estilo propio, -entendiendo por él, que cada niño tiene una «manera de moverse» que responde a múltiples variables, entre ellas, su tonicidad, su propia estructura, tanto física como emotiva, más el cúmulo de experiencias vividas, que sumadas, configuran el estilo personal- y el de los otros.

- Juguemos a que les hago cosquillas... Cómo se ríe el cuerpo?
- Cuénteme, cómo es una caricia? Acaricien el aire con todo el cuerpo.

Las propuestas deben crecer y no quedarse en una mera imitación de las acciones cotidianas. Si al ejemplo de las caricias, lo enriquecemos con un diseño espacial, lo repetimos agrandando o achicando el gesto, lo acompañamos con un trozo musical, lo bailamos en parejas, estaremos dando orientación y sentido al lenguaje del movimiento expresivo.

La maestra eligió en esta oportunidad una película de cine mudo. Ya que la misma permite la valorización (por ausencia de la palabra), del gesto y de la actitud corporal.

Consideramos valioso el aporte del material de video ya que, entre otras razones, la maestra está en condiciones de seleccionar el material ofreciendo a los chicos buena calidad artística, en contraposición a cantidad de estímulos televisivos de baja o mala calidad. De no contar con video, se sugiere utilizar fotos, libros, con la misma finalidad.

Se propuso elegir algunas secuencias de la película El Pibe de Carlitos Chaplin y verlas en video con el grupo. Las imágenes elegidas son las más significativas para ofrecer secuencias didácticas acordes con los contenidos de este bloque.

Las imágenes fueron:

- La manera particular de caminar de Carlitos.
- El movimiento con el bastón que lleva en su mano.
- Los gestos de los personajes.
- Los desplazamientos del pibe.
- La música de la película.

Cada uno de estos momentos podrán recrearse en la clase agregando a la imitación, «distanciamientos» de la propuesta inicial: exagerando los gestos, cambiándole velocidades, agregándole sonidos con la voz, jugando a inventar otros Carlitos.

La imitación tiene en la Expresión Corporal, especialmente en este nivel, una importancia fundamental, ya que desde los primeros meses de vida se observan en el bebé acciones realizadas por imitación inmediata (en presencia del modelo y superpuesto a él) y por imitación diferida, una suerte de memoria de evocación y copia a «distancia con posible transformación de la imitación» (J. Piaget, 1961).

Partiendo de esta capacidad del niño de imitar, utilizaremos este aspecto como un aporte más en la construcción de su repertorio de movimientos. Una de las técnicas propuestas es utilizar el juego de la imitación para ir, paulatinamente, distanciándose del modelo.

La imitación de movimientos del maestro, de uno de los niños, de imágenes evocadas, de acciones cotidianas, serán recursos frecuentes en nuestras clases. Ya que la imitación es un procedimiento que necesita no sólo ser propuesto sino enseñado desde su significación. En la copia uno va internalizando al otro, lo igual y lo distinto a uno y lo va haciendo propio.

- Juguemós a hacer «caras» con la cara:
- Caras tristes, contentas...
- Traten todos de copiar a Pedro que pone «cara de enojado».
- ¿Y si buscamos una distinta?
- ¡Miren qué cara de contenta que pone Agostina!

«...Al hablar de imitación no nos estamos refiriendo al enfoque metodológico en el cuál el docente es único modelo en forma casi constante dejando poco margen para que los niños hagan sus propuestas y tomen decisiones. Estamos aludiendo al procedimiento imitativo dentro del aprendizaje del niño, que en continua construcción, transita diferentes momentos: la exploración, en la que realiza aprendizajes por descubrimientos mediante la acción, el de imitación, en el que repite nuevos modelos, el de la improvisación, en el que ensaya, asocia y combina nuevas

y anteriores adquisiciones, la creación, en la que plasma con originalidad esquemas ya adquiridos» (J. Akoschky, 1995).

Contenidos

- Calidades de movimiento: (pares opuestos): fuerte-suave
rápido-lento
pesado-liviano
- Los estados anímicos: su manifestación a través del lenguaje corporal, el gesto, la actitud corporal.
- Exploración de las posibilidades de movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, máscaras.
- Improvisación a partir de imágenes, situaciones.
- El estilo del movimiento (el propio, el adquirido).
- La coreografía. Forma y contenido. Nociones básicas.
- El espectáculo: la danza.
- Imitación de personajes reales y del mundo de la fantasía: semejanzas y diferencias.
- Danzas de la zona, del país y las pertenecientes al acervo cultural de la comunidad.
- Percepción del movimiento de inicio y de cierre para la transmisión de un mensaje en movimiento.

c) Actitudes

Los contenidos actitudinales incluidos en este bloque se aprenden integrados con los contenidos de los otros bloques y están en íntima relación al conocimiento y sus formas de producción.

El docente estimulará el goce por la producción, el disfrute por la manifestación artística.

Se tendrán en cuenta factores tan importantes como la convivencia y el respeto por el sexo opuesto, aceptando las diferencias y las semejanzas. Así como el conocimiento de la procedencia de los niños (comunidad, otras provincias, países, etc.) con todo el aporte que ello signifique, cultura, costumbres, lengua, músicas, danzas, etc. Esto permitirá conocer y respetar al otro y a la vez respetarse y quererse a sí mismo.

- Confianza en sus propias posibilidades. Autonomía. Autoestima.
- Respeto por el propio cuerpo. Por el cuerpo del otro.
- Valorización de las posibilidades y limitaciones del movimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro.
- Respeto por sí mismo y por los otros, sus ideas, emociones, sentimientos.
- Goce y placer por la producción del movimiento expresivo.
- Interés por la producción.
- Vínculo con el mundo imaginario y su manifestación en el lenguaje corporal.
- Disfrute por la danza personal.
- Disfrute por las danzas de la zona, de otras regiones y las pertenecientes al acervo cultural.
- Respeto por las culturas de origen, propios y de los otros integrantes del grupo.

3.2. EXPECTATIVAS DE LOGRO

El jardín debe garantizar que los niños hayan tenido oportunidad de:

- Explorar los movimientos de todo su cuerpo, discriminando entre movimientos globales y segmentarios.
- Interpretar en movimiento una sensación, una idea, logrando progresiva precisión en los mismos.
- Crear movimientos solos, en parejas y en grupo.
- Utilizar el espacio (tanto el parcial, como el total) en función de una mayor claridad en su producción.
- Distinguir e incorporar las distintas calidades de movimiento seleccionando las más adecuadas para transmitir un mensaje.
- Concentrarse, e improvisar con soltura y libertad en la elección de sus movimientos, en la elección de sus temáticas, en la utilización de los recursos.
- Sentir goce y placer por la producción pudiendo bailar sus propias danzas dándoles forma a sus ideas respetando los comienzos, desarrollos y cierres de las mismas.
- Realizar experiencias artísticas personales y grupales dotando a las mismas de una mayor capacidad expresiva.

3.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La acción educativa, durante todas las etapas del Nivel Inicial favorecerá a que el niño conozca, descubra su cuerpo, sus movimientos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones y pueda construir una imagen positiva de sí mismo, una aceptación de su propio cuerpo, de sus necesidades, estados anímicos, y posibilidades expresivas.

La actitud del docente será la de sugerir, proponer y escuchar las necesidades de los niños en función del buen logro de la tarea.

La intervención de la maestra, motivará a través de propuestas adecuadas, las búsquedas corporales, el placer por el movimiento creativo, la soltura en el movimiento, la sensibilización corporal, el interés y el gusto por la producción artística.

Las propuestas deben ser claras, concisas y seleccionadas para que despierten el interés por resolver corporalmente.

A su vez, el docente debe ser receptivo a las respuestas, atento a los requerimientos del grupo, perceptivo de los tiempos individuales y grupales.

Todo integrante de un grupo necesita en algún momento del proceso, una «mirada» puntual, un apoyo a sus búsquedas. El reconocimiento individual es también una proyección que hará la maestra hacia el acontecer grupal.

En la clase de expresión corporal se mueven situaciones afectivas complejas, propias del mundo interno, de las historias previas, de cada integrante del grupo. Debemos estar atentos, ser cuidadosos, tener en cuenta que el cuerpo es sensible, que en la exteriorización del gesto, la actitud, el movimiento, los niños están comprometiendo la totalidad de su ser.

El maestro deberá contener afectivamente a los niños, «meter» el cuerpo en la tarea, a la vez que tomar una distancia útil que le permita establecer relaciones adecuadas entre la propuesta, la respuesta y las múltiples variables que se presentan en el marco de la tarea.

La naturaleza de la disciplina requiere para su realización un clima tranquilo, fácil, sin tensiones, para que los niños puedan expresarse con libertad.

El maestro hará propuestas que relacionen los saberes previos de los niños, con las ideas nuevas, encauzando las actividades hacia formas innovadoras y participativas, ayudando cuando hay dificultad, apoyando los logros, respetando la producción personal y grupal. Se deberá respetar el momento evolutivo y emocional, aceptando las respuestas de los chicos como auténticas y válidas con actitud abierta y receptiva.

Debemos hacer una adecuada reflexión sobre la actividad creativa y una profunda comprensión sobre el hecho artístico, para que los niños puedan ir descubriendo las maneras de alejarse de su actividad corporal cotidiana construyendo un lenguaje del movimiento expresivo, que le permita su conexión con él y con los otros, bailando imágenes, situaciones de la vida real o de su mundo imaginario. El niño aprenderá qué comunicar y cómo hacerlo, a la vez, descubrirá que existen múltiples formas para expresar un mismo pensamiento, una idea.

Para poder enseñar y transmitir conocimientos de la Expresión Corporal el maestro deberá tener información y formación previa que le permita hacer una lectura pertinente y eficaz de la disciplina. Esta formación, que deberá incluir además conocimientos sobre la historia de la danza, las danzas de distintas épocas, de distintos géneros, de distintas regiones, etc., será la que le otorgue la posibilidad de seleccionar las actividades que necesitan los niños, pero contemplando también la evocación vivida por el docente, el gusto y el disfrute por la tarea.

Con respecto a la capacitación consideramos fundamental vivenciar la experiencia de acercamiento al movimiento corporal. El adulto necesita, especialmente, relajar su cuerpo, conocerlo, aceptando sus posibilidades y limitaciones, conectándose con el campo sensible y creativo.

Para comenzar a hacer Expresión Corporal no se necesita experiencia previa, más bien ganas de «meter el cuerpo», descubrirlo, habitarlo, desterrando tabúes y recuperando el niño que todo adulto guarda en su interior, rescatando la soltura y la espontaneidad. Con respecto a la información que nutre a la disciplina, deberá acercarse a las fuentes artísticas de la danza, como hecho cultural, descubriéndolas en la vida cotidiana, en los espectáculos, y en todas las formas posibles, que la misma se manifiesta, en los distintos momentos y situaciones de nuestra vida. Hoy en día la danza está cerca de nosotros. Hay espectáculos masivos, gratuitos, los bailarines ofrecen espectáculos en lugares públicos, la gente se junta para bailar socialmente. Los centros barriales organizan encuentros de tango, chamamé, etc. Las comunidades festejan ofreciendo sus tradiciones, no sólo a través de comidas, sino también a través de sus danzas y canciones.

Este sello particular, esta manera de encarar la tarea, hace que podamos decir que cada docente, respetando los objetivos y contenidos de la misma, encara la actividad de un modo particular, con un estilo que contempla no sólo los aspectos más objetivos, sino los subjetivos que tienen que ver también con la historia del docente, sus experiencias previas, su gusto por el hecho artístico, su interés puesto en el espectáculo, en la danza, como asimilador de las manifestaciones artísticas y culturales.

El maestro estará atento al interés que despierta en los niños la calidad de la propuesta. La manera de decirlo, de comunicar una idea, de presentar un objeto, debe llegar al niño de forma significativa para conseguir el efecto comunicativo que se ha propuesto.

Deberá cuidar también, la inflexión de la voz, el lugar donde se ubica para emitir la propuesta, como pone su mirada en el grupo, como «carga» de intencionalidad afectiva sus consignas. Por ejemplo: la manera en que se dice la consigna debe suponer la velocidad, o la intensidad de la respuesta puede acompañarse de un gesto, de una actitud que dé más cuenta de lo que se quiere decir. Se la puede cantar, se la puede acompañar con sonidos, etc.

Las consignas pueden ser abiertas o cerradas. Las primeras suponen plantear una propuesta donde cada niño dé una respuesta personal y diferente al resto de los integrantes del grupo. «Ocupen el lugar que más les guste de la sala, cada uno busque una posición distinta con el cuerpo». Las consignas cerradas, conllevan en la misma propuesta, una manera determinada de resolverla, aunque cada niño en su respuesta, parecida a la de sus compañeros, le implique su sello personal. «Sacudan todo el cuerpo, como si un fuerte viento nos empujara».

Todos estos aspectos ayudan a la disponibilidad del grupo para resolver con desinhibición, soltura, espontaneidad.

No hay que olvidar que para el niño el cuerpo del maestro es un referente importante y por lo tanto el docente debe estar dispuesto a participar activamente sin que esto signifique ni la copia a su propio modelo, ni que se convierta en un chico más.

Todas las clases deberán contar con un comienzo, un desarrollo y un cierre de la tarea. Los comienzos deben establecer un continente adecuado, afectivo, confiable. No es necesario comenzar siempre de la misma manera, conviene no crear estereotipos, pero no se puede empezar de cualquier manera.

Se recomienda en este primer momento darse tiempo para percibir cómo está el cuerpo de los niños.

- Si están cansados
- Si tienen frío
- Si necesitan una actividad corporal dinámica para «descargar»
- Si están tensos o relajados

Esta percepción se hará a través de la mirada, del «toque» del cuerpo de los chicos, de una pregunta, ¿qué tienen ganas de hacer para empezar? - Cómo están?, etc. Otra posibilidad de

«comienzo» es: proponer «muévase libremente por el salón»... y durante la ejecución de la consigna hacer una lectura de «cómo están los cuerpos», si están tensos, etc. y a partir de la misma, hacer una nueva propuesta.

El desarrollo es el momento de crecimiento de la propuesta inicial. El docente estará atento, alerta para elegir el momento adecuado donde los niños puedan concentrarse más e interpretar mejor las consignas. Las modalidades, los tiempos y las formas de estos desarrollos varían de acuerdo al grupo, a los contenidos, al día, y a otras múltiples variables que irán apareciendo en el proceso de trabajo.

En el desarrollo se equilibrarán los momentos de actividad y reposo, de trabajo individual y en grupo.

Los cierres serán los que ponen «punto final» a la clase, será una manera de terminar, de despedirse; pueden significar también un momento de evaluación y síntesis.

- Qué hicimos hoy; a qué jugamos?
- Elijan el movimiento que más les gustó!
- Quieren terminar solos o con un compañero?

Los cierres deben ser variados y acordes al desarrollo de la clase. Los niños podrán terminar tanto acostados, descansando, como saltando con énfasis por todo el salón.

El cierre de la clase debe anticiparse, explicitarse, los chicos deben ir sintiendo el clima de despedida de la actividad.

En cuanto a la periodicidad de la tarea, proponemos ser criteriosos, adecuando los tiempos a las necesidades del grupo, su disponibilidad, y en un justo equilibrio con el resto de las actividades del jardín.

Es fundamental destacar la importancia del juego como la actividad propia del niño de Nivel Inicial. El juego es un gran motivador para los niños y ellos a través del juego establecen relaciones significativas con sus gestos, actitudes, sensaciones y respuestas corporales, interactuando con los objetos y los otros.

3.4. RECURSOS

a) Los objetos

Los objetos son, como ya se ha dicho en el anterior documento, un recurso fundamental para la sensibilización y la improvisación.

Los niños se relacionan sensorialmente con los objetos, los exploran y establecen relaciones corporales con ellos.

Desde ya, que los objetos que les son conocidos, los que conviven con él habitualmente, más allá de la información objetiva de las cualidades intrínsecas de objeto, les permiten un vínculo afectivo que los ayuda a manifestar sus sentimientos y a jugar imaginativamente.

A la vez los objetos jugarán como elementos útiles para modificar el espacio y crear un espacio escénico, ya que pueden formar parte de la escenografía.

Los disfraces, máscaras, que se elijan deben ser de confección sencilla, más bien deben sugerir, esto significa que una simple pollera, puede, por la capacidad imaginativa y creativa de los niños, ser tanto: la vestimenta de una reina como la de una señora caminando por la calle.

Al contrario, cuánto más simples y sugerentes sean los disfraces permitirán más que el niño se incluya y se implique.

Otros aspectos a tener en cuenta en la elección de los objetos son: facilidad o dificultad en

el manipuleo de los mismos; cuáles facilitan el logro, por ejemplo de una comunicación grupal (una sábana grande, una sogá), cuáles colaboran más a los procesos de transformación del objeto: si no fuera un pañuelo, qué otra cosa podría ser?. Los objetos a ofrecer, deben permitir vínculos afectivos que abran las puertas para el juego y la imaginación.

b) Otros recursos

Sumamos a los ya expuestos en el '89 el material de videos, películas y espectáculos artísticos que configuran un gran aporte a la disciplina.

La selección de los mismos, será cuidadosa eligiendo por sobre todo calidad para favorecer en la formación del niño, por sobre todo a una mayor comprensión y gusto por otras disciplinas artísticas que lo vinculan con las manifestaciones estéticas.

c) Condiciones para el desarrollo de la Expresión Corporal

El espacio físico:

Es de desear que aunque el lugar donde se va a desarrollar la clase no sea el ideal, en cuanto a dimensiones, calidad del piso, etc., estos aspectos antes mencionados no operen como trabas y sean contemplados de antemano e incorporados como información previa a la planificación.

La clase de Expresión Corporal se puede llevar a cabo en la misma sala, en la sala de música, en un patio, etc.

Se deben tener en cuenta los siguientes ítems:

- El espacio debe estar lo más libre posible. Esto significa que si la actividad se va a realizar en la misma sala, se deberán correr los objetos (sillas, mesas) despejando el espacio. A veces la elección de este lugar tan conocido por los niños favorece, por lo íntimo; lo conocido, a crear un buen clima de tarea, a pesar de la dificultad previa que sería disponer el espacio y los objetos de otra manera distinta a la habitual.
- Si por el contrario se elige otro espacio de la escuela, tener en cuenta que no sea un lugar de paso, ya que el tránsito de personas ajenas, inhibe, coarta y no favorece a crear el clima de concentración necesario.

En cuanto al piso, es mejor el de madera, por su flexibilidad y temperatura:

Si se trabaja en piso de mosaico o cualquier otro material, tener en cuenta temperatura, textura, etc. Desde ya que estos factores modifican algunos aspectos, por ejemplo, si el piso es de mosaico, conviene no descalzarse, si es de madera, controlar que no tenga astillas, etc.

d) El estímulo sonoro:

Dice J. Akoschky en este Anexo (capítulo de música), con respecto al movimiento corporal «si un niño escucha música es muy probable que la acompañe con algún movimiento corporal. El balanceo, los movimientos acompañados con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos o con todo el cuerpo, serán provocados por algún tipo de música».

Desde la expresión corporal la presencia de la música en sus múltiples representaciones configura un recurso primordial, que no puede estar ausente; ya que el estímulo sonoro constituye un medio fundamental en la disciplina.

Cómo instrumentamos su presencia? Puede ser con el uso de un grabador, de instrumentos de percusión, la voz de la maestra: cantada, hablada, etc. También puede estar presente el docente de música.

El material que la música ofrece -desde las músicas que son propias de determinadas danzas, de un momento histórico, de un clima suave o enérgico, de una canción sugerente de imágenes o situaciones y también las músicas propias de la zona, etc.-, deben conformar el amplio y múltiple aporte del cual se servirá el docente para la planificación de la tarea.

Como la finalidad fundamental de este recurso es la de apoyar y favorecer las búsquedas creativas del movimiento expresivo, se tendrá cuidado y atención en su elección, ya que una selección indiscriminada y arbitraria puede impedir las búsquedas auténticas y conducir a movimientos estereotipados.

Por ejemplo si se utilizan melodías conocidas que los niños asocian con películas o series televisivas o presentación de programas de T.V. como en el caso de Xuxá, etc. tener en cuenta, que no es función de la música que el niño reproduzca las coreografías que las representan, sino que puedan analizarlas, y utilizarlas de otra manera, alejándose del movimiento estructurado y estereotipado que sería quedarse con la mera imitación de lo que los medios masivos les ofrecen.

Esto no significa rechazarlas, negarlas. Si el material es de menor calidad, incorporarlo de otras maneras, ofrecer otras alternativas para que los chicos puedan en el proceso de aprendizaje empezar a analizar y diferenciar la totalidad de los hechos artísticos. (en este caso música y movimiento), y empezar a valorar producciones de buena calidad.

Cabe aclarar que en las clases es importante también que haya momentos de ausencia musical. Es decir, que los chicos comprendan que no siempre el movimiento va acompañado de estímulo sonoro y viceversa.

Bibliografía citada

AKOSCHKY JUDITH (1995): *Música. Anexo de Diseño Curricular para la Educación Inicial*. M.C.B.A.

ALEXANDER GERDA (1979): *La eutonía: Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Ed. Paidós.

ARIETI SILVANO (1993): *La creatividad*. Fondo de Cultura Económica. México.

BERNARD M. (1980): *El cuerpo*. Ed. Paidós.

CAÑEQUE HILDA (1991): *Juego y Vida*. El Ateneo.

DAVIS G. Y SCOTT J. (1992): *Estrategia para la creatividad*. Paidós.

DELALANDE FRANCOIS (1995): *La música es un juego de niños*. Ricordi.

FALCOFF LAURA (1994): *...Bailamos?*. Ricordi.

FELDENKRAIS MOSHE (1994): *La dificultad de ver lo obvio*. Paidós.

FELDENKRAIS MOSHE: *El poder del yo*. Ed. Paidós.

FELDENKRAIS MOSHE (1972): *Autoconciencia por el movimiento*. Ed. Paidós.

GARDNER HOWARD (1993): *La mente no escolarizada*. Ed. Paidós.

GARDNER HOWARD (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Ed. Paidós.

GARZÓN / TRIPODI (1994): *El cuerpo en juego*. Editorial A construir.

GIRALDES MARIANO (1994): *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Editorial del autor.

HUMPHREY, D. (1995): *El arte de crear danzas*. Ed. Eudeba.

JARITONSKY PERLA: *Artículos Revista «Ser y expresar»*. Director Editor J. Gómez.

JARITONSKY PERLA (1995): *Dossier: Expresión Corporal en la escuela*. Revista Pista y Patio.

KATZ REGINA (1991): *«Crecer Jugando»*. Ed. Mañana. Quito Ecuador.

KATZ REGINA (1991): *El cuerpo habla*. Ed. El Conejo. Quito- Ecuador.

LABAN RUDOLF (1978): *Danza Educativa Moderna*. Ed. Paidós.

LAPIERRE - AUCOUTURRIER (1977): *Contrastes y matices*. Ed. Científico-Médica.

LE DU, JEAN (1992): *El cuerpo hablado*. Ed. Paidós.

PENCHANSKY MÓNICA (1994): *Andar*. Editorial Ricordi.

PIAGET JEAN (1961): *La Formación del Símbolo en el Niño*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

STOKOE PATRICIA (1978): *La expresión corporal y Guía Didáctica para el docente*. Ricordi.

STOKOE P./SIRKIN (1994): *El proceso de creación en Arte*. Almagesto.

STOKOE P.- HARF R. (1984): *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Ed. Paidós.

TONUCCI FRANCESCO (1992): *Enseñar o aprender?* Rei Argentina.

WINDLER, PASTORINO, HARF, SPINELLI, SARLE, VIOLANTE (1994): *El sujeto de la Educación Inicial en Documento curricular del P.T.F.D.* Ministerio de Cultura y Educación.

MUSICA

Prof. Judith Akoschky

INDICE

1.- INTRODUCCIÓN	227
2.- ENFOQUE DIDÁCTICO	228
2.1 LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS	228
2.2 CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES	228
2.2.1 Bloque 1: El Sonido y la Música	229
2.2.2 Bloque 2: La Audición Sonora y Musical	238
2.2.3 Bloque 3: La Expresión Musical del Niño	242
2.2.4 Bloque 4: La Comunicación Sonora y Musical	250
2.3 CONTENIDOS ACTITUDINALES	253
2.4 EXPECTATIVAS DE LOGROS	254
2.5 ARTICULACIÓN ENTRE BLOQUES	254
3.- LA MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL	256
3.1 LOS ACTOS ESCOLARES	256
3.2 LA SALA DE MÚSICA	256
3.3 MÚSICA: UN PROYECTO COMPARTIDO	257
4.- LA SELECCIÓN DEL CANCIONERO	258
5.- BIBLIOGRAFÍA	260

INTRODUCCIÓN

El presente es un Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial, aprobado en el año 1989 y hoy vigente.

La experiencia acumulada durante estos años en relación a la presencia de la Música en las escuelas Municipales, ha señalado como aspectos más necesitados de profundización:

- El enfoque didáctico y las estrategias metodológicas.
- La selección de los contenidos con sus diferentes tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Los criterios de selección del cancionero.

Otros temas no abordados en el diseño del año 1989 y que se incluyen en esta oportunidad son:

- Los «Cotidiáfonos», su adopción y uso, sumados al instrumental habitual del Jardín.
- La sala de música o el ámbito físico en el cual se concretan las actividades musicales: condiciones necesarias para el desarrollo y evolución del proyecto educativo musical.
- El rol musical del docente de sala. Sus posibilidades de participación en un proyecto compartido.
- La Música como disciplina expresiva-cognitiva, con necesidades y tiempos particulares de desarrollo y apropiación por parte de los alumnos.

Este último aspecto es relevante para el reconocimiento y valoración de la Música que ha reforzado su presencia en el Nivel Inicial. Como disciplina artística adecuada al contexto escolar se basa en un enfoque estético y didáctico coherente con los objetivos educativos del nivel. Para que estos se cumplan es imprescindible el acompañamiento institucional; seguir su desenvolvimiento y acomodar sus necesidades serán muestras del lugar que ocupa la Música en el proyecto educativo.

El placer por la escucha, la acción y producción musical, son propósitos de numerosos docentes cuya tarea cotidiana se orienta hacia la consecución de esos objetivos. Para su logro, se hace necesario este nuevo espacio de reflexión y orientación acerca de los contenidos, del enfoque didáctico, de los recursos, es decir, un mejor conocimiento de la trama enseñanza y el aprendizaje de la MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL.

2. ENFOQUE DIDÁCTICO

2.1. LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Para seleccionar y organizar los contenidos de la MÚSICA en el NIVEL INICIAL, es necesaria una visión actualizada, abierta a sus múltiples manifestaciones estilísticas. En la diversidad de expresiones que hoy convergen y conforman la Música, no deben marginarse aspectos más experimentales y recientes, ni quedar rezagadas culturas provenientes de contextos disímiles.

De igual modo la selección de contenidos debe dar cuenta de un lenguaje musical, rico, significativo y adecuado al nivel. Es decir, que se tienen en cuenta las características evolutivas de los niños pequeños: sus posibilidades, sus necesidades, sus intereses.

Un enfoque flexible permitirá contextualizar estos contenidos facilitando la conexión de la música con el medio socio-cultural del niño, su familia y las experiencias que el niño ya trae de su propio ambiente.

Las relaciones posibles con otros campos de conocimiento, acercarán la Música a la cotidianidad del jardín.

De este modo, y sin descuidar ninguna de las tres dimensiones de selección de los contenidos -epistemológica, psicológica y socio-cultural- se estarían dando las bases para el conocimiento de la Música: «...acto mágico, medio de expresión, de comunicación, de persuasión» (Kröpfl, 1985).

Los criterios de selección de los contenidos se orientaron con énfasis hacia la sensibilización musical del niño y su socialización, el desarrollo de la expresión y la creatividad, objetivos fundamentales de esta disciplina artística en el Nivel Inicial.

2.2. CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En estrecha relación con lo expuesto en el Diseño del 89, los Contenidos de la Música están organizados en cuatro bloques agregando su diferenciación en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Cabe aclarar que los «conceptos» de los niños del Nivel Inicial no tendrán las características ni la explicitación verbal de niños mayores. Serán conceptos en construcción, que continuarán su evolución en los siguientes ciclos educativos.

- Qué es una canción?
- ...que se hace con la boca (Julián, de 5 años y 6 meses).
- Una poesía que le ponen música (Ana, De 6 años y 10 meses).

Los Contenidos Conceptuales y Procedimentales se detallan al final de cada bloque; los Actitudinales, reunidos en grupo aparte, se refieren globalmente a los cuatro bloques.

Son contenidos de la Música en el Nivel Inicial:

BLOQUE 1.- EL SONIDO Y LA MÚSICA

BLOQUE 2.- LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL

BLOQUE 3.- LA EXPRESIÓN MUSICAL DEL NIÑO

BLOQUE 4.- LA COMUNICACIÓN SONORA Y MUSICAL

2.2.1. Bloque 1: EL SONIDO Y LA MÚSICA

En este bloque, íntimamente relacionado con los demás, se abordan los contenidos del lenguaje musical. Comienza con su materia prima, el sonido, y lo busca en el entorno natural y social. Indaga en sus características perceptibles y en sus cualidades espaciales.

Simultáneamente se centra en la organización temporal del sonido en estructuras musicales: ritmo, melodía, textura musical, forma, carácter, géneros y estilos.

Así, sin necesidad de pasar por la lectoescritura, se esboza un panorama completo de los componentes de la música: desde los sonidos del entorno hasta las producciones vocales e instrumentales; desde el cancionero infantil al folklore, la música popular y académica de diferente género y estilo, tendiendo siempre puentes sensibles a través de la audición, de la vivencia, de la participación en producciones creativas, de la interpretación expresiva y comunicativa.

• El sonido

«Es indudable la fascinación que los sonidos ejercen en los niños. Escuchar un sonido es a veces excluyente de otra actividad: desearán reiterar su audición, tratarán de imitarlo o de producirlo con igual o diferente material.

«Si observamos a los niños cuando juegan, imaginando y dramatizando situaciones, creando personajes o inventando historias, comprobaremos que con frecuencia se acompañan con sonidos. Esos sonidos, parte de la anécdota, dinamizan la acción: pelean, dialogan, se subordinan unos a otros o comparten privilegios. Esa totalidad personaje-acción-situación, sonido-gestomovimiento, es portadora de mensajes siempre comprensibles para los niños». (Akoschky, 1988).

Para los niños el sonido es una fuente inagotable de aprendizaje: escuchan permanentemente sonidos a su alrededor, entorno sonoro que les provee de información, de conocimientos, de emoción.

De ese entorno sonoro natural y social, los niños reconocen los sonidos y los lugares en que se generan.

- ¿Qué sonidos escuchamos cuando visitamos la granja?
- ¿Dónde había más «barullo»: en el corral o en la huerta?
- Y cuando vamos a la plaza, ¿qué se escucha?

Los sonidos nos rodean. Y los niños llegan al nivel Inicial con una información sonora que el maestro puede incluir en su trama didáctica:

- ¿Qué sonidos hay en las casas? ¿Cómo son? ¿Quién sabe «hacer» algunos de esos sonidos?
- ¿Y cuándo salen a la calle? ¿Qué escuchan?
- ¿En la esquina hay un taller? ¿Con máquinas? ¿Y cómo «hacen» las máquinas cuando trabajan?
- ¿Y el motor del coche? ¿Y el de la «moto»?

La observación, la imitación, la comparación con otros sonidos, la escucha de una grabación, dan lugar a actividades con gran participación de los niños:

- ¿Cuál es más «largo»: el sonido del motor que hizo Lucía o el del helicóptero de Lucas?

- ¿Es más agudo el sonido de los pollitos o el de la gallina del corral?
- ¿Y el de la gallina era siempre igual, o hacía muchos cambios?
- ¿Y esos cambios cómo eran? ¿Quién los hace con la voz?

La escucha atenta y focalizada de los sonidos del entorno permite centrarse en su interesante organización temporal:

- Primero escuchamos un trueno, fuerte, fuerte.
- Entonces unas gotas comenzaron a golpear en el techo: una, otra, otra más, unas cuantas...
- La lluvia paró. Después escuchamos otro trueno, más fuerte todavía; entonces vino un chaparrón... (Qué lluvia...)
- Se formaron charcos por todas partes...

Este trabajo de «registro» de una sucesión y/o superposición de sonidos del entorno, tiene su continuidad en las evocaciones sonoras, que intentan reproducir con voces e instrumentos los sonidos evocados:

Escuchar atentamente los sonidos del entorno, lleva a analizar con mayor detenimiento alguno de sus rasgos distintivos:

- ¿Son todos rugosos...?
- Hay largos y cortos...
- Es todo muy, muy fuerte... ¿Bajamos el volumen?
- Qué grave... Hablemos todos con voces graves, «poniendo cara de voces graves»...

«Los estudios acerca del sonido han gravitado en los trabajos de educadores de distintas latitudes constituyéndose en uno de los temas más frecuentados por la Educación Musical actual.

«Las investigaciones en psicoacústica, la tecnología ampliando las posibilidades de generación del sonido hacia dimensiones insospechadas y abriendo los canales perceptivos, nos invitan a participar en este proceso sin dilación, atendiendo con mayor énfasis su inclusión en nuestras clases.

«Por otra parte, la producción musical del siglo XX ha jerarquizado al sonido y sus rasgos distintivos con gran riqueza y diversidad, dando lugar a diferentes corrientes estéticas. Esto obliga al educador musical a volver insistentemente la mirada a este contenido que se ha subordinado con frecuencia al ritmo y la melodía y que hoy requiere perfiles propios y mayor dedicación». (Akoschky, 1988).

Altura, intensidad, duración, timbre, textura son rasgos distintivos del sonido, también denominados cualidades, características, atributos, etc. Todas estas denominaciones se refieren a las cualidades percibidas del sonido.

La noción de altura, intensidad, timbre, duración que hemos heredado, es insuficiente a la luz de los conocimientos de acústica y psicoacústica que hoy circulan con mayor fluidez. Se suma la noción de textura del sonido (diferente de texturas musicales), raramente abordada en la enseñanza tradicional de la música. Algunos términos que caracterizan estos rasgos distintivos resultan ambiguos: «suave o débil» para la intensidad; «alto y bajo» o «finito y grueso» para la altura (en lugar de grave y agudo), que crean asociaciones confusas para los niños pequeños.

El tema del Sonido plantea al docente un doble desafío: por una parte la modificación de

su propia formación orientada generalmente hacia una concepción más tradicional de la música en la que el sonido como objeto de conocimiento está ausente; por la otra, la adecuación más pormenorizada del tema del Sonido en el Nivel Inicial. El estímulo para abordarlo es el entusiasmo y la creatividad de los niños cuando hacen suyo el mundo del Sonido, abarcando desde la escucha, la acción y la producción expresiva, todos sus rasgos distintivos. (Ver bibliografía: Delalande, 1995; P. Schaeffer, 1959, 1966).

En cuanto a la cualidad espacial del Sonido, está comprobado que desde los primeros meses de vida los niños orientan su audición buscando el lugar del que provienen los sonidos escuchados. Esta capacidad de los niños para localizar la fuente fija o móvil, puede dar lugar a diferentes actividades.

Escondiendo una cajita de música, a la que se dio cuerda:

- ¿Dónde estará esa cajita de música? Escuchemos, a ver si la encontramos...
- ¿De qué rincón vienen esos sonidos?
- ¿Dónde pusimos hoy los parlantes? Escuchemos...
- Pasó una moto. ¿Escucharon para dónde se fue?

En el Diseño del 89 se hizo referencia al tema Sonido-Ruido y a la herencia de una oposición tendenciosa entre ambos. En dicho trabajo se enfatizó la necesidad de desterrar preconceptos a la luz de las corrientes estético-musicales del siglo XX y de los aportes de la Acústica con el estudio del Ruido como parte del fenómeno sonoro. (Paz, 1971; Sáitta, 1978; Gillie-Abbadie, 1976; Schaeffer, 1966).

Pero cotidianamente la denominación Ruido sigue estando muy ligada a experiencias auditivas desagradables, reforzada aún más por el frecuentado tema de la contaminación sonora: «Ruido es toda señal sonora indeseable». Para la comunicación, Ruido en el mensaje es interferencia.

En cambio para la Acústica, Ruido es un tipo de onda, y para la Música, es Sonido con rasgos distintivos particulares. Estamos frente a un problema semántico: simultaneidad de significados antagónicos.

En el Nivel Inicial se trabaja con mucho material «ruidoso» -sin altura determinada-, con el que se pueden producir bellos y dulces sonidos, si esa es la intención expresiva. Y para los niños pequeños caracterizar la diferencia objetiva entre Ruido y Sonido, es muy difícil. En un comienzo serán todos Sonidos; la complejidad de este tema se irá tratando a lo largo de las diferentes etapas de su escolaridad. (Akoschky, 1994).

Otra oposición habitual en las planificaciones es la de Sonido-Silencio. Muchas de las actividades que se proponen están encaminadas a la inhibición de alguna acción o a la focalización de la escucha. Tocar y parar, cantar y no cantar, moverse y detenerse, esperar, son pausas en la acción. Hacer silencio para escuchar... es un cambio en la direccionalidad de la percepción auditiva más que un silencio dentro del discurso musical. Es convertir en figura observable lo que habitualmente es un fondo al que nuestra percepción suele ser indiferente» (Akoschky, 1994).

El silencio musical cumple funciones estructurantes como elemento de articulación y sintaxis dentro de la música. Estas funciones, más intelectuales, exceden las posibilidades del niño del Nivel Inicial (Delalande, 1995). En cambio «hacer pausa», inhibir alguna acción o movimiento, es un objetivo y una conquista en el quehacer musical infantil; atender más y para eso «no hablar, no moverse, sólo escuchar...» estará encaminado a crear una conducta auditiva cuyo mérito es ensanchar el campo perceptivo de los niños.

• La música

La Música cuenta con principios organizativos, reglas de selección y combinación que cambian de acuerdo a las épocas y estilos musicales. Esos principios y reglas se plasman en el tiempo mediante la organización de los sonidos. Ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter, géneros y estilos, nos hablan de la organización temporal del sonido en estructuras musicales.

- Ritmo

Subyace en la práctica un preconceito acerca del ritmo:

«Tiene un buen sentido del ritmo, decimos, del muchacho que toca el bombo en una banda local. O estuvo escuchando el rítmico golpeteo de los cascos de caballos acercándose más y más...». Lo que queremos significar es que el muchacho que toca el bombo tiene un vigoroso sentido del pulso y que el golpeteo de los cascos de caballos produce un esquema repetido y regular, nuevamente relacionado con el pulso. Hasta hablamos de una música rítmica o la sección rítmica de una banda, como si hubiese alguna música que no tuviese ritmo...

«Pero el ritmo es algo más fundamental que el tiempo o el pulso. Ritmo es la corriente subyacente, la sensación de movimiento de avance, que lleva la pieza de música (o cualquier obra de arte) en un viaje inevitable hacia un definido punto de arribo.

Esta sensación de movimiento de avance puede ser muy estimulada por esquemas de tiempos articulados y un pulso vigoroso, similar al que tendríamos en una marcha, pero estas cosas no son en sí mismas ritmo. La música sin una marcada sensación de pulso sigue siendo rítmica; continuará poseyendo una sensación de movimiento de avance aún cuando el latido del corazón casi se haya detenido. Suponemos que el ritmo es la misma cosa que tiempo y pulso y si no somos cuidadosos, ese prejuicio nos controlará y pondrá frenos a nuestra imaginación». (J. Pynter, 1991).

A la luz de estas consideraciones existen ejercitaciones muy difundidas que merecen revisión. Una de ellas es la práctica de «pulso y acento» para el entrenamiento rítmico que como extensión también se utiliza para el acompañamiento de las canciones (con palmeos y/o instrumentos). Originariamente, «marcar pulso y acento» era el paso previo para la noción de compás, y, en muchos casos, para los inicios de la lectoescritura de las figuras: blancas, negras, corcheas, etc. Pero su práctica se extendió sobre todo en la educación musical de los más pequeños, alejada de ambos objetivos, desplazando otras posibilidades más libres y espontáneas.

¿Qué es «marcar el pulso»?

«... la capacidad de extraer la pulsación profunda que subyace al ritmo superficial es la operación que se realiza generalmente cuando se acompaña con una pulsación regular una canción... con el tiempo el niño llega a percibir que, por debajo de esos ritmos superficiales hay una pulsación repetida, un latido metronómico, por así decirlo, que organiza el modo en que se deben articular las diversas estructuras rítmicas». (Gardner, 1987).

La ejercitación continua del pulso no siempre estará encaminada a una mejor percepción del ritmo y algunas canciones o músicas instrumentales se verán aprisionadas por una pulsación regular.

Con respecto a la marcación del «acento», entendido como tiempo fuerte del compás, se insiste en la simplificación de uno de los temas fundamentales del ritmo: los diversos factores de acentuación que convergen en la obra musical.

La práctica excluyente de la regularidad métrica, deja fuera del repertorio a muchos ejemplos del folklore, del repertorio tradicional y de múltiples manifestaciones que se caracterizan por irregularidades métricas. Trabajar el ritmo presente en estas expresiones musicales obliga adoptar un criterio más amplio. De este modo se evitará que se regularicen forzosamente ritmos que natural y espontáneamente se organizan dentro de una métrica irregular. Por ejemplo juegos, rimas, sorteos, rondas, etc. del repertorio infantil argentino y latinoamericano.

En cambio, hay canciones y músicas en las que la regularidad métrica se manifiesta vigorosamente.

• *Acompañemos esta danza; ¿quién quiere tocar instrumentos?*

• *¿Qué instrumentos elegimos?*

• *¿Qué puede tocar el tambor?*

• *El mismo ritmo de la música.*

• *¿Y la pandereta?*

• *Algo diferente que quede bien.*

• *¿Quiénes quieren bailar?*

«En las músicas donde la métrica y más aún la pulsación desaparecen como reguladores del tiempo, estableciéndose un tiempo «liso» «no pulsado» se hacen necesarios otros criterios para abordar la organización del tiempo».

«Hay dos campos distintos en la percepción del ritmo: el que comprende intervalos de tiempo iguales, campo que denomino uniforme, y el correspondiente a intervalos de tiempo desiguales, que denomino campo no uniforme. El primero está íntimamente ligado a la pulsación, y por lo tanto es el eventual generador de la métrica; el segundo da lugar al tiempo no pulsado, el llamado ritmo libre aunque obviamente intervalos de tiempo no uniformes pueden estar también organizados sobre una base pulsada». (Kröpfl, 1991).

Ciertas improvisaciones sonoras grupales y algunos cuadros de evocación sonora como la lluvia, un paisaje, el corral, algunos trabajos, se realizan con la ausencia de pulsaciones regulares. Son producciones sonoras con ritmo libre.

• *¿Llueve?*

Y apretujando entre sus manos «bollitos levemente crocantes» de plástico:

• *Sí; pero es una llovizna; es una lluvia finita, finita; que casi no se oye, ni se ve.*

Hay muchos ejemplos de música popular, académica y del repertorio infantil, que se desarrollan dentro de la métrica y que, no obstante, tienen secciones en ritmo libre: introducciones, interludios, finales, etc.

«El ritmo libre es como el ritmo en prosa; su orden proviene de «gestos» estilizados y llevados a su máxima eficacia. El mundo del ritmo libre es sumamente rico y variado y es el que encontramos en la obra contemporánea. La práctica del ritmo libre puede conducir a una percepción más fluida del ritmo métrico cuando se vuelve a él». (F. Kröpfl, 1982).

- Melodía

La melodía es el resultado de las relaciones de altura y duración de los sonidos que la constituyen. Cuando se habla de melodía se piensa generalmente en una forma «cantable».

Así como en el ritmo, los niños pequeños encuentran en la melodía un campo de acción

y expresión muy diversificado.

La reproducción de las canciones será una de las tareas más frecuentes. Al cantar, los niños imitan con la voz esas formas melódicas acompañadas por el texto.

Las memorizan y las reconocen y hacia el final del Nivel Inicial logran identificar algunas de sus características. (Gardner, 1987).

Entonando una canción, sin el texto:

—¿Terminó la melodía o quedó por la mitad?

—¿Y ahora?

Y faltando sólo el final:

—Falta el «chim-pum»...

Improvisar melodías es a veces un juego espontáneo. Hay niños que lo hacen naturalmente cuando juegan. Otros le ponen «música» a palabras y frases que inventan. Hay juegos de «conversaciones» en las que la maestra «hace una pregunta» y algún chico «le contesta». Pero para que esta actividad encuentre aceptación y participación creativa de los alumnos, es necesario crear condiciones adecuadas de escucha y comunicación. Los resultados llegan a ser muy creativos. Si se caracterizan los personajes del diálogo, la dramatización cantada tendrá gran variedad expresiva. Un diálogo divertido producirá gran placer y disfrute; los niños querrán repetir esta actividad que puede cambiar y crecer hasta la creación grupal de melodías y canciones.

El «eco melódico» es una ejercitación vocal muy difundida. Consiste en la imitación inmediata de pequeñas unidades melódicas con sentido musical. Si en las sucesivas repeticiones a lo largo de las clases no se introducen modificaciones, esta actividad se hace rutinaria. Con objetivos precisos y cambiantes puede ser muy útil; por ejemplo, en la imitación individual el maestro puede variar la tesitura de los modelos de acuerdo con la voz de cada niño; además se puede variar la velocidad e intensidad, convirtiéndolo en un diálogo vocal sumamente expresivo en el que los «modelos» a imitar también pueden ser propuestos por los niños.

Los niños pueden percibir cambios de dirección en el movimiento melódico: «ascendente», «descendente» y en algunos casos, repeticiones de la misma altura. Pero deben ser movimientos muy evidentes:

Con una flauta de émbolo el maestro toca «glisandos» -sucesión rápida de sonidos «ascendentes o descendentes»- y repeticiones de un mismo sonido, que los niños imitan con la voz.

Y con movimientos de todo el cuerpo, acompañados por la misma flauta:

—Ahora subimos por las escaleras del tobogán: «Una, otra, otra, otra más.... Ya estamos arriba. Y ahora resbalamos rápido, rápido, hasta llegar al arenero.

—¿Otra vez? Cada vez más lentamente...

Estos movimientos melódicos se pueden identificar en el cancionero y en músicas instrumentales. Pero para que el reconocimiento sea posible, es necesario seleccionar con mucho cuidado los ejemplos musicales.

Cuando se habla de melodía se piensa generalmente en una organización de los sonidos de la escala: las notas. Pero en los cantos espontáneos de los niños y en manifestaciones musicales de diferentes regiones, estilos y épocas, aparecen otros sonidos con otras alturas y, también, otras escalas. Incorporados unos y otros, la noción de melodía se amplía y queda más abierta a la diversidad de posibilidades que hoy coexisten en la Música.

- Textura musical

Diferente de la textura sonora -rasgo distintivo que alude al «grano grueso o fino del sonido» haciéndolo perceptivamente «rugoso, liso», etc. (Delalande, 1995), la textura musical estará determinada por la sucesión y simultaneidad de acontecimientos sonoros y musicales, sus relaciones, sus jerarquías. Las texturas más sencillas pueden ser reconocidas en el Nivel Inicial, como por ejemplo la de figura y fondo, las relaciones que se establecen entre un solista y el conjunto que lo acompaña, cuando en un grupo «todos tocan lo mismo» o, por el contrario, «tocan diferente unos de otros». Asimismo se crean diferentes texturas musicales si a un grupo se le incluye otro ocasionalmente, o cuando el primero da paso al segundo sin solución de continuidad, etc.

Por ejemplo en las «evocaciones sonoras»:

-El silbato de la locomotora se destaca de los demás sonidos del tren «que corre por la vía».

-En un «Cuadro Sonoro», un sólo pájaro es el solista que se destaca sobre un fondo de sonidos del bosque.

En audiciones grabadas se pueden reconocer estas características:

—Tocan muchos instrumentos juntos?

—Algún toca solo?

En bandas sonoras de películas, de gran frecuentación y aceptación por parte de los chicos del Nivel:

—El personaje principal (xx) canta solo o con alguien más?

—Lo acompañan otros cantantes?

—Todos cantan «lo mismo o diferente»?

—Lo acompañan instrumentos?

—Se lo escucha bien o lo «tapan»?

—Ahora dejó de cantar y se escuchan solamente los instrumentos.

- Forma:

Ritmo, Melodía y Texturas musicales interactúan y evolucionan en el tiempo. Y en esta evolución se comportan de diferente modo:

Permanencia: lo que observamos se mantiene en el tiempo.

Cambio: lo observado anteriormente desaparece y se produce un cambio, más o menos contrastante.

Retorno: vuelve lo que observamos en primer lugar, igual o con leves diferencias.

Estos comportamientos en el tiempo determinan la forma, en la que también inciden, además del ritmo, melodía y texturas, otros aspectos complementarios como lo son la velocidad, la dinámica, los registros de altura, etc..

Algunas canciones ejemplifican con sencillez estas características de la forma:

-En el «Arroró» permanece siempre la misma melodía.

-En «Sobre el puente de Avignon», las frases de los oficios determinan el cambio.

-En «Un vagón»...a la primera oración le sigue otra muy diferente: Qué hacía el buen Ramón? La primera no retorna.

-En «Una vez»...hay un cambio y luego retorna abreviada la melodía inicial.

En músicas instrumentales de diverso estilo y época, en la música popular, en el folklore,

etc. se podrán observar estos comportamientos.

—*Bailemos con esta música; si hay cambios, cambiemos también nuestros movimientos.*

—*Ahora escuchemos: la música cambió mucho o sólo un poquito?*

—*Y volvió la del principio, con la que nos movimos «como si fuésemos muñecos de madera»?*

- Velocidad y Dinámica

Elementos del discurso musical, los cambios de velocidad y de dinámica (intensidades, matices) inciden directamente en el sentido expresivo de la música: una canción, una pieza musical y también un cuadro de evocación sonora, con cambios de «tempo», más rápido, más lento... con variaciones de intensidad... creciente... decreciente.

Estas variables encuentran un amplio campo de acción en el Nivel Inicial y son muy significativas para los Niños pequeños:

- Un carrito que se va alejando...

- Una orquesta que toca a lo lejos y se viene acercando...

- Un «coro» dirigido por el maestro o por un alumno, canta con cambios de intensidad.

Previamente acuerdan los gestos de dirección correspondientes.

Es importante tener en cuenta que para cantar y/o tocar con cambios de dinámica no es necesario realizar contrastes de «todo fuerte» o «todo suave», salvo en casos en los que esta oposición sea significativa y se justifique musicalmente. En la música los cambios suelen ser más fluidos, más conectados con el fraseo y la expresión.

—*Cantemos la canción del burrito Pepe... Está muy lejos... Apenas se escucha... De a poco se va acercando... ahora lo oímos cada vez más fuerte... hasta que se vuelve a ir, pasito a pasito... trota que te trá.*

Los cambios de velocidad estarán presentes en innumerables oportunidades:

—*Estamos muy apurados... qué rápido caminamos...*

—*El tren llegó a la estación, lento, cada vez más lento, hasta que detuvo su marcha.*

—*Con mi martillo, martillo, martillo, a veces lento, a veces rápido: depende del trabajo que tenga...*

—*La muñeca baila muy rápido, dando vueltas y más vueltas. El elefante apenas se mueve: parece que baila en «cámara lenta»...*

- Carácter

Si sumamos los géneros y estilos podemos decir que carácter es la «resultante expresiva» de todos los componentes de la música. En su definición participan todos los aspectos enumerados hasta el momento: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad, dinámica y habría que considerar los instrumentos y las voces que agregan las tesituras y la articulación de los sonidos.

Es de suponer que los niños pequeños no suelen desglosar tantos componentes, pero perciben claramente la resultante de los mismos. Del carácter de una canción o de un trozo musical a veces dependerá su entusiasmo por repetirlo, o por realizar nuevamente la misma actividad. El espectro expresivo es muy amplio y no debe restringirse la selección sólo a canciones y música de carácter alegre y dinámico. Las hay tranquilas, enérgicas, juguetonas, marciales, «humorísticas», misteriosas, tristes, etc.

Al cantar canciones, se puede modificar su carácter, cambiando alguno de los aspectos

mencionados: la velocidad, la dinámica, la tesitura (zona de alturas), la articulación. Pero estos cambios sólo tendrán sentido si no se desvirtúa la esencia de la canción: la profunda relación que existe entre el ritmo, la melodía, el texto y el estilo.

- Géneros y Estilos

Acerca del significado de estos dos términos no existen acuerdos unánimes.

En esta ocasión género es utilizado para definir diferencias instrumentales y vocales; por ejemplo: género vocal, vocal e instrumental; y también, género de cámara, sinfónico, sinfónico-coral, etc.

Estilo, según el nuevo diccionario Grove, (Stanley Sadie, 1984) puede significar una manera de discurso, un modo de expresión; más particularmente la manera en que es ejecutada una obra de arte. En la discusión sobre música y orientado hacia las relaciones más que a los significados, el término adquiere dificultades especiales. Puede ser usado para denotar las características musicales de un compositor, de un período, de un área geográfica o de una sociedad o función social.

De todos estos significados, se ha tomado el de diferentes períodos - estilo Barroco, Clásico, Contemporáneo- y el de diferentes características dentro de un mismo grupo; por ejemplo: en la música folklórica, popular y académica; existen diferentes estilos.

Contenidos Conceptuales

El sonido:

- Rasgos distintivos: altura, intensidad, timbre, duración, textura.
- Calidad espacial del sonido: localización de la fuente.
- Los sonidos del entorno natural y social:

El sonido en la Música:

- Ritmo: Ritmos sencillos en métrica regular e irregular y en ritmo libre.
- Melodía: movimiento melódico: «ascendente, descendente»; melodías suspensivas, conclusivas.
- Textura musical: relaciones, jerarquías.
- Forma: permanencia, cambio, retorno.
- Velocidad: «tempo», variaciones.
- Dinámica: matices, variaciones.
- Carácter: articulación, expresividad.
- Géneros y estilos: vocal e instrumental. Música popular, folklórica y académica. El cancionero infantil.

Contenidos Procedimentales

- Discriminación y reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.
- Discriminación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
- Localización de la fuente sonora, fija o móvil.
- Discriminación y reconocimiento de los aspectos de la música a través de la percepción y producción individual y grupal.
- Discriminación y reconocimiento de aspectos musicales en el cancionero y en el repertorio musical de diferentes géneros y estilos.

2.2.2. Bloque 2: LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL

«Si oír supone un material preexistente a nuestra percepción y la integridad del sistema auditivo, escuchar, supone más.

Supone que se pueda oír, pero también que se preste atención a aquello que se percibe por medio del oído, rechazando voluntariamente los elementos ajenos a la audición».

«Las relaciones que existen entre el acto de oír y el de escuchar ponen de relieve la importancia de los cambios y resultados esperables en el marco de la educación auditiva» (Gillie-Abadie).

La diferencia entre oír, porque se cuenta con el aparato auditivo y escuchar intencionalmente, puede orientar el rumbo de la Audición sonora y musical en el Nivel Inicial.

Y es precisamente la escucha uno de los contenidos fundamentales de la Educación Musical. Sabemos que todos los demás contenidos de la música se irán hilvanando a través de la audición y de la percepción. «Percepción que, siendo la de una sucesión, tiene su originalidad. Como al abrir los ojos nosotros captamos un campo espacial, en cada instante tenemos un campo temporal. Del tiempo que corre como un manantial, nosotros no retenemos sino lo que cabe en el hueco de nuestra mano. Habría que añadir que, a medida que la mano se nos llena, la vaciamos para llenarla de nuevo. En cada punto nuestra percepción se renueva, mientras lo anterior queda más o menos inscripto en nuestra memoria» (P. Fraisse, 1976).

«La percepción es tanto más elaborada cuanto más experiencia y más conocimientos tenga el sujeto: un músico oye mejor, distingue y analiza de una manera más fina que un sujeto poco cultivado. En el comienzo de la vida, los datos sensoriales recogidos por los órganos de los sentidos son confusos y ordenarlos es uno de los resultados de la actividad sensorio-motriz. El trabajo que realiza el cerebro es simultáneamente de desmembramiento por análisis de las impresiones recibidas y de estructuración de los elementos así diferenciados. La percepción es una conquista progresiva: es una interpretación de los datos que llegan al sujeto por medio de los sentidos, conducta compleja donde entran en juego la experiencia, la memoria, los cuadros de referencia. Gracias a esta actividad, el individuo entra en comunicación, más allá del simple contacto sensorial, con el mundo circundante: la percepción le permite la comprensión. También se ha dicho que la percepción es un vínculo del sujeto con el objeto» (Gillie-Abadie, 1976).

Cuando se escucha se perciben diferentes aspectos. Pero la percepción no se comporta siempre del mismo modo. Hay diferentes maneras de percibir el mismo fenómeno: dependerá de cada sujeto, de su interés, de su experiencia y conocimientos previos; del objeto a percibir serán de gran importancia sus características, sus rasgos particulares; además será determinante la situación y el contexto en que tenga lugar ese acto perceptivo.

Durante la escucha musical y sonora, los niños perciben aspectos globales y parciales. En el caso de niños pequeños es muy común que reconozcan una canción percibiendo sus elementos integradamente -texto, melodía y ritmo-; si se intenta separarlos, no siempre la reconocen. En otras ocasiones, es sólo un elemento el que perciben con nitidez y que asocian a un todo: el «estornudo», en la canción del grillo resfriado; un esquema rítmico reiterado al final de cada frase; un sonido que fascina, en el arreglo instrumental de una canción. En obras instrumentales los niños podrán percibir el carácter o los grandes contrastes. Los aspectos parciales -instrumentos que participan, la forma, algún ritmo y melodía, etc.-, se irán percibiendo gradualmente en las sucesivas reiteraciones de la escucha musical, a lo largo de diferentes clases y en etapas que se irán eslabonando durante el Nivel Inicial.

En su tránsito por el Nivel los niños acceden a un repertorio de canciones, de músicas instrumentales; conocen diferentes instrumentos y objetos para producir sonido; están en contacto con las voces de sus compañeros, de sus maestros. Canciones, músicas, instrumentos, voces, van «dejando huella» en su memoria sonora y musical, acumulando experiencias y conocimientos. El reconocimiento de todo ese «archivo» es la manera de comprobar su existencia: un tesoro acumulado a través de vivencias gratificantes que puede ir creciendo a lo largo de toda su vida.

Al evocar sonidos los niños se conectan con su memoria y realizan asociaciones ligadas a sus experiencias anteriores. «Una suerte de memoria y copia a distancia con posible transformación de la imitación» (J. Piaget, 1961). Para reproducir los sonidos evocados, el niño traslada su imaginación -el sonido evocado generalmente no está presente-, al campo de la acción. Entonces prueba con su voz y/o con instrumentos diferentes acciones -«gestos» (Delalande, 1983)- con los que intentará reproducir características análogas. Por ejemplo: el trueno es grave, rugoso, discontinuo, de velocidad e intensidad variable; estas son las cualidades que buscará imitar con la voz y con objetos adecuados (en este caso placas radiográficas, planchas de cartulina, etc.).

Es indudable que la Escucha se nutre de la experiencia organizada. La escucha orientada y dirigida del medio ambiente natural y social proporcionará conocimientos que el contacto permanente pero indiscriminado con el mismo, no provee. En numerosas ocasiones los niños «conocen» los sonidos de su entorno -alguna fábrica, los aviones y helicópteros, el taller mecánico, el tren, la barrera, la avenida con muchos coches y motos, las estaciones y los bares o confiterías llenas de voces de las personas, el potrero con las chicharras del atardecer, algún gallo lejano...

Pero «dirigir» la escucha hacia alguna característica particular encauza la percepción:

—¿Qué se oye antes: el tren o la campanilla de la barrera?

—¿Y cómo son esos sonidos? ¿Se pueden «hacer» con la voz, con instrumentos?

—¿Dónde hay más voces: en el arenero o en los rincones de la sala? ¿Y cuál voz se «oye» más? ¿Por qué?

La orientación de la escucha también debe estar presente durante la exploración sonora y la producción sonora y musical -vocal e instrumental- con sus etapas de selección y combinación.

—¿Cómo sonará este instrumento?

—¿Cuántos sonidos diferentes hicimos con estos envases? ¿Si cerramos los ojos los podremos reconocer?

—¿Cuáles elegimos para acompañar a la canción?

—¿Cómo los combinamos?

El docente deberá ser consciente de las variables que entran en juego: los estímulos auditivos, la selección de canciones y obras instrumentales, los instrumentos y materiales sonoros, la adecuación del ambiente para el desenvolvimiento de las actividades, la necesidad de recintos silenciosos que propicien la concentración y escucha.

Es decir, de los recursos utilizados, de la conducción docente de estas actividades, de la oportunidad y adecuación de estos objetivos a los momentos, posibilidades e intereses de los alumnos, dependerán las respuestas observables. Las mismas serán eslabones de un encadenamiento creciente que bien orientado dará como resultado el desarrollo de uno de los tesoros más preciados del ser humano: la percepción auditiva, ventana abierta al mundo en general y al sonido y la música en especial.

—Saben, chicos...

Y los chicos, en ronda apretada, «saben» que la maestra quiere decirles «algo». Le dirigen su mirada y toda su atención.

—Quiero contarles que:

«Un grillo se mojó;

con dos gotas de rocío;

y cantando estornudó...

-Ay, casi, casi me resfrío».

...Cuenta la maestra y sin interrupción, del grabador «brotan» sonidos que crean el ambiente adecuado. Con renovado interés, los ojos van ahora en dirección a los parlantes. Sobre ese fondo sonoro, «cólchón» continuo y sostenido, aparece la canción; sin prisa, canta al grillo mojado con dos gotas de rocío; que en la grabación aparecen como dos cuentas cristalinas, «recortadas» del fondo con figuras precisas y brillantes. Algunos chicos mueven los labios, siguiendo el texto. El «estornudo» provoca un momento de suspense. La atención se intensifica: adelantan el torso y abren más los ojos. Un «glisando» de sonidos ascendentes, refuerza la tensión y acompaña al estornudo. El grillo, casi, casi se resfría. Y para corroborarlo, otros sonidos «tiemblan» y se agitan, como cuando nos resfriamos. El fondo sonoro inicial y el «temblor del resfrío» continúan un rato más, alargando el paisaje luego que la canción hubo finalizado con su propia melodía y con el cierre del mismo instrumento que acompañó al estornudo. Tanta tensión requirió una resolución más prolongada que la proporcionada por el texto.

La maestra apaga el grabador y observa a sus alumnos. Quedaron pensativos... abstraídos... emocionados... La maestra espera. Desde el fondo de la ronda, alguien dice... «otra vez»...

—¿Escuchamos otra vez?

Y aquí el camino se bifurca, de acuerdo a la edad de los alumnos y a los objetivos del docente.

¿Escuchar nuevamente para aprender la canción? ¿O para reencontrarse con cada sorpresa sonora? ¿Para descubrir los instrumentos que participaron en esta grabación? ¿Para poder «mostrar» alguno de los instrumentos utilizados y su modo de acción para producir sonido? ¿Para buscar luego en la sala instrumentos similares a los escuchados? ¿Para registrar la secuencia instrumental e intentar reproducirla?

Con excesiva frecuencia se ha abordado la escucha sonora mediante una sucesión de experiencias de seriación y clasificación con baterías sonoras creadas para tal fin. Se los denomina ejercicios de sensorialidad auditiva.

Estas ejercitaciones tienen sentido si se conectan con la música; caso contrario se aíslan y, a menudo, se vuelven rutinarias y pierden de vista su verdadero objetivo: el desarrollo auditivo para una mejor apreciación del sonido y de la música.

Para propiciar y promover la atención de los alumnos es frecuente incluir en las clases el juego del silencio. En realidad el propósito de esta difundida actividad es provocar la escucha atenta, para lo cual es imprescindible el cese de la charla y del movimiento corporal. Hacer silencio, para escuchar mejor otros sonidos, no es sinónimo del silencio musical. Es uno de los requisitos para favorecer e incrementar la Escucha a partir de la pausa en la propia acción.

«Pero la atención es sobre todo una cuestión de motivación. Escuchamos lo que tenemos buenas razones para escuchar, y un despertar de la escucha musical consiste en multiplicar las razones por las que escuchar y escuchar musicalmente. El mejor medio para motivar la escucha

es fundarla sobre una experiencia de la producción». (F. Delalande, 1995)

Respecto de la escucha musical es fundamental crear condiciones gratas y atractivas para despertar en nuestros pequeños alumnos el interés por diferentes estilos musicales. Los niños no tienen modalidades de escucha similares a los adultos. En muchas ocasiones «oyen» más, discriminan mejor, a partir de actividades lúdicas que incluyen el movimiento corporal o dramatizaciones, siempre conectadas con el tema musical.

—Nos vamos a mover con una música... como quieran... por toda la sala.

Y luego del movimiento:

—Lucas y Lucía cabalaron «como los caballos».

—Y qué hicieron cuando la música cambió?

—«Los caballos» se pararon a descansar y a tomar agua.

—Y después?

—No me acuerdo.

—Volvió la música para cabalar?

—En la música que escuchamos, tocaba una gran orquesta?

—Escuchemos otra vez, sin cabalar, como cuando tomábamos agua.

El ritual ceremonioso que muchas veces ha acompañado a la escucha musical no es el mejor estímulo para atraer a los niños. Un cambio de actitud al respecto sorprenderá por sus resultados: podremos despertar en nuestros alumnos la capacidad de deleitarse tanto con buena música popular, infantil, folklore y real interés por piezas adecuadas de música «clásica», de diferentes estilos y géneros. Estas vivencias musicales desarrollarán el gusto y adhesión de los niños por la música, ampliando en forma creciente el panorama cultural que en muchas ocasiones se reduce, en erróneo concepto, al de la música infantil o al de un cancionero didáctico. Consideramos que la capacidad selectiva del docente y su aptitud para manejar las actividades relativas a la escucha sonora y musical hará de nuestros niños buenos oyentes de música, sentando bases para el desarrollo de una actitud selectiva y crítica.

En todas las actividades descritas, los estímulos sonoros y musicales buscarán repetirse sin rutina; tal repetición siempre estará al servicio de una nueva consigna de trabajo, de un nuevo paso en la secuencia didáctica. Estas repeticiones de la escucha, dentro de una misma clase o en clases sucesivas, son necesarias y también requeridas cuando provocaron disfrute y placer. Y esas repeticiones dejan huellas en la memoria sonora y musical, «archivo vivo de músicas y sonidos».

El maestro puede reproducir con sus alumnos situaciones sonoras conocidas, siempre que estén a su alcance. Para ello es conveniente dar pautas organizativas para la realización de estas evocaciones sonoras:

- Delimitar el campo de búsqueda de los materiales sonoros (voces, instrumentos musicales, objetos cotidianos, etc.) de acuerdo a los sonidos que puedan producir.
- Elegir con los alumnos los sonidos vocales y los modos de acción instrumental más eficaces para reproducir los modelos sonoros evocados, en el marco de habilidad motriz del niño pequeño.
- Seleccionar los sonidos más adecuados, por comparación entre el sonido evocado y el que se está produciendo en la sala: se parecen?...son muy diferentes?...cuál es la diferencia?...y este otro «va» mejor?...entre este y este cual elegimos?
- Organizar en el tiempo los acontecimientos sonoros según lo exija la situación evocada: una fábrica, lluvia, una tormenta, un carrito en el campo, caballos, etc. (Akoschky, 1988)

cidad y alturas para definir la expresividad de cada llamado.

De igual modo que con los instrumentos sonoros y musicales, el trabajo con la voz puede tener etapas de imitación, de exploración, de improvisación y de creación individual y grupal. Será el maestro quien determine cuando enfatizar una u otra, quien seleccione el procedimiento adecuado al momento de aprendizaje, y quien pueda interrelacionar aún dentro de una misma secuencia dichos procedimientos.

—*Hacemos con la boca las gotas de rocío del grillito?*

—*Probamos de diferente forma?*

—*Como las hace Lucía? Y Javier y Gonzalo?*

—*Imitemos a Gonzalo.*

—*Cuántas gotas diferentes... Ahora todos... Cada cual las «suyas», no al mismo tiempo...*

Dos gotas... esperamos... dos gotas más... otra vez...

Un tema de gran importancia es el cuidado de la voz. En la actualidad los niños hablan «casi gritando»: para sobreponerse al ruido ambiental, para hacerse oír, para ser escuchados.

Al aire libre los niños compiten con señales ruidosas de muy alto volumen de intensidad: la calle, la plaza, las concentraciones de mucha gente en sitios de esparcimiento. En las casas es habitual el encendido permanente del televisor, radio o pasacasete, igualmente a volúmenes exagerados.

Si los ambientes de la escuela son reverberantes -sonido que rebota en superficies no absorbentes como pisos de mosaico, paredes desnudas sin revestimiento, techos muy altos- las señales sonoras se hacen borrosas y no se entienden. Es difícil percibir bien los mensajes que pierden nitidez. En consecuencia se tiende a subir el volumen de la voz. Y esto las afecta, tanto para hablar como para cantar.

De allí la necesidad de concentrar al grupo de niños cuando se realiza alguna actividad vocal: escucharse bien hará innecesario elevar el volumen, lo que redundará en un canto, un recitado o un juego con la voz expresivo -tranquilo o alegre o dinámico, etc.- pero sin desgaste ni irritación de las voces del maestro y de los alumnos.

En nuestro país coexisten modalidades muy diferentes de canto: el altiplano, el litoral, el Sur, la zona pampeana, se caracterizan por formas de cantar particulares. Dentro de la música popular urbana también existen diferencias de un estilo a otro. Esas características del canto de cada lugar son percibidas por los niños e imitadas, más aún si sus familias proceden de zonas geográficas diversas. El maestro podrá señalar la cualidad vocal, sobre todo cuando se desee facilitar el reconocimiento de algún estilo de la música folklórica o popular (por ej. baguala, tango, chamamé, rock, etc.). Otro tanto podrá ocurrir cuando se diferencien estas modalidades del canto «de ópera», es decir la voz impostada característica de dicho género, que hoy está muy difundida por las bandas sonoras de los filmes «musicales» y de dibujos animados.

- Los instrumentos

En el Diseño Curricular del Año 1989 nos referimos a los instrumentos que habitualmente se pueden encontrar en los Jardines de infantes. No nos extendimos en un tema que por su difusión requiere el espacio que se le otorga en esta oportunidad: el de los instrumentos «no convencionales» realizados con material de desecho.

Las verdaderas innovaciones que aporta a la Educación Musical la inclusión de los «materiales de desecho» para producir sonido, merecen explicitación y detenimiento. Y existen circunstancias que favorecieron su inclusión y desarrollo.

Como antecedentes de interés vale la pena recordar que la industria provee desde los años

sesenta nuevos materiales de bajo costo que revolucionan las costumbres y formas de consumo: los plásticos y las nuevas aleaciones metálicas. Estos materiales dan impulso a la fabricación de envases, embalajes, todo tipo de productos domésticos e industriales e inciden asimismo en la fabricación de los juguetes.

Cambian las modalidades del consumo y se comienzan a «tirar» objetos en perfecto estado de conservación con posibilidades de re-uso. Reciclados y con tareas muy simples en su confección, muchos pots de plástico se transforman rápidamente en maracas y sonajeros que se suman al instrumental del jardín. Y este es sólo el comienzo.

A medida que se acumulan materiales diferentes y se ponen a disposición de las actividades del Nivel Inicial, se comprueba que:

- Hay una cantidad y diversidad sorprendente de materiales adecuados para producir sonido.
- La exploración sonora con estos objetos cotidianos da cuenta de una riqueza insospechada. Sin referentes ni modelos preexistentes, hay apertura a nuevos usos.
- Para la producción de sonido los niños ponen en juego acciones motrices muy diversas que se irán complejizando: percudir, raspar, entrechocar, frotar, sacudir, soplar, etc.
- Esta actividad exploratoria coincide con la orientación pedagógica del nivel y con estrategias didácticas para el aprendizaje.
- Otras disciplinas utilizan asimismo estos materiales como recursos para diferentes actividades, también a partir de la exploración.

Y también:

-Que a lo largo del presente siglo, la composición musical encuentra nuevos materiales que explora para la producción musical.

Los niños en ronda, reciben de su maestro un par de pots iguales de plástico (en el grupo habrá modelos de diferente tamaño y grosor).

-(El maestro/a recomienda el cuidado del material en primer lugar); luego invita a cada chico a saludar al grupo con los envases, tocando libremente.

-Luego del saludo el maestro propone que prueben diferentes modos de acción para producir sonidos con sus envases.

—Ahora elijan una forma de tocar que les guste mucho y practíquela: no la olviden. (Todos los alumnos tocan simultáneamente, el modo de acción elegido).

—Escuchemos a Analía... (y luego de escucharla): Toquemos igual, igual que ella. (Todos la imitan sincronizadamente).

—¿Cómo era la forma que les gustó mucho? ¿La recuerdan? Tóquenla nuevamente. (Nuevamente todos, simultáneamente).

—Ahora escuchemos a Leandro. El toca de una manera muy, muy diferente de Analía. Imitemos a Leandro. (Todos juntos imitan a Leandro; acompañando al grupo sincronizado, el maestro improvisará alguna melodía con la flauta dulce, o con el piano, o entonará alguna canción que se adecue a la ejecución grupal).

—¿De cuántas maneras diferentes tocamos los envases?

—Analía los entrechoca en el aire. Leandro, raspa los envases entre sí. Lucía los frota suavemente contra el piso. Verónica los tira y los envases rebotan. Pedro golpea los envases contra el piso...

—Cierren los ojos. ¿Adivinan qué estoy haciendo yo?

—Es cierto, golpeo el piso; pero primero con una mano, luego con otra.

—Y si tocamos así todos, pero más rápido?

Todos tocan. Y luego de un rato:

—La canción *Un cocherito* «va bien» con este acompañamiento de envases? Probemos...

(Los chicos tocan, acompañando la canción; unos cantan, otros tocan).

—Para la vez que viene traigan un par de pots y prueben hacer otros sonidos tocando de modos diferentes.

Para los niños pequeños el trabajo de exploración con los materiales cotidianos es una fuente inagotable de aprendizaje, motriz y perceptivo. Con diferentes acciones, variando palillos y baquetas, se producen modificaciones en los sonidos resultantes: otro registro, otra duración, otra intensidad, otro timbre. La exploración descubre un amplísimo universo sonoro y abre las compuertas perceptivas.

«La posibilidad de mejorar el rendimiento y variar los sonidos actuando sobre objetos, lleva a modificarlos con sencillas tareas de confección: aros y argollas para la suspensión de objetos; bastidores y horquetas para ensartar hileras de chapitas, botones; envases, como resonadores con diferentes materiales vibrantes: banditas elásticas, globos de cotillón, etc.» (Akoschky, 1988).

Estas actividades proporcionan conocimientos prácticos de acústica de difícil comprensión teórica para niños pequeños: posibilitan relaciones entre los materiales y los sonidos que producen. Incide el tamaño del objeto, su superficie, si es hueco, si es de metal, de plástico, de madera, etc.

No todos los materiales deben ser aceptados; como cuando producen sonidos carentes de interés o cuando son muy desagradables y provocan irritación. Una preselección oportuna permitirá descartarlos o reservarlos para una situación adecuada.

«El valor que nosotros mismos damos a los objetos no está en discusión, pero sí el que le otorgan los niños. Hablábamos de un envase de conservas; pero somos nosotros los que nos obstinamos en ver ahí sólo un envase de conservas».

Si se lo eligió, se lo perfeccionó, si se encontró una manera astuta de tocar algo con él y obtuvo la admiración de sus compañeros y la aprobación de su maestra, es un instrumento de música, «mi instrumento». (F. Delalande, 1995).

«Existen denominaciones vigentes para estos materiales y objetos de uso cotidiano para producir sonido: de desecho, no convencionales, informales, etc., en los que prevalece a nuestro juicio cierta desvalorización. Otra denominación frecuente es la de «objeto sonoro» que mueve a confusión respecto de la utilizada por Pierre Schaeffer que designa de este modo al sonido y no al objeto que lo produce. Por estas razones buscamos una denominación diferente para los «instrumentos cotidianos» e ideamos el nombre de «Cotidiáfonos». (Akoschky, 1988).

La atracción por el sonido en sí mismo, presente desde los primeros meses de vida del niño, no decrece y se le suma el gusto por lo que el sonido evoca, por la imagen que hace nacer. Los dos comportamientos no se excluyen entre sí y pueden complementarse. «Por una parte nos apoyaremos en esta empresa de lo imaginario; simultáneamente mantendremos esta atracción por el sonido en tanto sonido y este gusto de producirlo por ellos mismos». (Delalande, 85).

Con los Cotidiáfonos se pueden concretar hermosísimas escenas de evocación sonora: Pájaros, Paisaje, Viejo tren, Una máquina, Relojes, En la granja, Tormenta, son algunas de las posibilidades para producciones grupales, con gran participación individual. (Akoschky, 1988). Estas composiciones se logran con la selección de los instrumentos y Cotidiáfonos adecuados y su eficaz combinación.

Unas cuantas bolsitas de plástico «levemente crocantes» que fueron primero recortadas y luego apretujadas en el hueco de las manos para formar «bollitos».

—¿Llueve? —pregunta la maestra, mientras el bollito rota entre sus manos.

Se reparten bollitos, uno a cada chico:

—Y ahora, una lluvia finita, finita.

—Hmmm... Llueve cada vez más fuerte...

—(¿Qué viento!!!)

Todos soplan, con energía y sonidos cambiantes.

—Sigue la lluvia, el viento y también hay truenos!!!

Dos o tres chicos, con placas radiográficas o con hojas de cartulina, las agitan desde un borde, continuamente y con cambios de energía.

—(¿Qué miedo!!!)

—La lluvia no para... sigue y sigue...

—Y las gotas van cayendo de a una, luego muchas, en el charco.

Gotas con los labios, con chasquidos de la lengua, primero espaciadas, luego más seguidas...

—Se oye un trueno, lejos, muy lejos... apenas se oye...

—Ya no llueve más...

—¿Cantamos alguna canción de la lluvia, con «lluvia», «gotitas» «viento» y «truenos»?

—¿Quiénes cantan? ¿Quiénes tocan?

Es difícil hacer un listado de «Cotidiáfonos» para engrosar el instrumental sonoro y musical del jardín. Siempre habrá múltiples posibilidades, dependiendo de los objetos de los que se pueda disponer y, por sobre todo, de las ideas que se generen para su recolección, confección y uso. En los envases de diferente tamaño y diversidad de formas, encontramos un material de innumerables aplicaciones. Además habrá tapas y tapitas, tubos y mangueras, llaves y argollas, film de polietileno (con el que se fabrican las bolsitas), peines, radiografías, resortes, objetos de broncearía, etc.

La gran cantidad y variedad de Cotidiáfonos posibles, exige un ordenamiento para su cuidado y para su buen aprovechamiento. Los objetos, en particular los envases, deben estar limpios y secos, sin superficies ni bordes cortantes. Se pueden guardar en cajas, organizados por el material y también por el sonido que producen. Periódicamente se realizará una revisión descartando los que ofrezcan algún riesgo al ser usados. Se debe prestar particular atención a las latas y a los objetos de vidrio, para los que se recomienda un uso muy prudente y cuidadoso; de igual modo se sugiere utilizar las bolsitas de polietileno abiertas, sin costuras.

No se ha mencionado hasta aquí el uso de materiales y objetos de origen natural, presentes en diferentes zonas del país, utilizados con profusión de modelos por artesanos y fabricantes de instrumentos. Generalmente engrosan las listas del instrumental típico de cada región.

Así semillas, vainas, cañas, ramas, calabazas, caracoles, son materia prima de numerosos instrumentos. Muchos de estos objetos son encontrados y coleccionados por los niños y pueden constituir la materia prima de nuevos instrumentos sonoros, tal como fueron hallados o con sencillas tareas de confección.

Algunos métodos de Educación Musical han centrado sus objetivos en el desarrollo de la ejecución instrumental. Utilizan para ello un conjunto instrumental preestablecido. El más difundido es el método Orff, con familias de membranófonos, xilófonos, metalófonos y otros instrumentos del grupo denominado «pequeña percusión» (claves, chin-chin, triángulos, campanillas, etc.).

Los maestros trabajan con estos instrumentos -cuando cuentan con ellos- de diferentes modos. Habitualmente enseñan a los alumnos la mejor manera de producir el sonido con referentes precisos y los alumnos ejercitan ese modo de ejecución.

En numerosas oportunidades estos instrumentos se utilizan para realizar ejercitaciones rítmicas, y es entonces cuando el cuidado por la calidad del sonido producido es relegada a segundo plano o directamente ignorada.

Por ejemplo, se tocan valores largos con bombos o con instrumentos de madera cuyos sonidos tienen poca duración. A la inversa, los triángulos y chinchines se hacen cargo del «pulso» a pesar de su sonido resonante y prolongado.

La ejercitación del ritmo y la superposición de sus diferentes elementos («pulso», «acento», ritmo propiamente dicho, ostinatos, etc.) podría ser una buena oportunidad para la combinatoria tímbrica instrumental. En muchas ocasiones, no obstante la buena ocasión para intentarlo, ello no ocurre. La función instrumental se subordina a la tarea rítmica y la materia sensible del sonido instrumental es «desofda».

Este mismo uso se le suele dar a instrumentos autóctonos fabricados en nuestro país (cajas, bombos, chas-chas, «cocos», güiros, reco-reco, etc. Se enseñan los ritmos característicos de algún estilo adecuado al Nivel Inicial y el manejo esperable del instrumental. Pero no se incentiva la sensibilidad sonora ni el gusto por las combinatorias tímbricas instrumentales, actividad ideal cuando se cuenta con un instrumental diverso y de buena calidad.

A la expresión sonora y musical con la voz y los instrumentos sonoros y musicales se pueden sumar los sonidos producidos con el propio cuerpo: palmeos, zapateos, golpes en los muslos, sonidos con los dedos, etc. En algunos estilos se llega a ejecuciones de verdadero virtuosismo motriz, como los zapateos del Malambo o los palmeos de introducción de ciertas danzas folklóricas. No es ese el logro esperable para el Nivel Inicial, pero las producciones sonoras con el cuerpo también pueden ser cuidadas y sus resultados podrán ser gratos y sensibles.

En la exploración sonora del propio cuerpo se puede enriquecer el repertorio de sonidos. Por ejemplo: buscar diferentes sonidos ahuecando las dos manos o solo una de ellas; golpear una palma con los dedos de la otra; aplanar las dos palmas sin que «duela» -molestia provocada por el exceso de energía en la acción-, etc. Estas diferentes formas producirán sonidos diversos, sea para acompañar canciones, músicas o realizar palmeos con cambios de sonoridad. También controlando la energía pueden producirse palmadas en los muslos: la ropa que los cubre generalmente promoverá otras acciones como rozar, raspar, acariciar, de acuerdo a las texturas de las telas; los golpes con los pies variarán de acuerdo a las superficies percutidas, sean de madera, de mosaico, de plástico, etc.

En las actividades en que se desee incluir los sonidos producidos por el propio cuerpo, se tendrá en cuenta el cansancio que provoca una acción muy continuada y repetitiva; será necesario el control de la energía para la obtención de buenos resultados sonoros y musicales. La reiteración de los palmeos en los acompañamientos al cancionero resulta rutinaria, situación que se revierte si se introducen los cambios sugeridos o se alternan con la ejecución instrumental.

- El movimiento corporal

Si un niño escucha música es muy probable que la acompañe con algún movimiento corporal. El balanceo, los movimientos acompasados con los pies, con las rodillas, con la cabeza, con los brazos o con todo el cuerpo, serán provocados por algún tipo de música. Algunas estimularán saltos, corridas, cabalgatas; otras, pedirán más calma, apenas un movimiento pendular

casi imperceptible. También habrá músicas que lleven casi al reposo, a la inhibición del movimiento, y a la concentración casi exclusiva en su escucha.

Otro tanto podrá ocurrir con estímulos sonoros, vocales e instrumentales, suficientemente expresivos como para provocar espontáneamente el deseo del movimiento corporal.

De este modo el movimiento corporal aparece subordinado a la escucha de los sonidos y de la música y a sus características: rasgos distintivos, «gestos expresivos» en el caso de los sonidos; ritmo, velocidad, carácter, forma con repeticiones y contrastes, en el caso de la música.

Tal el «Juego de las Estatuas» que usa como estímulo sonidos y músicas diferentes, con interrupciones repentinas. La inhibición del movimiento corporal, tan repentina como la pausa en la producción sonora, da cuenta de la atención sostenida de la escucha - y también de la habilidad motriz de los niños para lograrla-. En esta ejercitación no se están trabajando las calidades del movimiento ni el silencio musical, sino la pausa en la acción sincronizada con la pausa de la producción sonora y/o musical.

En las rondas y juegos tradicionales, se agrega la canción y a veces, algunos movimientos, por ejemplo Sobre el puente de Avignon, cuando se imitan los oficios; otras tienen simples coreografías ya establecidas que se sumarán al armado y mantenimiento de la ronda, logro importante en el Nivel Inicial.

En las canciones con «mímica» los movimientos están relacionados con el texto y se subordinan al significado de las palabras.

Si sumamos estas modalidades podemos llegar a la conclusión que el movimiento corporal está íntimamente relacionado con la música. Habrá que determinar cuándo una es recurso de la otra y en qué ocasiones se produce una real integración. En los ejemplos citados la Música utiliza el movimiento corporal como recurso para el tratamiento de sus contenidos específicos.

Contenidos Conceptuales

La voz:

- Tesitura y timbre de su propia voz y de sus compañeros.
- La voz cantada y hablada.
- El canto individual y grupal.
- Otros sonidos vocales.
- La voz infantil, la voz adulta.

Los instrumentos:

- Materiales: características y propiedades sonoras.
- Los objetos -superficie, tamaño, forma- y sus cualidades sonoras.
- Los modos de acción instrumental para producir sonidos.
- Los «Cotidiáfonos», instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.
- Los instrumentos de percusión más familiares.
- Los instrumentos más familiares (de la orquesta, folklóricos, del rock, etc.)

Contenidos Procedimentales

La voz:

- Exploración de la voz, en el canto y en la voz hablada.
- Habilidad para una mejor emisión vocal.
- Exploración y reconocimiento de otros sonidos vocales.

- Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, sus maestras/os.
- Discriminación de voces de diferente registro.
- Interpretación individual y grupal de un repertorio de canciones.
- Expresividad en la interpretación.
- Reconocimiento de diferentes estilos de canto.

Los instrumentos:

- Exploración sonora de materiales y objetos cotidianos.
- Exploración de los instrumentos sonoros y musicales habituales en el Nivel Inicial.
- Confección y uso de «Cotidiáfonos».
- Experimentación de diferentes modos de acción instrumental: percutir, raspar, frotar, sacudir, entrecuchar, soplar, etc.
- Habilidad motriz para la ejecución instrumental, individual y grupal.
- Discriminación y reconocimiento de Cotidiáfonos e instrumentos usuales en el Jardín.
- Identificación de algunos instrumentos musicales (de la orquesta, folklóricos, del rock, etc.)
- Selección y combinación de Cotidiáfonos e instrumentos musicales (para la instrumentación del cancionero, evocaciones sonoras, sonorización de textos, acompañamiento de otras actividades, etc.).
- Exploración del cuerpo como productor de sonidos.

2.2.4. Bloque 4: LA COMUNICACIÓN SONORA Y MUSICAL

La música es una manifestación individual y colectiva. En la expresión individual, el hombre pone en juego sus emociones, sus ideas, y utiliza para ello los recursos de un lenguaje artístico sensible a sus necesidades expresivas. Los demás serán receptores de vivencias que les fueron transmitidas a través de mensajes comunicativos. En las realizaciones grupales, si el conjunto de los individuos coincide y converge en un mismo mensaje, la comunicación se establece primero entre los mismos intérpretes.

La imitación, la improvisación y creación grupal, la sincronización en la ejecución vocal e instrumental, la interacción con otros lenguajes, son actos comunicativos. Cuando en un grupo se llegan a generar productos creativos, podemos decir que se ha logrado la finalidad de la enseñanza artística. «La emoción de lo inédito que está en la base de la creación» se multiplica cuando ese logro es producto de la comunicación grupal.

La imitación tiene en la educación musical una importancia fundamental; ya en los primeros meses de vida se observan en el bebé acciones realizadas por imitación inmediata (en presencia del modelo y superpuesto a él) y por imitación diferida, una suerte de «memoria de evocación y copia a distancia» con posible transformación de la imitación (J. Piaget, 1961); a esta capacidad de la imitación nos hemos referido en evocaciones sonoras dentro del segundo bloque de contenidos.

La imitación inmediata de sonidos vocales e instrumentales, de modos de acción para producir sonidos con el cuerpo y con todo tipo de materiales e instrumentos; la imitación de canciones, de ritmos, de gestos expresivos, de movimientos corporales, es muy frecuente durante las clases de Música.

- Luego de probar diferentes sonidos producidos con los labios, los niños eligen imitar a alguno de sus compañeros.
- De espaldas, un niño debe imitar a otro el modo de acción utilizado para producir sonidos.

- El «jefe» envía a través del bombo un mensaje «en código» que su grupo debe imitar «igual, igual».
- En la canción hay repeticiones idénticas de frases muy cortas, que se pueden imitar inmediatamente. Por ejemplo, En coche va una niña, el canon Campanero (antiguo canon francés), etc.

Al hablar de imitación no nos estamos refiriendo al enfoque metodológico en el cual el docente es único modelo en forma casi constante, dejando poco margen para que los niños hagan sus propuestas y tomen decisiones. Estamos aludiendo al procedimiento imitativo dentro del aprendizaje del niño, que en continua construcción, transita diferentes momentos: la exploración, en la que realiza aprendizajes por descubrimiento mediante la acción; el de imitación, en el que repite nuevos modelos; el de improvisación, en el que ensaya, asocia y combina nuevas y viejas adquisiciones; la creación, en la que plasma con originalidad esquemas ya adquiridos.

Hemos descripto un proceso de aprendizaje individual; cuando los mismos momentos se producen dentro de un grupo, se establece entre los alumnos un vínculo más estrecho y comunicativo.

En la improvisación y creación grupal la comunicación se logra a través de una escucha muy atenta y diversificada: por una parte la atención y cuidado por la acción vocal o instrumental individual; por la otra, la sincronización con los demás, coordinada por el maestro o por algún «director», que sigue reglas convenidas anticipadamente con el grupo.

En la improvisación habrá más libertad para tomar decisiones individuales momentáneas, no estipuladas con anterioridad. Pero en la producción grupal las improvisaciones estarán determinadas por las consignas acordadas previamente o por la dirección del maestro o de un alumno. Las consignas y la dirección serán reglas a tener en cuenta durante la improvisación.

- En una fábrica de coches hay máquinas diferentes: unas «fabrican» tornillos, otras «producen» partes de automóviles, otras «hacen» el armado de los coches y otras los pintan. Cada «máquina» está manejada por un trabajador que hace los sonidos para «fabricar» su parte. La fábrica comienza y termina su «jornada laboral» de algún modo: al comienzo, las máquinas se van incorporando al trabajo de a una, en forma acumulativa. Al final terminan todas juntas, cada vez más lentamente, más y más lento... hasta detener la marcha por completo.

En el «interior» de esta producción, los niños improvisan los sonidos de sus máquinas con sonidos vocales, instrumentos y/o Cotidiáfonos elegidos a tal efecto. El director sólo determina el comienzo y el fin y si así estuviera estipulado, también cuándo trabajan y cuándo descansan. En otras ocasiones, también podrá tomar otras decisiones, como por ejemplo hacer «trabajar» solamente a dos máquinas, alternadamente. De repente una se descompone y comienza a hacer sonidos alocados, hasta que se detiene por completo. Luego las demás retoman sus tareas. Quién desea hacerse cargo de la máquina descompuesta? Será interesante observar individualmente a diferentes niños en la resolución de este problema.

Una producción como la relatada puede realizarse con los niños mayores del nivel, por la necesaria autonomía y por la capacidad de diversificación y simultaneidad sonora. En el caso de los más pequeños, que tienden a imitarse o a imitar al maestro, y a realizar acciones más por contigüidad que por superposición, la posibilidad de improvisación se puede dar en diferentes momentos de la exploración sonora, en el acompañamiento a canciones, o dentro de una situación dramática provocada por el protagonista de una canción:

—¿Y de qué otras formas podemos hacer sonidos con estas botellas?

—¿Con este tambor cómo acompañamos la canción de Apu?— Algunos chicos muestran

sus ideas. Y luego de repartir instrumentos, el docente deja que cada alumno toque libremente, acompañando a la canción.

—Pobre Pepe, qué cansado estaba de subir la montaña con su carga... Pero, cuando la deja en el portal, vuelve muy contento... ¿Quién toca muy cansado? ¿Quién muy contento?

La distancia que separa a la improvisación de la creación grupal es muy corta en el Nivel Inicial. Sin duda la improvisación ya es un acto creativo, con decisiones individuales y grupales genuinas adecuadas al momento y situación particular.

En la creación grupal habrá más acuerdos preestablecidos: se podrá anticipar el resultado posible, ya que se prueban varias veces las ideas y se toman decisiones conjuntas con la conformidad del grupo. En una producción instrumental creada por los niños, deberá saberse de antemano qué instrumento tocará cada uno y en qué momento deberá participar. Las operaciones de selección y combinación tendrán mucha importancia y podrán ser la base de resultados muy satisfactorios.

La orquestación de una canción puede generar una tarea grupal muy creativa:

- Luego de cantar una canción, y de determinar alguna de sus características, pensar en los instrumentos que se pueden usar para su acompañamiento.

- Los niños dan ideas, anticipando posibles combinaciones, por ejemplo, maracas, güiros, caja china y pandero, etc.

- Se prueban las combinaciones instrumentales, pero queda a cargo de cada niño la elección del ritmo y del modo de acción que deberá recordar, para tocar solo o en el cuarteto instrumental.

—¿Cómo resultó? La caja china tocó demasiado fuerte... con muchos golpes... las maracas casi no se oían... los güiros y el pandero, quedaron bien.

—Mejoramos la caja china, las maracas... agregamos algo más?

—Los cocos... el bongó... Ya está bien.

—Repasemos: la caja china, que toca poco y con menos volumen; el güiro, que sigue ese movimiento de vaivén y espera... Esos dos instrumentos tocan en la introducción.

—¿En la primera parte tocan otros? ¿Cuáles? ¿Cómo tocan?

—¿En la segunda parte de la canción tocan cuatro instrumentos?

—¿Y cuándo termina tocan todos, los seis?

—Probemos, a ver cómo resulta la combinación.

—¿Ahora quiénes cantan? ¿Quiénes tocan?

—Cambiemos. Otros que canten y otros que toquen.

—¿Nos gustó? Grabemos y luego escuchemos...

—¿No muy conformes? La vez que viene probamos otra combinación de instrumentos.

En todos estos ejemplos está presente la sincronización en la ejecución vocal e instrumental. Si la ejecución vocal y/o instrumental va acompañada por el maestro, en piano, guitarra, órgano, etc., se facilitará la tarea de sincronización. Lo mismo ocurrirá acompañando grabaciones con un buen volumen que garantice su audición.

En interpretaciones sin ningún acompañamiento -canto a capella y ejecuciones instrumentales sin grabaciones ni apoyo instrumental del docente- la sincronización requerirá de una mayor atención por parte de los alumnos. En todos los casos los niños deberán estar motivados e interesados en lograr un buen resultado musical. A veces será necesaria la coordinación del maestro o de algún alumno. En otras se reforzará con consignas previas en las que

puede haber un apoyo dramático o no. La sincronización siempre será el resultado de la atención auditiva. Y el logro mayor se obtendrá cuando, sin consignas previas y sin dirección, los resultados tengan fluidez y coherencia gracias al estímulo que se produce entre los mismos alumnos. Y esta será una gran conquista de la audición sonora y musical y de la ejecución comunicativa en el Nivel Inicial.

La sincronización tendrá características particulares en el ritmo libre: las relaciones que se establezcan entre las partes pueden ser muy variadas: sincronismo en el comienzo o en el final, inclusiones y superposiciones, etc. y no estarán condicionadas a intervalos iguales de tiempo. (Ver texturas musicales). En la métrica regular o irregular, los niños podrán sincronizarse a través de ritmos sencillos y espontáneos. Se cuidará de no forzar la sincronización con los acentos y con la pulsación ya que puede exceder las posibilidades de los niños pequeños. Esta sincronización podrá ser lograda como respuesta de los niños a un buen ejemplo musical, a saber: la ejecución sensible del maestro o una buena grabación bien seleccionada para tal fin.

En cuanto a la conexión con otros lenguajes deberá ser analizada en cada caso, en cada situación. Los lenguajes artísticos son intransferibles: las relaciones posibles y la puesta en común deben realizarse cuidadosamente. Sólo así preservaremos lo propio de cada lenguaje y sus propios mecanismos comunicativos.

«La variedad de modos en que se puede expresar la Música -por medio de la voz, los instrumentos, el cuerpo- y la posibilidad de generar incontables formas expresivas sin ninguna referencia a significados externos son otras características que distinguen a este dominio del lenguaje o del dibujo, por ejemplo. Algunas partes del desarrollo musical concuerdan con las de otros medios, pero otras son exclusivas». (Gardner, 1987)

Contenidos Conceptuales

- La sincronización en la ejecución vocal e instrumental y en el movimiento y percusión corporal. Ejecución, pausa.
- La imitación, improvisación, creación; vocal e instrumental; individual y grupal.
- La conexión con otros lenguajes: texto, imagen, movimiento corporal, etc.

Contenidos Procedimentales

- Coordinación y sincronización individual y grupal en ejecuciones vocales y/o instrumentales: simultaneidad, sucesión, alternancia.
- Imitación vocal, instrumental, corporal.
- Improvisación y creación utilizando sonidos hallados en la exploración sonora.
- Acompañamientos improvisados o creados colectivamente para el cancionero.
- Creaciones sonoras como acompañamiento de cuentos y poesías, movimiento corporal, etc.

2.3. CONTENIDOS ACTITUDINALES

Estos Contenidos se trabajan a lo largo de todas las actividades musicales en íntima relación con los Contenidos Conceptuales y Procedimentales.

«Es necesario que el maestro cree un ambiente de confianza en el que los niños se puedan expresar en forma personal y donde estén presentes las actitudes de participación activa, valoración del trabajo personal y de los otros, ayuda y cooperación». A partir de la actitud del maestro

y de su propio disfrute por la tarea con sus alumnos, las actividades musicales podrán ser muy gratificantes y placenteras.

Son Contenidos Actitudinales:

- Curiosidad por el descubrimiento sonoro.
- Valoración y apreciación de un repertorio de canciones y obras instrumentales, del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países, y épocas.
- Placer y gusto por la audición sonora y musical.
- Disfrute por la conciencia de sus propios logros vocales e instrumentales.
- Placer por el canto propio y por el canto compartido.
- Disfrute por las producciones musicales conjuntas.
- Respeto por el tiempo propio y de los demás.
- Valoración de opiniones diferentes.
- Valoración y cuidado de la propia voz.
- Respeto por las cualidades vocales de los demás.
- Cooperación en el cuidado y mantenimiento del instrumental.
- Adhesión en los proyectos y realizaciones conjuntas.

2.4. EXPECTATIVAS DE LOGRO

El Nivel Inicial debe responsabilizarse que los niños puedan:

- Reconocer y discriminar aspectos de la música en el cancionero y en un repertorio musical de diferente género y estilo: su ritmo, su melodía, su velocidad, su carácter, algún instrumento, alguna voz, etc.
- Reconocer, discriminar y evocar sonidos del entorno natural y social.
- Reconocer y discriminar sus voces y los instrumentos más habituales en el Jardín.
- Memorizar y cantar con cierta autonomía un repertorio de canciones adecuadas al Nivel.
- Producir sonidos y ejecutar de modo sencillo instrumentos y «Cotidiáfonos».
- Utilizar en forma creativa el lenguaje sonoro y musical.

2.5. ARTICULACIÓN ENTRE BLOQUES

Durante las clases los contenidos interactúan sin solución de continuidad. Por ejemplo: a partir de la Escucha Musical se puede abordar alguno de los rasgos distintivos del Sonido: la Textura. Podemos proceder del siguiente modo:

—El maestro selecciona y reparte entre los alumnos objetos cotidianos con superficies ranuradas (bandejas de rotisería, envases, etc.) y palillos o baquetas.

—Los alumnos exploran individualmente los objetos, probando diferentes modos de acción.

—Se escuchan los resultados sonoros individuales.

—Se agrupan los sonidos más «rugosos» por una parte y los más «lisos» por otra.

—Un «director» da indicaciones para que en forma alternada los dos grupos toquen sus «Cotidiáfonos».

—Luego otro director podrá hacer «mezclas» sonoras, superponiendo ambos grupos.

—Un tercer director puede probar cómo «queda» cuando se suceden de a uno los sonidos lisos y los rugosos, armando un «collar» de diferente textura.

—Luego el maestro hará escuchar a los alumnos dos canciones de diferente ritmo y carácter.

—Los alumnos elegirán la más adecuada para ser acompañada por los «Cotidiáfonos» trabajados.

—La «orquesta» podrá completarse con otros instrumentos de textura rugosa, elegidos por los alumnos.

—Los niños acompañarán la canción improvisando ritmos sencillos.

—Sentados en ronda y como despedida, los niños podrán cantar la canción y luego escuchar la versión grabada.

En el ejemplo se han articulado Contenidos de los cuatro bloques. La planificación proyecta esta articulación con cierto objetivo y enlaza Contenidos en una secuencia de actividades coherentes. Durante la clase se pueden producir nuevas relaciones. Si el maestro las interpreta como un aporte, las podrá incluir; si en cambio las considera un desvío, las desestimará para continuar su planificación inicial. A su vez este plan estará conectado con lo abordado en clases anteriores y hará «puente» con las por venir.

De este modo el maestro va articulando los Contenidos seleccionados, construyendo el andamiaje para el conocimiento y para el desarrollo perceptivo de sus alumnos, creando las condiciones para la producción sonora y musical, expresiva y comunicativa.

3. LA MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL

En el Nivel Inicial la música tiene un amplio campo de desarrollo. Cuenta en su haber con una larga historia institucional que trazó líneas paralelas con la Educación Musical y su adecuación escolar.

No obstante esta aceptación y larga trayectoria, es necesario rever algunos aspectos que no favorecen el normal y progresivo desarrollo de la disciplina y que obstaculizan el logro de sus objetivos. A saber:

3.1. LOS ACTOS ESCOLARES

Con la obligada participación de la Música, los actos escolares interrumpen a veces el hilo programado de las clases y ocupan su tiempo en el armado de presentaciones que poco tienen que ver con la naturaleza de los aprendizajes en el Nivel.

Modificando el modelo de acto escolar, como ya lo están intentando numerosos jardines, se podría revertir esta situación: actividades de sala con mínimas adecuaciones serían «muestras de trabajos» o «clases abiertas», que pueden incluir la participación activa de los padres.

Los «festivales» en grandes salones de actos, con trajes, decorados y coreografías prefijadas, como cierre del ciclo lectivo o como celebración de alguna festividad, exigen meses de preparación y nerviosos ensayos para logros casi inalcanzables: la sincronización de cantos y bailes, las entradas y salidas escénicas, etc. Además requieren del uso de la amplificación del sonido, por lo cual estos actos se distancian cada vez más de la intimidad del aula. Por todas estas razones se hace necesario introducir criterios creativos para que los actos escolares «muestren» lo que es la finalidad del Nivel y lo puedan compartir con la comunidad: la conquista del conocimiento y el desarrollo de la expresión y la comunicación.

3.2. LA SALA DE MÚSICA

La ausencia de un espacio físico adecuado para concretar el proyecto educativo musical es el otro gran problema a resolver.

En la medida en que la Institución Escolar comprenda e interprete las necesidades de la Música para su normal desenvolvimiento, hará suyo el problema acuciante de no contar con un lugar propio para la disciplina. Y no sólo el lugar, sino su imprescindible aislamiento acústico. Uno de los principales objetivos es la Escucha Sonora y Musical. ¿Cómo lograrlo en patios, pasillos, grandes comedores o en vecindad con otros grupos de necesidades totalmente diferentes?

«El espacio juega un papel muy importante. Sin embargo, no siempre se podrá contar con salas específicas acondicionadas al efecto.

No obstante, ello no debe ser un obstáculo insalvable para la puesta en práctica de la Educación Musical. Es conveniente que se tenga en cuenta las demandas que en este sentido plantea la disciplina, y busque soluciones que permitan aprovechar los espacios disponibles».

Encontrar un lugar, puede ser el problema. Acustizarlo luego es muy sencillo y económico y se puede interesar a la comunidad para lograrlo: cubrir paredes con materiales absorbentes -material descartable de embalaje-; cortinas pesadas en las aberturas -telas superpuestas y cortinas en desuso-; separadores acústicos en el caso de recintos muy grandes -especie de mamparas

también realizadas con materiales de muy bajo costo-, son los procedimientos requeridos para el aislamiento del sonido.

Más allá de la Música, con sus objetivos específicos, mejorar las condiciones de escucha es beneficioso para la Educación en particular y para la Salud en general. La contaminación sonora ambiental es uno de los grandes problemas sociales de la actualidad. La prevención es una de las medidas más eficaces.

Si se considera que la Música como disciplina expresiva-cognitiva requiere tiempos para su evolución y apropiación por parte de los alumnos y si se valoran estas necesidades, una conclusión inmediata consistirá en reconsiderar su participación en todo proyecto que distraiga sus objetivos y en buscar, en la medida de lo posible, un espacio físico adecuado.

3.3. MÚSICA: UN PROYECTO COMPARTIDO

El vínculo entre el docente de Sala y los docentes especiales o «curriculares» -docentes de Música, en este caso- no ha encontrado aún la fluidez e interconexión necesaria. Las causas son de diferente origen y no es idea analizarlas exhaustivamente. Pero sí considerar las posibilidades de participación en un proyecto musical conjunto entre el docente de Sala y el docente de Música.

Si el docente de Sala estuviese presente en las clases de música:

- Podría dar continuidad a la tarea del maestro de música cuya presencia en el jardín es más espaciada.
- Podría interpretar mejor el proyecto del maestro especial y aprovechar sus aportes.
- Estaría más motivado e interesado para compartir la planificación.
- Estaría más atento a las manifestaciones musicales de los niños.
- Aceptaría un protagonismo musical que con frecuencia rehuye.
- Podría seleccionar con el docente de música el repertorio que él utiliza cotidianamente en el jardín.
- Sería más metódico en el uso de la Música como actividad de acompañamiento, y más selectivo con las oportunidades -presencias y ausencias- de la música en la vida diaria.

Si el docente de Música contará con el docente de Sala para un proyecto compartido:

- Tendría un mayor conocimiento de los niños.
- Conocería mejor la planificación diaria.
- Podría planificar actividades musicales co-coordinadas.
- Podría incorporarse a la vida del jardín con mayor conocimiento.
- Podría conocer a sus alumnos desde otras perspectivas, otras miradas.

Es cierto que la realidad es muy exigente y no siempre se cuenta con el tiempo requerido para este rico intercambio. Pero sería deseable que pudiera concretarse. El enriquecimiento sería mutuo y los mayores beneficiarios, los niños y la Música en el Nivel.

4. LA SELECCIÓN DEL CANCIONERO

«No todo lo que cantan y repiten las voces infantiles es digno de su alma y su destino».

Rafael Jijena Sánchez

«Como si fuesen ramas de un mismo tronco, poesía y música conjugan sus cualidades y, en un juego de ritmos y sonidos, construyen la canción. Para adentrarnos con mayor rigor en una y en otra, vayamos por partes: que de la poesía se hagan cargo escritores y poetas, invitándonos, con razón y belleza, a un paseo literario. Recorramos su pensamiento en lo que se refiere a la poesía infantil, la tradicional y la de autor. Mucha de esta poesía nació con música: otra la fue incorporando con el paso del tiempo». (Akoschky, 1992).

*Duerme, niño pequeño,
duerme tranquilo en la cuna,
que a tu cabeza está el sol
y a tus pies está la luna.*

*Duerme, niño pequeño
mira que viene la mora,
buscando de casa en casa
dónde está el niño que llora.*

«La poesía quiere pasar a buscarnos a todos durante nuestra más tierna infancia. Para ello cuenta -desde sus más remotos orígenes- con las más fieles transmisoras de sus mensajes: las madres. Porque es a través de la voz materna como, por vez primera, la poesía nos golpea sutilmente los oídos y corazón a la par, hecha letra y melodía de alguna canción de cuna que aún estamos muy lejos de comprender, pero que -no obstante- nos produce un intenso goce. La poesía, oscilando desde la antigüedad en la frontera entre el habla y el canto, entroncada con la tradición oral y sus manifestaciones estéticas más primitivas, vehiculizada en primer término a través de las canciones de cuna que todas las madres del mundo transmiten de generación en generación, es así -en cierto modo- el origen de la poesía infantil». (M.E. Walsh, 1968).

Y hoy, con los cambios de nuestra sociedad y con madres que no siempre encuentran el tiempo y el estímulo para seguir siendo fieles transmisoras, le corresponde a la escuela suplir dicha carencia.

«El Jardín recibe a los niños en la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida. Para no destruirlo, sería importante que el maestro desterrara de su mente el prejuicio de que la poesía es útil, aplicable o alusiva a temas escolares. La poesía no alude más que a sí misma: sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción». (M.E. Walsh, 1968).

En esta aseveración coincidimos y la trasladamos al cancionero infantil, su selección y uso. Con gran frecuencia nos sorprende la poca atención que los maestros otorgan a la calidad poética del cancionero que seleccionan para escuchar y cantar con sus alumnos.

«Esto nos lleva a encarar otro problema: la formación literaria del maestro. El maestro, como todos, tiene que encontrar su camino, un poco a tientas, buscando materiales que le produzcan placer, comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura

desvinculada del utilitarismo didáctico. El maestro puede haber descuidado la formación de su propio gusto estético, no tener noción clara de los valores, cosa que no es pecado irreparable mientras se sientan realmente deseos de superarlo. No es fácil que el maestro tenga un concepto más o menos acertado de la verdad poética -y la limito aquí como es lógico a la poesía para niños-. Tendríamos que recapacitar un poco sobre el lugar que ocupa la poesía en nuestra sociedad. No volemós tan alto como para hablar de la Poesía; refirámonos simplemente al juego de la versificación y la imaginación, esos que existen de manera tan espontánea en las comunidades campesinas de algunos países, por ejemplo. Entre nosotros, y en especial en las ciudades, la poesía está confinada de manera inmediata y naturalmente tristísima a ciertas formas de propaganda...» De lo que se deduce que una de las actuales nodrizas del niño es la televisión y que de ella absorbe las más precarias formas de versificación, música y atropello a la sintaxis. Una pseudo poesía destinada no a despertar sus sentimientos y su imaginación, sino a moldearlo como consumidor ciego. Solicitado por los «jingles» o los malos versos didácticos, el niño no tiene más camino que el que le abran con segura mano sus maestras del Jardín de Infantes». (M.E. Walsh, op. cit.)

Muchos de los párrafos anteriores se pueden trasladar a la Música.

El cancionero infantil ha corrido diversa suerte en las últimas décadas. Y no ha podido mantenerse al margen de los medios masivos de comunicación, encargados de la transmisión y difusión de nuevos estilos, más vinculados al fenómeno audiovisual de gran consumo que al de la plasmación y conservación de valores musicales.

Una de las modalidades que más caracteriza el consumo de la música es la elección sin reflexión, que privilegia aspectos intuitivos: «me gusta», «no me agrada», etc., que niega «per se» la posibilidad de sucesivas escuchas, luego de las cuales la impresión inicial raramente se sostiene.

Desde la posición del Docente de Música, la tarea del Análisis Musical del cancionero infantil que utiliza, se hace perentoria.

Cada canción seleccionada deberá responder a numerosas preguntas. Si en la búsqueda del repertorio para los niños del Nivel, esas preguntas funcionan como «filtro» y determinan su elección, se estarán trazando criterios de valor. Un cancionero bien seleccionado, de buen nivel musical, acerca a la Música y a sus mejores expresiones.

¿Qué se debe analizar en una canción para determinar su valor?

Ante todo sus elementos motivicos que constituyen la base de su organización rítmico-melódica.

Luego la correspondencia entre los motivos y su evolución en las frases musicales y su encadenamiento.

Además está la forma, con su comportamiento en el tiempo, con permanencias, cambios y retornos idénticos o no, enlazando y desarrollando ideas musicales.

Por último, la relación entre ritmo, melodía y texto, donde el juego de acentos crea entre los sonidos y la palabra otra trama que puede enriquecer el resultado final.

El análisis desmembra la Canción para su conocimiento. Pero vueltos a unir sus aspectos constitutivos, suma a sus características su estilo y su carácter: el todo es más que cada una de las partes. Su función expresiva llega con más fuerza.

La comprensión y conocimiento del cancionero facilita al docente su selección y adecuación a cada grupo, a cada nivel; de este modo encontrará en el cancionero infantil los recursos musicales necesarios para el mejor logro de sus aspiraciones: el disfrute y el placer musical, transmitiendo los mejores valores de la Música.

Bibliografía citada

ABBADIE, M.; GILLIE, A.M. (1976) El niño en el universo del sonido Ed. Kapelusz - Bs.As.

AKOSCHKY, J.(1989) La Música en el Nivel Inicial - Diseño curricular para la Educación Inicial - MCBA - Bs.As.

AKOSCHKY, J.(1988) Cotidiáfonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos Ed. Ricordi - Bs.As.

AKOSCHKY, J. (1992/94) «La poesía en el cancionero infantil», «Sonidos...Ruidos» y «El Silencio», en: la Revista Ser y Expresar - Ed. Estelar - Bs.As

DELALANDE, F. (1995) La música es un juego de niños - Ed. Ricordi - Bs.As.

FRAISSE, P. (1976) Psicología del ritmo - Ed. Morata - Madrid.

GARDNER, H. (1987) Arte, mente y cerebro - Ed. Paidós - Bs.As.

GARDNER, H. (1994) Educación artística y desarrollo humano - Ed. Paidós - Bs.As.

ITZCOVICH, S. (1995) Lengua y Literatura en el Nivel Inicial. P.T.F.D.M.C.E.

KRÖPFL, F. (1985) Reflexiones sobre el fenómeno musical Agrupación Nueva Música. Bs. As.

KRÖPFL, F. (1982) Conferencia para la ANM, Bs. As.

KRÖPFL, F. »Lulú« - Revista de teorías y técnicas musicales - Nº1 - Setiembre de 1991 - Bs. As.

PIAGET, J. (1961) La formación del símbolo en el niño - Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

PYNTER, J. (1991) Oír, aquí y ahora Ed. Ricordi Bs.As.

SCHAEFFER, P. (1959)- ¿Qué es la música concreta? - Ed. Nueva Visión Bs. As

WALSH, M. E. (1968) La poesía en la primera infancia - Boletín Nº1 del Comité Argentino de O.M.E.P. (Organización Mundial de la Enseñanza Preescolar), Bs. As.

PLASTICA

Prof. Ema Brandt

INDICE

1. JUSTIFICACION	263
2. INTRODUCCION	264
2.1. LA PLASTICA EN EL NIVEL INICIAL	264
3. ENFOQUE DIDACTICO	266
3.1. ASPECTOS GENERALES	266
3.2. ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA PLASTICA	273
3.3. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	276
3.3.1. Materiales. Uso y selección	277
3.3.2. Las consignas	278
3.3.3. Los conocimientos previos	278
3.3.4. Los contenidos de la plástica en proyectos y unidades	278
3.4. EXPECTATIVAS DE LOGRO	279
4. GLOSARIO	281
5. BIBLIOGRAFIA CITADA	284

1. JUSTIFICACION

En este Anexo al Diseño Curricular de plástica del '89, nos proponemos aclarar algunas dudas que surgen del mismo, así como ampliar algunos de sus conceptos.

Partimos del mismo enfoque. Este sustenta que plástica es una disciplina que se enseña y se aprende.

Este enfoque le asigna una importancia relevante a la escuela como transmisora de conocimientos de este lenguaje. Desde esta perspectiva resulta significativo el enriquecimiento de este lenguaje a través de su uso, como también a través de las interacciones con personas, objetos, otras producciones, etc.

Transcurridos seis años resulta necesario aclarar, agregar y profundizar algunos aspectos del Diseño Curricular de 1989, referidos al enfoque didáctico. Estos son:

- La importancia de la imagen visual en la educación.
- El niño como lector de imágenes.
- Los diferentes tipos de contenidos.
- Estrategias metodológicas.
- Expectativas de logro.

Para una mejor comprensión de documento sugerimos la lectura del Diseño Curricular de 1989, ya que a lo largo de este Anexo encontrarán referencias al mismo.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. LA PLÁSTICA EN EL NIVEL INICIAL:

Como lo explicita el Diseño Curricular para la Educación Inicial de 1989, en el capítulo referido a plástica, la EDUCACIÓN PLÁSTICA en nuestro país, y en esta jurisdicción, tiene ya una larga historia. Dibujar, pintar y modelar han sido actividades que siempre se han realizado en el nivel inicial. Generalmente el niño que llega al jardín ya ha probado y experimentado con diferentes materiales y herramientas a través del dibujo, la pintura y el modelado. Casi siempre ya ha tenido variadas posibilidades de expresión a través de grafismos, colores, formas, etc. dependiendo esto del contexto social y familiar del que provenga.

La enseñanza de la plástica contempla tanto al niño productor de imágenes como al niño lector de imágenes (de las propias, las de sus compañeros o las producidas por la sociedad actual y del pasado).

Al producir dibujos y pinturas, modelar o realizar construcciones el niño utiliza materiales y herramientas. El uso de estos, en plástica, tiene variadas formas. La experimentación y el conocimiento de nuevos procedimientos favorece la creatividad.

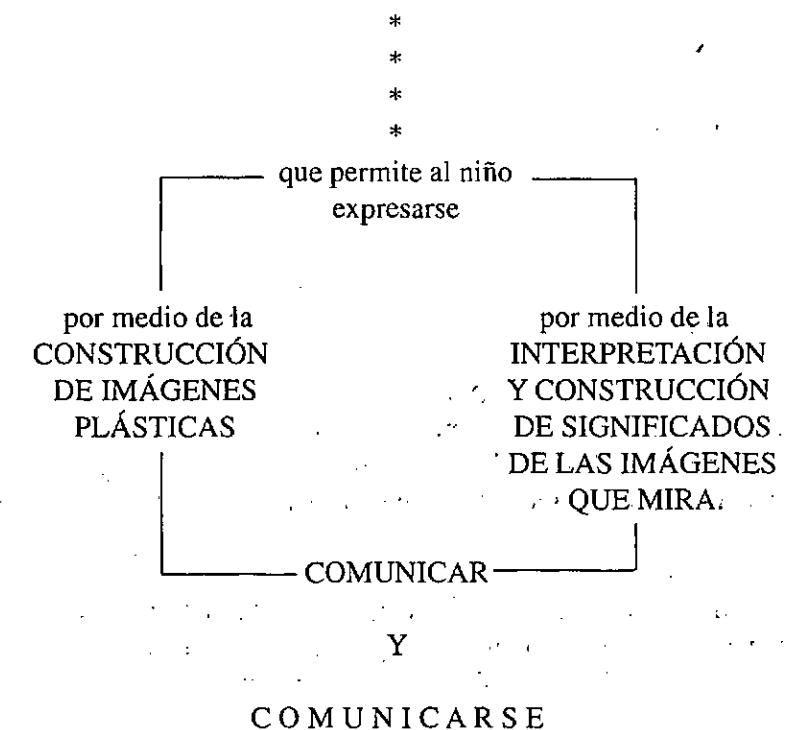
«El saber hacer», es decir el entrenamiento en el uso de determinadas herramientas y materiales, le permitirá al niño alcanzar mayores logros y más «libertad» e independencia en su expresión. Aprenderá a hacer para saber hacer. Así, por ejemplo, manejar correctamente la tijera, le posibilitará cortar dónde y cómo quiera las formas y elementos que necesita para expresarse.

Es necesario tener en cuenta que en plástica, la iniciación y profundización en el manejo de procedimientos está íntimamente relacionado con la apropiación de contenidos de tipo conceptual. Por ejemplo la experimentación y uso de diferentes materiales para graficar y la reflexión posterior, facilita visualizar las posibilidades que la línea brinda para expresar y comunicar, e incorporar progresivamente el concepto línea.

La posibilidad de que los niños vayan apropiándose de los diferentes contenidos conceptuales y procedimentales dependerá de que el docente proponga actividades en las cuales la problematización de los mismos los convierta en situaciones de aprendizaje.

Desde nuestro enfoque, enseñar plástica implica un punto de vista que parte del reconocimiento de esta disciplina como lenguaje, que puede ser enseñado y aprendido. Un enfoque que tiene presente qué enseñar y por sobre todo cómo enseñar plástica en el NIVEL INICIAL.

LA PLÁSTICA ES UN LENGUAJE



Por medio del lenguaje plástico el niño tiene la posibilidad de expresarse. A través de sus imágenes el niño representa su personal interpretación, resultado de las relaciones que establece con los objetos, con las personas y su entorno, con sus sensaciones, con sus sentimientos y con su imaginación.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. ASPECTOS GENERALES.

Por medio del lenguaje plástico el niño enfrenta y resuelve problemas, relacionados con el mundo que lo rodea.

Para lograr cualquier imagen en plástica, el niño trabaja y aborda tres tipos de problemas:

- 1) Problemas con lo que quiere representar (la imagen misma);
- 2) Problemas con materiales y herramientas (uso);
- 3) Problemas relacionados con lo que quiere representar (imagen), y las operaciones referidas a su construcción (con los elementos del lenguaje plástico, los materiales y las herramientas.)

El desarrollo de la creatividad, de la expresión, de la fantasía y de la sensibilidad son posibles de alcanzar a través de una educación que tenga en cuenta la construcción y lectura de imágenes. Estos objetivos de la educación plástica son promovidos a través de la reflexión y el conocimiento.

Para alcanzar estos objetivos, además de lo explicitado en el curriculum del '89, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

* Aspectos referidos al campo perceptivo.

El mundo que percibimos es el mundo que vemos, oímos, saboreamos, olemos y tocamos. Utilizaremos el término percepción como el proceso mediante el cual nos damos cuenta de inmediato de aquello que está sucediendo fuera de nosotros mismos (tanto lo posible como lo no posible de experimentar).

Al mirar y ver con intención, se profundiza la capacidad perceptiva. Esta capacidad posibilita disfrutar y comprender diferentes aspectos del mundo que nos rodea (a la vez que imaginar otros).

La percepción es de alguna manera la base para «el hacer», en las diferentes disciplinas artísticas.

La percepción visual se desarrollará a través de observaciones orientadas y sistematizadas del entorno natural y social.

«Entendemos la visión como un aspecto inseparable de la forma que tiene el organismo de afrontar las características relevantes de la realidad»...¹

Se pondrá énfasis en el registro de diferentes sensaciones como forma de reconocer que cada persona capta la realidad en relación a su historia personal, sus intereses, la forma en que aprendió, las motivaciones personales, sus patrones culturales, etc...

¹ Arnheim Rudolf. Consideraciones sobre la educación artística. Paidós Estética (pág. 22). 1993.

El desarrollo perceptual permitirá a los alumnos reconocer procesar y sistematizar lo percibido del lenguaje plástico.

El desarrollo del campo perceptivo es indispensable para el desarrollo de criterios propios de valoración de las diferentes imágenes.

El docente facilitará el desarrollo perceptivo a través de diferentes observaciones con preguntas sobre las formas, los colores, las relaciones formales y espaciales etc., no solo en los momentos dedicados a las actividades plásticas sino en todas las oportunidades que brinda la jornada del jardín, valorizando la riqueza del desarrollo perceptual.

* Aspectos referidos a la lectura de imagen:

Las propuestas del docente para MIRAR y VER (como una actitud activa) para desarrollar la percepción, la imaginación, la sensibilidad, el juicio crítico y estético, facilitarán y posibilitarán la captación de diferentes mensajes que transmiten las imágenes.

Hay diferentes tipos de imágenes. En el Nivel Inicial se realizarán lecturas de las imágenes de la vida cotidiana referidas a la naturaleza, a los medios de comunicación y a las imágenes producidas por el hombre actual y del pasado, etc.

Al mirar la naturaleza...

Al proponer mirar la naturaleza se hace hincapié en las formas, colores, relaciones entre unas y otras formas, unos y otros colores. Los recuerdos o sensaciones que producen estas observaciones podrán ser tomados en el momento de la reflexión.

Mirar el cielo a diferentes horas no solamente sirve para saber que el cielo no es solamente azul, sino para poder gozar de los fucsias de algunas mañanas, de los naranjas, de los grises variados, de las nubes de frío de color tan pardo etc., etc.

Tirarse en el patio o en el pasto «panza arriba» y mirar el firmamento como si uno fuera a sumergirse en él, es maravilloso, y se puede transitar con los niños todo este placer, tanto de los sentidos como del conocimiento y de la sensibilidad estética.

Al mirar un cuadro...

Es posible preguntar por las formas, las texturas, los colores y las relaciones entre unas y otros.

Qué colores hay en el fondo de la imagen que se está observando y dónde están los más claros o los oscuros etc..

Con qué creen que fue pintado y por qué creen eso...

Pero hay otras preguntas que aluden a lo que el pintor, dibujante o escultor hizo y lo que uno percibe y siente frente a lo representado. El creador de una obra «dice algo» y el que mira, ve y siente de acuerdo a sus saberes previos y a sus particulares vivencias. Cuanto más se mira y se ve, más se disfruta al hacerlo.

Estas vivencias y reconocimientos son posibles de realizar en el Nivel Inicial.

La lectura de imágenes será una posibilidad más para reflexionar y podrá realizarse tanto sobre producciones de los niños como de otros autores. El contacto con producciones realizadas por artistas del presente y del pasado aportan grandes posibilidades a la sensibilidad y al conocimiento de los niños. La forma en que otros resolvieron un problema formal o de factura también puede ser trabajado en los grupos.

Las imágenes cotidianas, la televisión...

Hay que tener en cuenta la influencia que ejercen, hoy en día, las imágenes televisivas como las de la cotidianidad. Esta presencia de imágenes en la vida cotidiana, en la medida que sean tomadas en cuenta por el docente desde los aspectos plásticos, facilitará la apropiación de contenidos propios de la disciplina.

Bastará con preguntarse y preguntar sobre lo que miramos y vemos. Profundizando las posibilidades de ver, a través de la reflexión sobre: lo que se ve, se siente y se piensa estableciendo relaciones entre estos tres niveles.

Para que esto sea posible es necesario transformar estas experiencias cotidianas en situaciones de aprendizaje. Es decir tomarlas como objeto de enseñanza.

* Aspectos referidos a las producciones artísticas.

Una de las características de nuestra sociedad es la cantidad de imágenes con las que convivimos. Esto no redundará en una mejor calidad estética de las mismas.

Es necesario acompañar la formación del gusto estético, a través de la observación de imágenes; poder conectarse con lo que se siente y explicitarlo; poder opinar sobre los diferentes aspectos de las imágenes.

Muchos niños, especialmente los de las zonas más carenciadas, no tienen oportunidades de conocer y disfrutar de las obras de diferentes artistas.

El jardín debe brindar esta oportunidad. El contacto con las obras de arte a través de la visita al museo, murales en la calle o de la observación de libros y láminas con reproducciones de obras de arte merece una dedicación especial.

* Aspectos referidos a la reflexión.

El reflexionar en plástica, debería ser una práctica a realizar con tanta frecuencia como el «hacer».

En la reflexión se hablará sobre el proceso y el resultado. Lo que se quería hacer y lo que se realizó, lo que se sintió y se siente, tanto ante los logros como ante los fracasos.

Se tratarán también aspectos que tengan que ver con la resolución de problemas que surgen del hacer mismo. Las reflexiones se harán teniendo en cuenta las últimas realizaciones y los conocimientos adquiridos, relacionándolo con conocimientos anteriores. Las preguntas y comentarios del docente guiarán la observación y la discusión. El docente podrá hacer preguntas tales como: ¿Cómo se podría resolver este problema que hizo que el trabajo no te quedara como vos querías? o ¿Cómo lograron esto?. Se acuerdan como resolvió x esta dificultad?

El momento de la reflexión no deberá ser confundido con el de la evaluación. Son diferentes instancias lo que no quita que una pueda servir a la otra.

En la evaluación se comparan las realizaciones con los criterios seleccionados para evaluar. Si partimos del currículum y de sus objetivos las actividades estarán diseñadas para alcanzar dichos objetivos. Será importante también preguntarse y preguntar qué cosas logró el niño y explicitarlo en el momento de la evaluación.

Los logros podrán ser de tipo conceptual, procedimental y/o actitudinal.

El adulto intentará que, apreciaciones como «lindo» y «feo» no sean los parámetros de lectura de las producciones, si bien estos comentarios pueden aparecer espontáneamente en el momento de mirar las producciones.

* Aspectos referidos a la reelaboración del trabajo.

A los niños como a los adultos nos resulta muy positivo revisar las producciones, tanto las espontáneas como las elaboradas en el marco de proyectos.

Llamamos «reelaborar un trabajo» a revisar, a mirar y ver trabajos anteriores. De la observación surgirá la necesidad o no de agregar algo, sacar, cambiar, etc.

El logro de un buen trabajo se alcanza de distintas maneras. A veces como resultado de muchos anteriores, otras un mismo trabajo al modificarse, después de ser reelaborado, se convierte en uno que satisface.

El docente guiará estos momentos con preguntas pertinentes al grupo de niños y a los problemas que se presenten en cada grupo.

Deberá tenerse en cuenta que no todos los trabajos necesitan ser reelaborados y que las opiniones al respecto entre el docente él o los alumnos no necesariamente serán coincidentes.

* Aspectos referidos al uso de técnicas.

La variedad de técnicas plásticas, que muchas veces se le ofrece al niño, NO SON EN SI MISMAS posibilitadoras de representaciones más creativas. El uso de una gran variedad de técnicas no garantiza el logro de los objetivos plásticos.

Lo importante es que los chicos conozcan, profundicen, dominen, recreen y conozcan las diferentes posibilidades plásticas que ofrecen las diferentes técnicas, mediante el uso de las mismas, profundizando su conocimiento mediante un contacto sostenido a través de diferentes trabajos en los que se variará el soporte, las herramientas, etc..

La importancia de trabajar varias veces con una misma técnica o procedimiento favorece la apropiación de resoluciones técnicas, que el docente potencia en el momento de la reflexión final al formular preguntas a los chicos y alentar el intercambio entre ellos.

Sostenemos que, para que un niño se EXPRESE LIBREMENTE deberá conocer cuál es el comportamiento de tal o cual material y herramienta, técnica y procedimiento y cuáles son sus características particulares. De esta forma podrá seleccionar la que más se ajusta a su intención expresiva y usarla en el momento de trabajar EN PLÁSTICA, de la forma que él quiere o necesita.

Por ejemplo los lápices, crayones, tizas, posibilitan dibujar con diferentes calidades de líneas, algunas más sensibles, otras más precisas. Cada uno de los materiales, tienen una particular factura, es decir se usan de una manera determinada y quedan de una manera diferente unos de otros.

El niño conocerá sus diferencias a partir de trabajar con los mismos, de reflexionar acerca de sus propias acciones y podrá así aprovechar las características específicas de cada uno de ellos.

Así podrá realmente optar, al dibujar, por uno u otro material y herramienta, sabiendo cómo va a quedar su trabajo. Es decir, usará algunos de los procedimientos de la técnica de dibujo, conociendo sus posibilidades y resultados. Por ejemplo, dentro de la técnica del dibujo seleccionará un procedimiento anticipando los resultados. (ver currículum 89)

La plástica como recurso.

Hay distintas finalidades en el desarrollo de las actividades plásticas: las realizadas para trabajar diferentes aspectos del lenguaje en sí o aquellas actividades en las que este lenguaje se

convierte en subsidiario o asociado a otra disciplina. Tomemos un ejemplo:

Cuando se cuenta un cuento y luego se les pide a los chicos que dibujen «algo» que les gustó de la narración, se está usando la plástica como recurso para dejar plasmado gráficamente aspectos del relato que (se supone) resultaron significativos a los niños.

Lo mismo ocurre cuando, en una salida por el barrio, se les pide que observen y registren cómo es el frente de un edificio o que dibujen o pinten los árboles y plantas que vieron. Estas actividades en las cuales se hace plástica la intencionalidad está puesta en el registro gráfico de lo observado. Para que no sea solo un recurso se podría luego proponer a los niños que, recordando lo observado y con el conocimiento de las posibilidades de los diferentes materiales para graficar, seleccionen y utilicen los más apropiados a su criterio para dibujar esos árboles, recordar y representar (crear) los espacios entre los árboles y los edificios, usar texturas... disfrutar del juego plástico con los elementos propios del lenguaje.

La plástica es usada como recurso cuando la intención no está puesta en el logro de los objetivos propios de la disciplina.

Si en el momento de la reflexión se toman aspectos referidos al hacer y/o a la resolución de problemas, o si se realiza una lectura de las imágenes producidas, desde los aspectos propios de la plástica, se podrá, en ese momento aportar a la construcción de conocimientos de la disciplina.

La valoración de la disciplina.

La importancia y el valor de las actividades expresivas tanto al hacer y volver a hacer, como al mirar, debe ser sentida y transmitida a los niños a través de múltiples experiencias.

Ante una propuesta de dibujar, pintar o modelar, el niño pone en juego tanto sus saberes previos como sus emociones, su fantasía y su creatividad.

El docente al proponer un trabajo determinado, tiene como objetivo que los niños se expresen en forma cada vez más autónoma, personal y creativa. Podrá también proponerse, de acuerdo al grupo de niños, que los alumnos profundicen algún aspecto, tanto formal como de ejecución.

Todos estos aspectos posibilitarán al niño, ser cada vez más libre para, «decir», «expresar» por medio de imágenes lo que el quiera.

Esta valoración que hace el maestro puede ser compartida con los padres. La importancia que tienen los grafismos en la primera etapa, y el desarrollo que irán alcanzando los niños a lo largo del año, son cuestiones necesarias de ser transmitidas a la familia.

Las reuniones de padres podrán ser un buen espacio para transmitir a los padres todo el bagaje de experiencias expresivas y cognitivas que se recorren al hacer plástica.

Se hará hincapié en la necesidad del niño de «ser libre» para garabatear montones de hojas. Estos garabatos, generalmente al adulto, le parecen todos iguales y de alguna manera por esto mismo los desvaloriza. Son sin embargo una muestra del autoentrenamiento al que se dedica el niño y que le posibilitarán luego elaboraciones gráficas más complejas.

La valoración de éstas y posteriores realizaciones de los niños solo serán posibles si se transmite la importancia que aportan las producciones plásticas a la formación integral del niño.

Será necesario también transmitir el valor «del hacer» y no solo de los resultados, reconociendo que para poder expresar algo, es necesario conocer a través de probar y reflexionar.

Muchas veces el VALOR de las actividades plásticas está puesto en «la carpeta», como si en sí misma siendo gorda y bien presentada diera cuenta de lo aprendido por los niños.

A su vez estas carpetas son recopilaciones de una enorme cantidad de «técnicas» realiza-

das por los niños. Generalmente es difícil inferir a través de éstas, cuales son las propuestas de aprendizaje que lleva adelante la maestra. (Los contenidos propios de la disciplina no son reconocibles)

La carpeta sirve en tanto y en cuanto no sea limitadora y esquematizadora de espacios y de resoluciones espaciales creativas. Podrá optarse por otras formas para guardar los trabajos de los niños, que faciliten su cuidado pero que no limiten las posibilidades de trabajo.

Es necesario también respetar los trabajos de los niños a través de su cuidado y preservación como no escribiendo sobre ellos.

Así como a ningún adulto se le ocurriría escribir sobre un dibujo realizado por otro adulto, de la misma manera no debe escribirse ni marcar nada sobre los dibujos de los niños. La necesidad de dar cuenta de lo que dijeron los niños sobre sus trabajos es una necesidad del docente, generalmente inculcada en la formación profesional, pero que habría que desterrar. Podría reemplazarse por anotar detrás de cada hoja en caso de que fuera necesario para el docente. Sin embargo hay un tipo de anotaciones que sí deberían tener los trabajos de los niños y son las que tienen que ver con que se trabajó, CONTENIDO y con que MATERIALES Y HERRAMIENTAS.

REGISTRO DE UNA CLASE DE PLÁSTICA

A continuación transcribimos el registro de una clase de plástica, en una sala de 4 años, en un jardín de la M.C.B.A.; y algunas reflexiones sobre la misma.

La señorita Claudia está sentada junto a una mesa bajita. Todos los chicos están sentados. Recorre con la mirada al grupo y les dice:

- «Hoy vamos a pintar con rodillos y témperas de diferentes colores. Miren, hay muchos rodillos, algunos grandes y otros más pequeños. También hay papeles de diferentes formas. Elijan un papel que les guste de éste montón, y llévenlo a su mesa.»
- «Como vamos a usar los rodillos que usamos la semana pasada, vamos a tratar de recordar las cosas que ustedes dijeron después de probar los rodillos y la pintura. Veamos ¿qué recuerdan?»

Los chicos dicen:

- «Hay que mojarlo en el plato y moverlo de atrás para adelante hasta que tenga témpera en todo el rodillo.»
- «Después lo pasas sobre la hoja y se pinta mucho.»
- «Mi papá usa un rodillo grandote para pintar las paredes.»

La maestra propone:

- «Imagínense que son pintores. Cada uno va a pintar su hoja»

Los chicos pintan con los rodillos, algunos cubren toda la hoja. Unos hacen caminos, otros hacen rayas gruesas que se cruzan. Solo algunos cambian de rodillo y color.

Luego se exponen los trabajos sobre la pared a la altura de los ojos de los niños. La maestra guía la observación preguntando:

- «¿Qué pasó cuando pintaron con los rodillos?»

Nene:

- «A mí se me pintó toda la hoja, lo pasé así, así y así (hace gesto con la mano) y pinté

todo, ni un pedacito me quedó blanco. Ahora me quedó una hoja toda azul.»

Maestra:

- «¿Para qué te parece que podemos usar esta hoja toda azul?»

Otro nene:

- «Podemos dibujar encima cuando esté sequito».

Maestra:

- «Vos decís que la podríamos usar como fondo para otro trabajo. ¿A vos te gustaría eso? (dirigiéndose al nene que la pintó).

Nene:

- «Sí».

Maestra:

- «Bueno, entonces cuando se seque vas a pintar y a dibujar sobre ese fondo».

Otro nene:

- «La mía también se puede pintar arriba».

- «Yo dibujé unos caminos, como pistas, quiero dibujarle los autos, para hacer una pista de carreras».

- «Yo hice rayas gruesas de colores, acá se me mezclaron un poquito los colores».

Maestra:

- «Cuando pasaste con el rodillo amarillo, sobre el color azul que pasó?»

Nene:

- «Me salió este verde», acá también se mezcló, está más verdecito, este verde».

Maestra:

- «Vamos a dejar que se sequen bien los trabajos y mañana vamos a seguir trabajando sobre ellos, pero con otras herramientas y materiales. Vamos a usar para dibujar pinceles finitos y tinta china negra».

Nuevas propuestas de la docente...

A partir de su propia evaluación de lo sucedido la docente podrá seguir profundizando los conocimientos de los niños partiendo tanto de los resultados en las mezcla de colores, como de observar las líneas que los niños denominaron «caminos».

Podrá también realizar una lectura de imágenes de los trabajos de los niños y relacionarlos con la obra de pintores como Kandinsky, Miró, u otros. Deberá primero seleccionar el contenido sobre el que pondrá el énfasis. No deberán quedar fuera de la reflexión los procedimientos utilizados.

La docente, en su planificación se había propuesto trabajar los siguientes contenidos:

Contenidos conceptuales:

- Figura- fondo.
- Colores. Mezclas de colores.

Contenidos procedimentales:

- Exploración con diferentes herramientas y un mismo material: témpera.

- Análisis y diferenciación de los resultados obtenidos con diferentes materiales y herramientas.

- Habilidad en el manejo de diferentes herramientas y materiales (en este caso: pinceletas, esponjas y témpera para pintar, hisopos y tinta china para dibujar.)

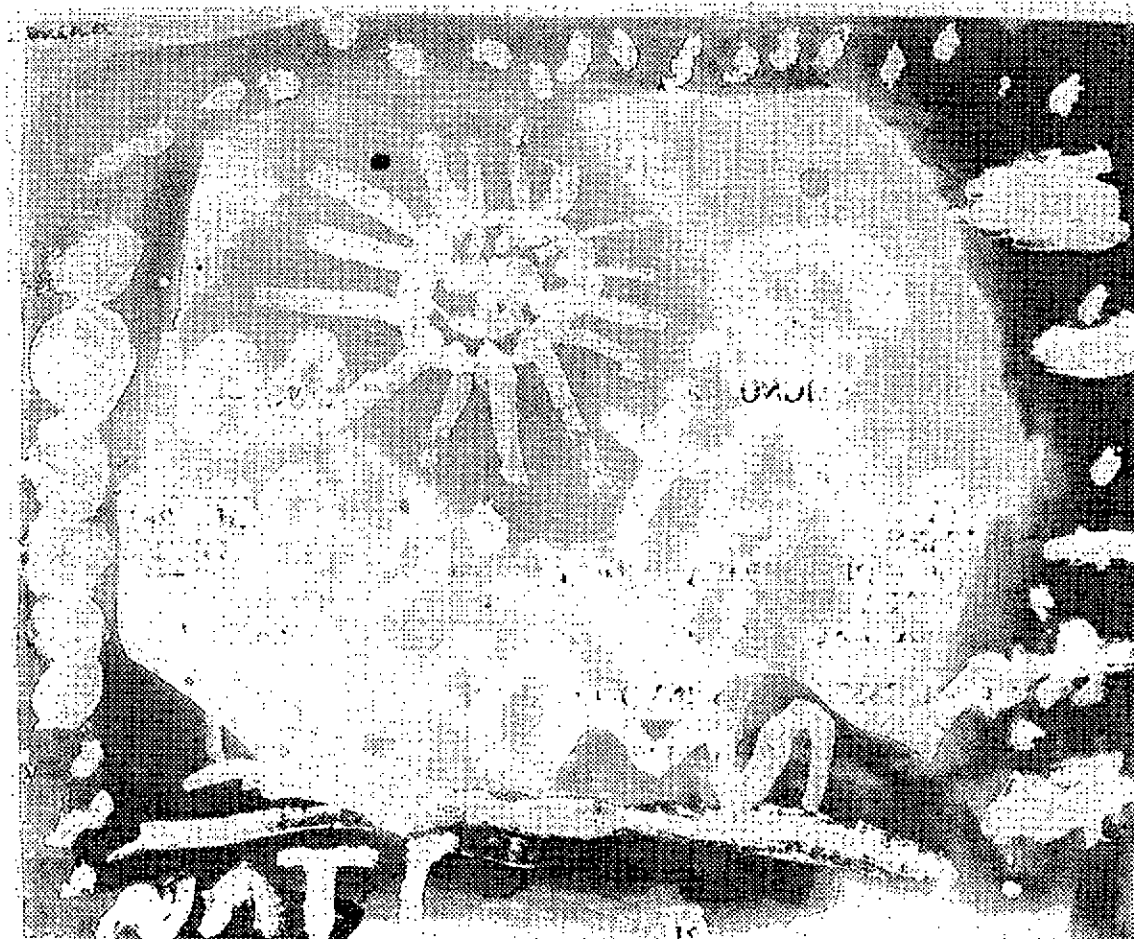
También se propuso trabajar Contenidos Actitudinales tales como:

- Valoración y respeto por los trabajos de los compañeros.

- Desarrollo de hábitos: ponerse el delantal para no ensuciar la ropa, limpiar el lugar después de trabajar, etc..

- Respeto por normas: escuchar al compañero, no romper los trabajos, no manchar ni salpicar, etc..

PINTURA REALIZADA POR LOS CHICOS CON RODILLOS



3.2. ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA PLÁSTICA

Este enfoque ya explicitado en el Diseño Curricular de 1989 propone la enseñanza de contenidos propios de la disciplina plástica.

Se presentan los contenidos clasificados en: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo estos tres tipo de contenidos se trabajan conjuntamente.

• Los Contenidos Conceptuales:

Los elementos o signos del lenguaje plástico son los que estructuran la disciplina y su conocimiento son metas a alcanzar a largo plazo. Se irá profundizando este conocimiento a lo largo de todos los niveles de escolaridad.

A través del paso por el jardín los niños comenzarán a ponerse en contacto sistemático con los elementos del lenguaje plástico (ver diseño Curricular 89), que le permitirá tender hacia la organización de estructuras compositivas cada vez más ricas y complejas.

El movimiento, el equilibrio, el ritmo, la armonía, la simetría, el contraste, la continuidad, la proximidad, la semejanza son atributos de la composición. El punto, la línea, la forma, tanto bidimensional como tridimensional, el volumen, el espacio, el color, la luz, la textura, son los elementos del lenguaje plástico.

Las estructuras compositivas son el resultado de los elementos plásticos interrelacionados entre sí, en una determinada imagen.

Es necesario conocer los elementos del LENGUAJE PLÁSTICO sin perder de vista que estos, se particularizan en una determinada composición.

- LA COMPOSICIÓN
- LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO
- LA IMAGEN: fija y en movimiento.

C O M P O S I C I Ó N

LOS SIGNOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO SON:

EL PUNTO
LA LÍNEA
LA FORMA:
EL VOLUMEN
EL ESPACIO BIDIMENSIONAL Y TRIDIMENSIONAL.
EL COLOR Y LA LUZ.
LA TEXTURA: VISUAL Y TÁCTIL.

ALFABETO
VISUAL

Y LA COMPOSICIÓN LOS INVOLUCRA EN:

COMPOSICIÓN: MOVIMIENTO
PROPORCIONALIDAD
EQUILIBRIO
ESTRUCTURA
RITMO
ARMONÍA
SIMETRÍA
CONTRASTES
CONTINUIDAD
PROXIMIDAD
SEMEJANZA
RELACIONES FIGURA-FONDO
TENSION
ETC.

ORGANIZACIÓN
DE
ESTRUCTURAS

Llamamos imágenes a todo lo que miramos para ver. Así se convierten en imágenes tanto la naturaleza misma como las creaciones plásticas realizadas por nuestros contemporáneos y los hombres del pasado y de otras culturas, lo mismo que las realizadas por los niños.

Las imágenes podrán ser fijas o en movimiento.

La idea de imagen se convierte en un contenido conceptual a ser enseñado.

• Contenidos Procedimentales

Poder expresarse a través de un lenguaje implica el dominio de técnicas y procedimientos propios. Estas posibilitan crear, expresar, comunicar y representar el mundo de la realidad y de la fantasía.

Al conocer y apropiarse (a través del hacer y del reflexionar sobre el hacer) de las características y posibilidades de las diferentes herramientas, materiales y soportes, los niños podrán seleccionar los más adecuados para concretar sus proyectos creativos.

Los contenidos procedimentales apuntan al hacer, pero necesitan también de la reflexión sobre ese hacer.

«Son contenidos procedimentales todos aquellos que se refieren a la manera de saber hacer, e implica la adquisición de un conjunto de habilidades, estrategias, puntos de acción, modos de hacer, tácticas y métodos, que en esta disciplina se ven representados por: técnicas, materiales y herramientas.» (Plástica. Circular N° 20 de la M.C.B.A)

La Exploración, experimentación, observación, categorización, construcción, identificación, son contenidos procedimentales esenciales en el trabajo plástico.

Se refieren a:

* Exploración y Profundización de las características y posibilidades expresivas de:

- Todo tipo de materiales (témpera, arcilla, crayón, etc...)
- Los medios empleados para su aplicación (agua, leche, etc...)
- Los soportes donde se realiza (tela, papeles de diferentes tipos y tamaños, cajones, cajas etc.)

* Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional apropiadas al proyecto personal.

* Conocimiento del uso de herramientas: pinceles, pasteles, tizas, tijeras, etc...

* Observación de su propia producción y de las producciones de los otros, lectura de imágenes:

- Análisis de sus características.
- Relación del proceso y del producto.
- Búsqueda de información.

* Construcción en la bidimensión y en la tridimensión con diferentes técnicas y procedimientos.

* Interpretación de producciones de sus pares y de las obras de la cultura presente y pasada, a través de la sensibilización.

Por medio de las diferentes técnicas se construyen imágenes fijas y en movimiento.

A su vez cada técnica tiene variadas posibilidades de resolución, estos son los diferentes procedimientos.

• Los Contenidos Actitudinales

Las actitudes relacionadas con los lenguajes.

Son contenidos actitudinales «aquellos valores, normas y actitudes que orientan el comportamiento de los alumnos. Hay contenidos actitudinales que se refieren a los valores éticos y que como tales están presentes en todas las áreas: solidaridad, tolerancia, etc. Otros están vinculados a características propias de nuestra disciplina y generan su desarrollo». (Plástica. Circular N° 20 M.C.B.A.)

En el nivel inicial, el niño desarrollará innumerables actitudes, normas y pautas de trabajo. Dichos contenidos actitudinales pueden y deben ser enseñados por los docentes.

A través de la enseñanza de la plástica el niño aprenderá determinados valores, actitudes, y normas de trabajo. Así, por ejemplo aprenderá a observar los trabajos de sus compañeros y a respetar sus producciones.

Podrá disfrutar, al mirar sus propias producciones y las de las demás y podrá opinar a través de un análisis de los elementos del lenguaje plástico. Podrá disfrutar y valorar la creación a través de las sensaciones y emociones que las diferentes imágenes les transmiten.

Aprenderá también, normas y pautas de trabajo, por ej. Si están pintando con crayones o marcadores, sabrá que no debe pintar las paredes, el piso o las mesas, salvo que sea una propuesta específica (como pintar entre todos un mural en el patio del jardín).

Aprenderá también a cuidar los materiales y herramientas: por ej. no golpear con las puntas de los lápices o marcadores sobre las mesas para que no se rompan.

Aprenderá a realizar trabajos compartidos respetando los intereses y necesidades de sus compañeros.

Los niños, además, desarrollarán actitudes específicamente relacionadas con los lenguajes artísticos, tales como: la organización del trabajo, invención creativa, el proceso de trabajo, el orden y la planificación, la finalización. Estos, son logros importantes, ya que los mismos les permitirán ir desarrollando su capacidad expresiva en función de sus propios objetivos y necesidades.

En un primer momento, el niño frente a un material o una técnica nueva tenderá a abalanzarse compulsivamente, para experimentar y conocer «qué es esto». Luego a través de la observación de los resultados obtenidos, y del análisis de los logros y dificultades que se presentaron, se podrá orientar a los niños hacia la reflexión, de manera tal que puedan llegar a planificar un trabajo, u organizarse antes de empezar para representar lo que ellos desean, o simplemente proponer darle una terminación a su producción.

3.3. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

El niño para aprender necesita de propuestas de trabajo atractivas que le presenten desafíos para la resolución de aspectos plásticos.

Se les ofrecerá para trabajar soportes de diferentes tamaños y formas tanto regulares como irregulares. Esto enfrenta al niño con un espacio, el de la hoja o superficie sobre la que va a trabajar y donde deberá ubicar su trabajo.

Se enfrenta con un problema: sobre ese soporte diferente, ¿Cómo comenzar a trabajar?

La ubicación de los soportes también deberá variarse. No es lo mismo trabajar sobre una superficie horizontal que sobre una vertical, tampoco es lo mismo trabajar sobre hojas apaisadas (horizontales) o verticales.

El docente participará en forma activa mientras se realizan las actividades plásticas. Su atención se centrará en los niños; cómo se desenvuelven con los materiales y herramientas con su propio trabajo y el de los compañeros. Estas observaciones darán las pautas para nuevas propuestas.

El docente deberá haber preparado previamente el lugar de trabajo. Hay que disponer los materiales de forma tal que los niños tengan acceso a los mismos, que no sea una complicación trabajar sino un disfrute tanto para el niño como para el docente que coordina la actividad.

Cuando la propuesta y las consignas de trabajo han sido seleccionadas pensando en los contenidos, se logran resultados positivos, tanto en el enriquecimiento de las imágenes como en el uso de materiales y herramientas y en las actitudes de los niños hacia sus trabajos y los de sus compañeros.

El docente realizará un diagnóstico que le servirá para saber qué proponerle a cada grupo de niños. La selección de las propuestas se realizarán a partir de diagnósticos sobre lo que los chicos saben, lo que necesitan, lo que pueden y lo que quieren. Algunas propuestas de trabajo serán para todo el grupo de niños, y otras para un subgrupo. Primero se tendrá en cuenta las necesidades de todo el grupo y luego las particularidades.

Además de preparar todos los materiales, herramientas y soportes deberá tenerse en cuenta cómo se ubicarán los niños y por dónde circulará el docente. Una buena coordinación interviene y se anticipa a los problemas. ¿Cuándo pueden?

Habrá veces en que no todos los niños estarán haciendo la misma actividad. Para eso, será posible trabajar en talleres, donde se pueda seleccionar la actividad más pertinente a cada grupo de chicos, o durante el juego trabajo.

3.3.1. Materiales, Usos y selección.

Al pensar en los materiales que se seleccionarán para las diferentes actividades plásticas hay que tener presente que el niño resuelve primero problemas básicamente motrices (manejar el lápiz, pintar con pincel, rayar, pegar, pintar, calar, etc.). Paulatinamente, a partir del autoentrenamiento al que el mismo se dispone, incorporará procedimientos de características cognitivas que requieren de una secuencia de acciones y decisiones internas y del uso de materiales y herramientas determinados.

Los materiales deberán seleccionarse para posibilitar el trabajo sobre determinados contenidos. Primero se deberá tener claro qué se quiere lograr, recién ahí se pensará en los materiales y las herramientas que posibilitarán ese aprendizaje.

Para la selección de los materiales el docente deberá conocer sus características, y haber experimentado con ellos.

Un lápiz, da posibilidades de hacer grafismos con cierta precisión. Un crayón es menos preciso y a su vez puede ser usado acostado lo que da la posibilidad de hacer líneas gruesas, sensibles y moduladas.... estas son las características que es necesario que conozcan los niños de los materiales y herramientas.

Cada propuesta de trabajo lleva implícita consignas que favorecen la actividad y el logro de los objetivos. No siempre los niños seleccionarán los materiales. El docente puede proponer actividades donde la misma estará armada de tal manera que los niños usen materiales y/o herramientas seleccionados por el docente con un fin determinado.

Así como el tener una variedad de materiales posibilita determinados logros, no tenerlos no es una excusa para no trabajar en plástica con profundidad.

Hay materiales que son más económicos que otros y muchas veces de grandes posibilidades expresivas. Basta recordar las posibilidades que brindan las anilinas básicas tanto para pintar como para conocer las características propias de los colores. También los materiales de desecho, brindan variadas y riquísimas posibilidades de expresión.

3.3.2. Las consignas

Las consignas que formula el docente estarán pensadas con anticipación. Se tendrá en cuenta, al proponer una actividad, las características del grupo de niños y sus conocimientos previos. Es necesario pensar en el lenguaje que se utiliza cuando se da una consigna; no deberá ser difícil de comprender por los niños pero tampoco se abandonará la posibilidad de que por medio de la explicitación de las consignas los niños vayan incorporando el lenguaje de la plástica.

3.3.3. Los conocimientos previos

En plástica se trabaja a partir de los conocimientos previos que tienen los chicos, como punto de partida para nuevos conocimientos.

Así, los niños pueden anticipar qué pasará si mezclamos tal y cual color o si usamos tal herramienta (pincel o rodillo) para pintar.

Si trabajamos con la imagen realizada por algún pintor podrán pensar sobre cómo creen que el pintor logró ese color o esa imagen, qué herramientas creen que utilizó, etc.

Lo importante sería enfrentarlos a situaciones que le permitan corroborar o abandonar sus ideas de acuerdo al grado de adecuación a la realidad. Así, si un niño cree que el color naranja se puede lograr mezclando verde con amarillo, podríamos pedirle la opinión a sus compañeros y luego experimentar con témperas para corroborar (o no) las anticipaciones.

3.3.4. Los contenidos de la plástica en proyectos o unidades didácticas

Como ya se ha dicho, el niño realiza una «interpretación» de las experiencias, de la realidad a través de sus esquemas de asimilación. Estos dan sentido a lo que observa y experimenta.

La escuela, debe entonces ofrecer al niño una amplia gama de experiencias que enriquezcan los límites de lo conocido, favoreciendo el conocimiento de la realidad.

Los contenidos de la plástica permiten ampliar y enriquecer el conocimiento del recorte de la realidad seleccionado, al trabajar en una unidad didáctica o proyecto.

Así por ejemplo, si la unidad didáctica es LA PLAZA, podemos trabajar con contenidos desde la plástica como por ejemplo: cómo cambian los colores de la naturaleza, como son y como quedan las hojas que cayeron al piso:

- «sequitas y arrugadas», (trabajamos texturas),
- «de color marroncito», «un poco amarillo» (trabajamos colores y matices).

Porque la plástica forma parte de esa realidad...

También podrán observar la combinación de los colores en los canteros, las formas de los árboles, sus ramas largas o cortas, finas y gruesas, etc.

Luego tratarán de reproducir las formas observadas, lograr esos colores en el papel (con témperas, tinta china etc.), o realizar texturas por frotado.

Así los niños se entrenarán en la lectura de imágenes de la realidad, considerando algunos elementos del lenguaje plástico que ellos pueden describir y otros elementos de información general o conocimientos que ellos poseen. Cuando sea necesario les daremos la información que necesiten, por ej. ese color marroncito se llama ocre, o esas rayas que son derechos se llaman rectas, etc..

También se podrán trabajar unidades o proyectos que partan de la plástica en sí misma como por ejemplo: referidos al taller de pintores o artesanos analizando sus producciones y los modos de producción, la relación con materiales y herramientas. Las calidades de los diferentes materiales utilizados y la imagen producida. Se podrá enriquecer la experiencia con visitas a museos o exposiciones, y establecer relaciones con los pintores, grabadores, o artesanos antes visitados. Reconocer al artista en su lugar de trabajo y su obra expuesta para ser mirada, en otro contexto.

3.4. EXPECTATIVAS DE LOGROS

El currículum del '89 dice.....

«Creemos que el niño es creador por naturaleza, y es el verdadero hacedor de la actividad plástica...

A su vez la plástica es uno de los medios de que disponen para construir su autonomía. Al familiarizarse con sus elementos se despiertan, acrecientan, valoran, reconocen y se amplían las posibilidades para incorporar efectivamente este lenguaje».

Es esperable que a partir de asistir al jardín, el niño reconozca y utilice los colores, las formas y las texturas, ampliando, profundizando y sistematizando lo que espontáneamente trae.

De los colores podrá conocer los primarios y sus mezclas, las transparencias, producidas al superponer un color pintado con otro color (anilina) o al mirar algunos verdes de la naturaleza y ver en transparencia otros colores. También los contrastes. Podrá reconocerlos en la naturaleza, en los árboles, plantas y ríos en las plazas, en las verdes, amarillas o rojas hojas de las diferentes estaciones. La OBSERVACIÓN de las puestas de sol servirán tanto para desarrollar la sensibilidad como para reconocer los diferentes colores que hay en el firmamento.

Así como conocerá los colores es también esperable que se le enseñe, a través de la observación de sus producciones y las realizadas por sus compañeros, a reconocer, comparar y diferenciar formas, sus cualidades y tamaños.

Es esperable que al finalizar el nivel los niños:

Conozcan y utilicen en forma personal los elementos del lenguaje plástico, es decir el código del lenguaje visual y hayan enriquecido su capacidad de representación, expresión y comunicación. Establezcan relaciones entre los diferentes elementos del lenguaje en sí y con otros lenguajes y áreas de aprendizaje.

• El Nivel Inicial debe responsabilizarse que los niños

* Al conocer y apropiarse en forma significativa del lenguaje plástico visual, comience a reconocer el código propio de este lenguaje y pueda:

*) construir imágenes personales, logrando la representación de diferentes figuras (personas, plantas, objetos, etc.)

*) Desarrollar la lectura de imágenes que le posibilite descubrir y analizar su propio proceso de trabajo y su producto, así como el de sus compañeros.

*) Ampliar el campo perceptivo.

*) Conocer y disfrutar de distintos modos de representación, tanto figurativos como no figurativos, propios o de sus pares, de artistas del barrio, de la ciudad, de la provincia, del país y del mundo.

*) Resignificar sus producciones en función de sus proyectos y sus posibilidades para crear y expresarse.

*) Seleccionar aquello con lo cual pueda expresarse y comunicarse cada vez con más libertad, a través de la manipulación significativa de materiales y herramientas, tanto en forma exploratoria como en la organización de la imagen.

• El niño aprende:

* Descubriendo los espacios internos y externos que delimitan los objetos y las formas.

* Explorando líneas del contorno de distintos objetos o de figuras-imágenes.

* Experimentando diferentes trazos, con diferentes herramientas.

* Descubriendo distintos tipos de trazos según el material utilizado.

* Observando, organizando y categorizando formas y colores.

* Explorando visual y táctilmente diferentes texturas.

• A modo de conclusión:

Lo importante en cuanto a la expresión y a la comunicación del niño en el jardín es que reconozcamos que:

La función del jardín es posibilitarle al niño diferentes oportunidades para expresarse, haciendo, profundizando y reflexionando sobre el lenguaje plástico en sí y sobre lo que él y los otros realizan.

La expresión y la comunicación son puestas en acción a través de las propuestas pedagógicas del docente.

4. GLOSARIO

* ABSTRACTO:

Se entiende por arte abstracto el que partiendo de una imagen figurativa abstrae sus pormenores, modificando sus elementos esenciales. Así, el sentido de lo abstracto, abstraer de un conjunto general mayor, se halla implícito en el arte de ciertos pueblos y culturas primitivas y en las grandes civilizaciones de la antigüedad (Egipto, Persia, India, Bizancio, América) donde se ha reducido al mínimo la representación realista, con preponderancia de los elementos plásticos y pictóricos en sí mismos.

ACROMÁTICO:

Carente de color. Se refiere a los valores de grises.

* ARMONÍA:

Principio estético, íntimamente relacionado con la obra de arte espacial. Relativo a sus valores formales. Incluye los principios de simetría, equilibrio, proporción.

ASIMETRÍA:

Ausencia de simetría.

* CÍRCULO DE COLOR:

Ordenación convencional y sistemática del color basada generalmente en los tres llamados fundamentales, rojo amarillo y azul, sus opuestos, adyacentes y derivados, sus marchas de la claridad a la oscuridad y sus escalas de saturación.

* CLAROSCURO:

Distribución de los valores tonales en la organización de una obra. Toda obra presenta una relación de valores tonales claros y oscuros; la organización de los mismos hará que la representación sea bi o tridimensional.

* COLOR

Sensación originada en la acción de las radiaciones cromáticas de los cuerpos o sustancias reflejantes sobre los receptores fisiológicos y los centros cerebrales de la visión.

* COLOR ANÁLOGO

Aquellos que guardan semejanzas entre sí, son análogos generalmente en su matiz básico, es decir, se trata de color que tienen un matiz común, con variaciones de valor o intensidad. Ej.: son análogos el naranja, el rojo anaranjado y el amarillo anaranjado.

* COLOR CÁLIDO

Se refiere a las radiaciones del espectro luminoso que presentan las máximas longitudes de onda (rojo, naranja, amarillo) que producen una reacción subjetiva percibida como temperatura.

* COLOR FRÍO.

Se sitúan en el sector del espectro correspondiente a las longitudes de onda mínimas,

próximas al ultravioleta: violeta, índigo, azul) identificándose en la percepción visual con sensación de temperatura, opuestas a las de los colores cálidos.

*** COLOR PRIMARIO.**

Amarillo, rojo y azul, perceptualmente irreductibles. No puede obtenerse por mezcla, de ellos (mezclados) se consiguen los demás colores.

*** COLOR PURO.**

Pigmentos que en su constitución no poseen mezcla de grises, aunque en la práctica es difícil obtener colores exentos de negro o blanco. Color en su máxima saturación.

*** COMPOSICION**

Ordenamiento de los elementos que componen una imagen plástica. Elementos subordinados a la construcción total de la obra.

*** COLLAGE.**

Técnica por la cual se agregan al cuadro zonas encoladas con texturas impresas, papeles, letras de imprenta, arena, grafito, etc...

*** CONTRASTE.**

Combinación de cualidades opuestas, relacionadas; oposición, variedad.

*** DINÁMICA.**

Fuerzas que producen movimiento; líneas de fuerzas generadoras de movimiento percibidos en los esquemas, formas, objetos, diagramas, diseños.

*** DISEÑO.**

Bosquejo, trazo, delineación de una figura, objeto.

*** EQUILIBRIO.**

Fuerzas opuestas en unidad. Semejanza en el énfasis de los elementos. En una composición equilibrada se manifiesta una íntima coherencia entre el todo y las partes, tanto que parece imposible alterar, aunque sea ligeramente la ubicación de uno de sus componentes.

*** ESPACIO.**

Dimensión, extensión, relación entre los objetos. Contenedor de los mismos. «Sugerencia de profundidad o volumen plástico en una superficie bidimensional».

*** ESPACIO BIDIMENSIONAL.**

Espacio de representación que posee alto y ancho. Superficie de dos dimensiones.

*** ESPACIO TRIDIMENSIONAL.**

Espacio propio de la experiencia cotidiana, en el cual ancho, alto y profundidad son las dimensiones determinadas.

*** ESTRUCTURA.**

*** FIGURA.**

Impresiones captadas por un sentido determinado y que son percibidas constituyendo una unidad u objeto. Contorno, área, límite, espacio limitado por líneas o planos. Entidad diferente

del fondo o campo exterior a sus límites. En un sentido general, también forma.

*** FIGURATIVO.**

Una imagen es figurativa cuando reconocemos en ella la representación de objetos o situaciones del mundo exterior, más allá del grado de realismo con que son representadas.

*** NO FIGURATIVO.**

Alude a toda imagen que se aparta o prescinde de la representación del mundo y se vale exclusivamente del juego compositivo con los distintos elementos plásticos.

*** FONDO.**

«Zona del campo de la percepción que recibe menor organización que la figura o que no recibe ninguna».

*** FORMA.**

Apariencia, configuración, estructura... La forma se refiere a las características estructurales.

*** LÍNEA.**

Según W. Kandinsky es el producto de un punto móvil, surge con el movimiento, mediante la destrucción del reposo máximo, el punto. El estatismo del punto se transforma en la dinámica de la línea.

*** PUNTO.**

Según Kandinsky, es el elemento plástico básico. Siguiendo sus conceptos el punto en plástica no es un ente inmaterial, sino que al reclamar una cierta superficie sobre el plano se materializa, posee sus límites, sus tensiones internas. En él se encuentra el embrión de la línea y el plano.

*** RITMO**

Periodicidad percibida.

*** TENSION**

Sugerencia de fuerza que se evidencia.

*** TEXTURA.**

Calidad o apariencia de la materia. Tratamiento que se le puede dar a una superficie a través del uso de los materiales. Puede ser visual o táctil según responda al tacto.

*** TONO**

Estado de un color de acuerdo a la mayor o menor cantidad de otro color que posea. Entre el rojo y el amarillo hay una cantidad de tonos según tengan mas o menos rojo o amarillo.

*** VALOR**

El valor es el grado de claridad de una tinta, su mayor o menor cantidad de luz.

*** VOLUMEN**

Lo que ocupa espacio de tres dimensiones. El volumen puede ser real o estar representado.

* Irene Crespi, Jorge Ferrario. *Léxico Técnico de Las Artes Plásticas*. EUDEBA. Bs. AS. 1985.

5. Bibliografía citada

- EISNER ELLIOT W. «Educar la visión artística». Ed. Paidós. Educador. Barcelona. 1995.
- ARNHEIM RUDOLF. «Consideraciones sobre la educación artística». Paidós estética. Barcelona. 1993.
- APARICI, ROBERTO; GARCÍA MATILLA, AGUSTÍN. «Lectura de imágenes». Ediciones de la Torre. Madrid. 1989.
- GARDNER HOWARD. «Educación artística y desarrollo humano». Paidós Educador. Barcelona. 1994.
- HARGREAVES D.F. «Infancia y educación artística». Ediciones Morata S.A. Madrid. 1991.
- LANCASTER J. «Las artes en la escuela primaria». Ediciones Morata S.A. Madrid. 1991.
- LURCAT, LILIANE. «Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar». Cin- cel-Kapelusz. Madrid. 1982.
- DE BARTOLOMEIS FRANCESCO. «El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística». Ediciones Octaedro. Barcelona. 1994.
- IRENE CRESPI; JORGE FERRARIO. Léxico Técnico de las Artes Plásticas. EUdeBA. Bs. As. 1985.
- BERDIVCHESVSKY, PATRICIA; SPRAVKIN, MARIANA. «Actualización en C.B.C. para el N.I. Lectura de imágenes en la sala». D.F.D.C. de la M.C.B.A.
- BIANCHI LAURA. «La institución y la actualización en los C.B.C. de plástica» D.F.D.C. de la M.C.B.A.
- BENITEZ, ALICIA; DELEONARDIS, MONICA; FABREGAS Ma. ELENA. «Descubriendo el color en la escuela». D.F.D.C. de la M.C.B.A. 1995.

EDUCACION FISICA

Prof. Lady Elba González

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	287
2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL	288
3. ENFOQUE DIDÁCTICO	289
3.1. Selección y organización de contenidos	289
3.2. Los bloques de contenido en la Educación Física de Nivel Inicial	290
3.3. Caracterización de los bloques	290
3.3.1. El Cuerpo y el Movimiento	290
3.3.2. El Cuerpo y el Movimiento en relación con el entorno y sus objetos	290
3.3.3. Los Juegos Motores	292
3.3.4. Contenidos Actitudinales	294
3.4. Bloques de Contenidos	294
3.5. Estrategias Metodológicas	298
3.6. Expectativas de logro	301
4. BIBLIOGRAFÍA CITADA	302

1. INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular vigente expresa que «la Educación Física en el Nivel Inicial se inserta en el proceso educativo como un medio para favorecer los aprendizajes propios de la edad, estimulando el desarrollo integral de la capacidad motriz, el gusto por la actividad física, la experiencia placentera del juego con los objetos, consigo mismo y con los otros niños, proporcionando numerosas vivencias motrices y afectivas, el espacio adecuado para el ¡Si puedo!, el descubrimiento de sus propias potencialidades, acercando al niño al conocimiento, vivencia y valorización de su cuerpo, del cuerpo de los otros, del mundo de los objetos y apoyando la elaboración paulatina de su esquema corporal».

A partir de la implementación del Diseño Curricular de 1989, y de las sugerencias recogidas en acciones de capacitación con los docentes, se ha decidido mantener el enfoque disciplinar incorporando en este anexo como objeto de la Educación Física «la construcción y conquista de la disponibilidad corporal» de los niños del Nivel Inicial, en el marco de una educación integral, «involucrando un concepto amplio y global de corporeidad¹, integrador de la motricidad, el cuerpo y sus diversas formas de expresión» (CBC para EGB).

Otras inclusiones son:

- La consideración de los saberes corporales y motrices como contenidos a enseñar.
- La actividades en el medio natural.
- Las habilidades acuáticas de manera opcional.
- La diferenciación de los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos se agrupan en bloques para una mayor coherencia interna, sin que esto implique una división que impida la interrelación de los distintos bloques entre sí.

También se amplía el enfoque metodológico y se señalan las expectativas de logro.

¹ Se entiende por corporeidad: el cuerpo visto en su totalidad, en su unidad (Pierre Vayer: El Diálogo Corporal).

2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

Los niños, como personas totales deben vivir en un mundo en permanente cambio y transformación, poblado de estímulos y modelos que frecuentemente asignan al cuerpo y a la actividad física, valores propios de la competencia deportiva y el consumismo.

Estos valores están lejos de los fines y objetivos de una Educación Física «comprometida con la construcción y conquista de una adecuada disponibilidad corporal»; con una educación integral que se oriente hacia el desarrollo equilibrado del ser en todas las dimensiones de su persona, en relación con los otros y con su entorno cultural y social, hacia una mejor calidad de vida.

El juego y la actividad física tienen presencia protagónica en la vida cotidiana de los niños, limitada y condicionada frecuentemente en nuestro medio urbano.

Es espontáneamente corren, saltan, juegan solos o con otros y con los objetos y juguetes a su alcance. Usan su cuerpo y su movimiento en todo momento y lugar que su medio ambiente le permite, inventando y probando maneras de hacer.

Desde el ámbito escolar, específicamente en el Nivel Inicial, se debe encarar una Educación Física que comprometa el ser corporal de los niños, que trate la educación de la autonomía corporal y motriz y simultáneamente, la libertad de expresión, integración y comunicación con los otros.

Esto será posible mediante actividades físicas con fuerte contenido lúdico, abiertas y flexibles. A través de una acción educativa específicamente centrada en los saberes corporales, lúdicos y motrices.

Posibilitar estos aprendizajes es en gran medida, para muchos niños, responsabilidad del jardín de infantes, ya que en nuestro ámbito urbano viven en espacios reducidos y tienen pocas oportunidades de satisfacer su necesidad de movimiento en un ámbito físico y socio afectivo adecuado, seguro, contenedor. Frecuentemente no tienen acceso a elementos y aparatos de juego donde probar y desarrollar su potencialidad corporal y motriz, organizando su motricidad básica.

Por lo tanto se debe ofrecer a los niños la mayor libertad de movimiento, en espacios con equipamiento adecuado a sus posibilidades y desarrollo de sus potencialidades, respetando su carácter infantil y lúdico y no estereotipando prematuramente sus habilidades.

Conocer cómo es su cuerpo, cómo se cuida, probar sus capacidades para «saberse motriz y corporalmente», sentir el placer por la actividad física, integrarse y compartir los juegos, sin discriminaciones, cuidar el entorno natural como medio propio del hombre, su bienestar y calidad de vida; son aspectos de un enfoque de la Educación Física integrada y orientada hacia el desarrollo de actitudes positivas respecto a las actividades físicas y los juegos.

3. ENFOQUE DIDÁCTICO

3.1. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

Los contenidos seleccionados se refieren a los aprendizajes relacionados con los saberes corporales, lúdicos y motrices que construyen los niños del Nivel Inicial y son esenciales para su desarrollo.

En relación con los aprendizajes que promueven los contenidos se han organizado en bloques que, como se dijo, abarcan un conjunto de contenidos que se interrelacionan significativamente. Repetimos que este agrupamiento de los contenidos no impide la interrelación de los bloques entre sí. No suponen «una lista de temas», ni una forma de presentación secuenciada o prioritaria de las actividades de enseñanza. (ver Modelo Didáctico).

En los bloques se explicitan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Al referirnos a los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales no se pretende hacer una división tajante de los mismos, en la planificación de las actividades de enseñanza. Esta división es una construcción «útil como instrumento de lectura y comprensión de los aspectos que el docente encara en su tarea de enseñanza».

En la práctica educativa se interrelacionan, se trabajan simultáneamente o acentuando la intención en alguno de ellos.

Recordemos que los contenidos se adquieren de una manera progresiva, que en muchos casos no se logra una total apropiación por parte de los niños en esta etapa. Por ejemplo, ciertas habilidades complejas como correr y lanzar secuencialmente.

Los contenidos conceptuales explicitan los saberes social y culturalmente válidos desde la concepción disciplinar propuesta. Son los saberes que los niños van construyendo, a partir de los datos que recogen en sus experiencias corporales y motrices. Es una construcción paulatina y reflexiva, por ejemplo, saber cómo es su cuerpo, qué puede hacer, que debe respetar las reglas de los juegos. Los niños no saben el concepto de movimientos, por ejemplo: qué es el salto en alto. Son conceptos propios de la disciplina: entrar en calor, trepa, suspensión con giro, (no es lo mismo el giro del cuerpo en Educación Física, que el giro de las paletas de un ventilador), que el docente de la especialidad debe enseñar y el alumno aprende progresivamente. Es la Educación Física la disciplina encargada de enseñarlos.

Los contenidos procedimentales son los que siempre abordó la disciplina. Implican el saber hacer y son fundamentales en la Educación Física, porque incluyen en esta etapa los procedimientos que permiten los aprendizajes motrices: por ejemplo, dentro de las habilidades básicas, la exploración de las formas de salto.

Los procedimientos llevarán a la construcción de conceptos y actitudes y viceversa.

No se deben confundir los contenidos procedimentales con las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes.

Los contenidos actitudinales son los valores y normas que los niños construyen paulatinamente, a través de las actividades que los docentes diseñen, en este caso desde los contenidos de la Educación Física, en interacción con otros niños y adultos.

Cuando los niños juegan, sean estos juegos libres u organizados, se producen numerosos intercambios con otros niños y con adultos, intercambios de cooperación y oposición, para conocerse y conocer, asumir roles, crear nuevas reglas y respetarlas, descentrarse paulatinamente del punto de vista propio.

Mediante la Educación Física los niños conocen las posibilidades de su cuerpo y movimiento, adquieren mayor autonomía, seguridad y confianza en sus capacidades.

Estos logros contribuyen a formar progresivamente una imagen positiva de sí mismo y a construir actitudes favorables respecto de su cuerpo, confianza en sus posibilidades de acción e independencia corporal y motriz.

Se explicitan en un bloque separado pero en la práctica atraviesan el trabajo de los otros.

3.2. LOS BLOQUES DE CONTENIDOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL INICIAL

Se han organizado en cuatro bloques que incluyen los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y un bloque de contenidos actitudinales.

1. El cuerpo y el movimiento.
2. El cuerpo y el movimiento en relación con el entorno y los objetos.
3. Los juegos motores.
4. Los contenidos actitudinales.

3.3.- CARACTERIZACIÓN DE LOS BLOQUES:

3.3.1. El cuerpo y el movimiento:

En este bloque se pone el acento en el conocimiento corporal vivenciado, la conciencia corporal (porque adquiere conocimiento de su cuerpo, es consciente de él).

El cuerpo y sus relaciones con referentes externos: los otros, los objetos, el espacio y el tiempo. El conocimiento de su predominio lateral.

Desde el punto de vista de la salud, los niños desarrollarán hábitos y actitudes relacionados con la salud e higiene corporal. Aprenderán a utilizar los materiales y aparatos propios de la actividad física escolar y de otros ámbitos de su vida cotidiana, en relación con la seguridad personal.

Respecto del cuerpo y el cuidado de la salud, los contenidos se vinculan con el aprendizaje y práctica de rutinas y normas de cuidado e higiene corporal y la seguridad.

El abordaje de las capacidades físicas: fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad, no requiere en el Nivel Inicial un tratamiento específico por las características evolutivas de los niños, y se desarrollan a través de los contenidos expresados en los otros bloques, por ejemplo, la fuerza en la trepa y tracción.

3.3.2. El cuerpo y el movimiento en relación con el entorno y los objetos:

Los contenidos abarcan los saberes referidos a las habilidades motrices básicas², muy

² El concepto de habilidad motriz básica considera una serie de acciones motrices que aparecen de modo filogenético en la evolución humana tales como caminar, correr, girar, saltar, lanzar, recepcionar, etc. que son propias de los niños en este nivel.

vinculadas en este nivel (hasta los seis años aproximadamente) a la maduración del sistema nervioso. Estas habilidades son contenidos de enseñanza para que logren su dominio en esta etapa y se constituyen en el soporte de habilidades específicas más complejas que se adquieren en E.G.B. Se relacionan con la coordinación dinámica general. Son contenidos fundamentalmente, no exclusivamente procedimentales. Implican habilidades y destrezas básicas que se inician en esta etapa hasta su dominio a nivel de la coordinación global, y posibilitan el dominio del cuerpo en relación con el espacio y los objetos: abarca los desplazamientos: caminar, correr, cuadrupedia, saltos, apoyos, ruidos, volteo, trepa, suspensión. Empuje, tracción y transporte. Lanzamientos, puntería, pase y recepción. Piques con pelota, impulso de objetos con los pies.

Los contenidos procedimentales de este bloque se relacionan con todos los otros bloques, son «el hacer» propio de los niños y alcanzan un nivel básico de desarrollo. Este significa un mejoramiento cualitativo de los movimientos a nivel de las coordinaciones globales, y un aumento cuantitativo en relación a la disponibilidad de formas motoras variadas y de las primeras combinaciones de movimiento: correr y saltar, arrojar y recibir, recibir y lanzar, etc. Estas combinaciones son el resultado del aumento de las capacidades coordinativas. Además encontramos coordinaciones más finas que exigen mayor precisión, como por ejemplo el equilibrio, la manipulación de objetos, etc. El equilibrio se relaciona con la capacidad inhibitoria.

En la enseñanza de estos contenidos se debe poner el acento en la diversidad y variedad de tareas de movimiento para el logro de un rico repertorio motor.

«No se trata en estas edades de realizar grandes proezas, sino de hallar el placer de descubrir nuevos movimientos» (T. Lleixa Arribas, 1993), jugar con ellos, encontrar nuevas posibilidades motrices.

Los contenidos de este bloque se relacionan con los del primer bloque ya que el logro de estas habilidades compromete el cuerpo y sus relaciones con el espacio, el tiempo y los objetos de diversas maneras, según la situación de enseñanza proyectada.

A partir de estos contenidos los docentes podrán planificar actividades que por su significatividad, ofrecerán a los niños múltiples oportunidades para la reflexión sobre su «saber hacer corporal y motriz».

Con las habilidades y destrezas se trabajan los contenidos de otros bloques.

Las habilidades acuáticas: La inclusión de estos contenidos debe interpretarse como un aporte, ya que sólo podrán cumplirse cuando la estructura y posibilidades de los jardines lo permita y como iniciación de la natación.

La estructura se entiende como disponer de instalaciones adecuadas, en condiciones de higiene y docentes especializados a cargo.

El medio acuático posibilita abordar contenidos significativos. Es un medio diferente del habitual, no convencional que permite descubrir y jugar. «Estar» en el agua produce el placer de probar nuevos modos de desplazarse, equilibrarse, sumergirse, deslizarse, experimentando nuevas sensaciones, explorar y conocer el medio, resolviendo nuevos problemas.

En síntesis, las actividades acuáticas constituyen un medio valioso para la educación física ya que proporcionan la posibilidad de realizar peculiares experiencias motrices, sensitivas y de juego, que requieren nuevos ajustes corporales.

Los niños aprenderán paulatinamente los riesgos que implican las actividades en el agua y con la ayuda del adulto aprenderán a evitarlos.

La autonomía progresiva en el medio acuático supone nuevas formas de relacionarse, con el medio mismo y con los otros y una práctica corporal y motriz significativa para el logro de las competencias educativas que son esencialmente las mismas de la Educación Física.

Actividades en el medio natural: Estas actividades permiten establecer una manera dife-

rente de interacción del niño con el medio, particularmente con el medio natural. Promueven su exploración y descubrimiento cuidándolo y queriéndolo.

La Educación Física ha integrado históricamente estas actividades a su hacer pedagógico, aunque ellas integren los contenidos de diversas disciplinas y deban ser proyectadas por todos los docentes de la sala, por la multiplicidad de contenidos que implica el medio natural.

En el Nivel Inicial es importante planificar actividades que favorezcan el conocimiento de los ámbitos próximos o alejados del Jardín que no sean cotidianos, pero siempre naturales. También se pueden orientar diferentes miradas del entorno: la plaza del barrio, el jardín de la escuela, etc. y otros lugares donde podamos ir.

Estas propuestas deben potenciar la relación de los niños con la naturaleza privilegiando su sensibilización y la posibilidad de disfrutar en contacto con la misma.

Las actividades tradicionalmente realizadas con los niños de esta edad son: excursiones, campamentos de medio día en el medio natural y campamentos sin pernocte.

Otras actividades pueden ser: caminatas, que posibiliten el acceso a lugares diferentes del ámbito cotidiano como la plaza, el club, el jardín de un amigo, etc.; fogones, «el niño expresa naturalmente su interés por todo lo que significa una fogata: la recolección de leña, el armado, las formas posibles de encendido, las chispitas que comienzan a salpicar, el calor, la fuerte luz, el peligro latente... el fogón nos brinda posibilidades para orientar el interés de los niños hacia una actitud cuidadosa, protectora y responsable». Estos fogones pueden hacerse dentro del Jardín con la participación de los padres o sin ella. Esto dependerá de los grupos de niños y las características del Jardín, teniendo en cuenta tomar las previsiones necesarias para evitar accidentes.

Consideramos además, las construcciones rústicas que abarcan las construcciones con elementos naturales y algunos que no lo son, pero que siempre deben tener como finalidad su uso concreto. Es interesante construir con los padres, con los maestros por ejemplo una escalera de palos y sogas en el patio.

Durante el desarrollo de estas actividades incluimos también juegos tradicionales tales como la búsqueda del tesoro, las escondidas, el veo-veo, etc., siempre en relación con elementos de la naturaleza.

3.3.3. Los juegos motores:

El enfoque del juego en este bloque se hace desde aquellos juegos que comprometen fundamentalmente la motricidad, y apuntan al desarrollo de actitudes y formación de valores, sin perder el significado del juego en sí mismo, del espíritu del juego, son una forma privilegiada de actividad motriz, significativos por su motivación intrínseca, porque implican emplear la habilidad de los niños, su destreza y su capacidad de esfuerzo y están presentes en su vida cotidiana.

La evolución de los juegos en esta etapa va de los juegos espontáneos a juegos organizados y juegos normados, con reglas puestas por el adulto o elaboradas por los niños. Realizan en ellos aprendizajes sociales, aprenden a competir, a cooperar, respetar las reglas y concertar acuerdos (dale que...). La actitud y desempeño del docente ayudará a regular la competencia.

-¿Los juegos se enseñan? Consideramos que sí porque los juegos motores son contenidos que suponen la enseñanza, de modos de organización, reglas, normas, actitudes, experiencias, que el niño debe aprender por su significatividad.

-Los juegos aparecen como manifestaciones conformadas desde lo socio-cultural, tales como los juegos tradicionales y populares de niños y adultos y también como respuesta a las

demandas de la sociedad actual. Alertamos que la sobrevaloración de la competitividad deportiva y el consumismo provoca el deseo de los padres y aun de los mismos niños, de incorporarse tempranamente al mundo del deporte competitivo, sin considerar los riesgos que implican en detrimento del desarrollo de una motricidad amplia y diversificada, sin especializaciones tempranas.

-«Los juegos motores permiten integrar las habilidades que los niños progresivamente van probando y logrando; junto a los aprendizajes sociales, conformando un espacio favorecedor de la descentración y de la experimentación, en situaciones de cooperación y oposición. Los períodos sensibles para los aprendizajes motores, deben tenerse en cuenta para la selección de juegos ya que proporcionan la motivación necesaria desde su desarrollo motriz». (L.E. González - Documento de base para la Educación Física en el Nivel Inicial, M.C.E. 1994).

-Los juegos deben formar parte de todas las clases de Educación Física, por ser la forma dominante en la actividad motriz espontánea de los niños, y también se constituyen en una estrategia del docente para articular contenidos propios de la disciplina y de ésta con otras áreas, imprimiendo un sesgo lúdico a las tareas de movimientos.

Si bien el juego no es una actividad exclusiva de la Educación Física, en gran número de juegos está implicado el cuerpo y el movimiento, y desde sus contenidos es la disciplina que más trabaja estas actividades. Por este motivo se agrupan los juegos con un fuerte componente motor conformando un bloque de contenido muy relacionado con el conocimiento y relación con el medio social.

En los contenidos expuestos se tienen en cuenta tanto los niveles evolutivos como los tipos de juegos que aparecen en ellos. La consideración de este aspecto permite al docente diseñar actividades que promuevan una paulatina independencia y a su vez cooperación con los otros. Posibilita que los niños reflexionen sobre el ajuste a consignas y normas, sobre el esfuerzo realizado y el placer sentido, tomar decisiones sobre cambios y modificaciones de los juegos.

Siguiendo la propuesta de clasificación del juego organizado expuesta en el Diseño Curricular³, deseamos recordar que:

- Los roles centrales de los juegos serán ejercidos en primer término por el docente y, progresivamente por uno o más niños para dar luego lugar a los juegos sin roles fijos y con cambios de rol.
- Las formas de organización básica, son:
 - Juegos con y sin refugio
 - Persecución en masa (uno contra todos).
 - Agregamos: persecución en masa todos contra uno (el docente).
 - Persecución en bandos (preludio del juego en equipos).
 - Consigna múltiple.
- Reglas:
 - Reglas mínimas
 - Reglas simples
 - Reglas más complejas y variadas.
 - Reglas modificadas y/o creadas por el grupo.

3 Recordemos que los refugios dan seguridad y protección. Evolucionan de la propuesta de 1 ó 2 refugios a tantos como niños, uno menos que niños y finalmente juegos sin refugio.

Sobre los bandos recordemos que «los juegos por bandos son el preludio del equipo, y la posibilidad de jugarlos significa la aparición de un mayor sentimiento de pertenencia a un grupo y la capacidad de jugar «con otros» y no «al lado» de otros. Permite la elaboración del «nosotros» a través del juego. El bando trae como consecuencia la aplicación de tácticas rudimentarias de persecución, escape, rescate, ataque y defensa.⁴ Se divide el grupo total en dos bandos para competir entre ambos» (J.R. Gómez). Mantienen las características de los juegos masivos por la escasa interacción entre sus componentes, aparece la noción de agrupamiento para lograr un objetivo contraponiéndose a otro grupo que intentar lo mismo.

Respecto de los juegos con «prisioneros» y su rescate en el Nivel Inicial, se podrán realizar con grupos que posean experiencia, «su aparición marcha junto a la organización por bandos e implica la capacidad de aceptar una penalidad con relación a las reglas del juego y la de organizarse y arriesgarse en el rescate de los compañeros. En este nivel es importante destacar que la presencia de prisioneros no significa de manera alguna la eliminación de jugadores». Los «prisioneros» podrán convertir en ayudantes del o los perseguidores.

3.3.4. Contenidos actitudinales:

Desde la educación física es posible trabajar, las actitudes de los niños en relación con la autoestima, la valoración de su cuerpo y de sus capacidades motrices, el cuidado de su cuerpo y el de los otros, de manera no discriminativa, aceptando las diferencias.

El docente dará los espacios y creará el clima apropiado para la formación de actitudes de cuidado y conservación del entorno escolar y si es posible barrial y natural.

3.4. BLOQUES DE CONTENIDOS

3.4.1. El cuerpo y el movimiento

Contenidos conceptuales:

- El cuerpo: Cómo es, cómo se mueve (forma global y segmentaria). Conciencia corporal.
 - Diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
 - Conocimiento paulatino de las posibilidades y limitaciones motrices de sí mismo y de los otros.
 - El cuerpo en reposo y en movimiento.
 - Tensión y relajación, en forma global.
 - Posturas del cuerpo.
 - Conceptos vinculados con las relaciones espaciales y temporales:
 - El espacio propio (el que ocupa mi cuerpo).
 - El espacio total y parcial.
 - Los espacios próximos.
 - Conocimiento de la orientación del cuerpo y sus partes en el espacio.
- Respecto de sí mismo, de los otros y de los objetos.

⁴ Clasificación evolutiva del juego organizado desde una perspectiva social y psicomotriz. Prof. María L. González y Beatriz Rada de Rey. Revista Stadium N° 141, 1990.

- Posiciones: dentro, fuera, sobre, debajo, adelante, atrás. A un lado y a otro lado. Agrupación, dispersión.
- Direcciones: hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba, hacia abajo, hacia un lado y hacia otro lado. Alrededor de. Cambios de dirección.
- Secuencias de movimiento: antes, durante, después, al mismo tiempo.
- Diferencias de velocidad: rápido, lento.
- Diferencias de duración: largo, corto (en relación con la duración temporal del movimiento).

- El cuerpo y el cuidado de la salud:
- Hábitos de higiene y cuidado personal.
- Conocimiento de las normas para el uso de espacios y materiales, a fin de prevenir accidentes.

Contenidos procedimentales

- Construcción progresiva del esquema corporal.
- Exploración de las características y posibilidades del cuerpo en movimiento, en forma global y segmentaria.
- Discriminación y reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
- Reconocimiento de los lados del cuerpo, en relación con el eje de simetría. (Predominio lateral).
- Uso del más hábil.
- Uso global de la fuerza, la velocidad, la resistencia y la flexibilidad.
- Orientación del cuerpo en el espacio: adentro, afuera, encima, abajo, adelante, atrás, a un lado, a otro lado, agrupación, dispersión. Hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba, hacia abajo, hacia un lado y el otro lado. Cambios de dirección.
- Percepción corporal y motriz del cuerpo identificando las sensaciones y percepciones que se obtienen desde:
 - Posturas: diferenciar posiciones parado, sentado, acostado, «derecho», torcido», agrupado, extendido.
 - Movimientos: caer, arrojarse, flexionarse y flexionar (partes del cuerpo), girar, sacudirse, etc.
 - Control postural progresivo del cuerpo en relación con la tensión y relajación.
 - Equilibrio del tono muscular. Control postural.
 - Reconocimiento de los ritmos internos (cardíaco y respiratorio y pulso) en reposo y en actividad.
- Ajuste de los desplazamientos a cambios de dirección y velocidad, (en forma individual, parejas, grupos).
- Experimentación del espacio del cuerpo, el espacio próximo, el espacio total y parcial. Orientación del cuerpo y sus partes en relación a sí mismo, a los otros y los objetos.
- Adquisición progresiva de hábitos de higiene y cuidado personal, en relación al propio cuerpo y el entorno físico.
- Utilización adecuada de los materiales e instalaciones para la actividad física, del medio escolar y otros ámbitos, a fin de prevenir accidentes.
- Experimentación de la velocidad de reacción a estímulos visuales, sonoros, táctiles.
- Afianzamiento de la flexibilidad: flexiones y extensiones globales y segmentarias.
- Control progresivo del equilibrio.

3.4.2. El cuerpo y el movimiento en relación con el entorno y los objetos

Contenidos conceptuales

- Conocimiento de las habilidades motrices básicas²:

Contenidos procedimentales:

- Adecuación de las respuestas motrices a los requerimientos del entorno.
- Ajuste progresivo del movimiento propio al espacio, los objetos y el movimiento de los otros (trabajos con compañeros).
- Coordinación de las habilidades motrices básicas para sortear y transponer obstáculos (esquive, salto, volteo, etc.) En relación con aparatos y objetos diversos, convencionales o no convencionales, del ámbito escolar y otros ámbitos.
- Adquisición progresiva de las diferentes formas de salto: profundidad, largo y alto, rebotes.
- Adquisición progresiva de destrezas simples: roídos: rol adelante, rol atrás, «potrillito» y «conejo».
- Exploración de sus posibilidades en distintas formas de suspensión y balanceo sobre aparatos y/o elementos de la naturaleza. Planos horizontales, verticales y oblicuos.
- Adecuación de los tonos musculares para el dominio de las habilidades básicas.
- Control corporal en las diferentes formas de equilibración y reequilibración.
- Experimentación de diferentes formas de lanzamiento y su ajuste, en relación con direcciones y puntería a blancos fijos y móviles y a distancias variables. Individual y en grupo.
- Coordinación de pases y recepción con compañeros.
- Coordinación de piques con una y dos manos e impulso de objetos con los pies.
- Control activo y adaptación progresiva del tono y la postura a las características particulares de los objetos: forma, peso, textura, dimensión, etc.
- Coordinación y control progresivo de las coordinaciones finas, en acciones simples.⁵
- Habilidades acuáticas
 - La respiración: Inspiración y espiración. Apnea.
 - Flotación, inmersión, equilibrio.
 - Exploración y adaptación al medio.
 - Flotación con y sin asistencia de objetos de apoyo. Con y sin desplazamientos.
 - Equilibración en el agua, giros y propulsiones.
 - Movimientos simultáneos de piernas y alternados de brazos, orientados hacia el aprendizaje de la natación.
 - Formas de entrada al agua.
 - Conocimiento de los límites propios en relación con el medio.
 - Actividades en el medio natural:
 - Caminatas
 - Fogones

² Ver: Caracterización de los bloques. Bloque 2: caminar, correr, cuadrupedia, saltos, apoyos, etc.

⁵ Se refiere al grado de precisión alcanzado: por ejemplo equilibrio.

- Construcciones con elementos naturales.
 - Excursiones.
 - Campamentos de medio día en el medio natural
 - Campamentos sin pernocte.

3.4.3. Los juegos motores

Contenidos conceptuales

- Tipos de juegos:
 - Juegos individuales y grupales con y sin reglas. Con reglas preestablecidas simples y complejas.
 - Con y sin roles definidos.
 - Juegos masivos con roles definidos.
 - Juegos con refugio, individuales y grupales.
 - Juegos por bandos.
 - Significado de las reglas y consignas.
 - Comprensión y creación de reglas.
 - Juegos y rondas infantiles, populares y tradicionales.

Contenidos procedimentales

- Diferenciación, identificación y asunción de roles en los juegos.
- Ajuste progresivo a consignas y reglas.
- Aplicación y ajuste progresivo de las habilidades motrices a los requerimientos de los juegos.
- Modificación y creación individual y grupal de juegos.
- Ajuste progresivo del movimiento propio a los requerimientos de los juegos: cálculo de distancias, anticipación, velocidad, etc.
- Organización de juegos libres: individuales y grupales.
- Elaboración de reglas.
- Creación de juego
- Juegos en y con el agua. Con y sin objetos.

3.4.4. Contenidos Actitudinales

- Valoración de los aprendizajes referidos al propio cuerpo y sus posibilidades perceptivas, motrices, expresivas y comunicativas.
- Progresiva autonomía corporal y motriz, en distintos contextos.
- Confianza en sí mismo, adquisición de la autoestima.
- Valoración de los cambios relacionados con su crecimiento y disponibilidad motriz.
- Valoración del trabajo con los otros (cooperación).
- Respeto por las normas y consignas.
- Aceptación del resultado de los juegos: perder, ganar.

- Actitud de conservación y cuidado del ambiente.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismo y por los otros, sin discriminaciones.
- Disfrute del medio acuático.
- Gusto por la actividad física.

3.5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Los aprendizajes en educación física parten de la experiencia y la acción de los niños.

Cuando ellos ingresan al jardín ya han conseguido cierto grado de independencia y capacidad motriz, que irán incrementando a través de sucesivos aprendizajes posteriores.

El conocimiento motriz que los niños poseen al llegar al jardín debe ser tomado por los profesores como punto de partida para la selección de contenidos y actividades. Son los saberes previos de los alumnos, que los docentes deben conocer, ya que condicionan los nuevos aprendizajes que aquellos podrán realizar.

Por esta razón las actividades programadas conformarán situaciones de enseñanza significativas, a partir de la selección de contenidos adecuados al grupo, de manera que los niños utilicen las capacidades motrices que poseen y superen los niveles de competencia motriz que alcanzaron en sus experiencias previas.

El juego, en nuestra propuesta es un medio para el abordaje de saberes cognoscitivos, afectivos y sociales.

En esta etapa de la educación, el juego, o más correctamente el enfoque lúdico de las actividades caracteriza las estrategias metodológicas. Desde la Educación Física el niño enfrentará a través de ellos, de un modo placentero las distintas situaciones de aprendizaje que el docente le plantea.

El enfoque de trabajo del docente estará vinculado con los criterios que aporta el Diseño Curricular: el marco teórico, el modelo didáctico, los contenidos y las expectativas de logro de la disciplina, conjuntamente con la consideración de las características y necesidades de los alumnos, sus saberes previos, y su particular contexto socio-cultural.

«Deseamos ampliar lo dicho en el Diseño Curricular acerca de los problemas de movimiento, como estrategia de enseñanza y los procedimientos de exploración y experimentación de los niños para su resolución.

«La concepción del problema de movimiento implica un proceso dinámico que integra muchas acciones, elimina la ejercitación y repetición del patrón único, impuesto por el profesor... «Lleva al niño a vivir una situación a un problema (motriz) en acciones diversificadas, que él mismo va descubriendo de acuerdo a sus potencialidades y nivel de madurez. (J. Lora Risco, 1991).

En la situación problema se integran los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales; según las actividades y los objetivos que se propongan.

Las consignas del docente serán abiertas y problematizadoras de la situación de aprendizaje y darán lugar a la actividad exploratoria de los niños. En esta actividad el alumno explora, experimenta, probando y descubriendo respuestas a la tarea que se le presenta y utilizando diferentes esquemas de acción y construyendo su motricidad.

El docente debe respetar «los tiempos» individuales y grupales, estar atento a los requerimientos de los niños, brindar seguridad y contención, reconducir la actividad cuando sea necesario.

Por ejemplo, si el contenido fuera la percepción y conocimiento del cuerpo propio en

relación con diferentes objetos, la estrategia del docente puede consistir en diseñar un problema de movimiento:

¿Cómo podemos esquivar y/o atravesar los aparatos; bancos, tramos del cajón de saltos colocados horizontal y verticalmente?;

¿Cómo podemos pasar por debajo de las barras de suspensión, entre los espacios limitados por las colchonetas, etc.?, desencadenando así la actividad de los niños que será libre búsqueda de las formas de hacerlo, en un primer momento. Luego el docente podrá incluir consignas que complejizen o varíen la propuesta, exploración guiada: pasar corriendo, en cuadrupedia, rodando, reptando. ¿Dónde cabe uno solo? ¿Dónde pueden pasar con un compañero?, etc. que impliquen diferentes ajustes del cuerpo y los movimientos o las posturas a los espacios disponibles.

La estrategia del docente incluirá en este caso, la selección y disposición de los aparatos que impliquen una situación didáctica estimulante de los aprendizajes que se desea promover, tanto en el período de experimentación libre como en el de exploración guiada. Esto dará lugar a la conformación de espacios amplios o reducidos, altos o anchos, etc. que impliquen diferentes ajustes del cuerpo y el movimiento a los mismos.

Si las respuestas de los niños son variadas pero no responden a los objetivos, el docente las reencauzará hacia los objetivos que se propuso manteniendo la motivación y la actividad.

La selección de las respuestas que surjan del propio descubrimiento de los niños permitirá al profesor, guiar la tarea hacia la elaboración de respuestas ajustadas a la consigna, logrando diferentes formas motrices en relación con el espacio y el cuerpo.

Esta estrategia demanda una actitud de disponibilidad del docente a los requerimientos de los alumnos, sin intervenir innecesariamente, pero sí ayudando a la manifestación de diferentes respuestas cinéticas, sin dar ni fijar modelos o exigencias técnicas. Se tendrán en cuenta las condiciones de seguridad y el cuidado del cuerpo.

El docente dará, en todos los casos, el tiempo necesario para explorar y experimentar respuestas, especialmente en aquellas que requieren mayor precisión y ajuste como las habilidades manipulativas, el equilibrio, etc. También introducirá variantes respecto de los espacios, los materiales, su utilización individual o compartida y otras que sean adecuadas para diversificar las respuestas y/o complejizarlas.

En los momentos oportunos y/o al finalizar la actividad es importante el diálogo con los niños para promover una reflexión sobre lo que se hizo y cómo se hizo (no un juicio desvalorizador).

En la tarea anteriormente descrita (que sería solamente una parte de la clase) se sucedieron: la presentación problemática, la exploración y experimentación por parte de los niños, el descubrimiento guiado por el docente.

Tengamos en cuenta que guiar al alumno no significa imponer, sino evitar que la «espontaneidad» de lugar a la desorientación. Las dificultades u obstáculos a vencer no deben ser tantos que no permitan su resolución por parte de todos o casi todos los niños, ni tan fáciles que no despierten su interés.

La actitud del docente ayudará al desarrollo de la autonomía a través de estrategias de enseñanza que, como la resolución de problemas, den mayor libertad de acción sin caer en un «activismo» sin intencionalidad pedagógica.

En la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, el profesor:

- Reconoce los saberes previos de los niños.

- Otorga los tiempos necesarios para que los alumnos realicen su propia exploración y experimentación.
- No requiere rendimientos técnicos preestablecidos ni iguales.
- Plantea la resolución de problemas de movimiento.
- Promueve la creación de respuestas originales.
- Respeta la individualidad y espontaneidad de los niños.
- Enriquece el repertorio motriz de los alumnos, diversificando las actividades para trabajar los contenidos.
- Crea el clima de clase apropiado, escucha, da seguridad, es paciente.
- Promueve la autonomía.

Ciertos contenidos o las características del grupo de niños demandan del docente una actividad más conducida. En este caso las consignas son más cerradas, el profesor adopta una actitud más directiva, generalmente «muestra», da modelos de movimiento.

Si bien no es de desear que este tipo de conducción se adopte en la mayoría de las actividades, no debemos desconocer que en cierta medida y aunque la percepción de los niños es global, y no discrimina detalles técnicos, la imitación de modelos puede ser provechosa para el control de la motricidad infantil, como el caso de las destrezas que poseen una estructura motriz fija, estereotipada: rol adelante y atrás, «potrillito», etc.

En algunas actividades el docente se ve obligado a dar informaciones y consignas cerradas para su iniciación, es el caso de los juegos que en general requieren una actitud más directiva, sin demasiada posibilidad de elección. Pero aun en este caso es posible introducir o eliminar reglas, modificar refugios incorporando la participación de los niños.

Vinculando las estrategias de enseñanza con la organización de la clase, es importante tener en cuenta que los circuitos y recorridos, son una buena forma de organización, también cuando no se dispone de un número suficiente de aparatos. Es un recurso para evitar «largas esperas» y lograr un mayor dinamismo en la práctica de las tareas propuestas. Estos circuitos pueden ser ordenados u organizados por el propio docente, por el docente con la participación de los niños y por los niños solos con o sin la guía del profesor. Es de desear que constituyan sólo una parte de la clase.

Los circuitos pueden ser de dos, tres o más «estaciones», aumentando las mismas en forma progresiva, según la experiencia de los niños. Se pueden establecer dos o más «entradas», una para cada uno de los grupos en que se divida el total de los niños.

Diferenciamos dos dinámicas: actividad rotativa y recorridos.

En las actividades rotativas cada grupo de niños trabaja en una «estación» hasta que el docente de la consigna para rotar a la siguiente. Rotarán todos los grupos a la vez. Cuando se comienza a trabajar con esta estrategia organizativa, se pueden hacer flechas con tiza indicando la dirección de los cambios de «estación».

Los recorridos se pueden aplicar en grupos experimentados y más independientes. En este caso se distribuirá un número variable de «estaciones» conformando un recorrido en el que cada niño transitará desde una «estación» a la siguiente de forma continuada. De esta manera se evitan esperas, ya que todos los alumnos trabajarán simultáneamente en relación al número de «estaciones» y grupos previstos.

Estas dinámicas permiten evitar demoras y la inactividad de los niños. Ofrecen la posibilidad de promover el trabajo grupal, una mayor participación en la selección y disposición de los materiales y aparatos para el armado de los circuitos y recorridos a la vez que incentivan la autonomía.

Es interesante que los niños anticipen y propongan proyectos de diseño de recorridos que luego llevarán a su realización práctica. El docente actuará como coordinador apoyando, observando, orientando, ayudando a resolver posibles conflictos, y reflexionando con los niños sobre las necesarias condiciones de seguridad, sugiriendo sin determinar.

Es importante señalar que los contenidos de la Educación Física: conceptuales, procedimentales y actitudinales son saberes que se enseñan. Estos saberes pueden ser propios de la disciplina como las habilidades motrices básicas o el equilibrio estático y dinámico del cuerpo. Otros son contenidos abordados también por otras disciplinas desde su propia perspectiva, por ejemplo: la diferenciación de los ritmos internos cardíaco y respiratorio, que desde la educación física supone hacerlo a través de su diferencia cuando el cuerpo está en reposo y en movimiento, es también un contenido para las ciencias naturales para su propio enfoque.

Estas posibles articulaciones implican una tarea conjunta de las maestras y los profesores de Educación Física, evitando falsas integraciones.

Se organizarán propuestas de actividades desde ambas perspectivas en unidades didácticas o en proyectos, en los cuales los contenidos y las actividades deberán elegirse en función de su pertenencia al «recorte» de la realidad seleccionado, evitando articulaciones forzadas.

3.6. EXPECTATIVAS DE LOGRO

El Nivel Inicial debe garantizar que los niños puedan alcanzar:

- Aceptar su propio cuerpo a partir de la construcción paulatina de su esquema corporal.
- Poder expresarse sin inhibiciones a través de su propio cuerpo.
- Adquirir hábitos y actitudes relacionados con la salud e higiene corporal y la seguridad.
- Cuidar su cuerpo y el de los otros.
- Adquirir una mayor coordinación dinámica general y de las habilidades y destrezas básicas.
- Resolver problemas que involucren sus saberes corporales, motrices y lúdicos.
- Construir nociones espaciales y temporales a través del movimiento.
- Ampliar el repertorio motriz para su mejor integración en el medio social y cultural.
- Integrar las habilidades motrices básicas en los juegos.
- Iniciarse en el respeto por las reglas, la elaboración y la construcción de las mismas en forma cooperativa.
- Iniciarse en la resolución de situaciones de cooperación-oposición, confrontar puntos de vista, desempeñar roles.
- Descubrir el medio acuático: sus posibilidades para experiencias placenteras y sus riesgos.
- Cuidar el medio urbano y natural como medio propio del hombre y su calidad de vida.

4. Bibliografía citada

Diseño Curricular para la Educación Inicial. (1989) Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

BLAZQUEZ D., ORTEGA E. (1984) **La actividad motriz en el niño de tres a seis años.** Cincel, Madrid, España.

FRABBONI F., BERTOLINI P. (1989) **Nuevas orientaciones para el Curriculum de la Educación Infantil.** Paidós, Bs. As.

GONZÁLEZ LADY E. GÓMEZ, GÓMEZ JORGE R. (1992) **La Educación Física en la Primera Infancia.** Stadium Bs.As. Edición modificada.

GONZÁLEZ LADY E. (1994) **Educación Física, en la Educación Corporal en el Nivel Inicial.** Documento de Base para los C.B.C. del Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación Bs.As.

JARITONSKY P., GIANNI C. (1978) **El Lenguaje Corporal del Niño Preescolar.** Ricordi Bs.As.

LAPIERRE A. ACOUTURIER (1977) **Educación Vivenciada. Los contrastes.** Ed. Científico Médica, Barcelona, España.

LE BOULCH, J. (1978) **Hacia una Ciencia del Movimiento Humano.** Paidós Bs. As.

MEINEL K., SCHNABEL G. (1988) **Teoría del Movimiento, Motricidad Deportiva** Stadium Bs. As.

PIAGET JEAN (1966) **La Formación del Símbolo en el Niño.** Fondo de Cultura Económica, Méjico.

JARITONSKY P. Y GONZÁLEZ LADY E. (1994) **Educación Corporal Constructiva y Expresiva del Movimiento.** Profesorado en Educación Inicial. Área de Formación Especializada. Ministerio de Cultura y Educación.

LLEIXA ARRIBAS T. (1993) **La Educación Física de 3 a 8 años.** Paidotribo, Barcelona, España.

PARLEBAS P. (1991) **La Educación Física Moderna y La Ciencia de la Acción Motriz.** XIII Congreso Panamericano de Educación Física, Bogotá, Colombia.

TORO BUENO S., ZARCO RESA J. (1992) **Educación Física.** Ed. Aljibe, Málaga, España.

KAMII C., DE VRIES R. (1980) **Juegos Colectivos en la Primera Enseñanza.** Aprendizaje visor.

VAYER, PIERRE (1972) **El Diálogo Corporal.** Ed. Científico Médica. Barcelona. España.

SACRISTÁN G., PÉREZ GÓMEZ A.I. (1994) **Comprender y Transformar la Enseñanza.** Morata, Madrid.

Didáctica y Juego, Documento Curricular. Profesorado de Educación Inicial, Área de Formación Especializada. Ministerio de Cultura y Educación 1995. Autoras: Elvira Pastorino, Ruth Harf, Patricia Sarlé, Alicia Spinelli, Rosa Violante, Rosa Windler.

Sujeto de la Educación Inicial. Documento Curricular. M.E.C. 1994. Autoras: Harf Ruth, Windler Rosa y otros.

GONZÁLEZ, MARÍA L., RADA DE REY B. (1995) **Educación Física Infantil y su Didáctica.** Ed. A-Z Bs.As.(en prensa).

GONZÁLEZ M.L., RADA DE REY B. (1990) **Clasificación Evolutiva de Juego Organizado de una Perspectiva Social y Psicomotriz.** Revista Stadium N° 141 Bs. As.

Revista Ser y Expresar: N° 25/1994 Ana Nieto y María C. Sardou. **Hurgar, jugar y conocer la naturaleza... Desde muy pequeños.**

Revista Ser y Expresar: N° 4/1992 Jorge R. Gómez: **Grupos y Bandos... Donde comienza el deporte.**