MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y ESPECIAL

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA

DISEÑO JURISDICCIONAL

EDUCACIÓN INICIAL

SEGUNDO CICLO

JARDÍN DE INFANTES

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 15

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO 17

CAPÍTULO 1. PROVINCIA DE SAN JUAN Y LA EDUCACIÓN INICIAL 19

- UBICACIÓN Y DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA 19
- CARACTERIZACIÓN SOCIO- ECONÓMICA. PRINCIPALES ACTIVIDADES 20
- CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO – POLÍTICO 21
- UNA MIRADA HISTÓRICA DEL NIVEL INICIAL EN NUESTRA PROVINCIA 23
- BIBLIOGRAFÍA 26

CAPÍTULO 2. POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN INICIAL 27

- LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA 27
- INCLUSIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA 29
- EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 31
- EL CURRÍCULUM EN TANTO PROPUESTA POLÍTICO- PEDAGÓGICA 32
- LA EDUCACIÓN INICIAL COMO UNIDAD PEDAGÓGICA. REFERENCIAS EN LA JURISDICCIÓN 35
- ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL CICLO DEL JARDÍN DE INFANTES EN LA PROVINCIA 36
- BIBLIOGRAFÍA 36

CAPÍTULO 3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES 37

- FINALIDAD FORMATIVA E IDENTIDAD PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LOS DESARROLLOS PERSONALES Y SOCIALES - LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL 37
- INFANCIAS EN EL NIVEL INICIAL 39
- EL SUJETO DE APRENDIZAJE 40
- DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL 43
- EL DOCENTE 46
- PRÁCTICA DOCENTE 47
- BIBLIOGRAFÍA 48

CAPÍTULO 4. GESTIÓN INSTITUCIONAL 49

- EL TRABAJO DEL DIRECTOR: LA GESTIÓN COMO GOBIERNO EN LA ESCUELA 49
- VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD 52
- RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA 53
- LOS DISTINTOS MOMENTOS DEL AÑO 54
- EL AMBIENTE FÍSICO Y EL USO DE LOS ESPACIOS 57
- LA SALA MULTIEDAD EN EL NIVEL INICIAL 61
- ARTICULACIÓN ENTRE CICLOS Y NIVELES 62
- AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL 64
- BIBLIOGRAFÍA 65

ORGANIZACIÓN CURRICULAR 69

DIMENSIÓN – ÁMBITO – NÚCLEO 69

- BIBLIOGRAFÍA 71

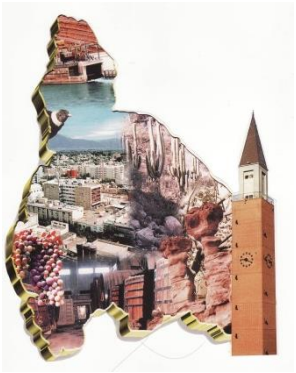
CAPÍTULO 5. JUEGO 73

- NÚCLEO: “JUEGO DE CONSTRUCCIÓN” 76
- NÚCLEO: “JUEGO DRAMÁTICO” 77
- NÚCLEO: “JUEGO CON REGLAS” 79
- NÚCLEO: “JUEGOS MOTORES”: 80
- NÚCLEO “JUEGOS TRADICIONALES Y REGIONALES” 80
- JUEGOS DIGITALES O VIRTUALES 82
- BIBLIOGRAFÍA 85

CAPÍTULO 6. DIMENSIÓN "FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL" 87
INTRODUCCIÓN 87
6.1. IDENTIDAD 91
NÚCLEO: "RECONOCIMIENTO Y APRECIO POR SÍ MISMO. AUTOESTIMA" 92
NÚCLEO: "RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS" 94
EVALUACIÓN 95
6.2. AUTONOMÍA 97
NÚCLEO: "CUIDADO DE SÍ MISMO" 97
NÚCLEO: "INDEPENDENCIA" 98
EVALUACIÓN 100
6.3. CONVIVENCIA 101
NÚCLEO: "INTERACCIÓN SOCIAL" 102
NÚCLEO: "DESARROLLO AXIOLÓGICO" 104
EVALUACIÓN 106
6.4. EDUCACIÓN FÍSICA 107
NÚCLEO: "EL NIÑO, SU CUERPO Y SU MOVIMIENTO" 107
NÚCLEO: "EL NIÑO, EL MUNDO Y LOS OTROS" 110
EVALUACIÓN 112
BIBLIOGRAFÍA 113
CAPÍTULO 7. DIMENSIÓN "COMUNICATIVA Y ARTÍSTICA" 115
7.1. LENGUAJE 117
NUCLEO: "ORALIDAD" 119
NÚCLEO: "INICIACIÓN A LA LECTURA" 125
NÚCLEO: "INICIACIÓN A LA ESCRITURA" 128
EVALUACIÓN 131
7.2. LITERATURA INFANTIL 135
NÚCLEO DE APRECIACIÓN 136
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 139
NÚCLEO DE CONTEXTUALIZACIÓN 140
EVALUACIÓN 144
7.3. ARTES VISUALES: PLÁSTICA 151
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 152
NÚCLEO DE APRECIACIÓN 154
NÚCLEO DE CONTEXTUALIZACIÓN 156
EVALUACIÓN: LA MIRADA DEL DOCENTE Y DE LOS NIÑOS 158
7.4. MÚSICA 161
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 162
NÚCLEO DE APRECIACIÓN 164
NÚCLEO DE CONTEXTUALIZACIÓN 167
EVALUACIÓN 168
7.5. DANZA: EXPRESIÓN CORPORAL 173
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 174
NÚCLEO DE APRECIACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN 177
EVALUACIÓN 180

7.6. TEATRO 181
NÚCLEO DE APRECIACIÓN 183
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 184
7.7. TÍTERES 187
NÚCLEO DE APRECIACIÓN 187
NÚCLEO DE PRODUCCIÓN 187
EVALUACIÓN 188
BIBLIOGRAFÍA 189
CAPÍTULO 8. DIMENSIÓN "AMBIENTE NATURAL Y SOCIO-CULTURAL" 197
INTRODUCCIÓN 197
8.1. AMBIENTE NATURAL 201
NÚCLEO: "SERES VIVOS Y SU AMBIENTE" 203
NÚCLEO: "LOS OBJETOS, MATERIALES Y PRODUCTOS TECNOLÓGICOS" 206
EVALUACIÓN 211
8.2. AMBIENTE SOCIAL 212
NÚCLEO: "LAS INSTITUCIONES, LOS ESPACIOS SOCIALES Y LOS OBJETOS CULTURALES" 213
NÚCLEO: "HISTORIAS PERSONALES, DE LA LOCALIDAD Y LA COMUNIDAD" 215
EVALUACIÓN DEL AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL 221
8.3. MATEMÁTICA 223
NÚCLEO: "NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN" 224
NÚCLEO: "REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO EN EL NIÑO. EL ESPACIO COMO MODELO TEÓRICO PARA EL DESARROLLO DE LA GEOMETRÍA" 230
NÚCLEO: "LA CONSTRUCCIÓN DE MAGNITUDES LINEALES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR" 233
EVALUACIÓN 236
BIBLIOGRAFÍA 236
CAPÍTULO 9. ORIENTACIONES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA. LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA 240
ALGUNAS FORMAS DE ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS: LOS PILARES 240
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (P.E.I) 243
PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (P.C.I.) 244
PLANIFICACIÓN ÁULICA 244
LOS COMPONENTES DIDÁCTICOS, SON LOS COMPONENTES BÁSICOS DE TODA PLANIFICACIÓN: 245
PLANIFICACIONES PERIÓDICAS 247
** Unidades didácticas 247*
** Proyectos Didácticos 250*
** Secuencias Didácticas 251*
** Taller 255*
BIBLIOGRAFÍA 255
CAPÍTULO 10. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL 257
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA O INICIAL 258
EVALUACIÓN DE PROCESO O FORMATIVA 258
EVALUACIÓN FINAL O SUMATIVA 259
INFORME DEL NIÑO 259
AUTOEVALUACIÓN DEL NIÑO Y EL DOCENTE 260
TÉCNICAS 261
INSTRUMENTOS 262
BIBLIOGRAFÍA 263
ANEXO 265

PRESENTACIÓN



". . . aunque no podemos adivinar
el tiempo que será,
sí que tenemos, al menos, el derecho
de imaginar el que queremos que sea…"
-Eduardo Galeano -

La Provincia de San Juan plantea desde su Proyecto Político–Educativo, el fortalecimiento de un Sistema Educativo igualitario, inclusivo y de calidad, a través de políticas de Estado con sentido estratégico y dinámico para el desarrollo socioeconómico y cultural, basado en el conocimiento como clave dinamizadora de un crecimiento sustentable con equidad y justicia social.
El presente Diseño Curricular para la Educación Inicial es el resultado de un proceso de construcción colectiva, participativa y plural, que se connota en función de las características sociales, políticas, económicas y culturales de la provincia de San Juan.

Esta propuesta toma al niño como centro, como sujeto social de derecho, para que se puedan crear las mejores oportunidades de aprendizaje que le permitan desarrollar al máximo las potencialidades; brindándole la posibilidad para el ejercicio de la ciudadanía, respetando la heterogeneidad de las experiencias de la infancia. Por su parte, el juego, entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como uno de los pilares centrales de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel fundamental como promotor del desarrollo infantil integral.
El Diseño propicia la construcción de procesos de reflexión y análisis, tanto individual como institucional, la articulación consensuada y participativa de marcos teóricos comunes, promoviendo estrategias institucionales que favorezcan las trayectorias escolares, garantizando condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad, logrando hacer "visible" a cada niño, a cada alumno, contribuyendo a fortalecer la identidad pedagógica de la Educación Inicial.
Un acto político de transmisión hacia las nuevas generaciones que no implica copia, sino una recreación, una apropiación creativa, crítica, una relación fuerte entre currículum, didáctica y evaluación que aporta a la centralidad de la enseñanza en el Nivel. Redimensionar la enseñanza[1], invita a pensar en las escuelas como lugares de potencia, como espacios privilegiados para que los alumnos tengan a partir del juego, la alfabetización cultural y la formación personal y social experiencias de aprendizaje enriquecedoras.
Es el momento de revisar para qué se hace lo que se hace, interpelar las creencias que iluminan o no las prácticas y evaluar qué se necesita modificar y con qué finalidad, con la intención de mejorar las propuestas para cada grupo de niños.

Es necesario, entonces, renovar la intencionalidad pedagógica y repensar la organización de los tiempos, los espacios y los recursos para abordar los saberes y efectivizar así, el pleno sentido de la educación en el primer nivel del sistema educativo.
La organización curricular se ha realizado por Dimensiones, entendidas como campos fundamentales de experiencias de aprendizaje, porque éstas abarcan y trascienden el trabajo de Nivel Inicial; aportan una mirada integradora que comprende la totalidad de las expresiones del sujeto, considerado como un "todo unificado". Se pretende que la enseñanza en la

[1] Dto. de Capacitación. Dirección Nacional de Gestión de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. *Del alumno ideal al alumno real: lo que puede la escuela hoy.*

Educación Inicial promueva la participación sistemática de los niños en múltiples experiencias formativas organizadas con carácter globalizador evitando la segmentación de los contenidos: experiencias para la formación personal y social; experiencias con el lenguaje; experiencias estéticas o artísticas; experiencias para conocer el ambiente natural y socio-cultural; experiencias de juego[2]. Las mismas promoverán el desarrollo de capacidades como la comprensión y producción de mensajes, la comprensión de textos escuchados o leídos, la resolución de problemas cotidianos, el pensamiento crítico y creativo y el trabajo con otros.

La intención es que el presente Diseño sea entendido como una "herramienta de trabajo" que permita en los diferentes contextos, la elaboración de proyectos áulicos e institucionales con justicia social y curricular, logrando la articulación de lo prescripto con las prácticas escolares cotidianas, traducido en el mejoramiento de las trayectorias educativas de los alumnos.
La invitación está abierta para hacer de este material una experiencia pedagógica desafiante, que con el compromiso, la dedicación y la vocación que caracterizan el trabajo de los educadores de la infancia, fortalezca esta etapa formativa, crucial para el desarrollo de los niños en sus primeros años.

"...el currículum es necesariamente algo controvertido e ideologizado, difícil de plasmar en un modelo o en una enunciación sencilla. Pretender reducirlo sólo a cuestiones de índole técnica, es falsear la realidad.....Enlaza la teoría y la práctica, pero es en esta última donde se pone a prueba y encuentra su verdadera razón de ser, su significado, y también es en la práctica donde se encuentran los elementos para el cambio...". Susana Lategano

[2] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. (2012)*Actualizar el debate en la Educación Inicial.* "*Políticas de Enseñanza*" Documento de trabajo.

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO

En el mes de Agosto del año 2009, desde el Ministerio de Educación, a través de la Unidad Técnica Pedagógica Provincial, se convocó a docentes de Nivel Inicial para elaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de San Juan. Las profesionales, con experiencia en sala, de gestión estatal y privada, ejerciendo la docencia en cargos directivos aunaron esfuerzos y comenzaron una ardua pero gratificante tarea, conscientes de que era un trabajo relevante en la historia de la educación, con la intención de aportar al mejoramiento sustantivo de la educación en el nivel inicial.

Se dispuso de distintos tiempos y espacios para la realización del trabajo, como la dirección del establecimiento ENI Nº 4 -Escuela de Nivel Inicial- "Martha Salotti" y la sala de reuniones Nº 4 del Centro Cívico, 2º Piso, Ministerio de Educación.

El punto de partida fue la aplicación de encuestas a docentes de nivel inicial para evaluar el documento jurisdiccional vigente, diseñado en 1995 y detectar las expectativas para un nuevo diseño curricular. A partir de las mismas se obtuvieron datos como: la "pérdida de vigencia" del documento jurisdiccional, en sintonía con los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y la distancia que establece con las definiciones que aportan los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y la LEN (Ley Nacional de Educación N° 26206); la necesidad de volver a mirar al niño como totalidad; la importancia de defender la identidad del nivel inicial en tensión con la tendencia a la primarización (poco tiempo para juego, planificación por disciplinas); la importancia de evaluaciones de proceso en la ficha evaluativa.

Se procedió a instancias de consulta, individual y grupal, de diverso material bibliográfico: Diseños Curriculares de nuestro país (Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos entre otros) y otros países (Chile); documentos trabajados en congresos y foros de Educación Inicial desde la Nación[3]; libros de distintos autores latinoamericanos y de otros países del mundo, obteniendo así, una visión amplia y actualizada de la infancia como ciudadanos, sujetos de derecho.
Se realizaron entrevistas a distintos referentes de Modalidades del Ministerio de Educación de la provincia: como Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Artística, Educación Especial y a supervisores de nivel inicial de gestión estatal y privada; supervisores y profesores de áreas específicas.
Como proceso de construcción colectiva, se consultaron a más de setecientos docentes, profesores de los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente); a docentes de trayectoria en el nivel; al gremio UDAP y al Equipo Técnico de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Todos hicieron sus aportes y fueron contemplados para la versión final.

[3] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial.(2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial "Políticas de Enseñanza"*. Documento de Trabajo. 2

Capítulo 1. PROVINCIA DE SAN JUAN Y LA EDUCACIÓN INICIAL

Ubicación y descripción geográfica

En el sur del continente Americano, formando parte del país Argentina, al centro oeste de dicho territorio, en la parte oriental de la Cordillera de los Andes, con sus límites determinados en forma natural por cordones montañosos y un río, allí se encuentra SAN JUAN.
El territorio de la provincia posee una superficie de 89.651 Km., destacándose el relieve montañoso de escasa vegetación, fértiles oasis, ríos de deshielo cordillerano, serranías e importantes yacimientos mineros y paleontológicos.
Por el oeste aparece la Cordillera de los Andes, dividida en tres secciones: la cordillera principal u occidental (divisoria de aguas y límite con Chile, con nieves eternas, pasos cordilleranos solo transitables en verano. Su pico máximo es el cerro Mercedario de 6770 msnm); la cordillera frontal u oriental posee numerosos cordones independientes como el de San Guillermo, Colangüil y Ansilta. Finalmente, la precordillera constituye una barrera que sólo los ríos Jáchal y San Juan logran sortear, posee cordones discontinuos, como las sierras de la Punilla, del Volcán, del Tontal, entre otras.
Hacia el este de la precordillera se encuentran los Valles Bajos (Jáchal, Ullúm, Zonda y Tulúm), bañados por ríos de escaso caudal; al este de la provincia se hallan las denominadas Travesías Cuyanas, llanos con numerosos arenales, emergen cordones serranos como las sierras de Valle Fértil, de la Huerta y de Pie de Palo.
La precordillera sanjuanina está atravesada de oeste a este por ríos como el Jáchal y San Juan, los cuales forman varios valles y oasis de gran importancia económica, además se los embalsa para abastecer a la población o para generar electricidad; en el sudeste, está la laguna de Guanacache (o de Huanacache), donde desemboca el río San Juan, siendo un recurso hídrico importante por su riqueza en flora y fauna.
El embalsado de ríos, se ha logrado a través de diferentes obras, tales como:
Ullúm, para riego, turismo y generación de energía, en el departamento de Ullúm-Zonda; Caracoles, para riego y generación de energía, en el departamento de Ullúm-Zonda; Cuesta del Viento, para turismo y generación de energía, en el departamento de Iglesia; Cauquenes, para riego, en el departamento de Jáchal; San Agustín, para riego, en el departamento de Valle Fértil.

Clima. Flora y fauna

San Juan posee un clima continental ya que no tiene contacto con el océano, es seco, con escasas precipitaciones. Una particularidad de la provincia es el viento zonda, muy cálido y seco, que sopla desde el oeste, naciendo tras la cordillera como un viento frío y húmedo, que al ascender pierde su carga de humedad en forma de nieve y arrasa en su camino como viento caliente y terroso.
Dada la aridez y la gran amplitud térmica diaria y estacional, se destacan especies arbóreas como el algarrobo, chañar; arbustos como jarilla, chilca, alpataco, además de totora, junquillo, utilizados para cesterías y artesanías.
La fauna por su parte, se distribuye según sea la altura y la vegetación del entorno; algunas especies están en peligro de extinción como la vicuña, perseguida por su lana. Para su protección existe el Parque Nacional San Guillermo, declarado reserva de la Biosfera por la UNESCO; también están en peligro la iguana, el cóndor, el zorro colorado y las tortugas terrestres.

Se halla gran variedad de especies andinas, patagónicas y pampeanas, entre ellas se destacan: guanaco, vicuña, zorro, puma, liebre europea, mara, vizcacha, comadreja, quirquincho, hurón, pecarí, chinchilla grande.
La trucha, pejerrey, bagre y carpa, son algunos de los peces que habitan en los ríos sanjuaninos.

Caracterización socio- económica. Principales actividades

La actividad económica más importante es la agrícola, dándose en primer lugar la vitivinicultura y luego la olivicultura, además de una gran variedad de frutas y hortalizas; en cuanto a la actividad industrial sobresale la del vino, especialmente en los vinos varietales, siendo la segunda productora a nivel Nacional y en Sudamérica.

La actividad minera en los últimos años ha sido muy importante; además de la búsqueda de petróleo, existen tres grandes recursos en la provincia: plata, oro y uranio. Se ha encontrado también cobre. Existen al menos cinco empresas extranjeras que están explorando la provincia:
-Uranio: Empresa canadiense Wealth Minerals Ltd. Etapa: exploración. Opera sólo en Argentina.
Áreas de exploración-Ubicación: El Bermejo. Al norte de la provincia, cubre un área de 4.000 hectáreas. Se encuentra uranio y cobre.
-Oro: Empresa canadiense Barrick Gold. Estado: explotación desde el año 2005. Ubicación: Veladero.
El 32 % de las reservas de oro de esta empresa se encuentra en Sudamérica.
La mina Veladero está ubicada en la provincia de San Juan, Argentina, aproximadamente a 350 kilómetros al noroeste de la ciudad y a una altura de entre 4.000 y 4.850 metros sobre el nivel del mar. Dicho sector se denomina Distrito Frontera de Barrick.
Las autoridades de la Provincia de San Juan aprobaron el Informe de Impacto Ambiental (IIA) en noviembre de 2003 y entró en producción en septiembre de 2005. Veladero es una mina con diseño a cielo abierto. La extracción de la roca se hace mediante métodos tradicionales de perforación y voladura. El material extraído es cargado en camiones fuera de ruta con capacidad para 240 toneladas. Luego de la trituración y clasificación el mineral es depositado en el valle de lixiviación. El proceso de lixiviación permite recuperar el oro y la plata del material.
-Plata y cobre: Minera Andes. De capitales de Estados Unidos y Canadá
Hay otras como: empresa Battle Mountain Gold trabajando en Calingasta, Iglesia, con el Proyecto Casposo y Xtrata Copper, a 3km del límite con Chile, frente al yacimiento de cobre Los Pelambres, con el proyecto Pachón.

En cuanto al turismo, la industria sin chimenea últimamente se ha constituido en una excelente fuente de ingresos provinciales; los yacimientos paleontológicos que se encuentran en Ischigualasto y que datan del período triásico, demandan mayor concurrencia turística; también los deportes de aventura como el rafting y carrovelismo, el ciclismo, voleibol y el hockey sobre patines.
Además cabe destacar el turismo religioso, como la visita a la Difunta Correa.

Contexto socio – histórico – político

El territorio que hoy conforma la provincia de San Juan, mucho antes de la llegada de los españoles, estuvo habitado por los pueblos originarios: los huarpes (al sur), los olongastas (al noreste), los yacampis (al noreste) y los capayanes (en los valles norteños).
Los huarpes, se dedicaban a la agricultura y ganadería, construían redes de canales y acequias para el riego, criaban llamas y guanacos para alimentación y transporte, recolectaban huevos de ñandú, frutos de chañar y algarrobo.

Los olongastas se ubicaban al noreste de nuestra provincia, zona llamada, Valle Fértil, se dedicaban a la caza y a la recolección de algarroba, mistol y chañar, les gustaba comer huevos de avestruz, fabricaban morteros, con piedras creaban puntas de flechas, hachas, para la caza usaban boleadoras, arco y flecha, la cerámica era tosca y no fue su especialidad.

Los capayanes, por su parte, practicaban la agricultura con el riego artificial, cultivaban maíz, vivían en casas de adobe con techos de palos y pasto, se destacaron en la cerámica.

Los yacampis, vivían de la ganadería de la llama, recolectaban y practicaban la agricultura, eran cuidadores y criadores de ganado, utilizaban la piedra en puntas de flechas, hachas, cuchillos, raspadores, cuentas para collares y pipas.

El Capitán Don Juan Jufré de Loayza y Montese, fundó San Juan de la Frontera, en el valle de Tucuna, por orden de Francisco de Villagra, Capitán General de Chile, una división territorial menor que dependía del Virreinato del Perú, un 13 de junio de 1562. Pocos fueron los testigos de tal acontecimiento, sólo un reducido grupo de españoles y algunos naturales. Se leyó un acta, en la que la ciudad fue designada San Juan de la Frontera en honor del santo patrono San Juan Bautista y por llegar su territorio hasta la frontera con el Tucumán.

En 1593 una creciente del río San Juan arrasó la precaria ciudad, Luis Jufré y Meneses, quinto hijo del fundador, la trasladó 25 cuadras al sur de su primitivo emplazamiento. Trazó la Plaza Mayor en un cuadrado y a su alrededor comenzó a crecer nuevamente San Juan, soportando inundaciones, pestes y terremotos.

Con la formación del Virreinato del Río de la Plata en 1777, el Corregimiento de Cuyo fue separado de la jurisdicción chilena, por lo que la intendencia de Cuyo luego de una corta vida fue integrada a la Gobernación Intendencia de Córdoba del Tucumán.

El 7 de julio de 1810, el Cabildo Abierto reconoce a la Primera Junta de Buenos Aires y elige como diputado para la Junta Grande a José Ignacio Fernández Maradona.
El 13 de junio de 1815 fue electo Fray Justo Santa María de Oro como diputado por San Juan para el Congreso de Tucumán y el 12 de septiembre Francisco Narciso Laprida como segundo diputado por San Juan.

El 9 de enero de 1820 se produce la sublevación del Regimiento 1º de Cazadores de los Andes, lo que derivó en la declaración de la autonomía de San Juan, como nueva provincia de la Federación, siendo Mariano Mendizábal el primer gobernador de San Juan.

En enero de 1821 se pone en funciones la primera Junta de Representantes, compuesta por 9 integrantes de la ciudad de San Juan, uno por Jáchal y uno por Valle Fértil.
Efectivizada la organización nacional, la provincia de San Juan sancionó una constitución el 7 de abril de 1856.

En 1861, el por entonces gobernador Antonino Aberastain, fue ejecutado al enfrentarse a fuerzas foráneas que intentaban invadir la provincia.

En 1862, asume la gobernación Domingo Faustino Sarmiento, logrando en dos años cambiar la fisonomía de la provincia, abrió caminos, fundó escuelas, fomentó la agricultura, creó proyectos mineros e impulsó la llegada de inmigrantes.

En 1870 se realiza la primera división política de la provincia en 18 departamentos, y en 1882, se creó el departamento de 25 de Mayo. En la actualidad se divide la provincia en 19 (diecinueve) departamentos a saber: Capital, Caucete, Calingasta, Jáchal, Angaco, 25 de Mayo, 9 de julio, Albardón, Pocito, Sarmiento, Zonda, Ullúm, Santa Lucia, Chimbas, San Martín, Rivadavia, Iglesia, Valle Fértil y Rawson.

En 1931 bajo el gobierno de Federico Cantoni, se inaugura el ferrocarril en el departamento de Jáchal, y en 1936 los puentes sobre el río San Juan, comunicando los departamentos de Caucete, Albardón y Calingasta, construidos con hierro traído de Europa.

El 15 de enero de 1944, se produjo un terremoto que alcanzó los 7,8 grados de magnitud escala Richter y una intensidad máxima de 9 grados escala Mercalli modificada, el epicentro se ubicó a 20 Km. al norte de la ciudad de San Juan, cerca de La Laja, en el departamento de Albardón. Fue la mayor tragedia que se recuerde, se habla de 10.000 muertos, de una cifra mayor de heridos y de la destrucción casi total de la ciudad.

En 1972, se organiza la primera Fiesta Nacional del Sol; en 1973 se crea la Universidad Nacional de San Juan.

El 23 de noviembre de 1977, a las 6:25 horas, San Juan se sacudió por las fuerzas telúricas, un terremoto de grado 9 en la escala Mercalli o 7,4 grados en la escala Richter, con epicentro en el cerro de Pie de Palo; afectó los departamentos de Caucete, 25 de Mayo, 9 de Julio, San Martín y Angaco, causó 65 muertos y 300 heridos, con numerosas destrucciones de edificios.

En 1980 se inaugura la obra hidroeléctrica de Embalse Ullúm, en 1994 dejan de circular los trenes de pasajeros hacia la provincia y desde ella al resto del país, en 1998 se comienzan las obras del Dique Caracoles.

El siglo XXI, encuentra a la provincia al igual que el resto del territorio con serios conflictos por retrasos en el pago de haberes, movilizaciones y la restricción de la libre disposición de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas corrientes y cajas de ahorros llamado "corralito".

En 2003, es electo gobernador el Ingeniero José Luis Gioja, en el 2005 se comienza con el desarrollo de la minería, lo que significa cambios notables en la fisonomía y economía de la provincia; en el 2007 se inicia la búsqueda de petróleo y en el 2008 se comienza el llenado del Dique Caracoles.
El gobernador, Ingeniero José Luis Gioja continúa al frente del ejecutivo de la provincia transitando su segundo mandato hasta diciembre de 2011.

Ya finalizando la primera década del siglo XXI, la provincia se halla, inmersa en una serie de proyectos a corto, mediano y largo plazo que significarán la conexión de nuestra provincia con otros países americanos y la tan anhelada salida al mar, a través del corredor bioceánico,

uniendo Chile-Argentina-Brasil, sobre el que presidentes de los países involucrados ya han dado su consentimiento.
El Túnel de Agua Negra, es otro proyecto ambicioso sobre el que ya se ha avanzado en los estudios geológicos pertinentes y es de esperar que en un corto plazo sea una realidad, ya que permitirá la llegada hacia el país de Chile y desde allí a nuestro país a través de la provincia de San Juan.
Es de esperar que el crecimiento en cuanto a su economía, obras, cultura y organización se mantenga en el tiempo para continuar en el camino de las realizaciones, anhelos de la sociedad sanjuanina en todo momento y circunstancia, el afán de progreso se muestra en cada emprendimiento que se realiza aun enfrentando las fuerzas de la naturaleza con las que el sanjuanino aprendió a convivir.

Una mirada histórica del Nivel Inicial en nuestra provincia

La Ley Nº 1420, de 1884, en el Art. 11, estableció la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con la Ley 1420, el Estado nacional impulsó la creación de jardines de infantes, anexos a las Escuelas Normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos, fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884 y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas al país especialmente por Sarmiento desde Estados Unidos. Con ella se inició, en 1886, la formación, a través de un curso, para maestras especializadas en kindergarten (Jardines de infantes).
La Escuela Normal de Paraná, primera Escuela Normal del país, fue la primera en tener su jardín de infantes anexo. Los excelentes resultados motivaron que dos establecimientos en 1887, inauguraran sus jardines de infantes.
Uno de ellos, la Escuela Nacional Normal Sarmiento fue la primera en inaugurar jardines de infantes, de gestión estatal, en la provincia. En marzo de 1887 se crearon tres secciones de Jardines de Infantes. Los mismos fueron puestos bajo la dirección de la Sra. Martha Graham de Dudley, hermana de Mary O' Graham, directora de la Escuela Nacional Normal Sarmiento. En un principio comenzó a funcionar con veinticinco alumnos, en el edificio de la escuela; una casa de la calle Laprida (hoy Gral. Acha). Según documentos de la época, la casa contaba de siete piezas empapeladas, dos cuartos sin empapelar y una cocina. Según el inventario del año 1888, el mobiliario se componía de: cuatro armarios grandes de nogal, un sillón, tres mesas, treinta sillitas de madera y cuarenta pizarras de piedra. Las actividades pedagógicas del jardín evolucionaron a través del tiempo, en sus comienzos se redujeron a trabajos manuales en el aula.
Cada alumno al comenzar la clase, se paraba detrás de su sillita, daba los buenos días y luego entonaba una canción. Durante las clases se exigía disciplina y corrección en las posturas, debían sentarse con el cuerpo y la cabeza erguidos.
Los útiles de trabajo eran: una tablilla de piedra pizarra, enmarcada en madera de un lado lisa y del otro cuadriculado con líneas rojas, escribían con lápiz pizarra y borraban con una almohadilla o esponja. Tenían además un cuaderno cuadriculado y una carpeta que quedaba en la escuela, en la que se hacían trabajos especiales. Éstos debían estar en orden y aseados, inculcando, de ese modo, hábitos de correcta presentación.
La maestra enseñaba al comienzo: palotes derechos e inclinados, círculos, trazos curvos y los números; con papel glasé y dibujos enseñaban nociones geométricas, desarrollando también habilidad manual con entretejidos de lanas de colores, manejos de cubos de madera, trazado de serpentinas, material froebeliano que despertaba el ingenio de los niños.

Se realizaban juegos usando la mesa de arena; en sillitas reposeras tomaban sol y descansaban.
Poco a poco se agregaron a las actividades paseos por la vecindad, la plaza, el parque, el ferrocarril, los bomberos, el aeropuerto, las granjas y la tradicional visita a la Casa de Sarmiento.
Se modificaron las salas para el trabajo en los "rincones", conformando un período de juego trabajo; el material con que se equipaba cada sala, era enviado desde Buenos Aires. De esta forma, se les presentaba distintas posibilidades para desarrollar diversos tipos de juegos. Se les ofrecía un ambiente organizado, para que pudieran realizar actividades lúdicas.
Como culminación del año escolar, el jardín de infantes organizaba fiestas en las que participaban todos los alumnos.
La expresión musical estuvo desde la creación del jardín de infantes, utilizaban el armonio o el piano para enseñar canciones patrias o infantiles, marchas, canciones con movimientos rítmicos y de expresión corporal; también formaban una pequeña orquesta con instrumentos.
En el año 1949 al cumplir la Escuela Nacional Normal Sarmiento setenta años, el Nivel Inicial fue bautizado con el nombre de "Bienvenida Sarmiento". Cumple en el año 2012 sus 125 años. En la actualidad cuenta con seis secciones de 4 y 5 años.
En 1968 la Asociación de Maestras de Jardines de infantes sanjuaninas (A.M.J.I.S.), hoy Asociación Sanjuanina de Educadores de Nivel Inicial (A.S.E.N.I.), organizó del 8 al 14 de septiembre, la primera *"Semana de los jardines de infantes*" con el auspicio y autorización de las autoridades ministeriales, en homenaje al gran educador Domingo Faustino Sarmiento.
A pedido de las autoridades educativas, en 1970, se elaboró un informe sobre "*El desarrollo actual de la educación pre-escolar en la provincia de San Juan*". El trabajo fue remitido al Centro Nacional de Investigaciones Educativas.
Un año más tarde (1971) se realizó la primera convocatoria a concurso a las maestras jardineras para cubrir un cargo en la Escuela "Florentino Ameghino".
Entre los meses de noviembre-diciembre de 1976 y febrero y marzo de 1977 una comisión nombrada por las autoridades educativas e integrada por la Lic. Estela Brandi de Lizana, Lic. Beatriz Sánchez y las docentes Clarita de Tapella y Zulma de Vecchis, elaboró el nuevo diseño curricular para los jardines de infantes.
Los profesionales a cargo de la elaboración del "diseño curricular para jardín de infantes" lo dieron a conocer con gráficos y explicaciones.
En 1977 en el local escolar de la escuela "Antonio Torres", reunidas todas las docentes jardineras de la provincia, por convocatoria del gobierno escolar se anunció la designación de la Sra. Ana María Vitoloni de Rojo como Coordinadora de los jardines de infantes, con un interinato por un año y con la misión de hacer la convocatoria para cubrir el primer cargo de supervisión de los jardines de infantes, dentro del año de su gestión.
Ese mismo año se presentó el " *nuevo diseño curricular y el documento de apoyo*" a cargo de los profesionales que lo realizaron, acompañados de la Sra. Supervisora del Nivel Sra. Ana Maria Vitoloni de Rojo, en las "Primeras jornadas regionales de Educación Preescolar" con apertura a la escuela primaria, realizadas en la ciudad de La Rioja del 12 al 14 de agosto de 1977.
Por Resolución Nº 1391-H.C.G.E.- de 1980 se crearon los Institutos Pre-primarios Nº1; Nº.2; Nº3 y Nº4.
En 1980 se creó la primera Escuela de Nivel Inicial (E.N.I) por Resolución Nº 083, con su nombre ya designado ENI Nº1 "Federico Froëbel". Constaba de 6 secciones, su primera directora interina fue la Sra. Graciela Velazco.
En 1981 se crearon la E.N.I. Nº2, ENI Nº2 Y ENI Nº3 .
La ENI Nº2 desde el año 2004 se denomina "Escuela de Nivel Inicial Pinkanta" nombre de origen huarpe que significa hermanos; la E.N.I. Nº3 en el año 1987 se le impuso el nombre de

"Julieta Sarmiento", y la E.N.I. Nº4 en el año 1984 se le impuso el nombre de "Martha Salotti".
Desde la década de los ’80 comenzó la gran expansión de los jardines de infantes de gestión privada.
En 1984, se incorporaron los profesores especiales de Educación Física al Nivel.
En 1989 se realizó en San Juan el primer Encuentro Latinoamericano del Nivel Inicial la Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial (U.N.A.D.E.N.I.) los días 29, 30 y 31 de mayo, 1 y 2 de junio de ese año, auspiciado por Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (Res. Nº 709); el Ministerio de Educación y Cultura de San Juan (Res. Nº 1140) y la Universidad Nacional de San Juan (Res. Nº 163); Ministerio de Cultura y Educación de Catamarca (Res. Nº91); provincias de Santiago del Estero (Res. Nº67), provincia de Corrientes (Res. nº2809), provincia de Salta (Res. Nº 54), provincia de Jujuy (Res. 54), provincia de Buenos Aires. Asistieron y disertaron profesionales de latinoamérica y de nuestro país, entre otras la Lic. Victoria Peralta Espinoza (Chile); Carlos Maria Menegazzo (Argentina); Lic. Lilia Fornasari de Menegazzo (Argentina); Lic. Sylvia Pulpeiro (Argentina); Lic. Hilda Cañeque (Argentina) y la Prof. Silvia Malbrán (Argentina), dando un marco extraordinario al Nivel Inicial de la provincia de San Juan.
En 1991 se creó el JINZ de capital (Jardines de Infantes Nucleados Zonales) como una nueva experiencia de agrupar once secciones de jardines anexos de escuelas primarias en un radio cercano, a cargo de un director y vice-director itinerantes. Se afectó el cargo de directora de la Lic. Viviana Morales, y vice-directora a la Sra. Beatriz Ruiz de Muro. En el año 2012 cuenta con dieciséis secciones con salas de 4 y 5 años.
En abril de 1993 se sancionó la Federal de Educación que reconoció definitivamente al Nivel Inicial como primer eslabón del sistema educativo argentino, incorporándole el Jardín Maternal para niños menores de tres años y declaró la obligatoriedad del último año, con lo que el Nivel Inicial logró su identidad propia y la especificación de sus contenidos pedagógicos y sociales.
Si bien el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo, definió sus objetivos y explicitó sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes.
En 1995 un equipo técnico en la provincia fue el encargado de elaborar un nuevo diseño curricular. Desde ese momento se comenzó a planificar en el Nivel con contenidos disciplinares por áreas.
El 15 de marzo de 1996, según Resolución Nº 209 del Ministerio de Educación, los establecimientos del Nivel Primario e Inicial dependientes de las Escuelas Normales, pasaron a depender de la Dirección de Nivel Inicial, EGB 1-2 y Especial. Finalizó así el traspaso de las Escuelas Normales a la Provincia, según lo estableció la Ley Nº 24049.
En el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional Nº 26206 que reconsideró la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Quedó, el Nivel jurídicamente organizado a partir de una unidad pedagógica.
En el año 2015 la provincia cuenta con cuarenta escuelas de Nivel Inicial de gestión estatal ubicadas en diferentes departamentos y once de gestión privada. Las cuatro Escuelas Normales de la provincia tienen Dirección de Educación Inicial: Normal Superior Sarmiento; Normal Superior Manuel Belgrano (Caucete); Normal Superior General San Martín y Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro (Jáchal) .
De esta manera se habilita otra página de la historia que debemos seguir escribiendo en primera persona.

BIBLIOGRAFÍA

-GARCÍA, Ana María, FERRÁ, Margarita, RODRIGUEZ, Nora y otros, (1997) "*Nueva Historia de San* Juan". Instituto de Historia Regional y Argentina "Héctor Arias". San Juan. Editorial EFU.
-NATIVA Enciclopedia total de San Juan. (2000)Buenos. Aires. CLASE.
- DE VECCHIS, Zulma "*Trayectoria de la institución del 1967 al 1992"* - Archivo de A.J.E.N.I. (Asociación de Maestras de Jardines de Infantes Sanjuaninas)

Capítulo 2. POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Lineamientos de la Política Educativa

La Política Educativa se enmarca en las siguientes normativas: la Constitución Nacional (1994), Constitución Provincial ; el Plan Nacional de Educación Obligatoria, Aprobado por Resolución Nº 79/09 del Consejo Federal de Educación (2009); la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes 26.061; la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) , la Ley 27.045; Ley Provincial de Educación 1327-H- ;los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) aprobados por Resolución Nº 214/04 del Consejo Federal de Educación (2004) y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). También se considera importante incorporar en el Proyecto Político Educativo de la Provincia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Convención sobre los Derechos del niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).

Este diseño curricular se legitima en la LEN, a partir de la consideración de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Brinda el marco normativo para orientar la planificación y la implementación de las políticas educativas que resalten la centralidad de las trayectorias escolares, el trabajo de los docentes, las escuelas, las políticas de enseñanza y el fortalecimiento integral de las instituciones educativas.
La LEN concibe a la educación como un bien social, como la vía fundamental por la cual cada sociedad incluye a sus nuevos miembros en un mundo compartido a través del enriquecimiento de sus repertorios culturales. Reconoce el derecho de los niños pequeños al conocimiento, y señala que es responsabilidad indelegable del Estado promover una educación integral, permanente y de calidad para todos, que asegure igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (Art. 4 y 11).
La LEN hace referencia a la Educación Inicial, en el capítulo II, desde los artículos 18 al 24, en los cuales se definen obligaciones del Estado Nacional, descripción de la estructura del Nivel, objetivos, niveles de articulación y organización de la Educación Inicial.

El Estado como administrador de lo público, junto con la sociedad civil (familias, organizaciones sociales, escuelas, centros infantiles, etc.) en su conjunto, son quienes garantizan la enseñanza de la primera infancia.
Para que los niños que están en las salas puedan aprender, es necesaria la puesta en marcha de una política de inclusión plena, que atienda a la diversidad, donde se respeten las singularidades, los ritmos propios y se garantice el derecho a transitar una trayectoria escolar completa. Por ello se hace prioritaria la elaboración de este documento curricular jurisdiccional, que permita actualizar miradas y paradigmas.

A su vez, es necesario que se aborden simultáneamente:
• Políticas que mejoren las condiciones en que los niños acceden a la escuela;
• Políticas que fortalezcan las posibilidades de la familia para acompañar a los niños en su camino de escolarización;
• Políticas tendientes a la producción de saber pedagógico:
- acciones de fortalecimiento al trabajo pedagógico en las escuelas,
- desarrollo de programas que asuman el desafío de la enseñanza modificando las condiciones en que tiene lugar la enseñanza habitual.

Y son las escuelas a través de los equipos de conducción, las que funcionan como garantes de las políticas públicas, quienes pueden anudar, entrelazar en las instituciones, las condiciones necesarias que den lugar al despliegue y concreción de esas definiciones y decisiones políticas.
En tanto la escolarización es instrumento de la política pública y herramienta que contribuye a legitimar la estructura democrática de la sociedad, cada vez y siempre que garantice la igualdad de oportunidades, a cada institución escolar le atañen, le conciernen, los problemas de aprendizaje de sus alumnos.
Sin duda, se requieren decisiones políticas que son condiciones necesarias pero no suficientes. No se agota en las decisiones macro políticas, hay una micro política en las instituciones y en cada sala, que reclama gestionar lo posible pedagógico, en la optimización de las trayectorias heterogéneas de los alumnos.

Desde el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCYE) se han aprobado los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y se aspira a que éstos contribuyan a "asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional y a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes, independientemente de su posición social y el territorio que habiten". En ellos está presente, además de los aprendizajes prioritarios, la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza: los cuadernos para el aula.
La Provincia de San Juan plantea un Proyecto Político – Educativo el fortalecimiento de un Sistema Educativo igualitario, inclusivo y de calidad, a través de políticas de Estado, con sentido estratégico y dinámico, para el desarrollo socioeconómico y cultural, basado en el conocimiento como clave dinamizadora de un crecimiento sustentable con equidad y justicia social.
La Educación es prioridad para construir una sociedad justa, reafirmar la identidad, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Provincia. Además la escuela posibilita el acceso al conocimiento de los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación, ofreciendo oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la misma a través de las prácticas, las actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social, contribuyendo así a la formación de buenos ciudadanos.
La Política Educativa Provincial debe concretarse en acciones que garanticen aprendizajes de calidad, que independientemente de la procedencia de los alumnos, promuevan la movilidad e integración social y la jerarquización de sus docentes; resignificando el nivel en la sociedad y el rol de la educación. De esta forma se refleja el compromiso público asumido con voluntad política, para seguir construyendo y fortaleciendo los pilares del Sistema Educativo Provincial, con apertura de espacios de participación ciudadana.
El Estado Provincial tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la provincia; garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales. La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de solidaridad, libertad, paz, respeto a las diferencias culturales, a la justicia y el bien común.
Es responsabilidad de la Educación Formal desarrollar la capacidad de conocer, comprender, transformar el mundo para mejorarlo y cuidarlo en forma compartida con sus pares y de manera responsable. También , es la encargada de iniciar a los niños en las experiencias de convivencia, tanto con adultos como con sus pares, las reglas que regulan las relaciones interpersonales, y a la vez compartir espacios, tiempos y materiales, posibilitando el acceso al conocimiento de las normas sociales.
Es importante reconocer a la familia como primera educadora y al Nivel Inicial como continuidad de la acción educativa iniciada en el hogar, cuya tarea de este último es promover

el aprendizaje, los desarrollos personales y sociales, la capacidad creativa, la expresión y comunicación a través de los diversos lenguajes, la indagación del ambiente natural y socio-cultural.
Además, es fundamental revalorizar el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social, recuperando su valor intrínseco para el desarrollo de las posibilidades representativas, la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad.
La sanción de la Ley 27.045, de escolaridad obligatoria desde los 4 años, es un logro que nos convoca a seguir construyendo, entre todos, las condiciones necesarias para su concreción.
En concordancia con lo expuesto anteriormente, la Política Educativa Provincial plantea en la Ley Provincial de Educación 1327 -H- :
-Enfatizar la atención de la Educación Rural y las plurisalas, como nueva modalidad organizativa en el nivel inicial.
-Recopilar y socializar experiencias educativas innovadoras que contribuyan a mejorar la calidad educativa.
-Alcanzar la universalización de la Educación Inicial para asegurar el servicio educativo de toda la población infantil, de zonas urbanas y rurales de la provincia.
-Asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.
-Promover la reconstrucción de la identidad y especificidad pedagógica-didáctica del Nivel Inicial, así como el fortalecimiento institucional.
La finalidad es regular y supervisar las instituciones, con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los niños a los efectos del mejoramiento de la gestión institucional y curricular de los establecimientos. Además, promover el aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; la participación de las familias en la tarea educativa, promoviendo la comunicación y el respeto; atender las necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

Inclusión y calidad educativa

La inclusión educativa es hoy la aspiración de la política educativa que le devuelve a la escuela el quehacer central de enseñar. Alcanza significados amplios pero precisos, éstos son: que todos quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de tiempo lectivo). A su vez, que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada uno y de las condiciones de su crianza y que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, sino que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.
Esto significa que las posibilidades de los niños de aprender en la escuela, depende cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender y depende más de las particularidades de la situación educativa, esto es, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Se puede sostener entonces que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños pueden aprender bajo las *condiciones pedagógicas adecuadas*.
En consecuencia, la inclusión educativa, condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, se constituye en una visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce al niño como sujeto pleno de derecho. Este reconocimiento de la diversidad conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos en igualdad de oportunidades.

La Educación Inclusiva asumida como derecho conlleva el deber de su realización, apunta a que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales. Centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos participen y se beneficien de una educación de calidad.

La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades educativas. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales para atender la diversidad. La diversidad es una característica intrínseca de los sujetos, por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes. Se trata de proporcionar una oferta que sea adecuada a las particularidades de cada niño. Esto supone la búsqueda de caminos para lograr este objetivo.

La inclusión se logra a partir de una integración genuina *en y para* la diversidad, no alcanza con incluir a los niños *dentro* de la escuela. Toda acción de inclusión educativa, debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad. Enseñar y aprender *en y para* la diversidad se sustenta en la valoración y la aceptación de todos los niños por lo que son y por el reconocimiento de que todos pueden aprender.

Una escuela inclusiva, por lo tanto, reconoce y planifica en función de todos, pero también de cada uno.

Es importante desplegar y poner en acción, formatos y estrategias de enseñanza acordes con las posibilidades, ritmos y expectativas de cada uno de los niños y del grupo como totalidad, ofreciendo propuestas en las que esté prevista la alternancia de trabajo en la modalidad individual, en pequeños grupos y en el grupo total.

Para alcanzar el objetivo de una educación inclusiva se plantea una política educativa tendiente a fortalecer, en cada una de las escuelas, las capacidades pedagógicas, organizativas, de gestión, de trabajo en red, con el fin de que cada institución educativa brinde una educación de calidad para todos los niños, en un entorno protector y promotor de sus derechos.

La premisa del respeto por la diversidad pone en cuestión componentes básicos del sistema escolar: el *currículum* único, el aula estándar, el método uniforme, y otros esfuerzos análogos por instituir la igualdad a costa de la anulación de las diferencias (Terigi, 2008).

Los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que permite el pasaje de la categoría de *problema individual,* a la de *problema que debe ser atendido sistémicamente*.

¿Qué son las trayectorias escolares?

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que se llama *trayectorias escolares teóricas,* que expresan recorridos de los sujetos en el sistema que sigue la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum*, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero se reconocen también itinerarios que no siguen ese cauce: las trayectorias reales de muchos alumnos son "*trayectorias no encauzadas*", pues gran parte de los niños transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

En un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las

trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos y significativos.

Educación Sexual Integral

La inclusión de la educación sexual en la formación sistemática reafirma la responsabilidad del Estado respecto a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. El enfoque integral supone un abordaje que abarque las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Los vínculos con los demás son de suma importancia en este proceso. Pensada de esta manera, la ESI, debe contribuir a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo.

Se trata entonces de enseñar a:

- Conocerse a uno mismo, y valorarse.
- Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos.
- Comunicarse con el otro.
- Reconocer el valor que tiene la vida.
- Cuidarse.
- Enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana.
- Relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco de respeto por las diferencias.
- Poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.
- Decir “no” si la persona se siente amenazada o en riesgo.

La ESI se plantea en términos de “vínculos con los otros”, por lo que en este marco, se hace necesario abordar desde la escuela:

- El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- La valoración de los sentimientos y su expresión.
- La valoración y el respeto por la diversidad.
- El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- El trabajo reflexivo sobre género.

El cuidado y la promoción de la salud

La salud es entendida como: un proceso social complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político; además de constituir un derecho de todos. Se trata de un proceso social complejo y dinámico, basado en el interjuego salud – enfermedad. Interjuego en el que expresan mucho más que aspectos biológicos individuales. El cuidado hacia uno mismo y hacia los otros, es un tema ineludible en el maternal, promoviendo prácticas sociales que contribuyan a su promoción. La salud es, desde la perspectiva de la promoción, un proceso que se desarrolla durante toda la vida de las personas, más que un estado alcanzado o por alcanzar.

Los Derechos Humanos

Pensar la ESI en el marco de los Derechos Humanos, es ponderar su valor en la construcción de la subjetividad y en especial, en la constitución de los sujetos como sujetos de derecho. Significa recuperarla responsabilidad del Estado, en orden a garantizar el acceso a contenidos curriculares pertinentes y actualizados que contribuyan al cuidado de la salud propia y de los otros; como así también la centralidad de los adultos en el acompañamiento de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños. Algunos de los derechos a considerar en relación con la ESI, son:

- El derecho a la vida y a la salud.
- El derecho a la libertad de elección.
- El derecho a la información, a la opinión, a la participación.
- El derecho a una educación de calidad.
- El derecho a la identidad y a la dignidad.
- El respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos, en tanto no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes.
- El derecho a vivir según las convicciones morales o religiosas.
- El derecho de los docentes a la capacitación y actualización integral.
- El derecho a la información sobre el propio cuerpo, sobre los modos de protegerlo, sobre los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas están siendo vulnerados.

Los derechos de los niños, son reconocidos cuando se trabaja entorno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, la consideración de sus opiniones, emociones y sentimientos y la asunción del rol del adulto, mediante el ejercicio de la función de orientación y confrontación en el marco de la contención y la confianza.
Por último, la consideración de los docentes como sujetos de derecho debería expresarse en el reconocimiento de su identidad profesional, y a la vez prever la implementación de acciones de capacitación, apoyo y contención, para que la escuela pueda desarrollar su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes

El currículum en tanto propuesta político- pedagógica

El currículum es una de las expresiones en la que se manifiesta formalmente la voluntad educativa de una determinada sociedad. Puede concebirse como un proyecto que reestructura la actividad educativa, que contempla los condicionantes sociales, políticos, culturales, institucionales, pedagógicos, posibilitando la participación colectiva, respondiendo a necesidades e intereses de la comunidad; es decir que se constituye en un elemento aglutinante y articulador, una bisagra entre educación y sociedad.
Se considera al currículum como un proceso social complejo que involucra la construcción y reconstrucción de una propuesta político-educativa, articulada a un proyecto político social amplio.
Se adhiere a la conceptualización de currículum de Alicia de Alba que expresa:
“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de

negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación"[4].

Se valora en todos sus aspectos la definición presentada, y es importante enfatizar que los elementos culturales a los que se refiere, se incorporan al currículum no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviniendo en práctica concreta. Este aspecto denota en parte la complejidad del currículum, por cuanto la síntesis de elementos culturales se presenta de manera desordenada, muchas veces contradictoria, esto se explica por los diferentes grupos culturales que actúan en una sociedad. De ahí que pueda decirse que no está exento de conflictividad.
Otro aspecto a destacar en la definición, es la distinción entre los aspectos estructurales formales y los procesales-prácticos del currículum.
Lo estructural-formal se refiere a las prescripciones oficiales relativas al diseño y a los lineamientos del desarrollo curricular. Son aspectos organizativos y legales establecidos en el nivel político, como así mismo especificados en el nivel institucional y que norman la vida escolar. Estas prescripciones no constituyen de manera exclusiva ni necesariamente prioritaria, el currículum; su desarrollo procesal-práctico es fundamental para comprender su devenir en las instituciones concretas, ya que refleja las particularidades de contextos, grupos, actores, etc.
Las dimensiones generales y particulares a las que hace referencia la definición de Alicia de Alba, constituyen una apertura amplia para el análisis del currículum, dado que podemos considerar entre las primeras: la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica e ideológica); la institucional y la didáctico-áulica.
Entre las dimensiones particulares se hallan aquellas que configuran los aspectos particulares de cada currículum, objetivados en sus fundamentos y componentes.
Es importante detenerse en la dimensión social amplia, donde los procesos educativos son parte del conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social. Los componentes que integran la dimensión social son la cultura, lo político-social, lo económico y lo ideológico. Se explica a continuación qué contempla cada uno de ellos:

-Cultura: Esta concepción incorpora la mirada antropológica refiriéndose a las relaciones y mediaciones sociales, germen y expresión de resistencias.
-Política: todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentidos dirigidos hacia determinados fines sociales.
-Social: la sociedad es compleja, interactúan diversos grupos y sectores sociales que la componen, se desarrolla en relación con un proyecto social amplio que contiene otros proyectos sociales.
-Económico: en cuanto a la distribución y optimización de recursos en función de los objetivos de la política educativa.
-Ideológico: contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar las prácticas curriculares.

La dimensión institucional es la privilegiada del currículum, ya que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (valores, costumbres,

[4] DE ALBA, Alicia. (1998)*Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

creencias, hábitos) que conforman una determinada propuesta académico-política: organización de tiempos y espacios, el tratamiento de los contenidos, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía, la burocracia escolar.

La dimensión didáctico-áulica, es donde se da el encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros.
Son las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino lo que efectivamente se enseña, en forma explícita o implícita, ya que al entrar en el sistema educativo, los niños construyen expectativas recíprocas, tratando de establecer qué pueden esperar de la escuela y qué espera la escuela de ellos.

Por todo ello, el currículum supone una serie de decisiones que dan cuenta en este diseño, de lo que se espera que suceda en las salas del jardín, en relación con las experiencias escolares de los niños. En ellas son fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, la evaluación de la enseñanza, el aprendizaje y la planificación áulica.
Es pertinente colocar el acento en concebir al currículum como propuesta y acción, destacando que es un instrumento dotado de dinamismo. Por ello el currículum se incorpora en la vida institucional y en la vida de la sala, demandando una planificación institucional y una áulica (P.E.I., P.C.I., P.A.)[5].
En este sentido, el diseño curricular es mucho más que una mera formulación de contenidos, ya que en él se manifiestan las finalidades y funciones que la sociedad actual encomienda a la educación. Adquiere no sólo un carácter político- social, sino también una significación del proyecto pedagógico.
El currículum supone que están presentes prácticas humanas y acciones por ellas generadas, determinando procesos con características peculiares. Es proceso y producto de construcción social, donde intervienen sujetos de "determinación curricular" que, con su toma de decisiones y accionar constante, moldean y configuran el currículum de diferentes modos.
La propuesta curricular debe pasar a ser una construcción que muestre constantemente la tensión dialéctica entre supuestos, postulados, demandas y necesidades que emergen de las prácticas concretas de instituciones y docentes.
Los diferentes grupos sociales generan acuerdos y desacuerdos e inciden de diferente manera en lo que se enseña y se aprende en las escuelas, en cada momento histórico. Estos procesos se expresan en las acciones y estrategias que se definen en este documento, para traducir estas propuestas en prácticas educativas.
De esta manera, se concluye expresando que este documento contiene un conjunto de prescripciones que buscan brindar al docente, un marco orientador que pueda dar sentido a sus prácticas escolares. Es por esto que, si bien no se agotan los procesos curriculares, pueden ser un buen punto de partida para comprenderlos y/o analizarlos.

Planeamiento de las políticas curriculares

El lugar de planeamiento de las políticas curriculares es donde se delinean las políticas públicas en educación. Aquí se traducen en políticas curriculares las diferentes demandas e intereses sociales en torno a la enseñanza.
Es un espacio no exento de disputas, acerca de cuáles son los contenidos que se incluyen y se excluyen del currículum.

[5] Explicitados en el capítulo 9

Los Diseños Curriculares se construyen en el marco de las diferentes jurisdicciones, respetando los lineamientos y propósitos generales establecidos a nivel federal.
Cada provincia produce su propio diseño curricular en el que se contextualizan los propósitos y contenidos acordados a nivel federal.
En el país, el órgano de decisión de las políticas curriculares es el Consejo Federal de Educación. Allí se aprueban los documentos curriculares que garantizan una propuesta común para todos los alumnos y alumnas de las escuelas del país, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) o las Resoluciones que el mismo Consejo Federal establece y que han sido consideradas en este diseño.
Los diseños curriculares prescriben finalidades, principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, enfoques de las áreas de conocimiento o materias, contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales; orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo.
Los diseños conllevarán la flexibilidad necesaria para la elaboración del currículum institucional, plasmado en el Proyecto Curricular Institucional.

La Educación Inicial como unidad pedagógica. Referencias en la jurisdicción

De acuerdo a la LEN, la Educación Inicial representa el primer tramo del sistema educativo. "Constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año". (Art.18)
Esta definición establece el derecho a la educación que poseen todos los niños, desde su nacimiento, que sean recibidos en ambientes de bienestar, en donde se les brinde una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos. De esta manera todos los niños de 45 días a 5 años de edad inclusive compartirían espacios educativos enmarcados en *una unidad pedagógica* que traza horizontes comunes para su educación, garantizando así la inclusión y la equidad educativa para nuestras infancias.

La unidad pedagógica está comprendida por el ciclo del jardín maternal y el ciclo del jardín de infantes.

El ciclo del Jardín Maternal comprende a los niños desde los 45 días a los 2 años. En la jurisdicción sólo hay cinco instituciones que están incorporadas a la Educación Privada, quedando un amplísimo número de dichas instituciones fuera del sistema.

El ciclo del Jardín de Infantes, comprende a los niños desde los 3 a los 5 años. En la jurisdicción asume distintas organizaciones, como es expresado en el siguiente parágrafo.
La gestión estatal atiende a la sección de 4 y 5 años y de manera creciente, en función de la constante demanda social, tiende a la universalización de la oferta de la sección de 3 años.
Cuenta con servicios educativos rurales de matrícula mínima.
La gestión privada abarca el ciclo del jardín de infantes de forma completa con secciones de 3; 4 y 5 años.

Como primer nivel del sistema educativo provincial, refleja las vicisitudes propias de su crecimiento, con un importante número de creaciones de secciones tanto en la gestión estatal como privada.

Estructura Organizacional del ciclo del Jardín de infantes en la Provincia

De acuerdo a la estructura organizacional los jardines de infantes se dividen en:

. Independientes y autónomos: Escuelas de Nivel Inicial (ENI). Son establecimientos de Nivel Inicial con dirección propia y no poseen anexos. Según el número de secciones tienen vice-directora. Esta forma organizacional se encuentra en la gestión estatal y privada.

. Anexos: son jardines de infantes sin dirección propia, que dependen administrativa y pedagógicamente a un establecimiento de nivel primario. Esta estructura se encuentra en la gestión estatal como en la gestión privada.

. Nucleados: JINZ (Jardines de Infantes Nucleados Zonales). Se componen de un conjunto de secciones de jardines de infantes que se encuentran separadas espacialmente (es decir, no se ubican en un mismo edificio) y dependen administrativamente de las escuelas de Nivel Primario y pedagógicamente de un director y vice-director de Nivel Inicial itinerante.

BIBLIOGRAFÍA

-DE ALBA, Alicia.(1998) *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Nivel Inicial. Violante R. y Soto, C.(2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*
-Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.
-Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2006) *Ley de Educación Nacional Nº 26.206.*
-Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo.

Capítulo 3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Finalidad formativa e Identidad pedagógica de la Educación Inicial[6]: los desarrollos personales y sociales - la alfabetización cultural

La Educación Inicial, como primer eslabón del sistema educativo, es la primera entrada del niño junto a su familia a la esfera pública y por ello resulta una experiencia formadora en múltiples aspectos. "La escuela infantil, el Jardín maternal, el Jardín de infantes, y otras modalidades de educación integral como primeros espacios de lo público, se transforman para esos pequeños y esas familias en un espacio de lo común, de un entramado de interacciones, que deviene en constantes encuentros (y desencuentros) con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, de las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc."[7]
"Las finalidades formativas convergen y se articulan a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de conocimientos"[8].

La LEN plantea para toda la educación un enfoque basado en los derechos humanos.
"Los objetivos planteados en la LEN definen: promover el aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral; desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento; la construcción de valores como la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto; promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral; desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales, como el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; favorecer la formación corporal y motriz; propiciar la participación de las familias; atender las desigualdades educativas de origen social y familiar; prevenir y atender necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.
La educación desde los primeros años de vida significa equiparar puntos de partida, garantizar oportunidades equivalentes, apoyar un crecimiento saludable y armónico e incentivar de manera integral el desarrollo del potencial de aprendizaje.
Constituye una experiencia valiosa e irrepetible en la historia personal de cada niño, en algunos casos decisiva, respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas.
Acorde a estas finalidades, la Educación Inicial jerarquiza el rol del docente como figura de contención afectiva y mediador cultural, quien enseña, andamiando, armando escenarios, proponiendo situaciones problemáticas, suministrando información, por sólo mencionar algunas de las posibles formas de enseñar"[9]
La identidad en el Nivel Inicial se afianza a través de la legislación que reconociendo su carácter educativo, garantiza la creación, el sostenimiento y la supervisión de sus instituciones educativas, propiciando simultáneamente para toda la población infantil, el acceso, la permanencia y niveles de logros de aprendizajes equivalentes (LEN).

Los desarrollos personales y sociales y la alfabetización cultural son las finalidades formativas que hoy le otorgan Identidad Pedagógica a la Educación Inicial.

[6] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial.(2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial.* "Políticas de Enseñanza". Documento de trabajo. .
[7] REBAGLIATI, Ma Silvia. (2011) "Infancias, sujetos y familias en la Educación Inicial". El texto completo de esta conferencia puede consultarse en el documento: "Relatoría del Foro para la Educación Inicial". MEN .
[8] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial(2012). Op. cit
[9] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial.(2012) Op cit..

Desarrollos personales y sociales[10]

Potenciar los *desarrollos personales y sociales* implica trascender la mirada tradicional que, simplificando el proceso de socialización, lo identifica con la adquisición de las pautas de trabajo necesarias para que el niño que ingresa a la institución escolar se convierta en alumno. La función central de la escuela es enseñar para que los niños adquieran los saberes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable y su inserción en el mundo.

"Durante el proceso de socialización, el niño construye una identidad individual y social por la cual se inserta en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad y que el niño conoce a través de la familia con la que se identifica para luego diferenciarse"[11].

En este sentido, resulta de gran importancia contextualizar el proceso de socialización en referencia al enriquecimiento de los repertorios culturales, contemplando al mismo tiempo aspectos como el aprender a estar con otros y la necesidad de conocer y participar de la cultura escolar.

"Enseñar a los niños/as a cuidarse a sí mismos y a los demás. Mostrar que las prácticas de hábitos cotidianos adquieren sentido en el desarrollo progresivo de la autonomía y que la incorporación de normas es importante en tanto condición necesaria para la convivencia y las oportunidades de aprender"[12] .

Se pretende que la escuela sea un espacio de formación de sujetos libres y críticos, cuya participación en la sociedad sea transformadora y superadora "...el desarrollo del conocimiento, la autonomía, la creatividad y la expresión, así como la consolidación de valores sociales como el respeto y la solidaridad, constituyen aspectos cruciales de la formación inicial"[13].

Demostrar actitudes democráticas y transmitir de manera sistemática la enseñanza de valores que permiten a los niños apropiarse de las pautas necesarias para la vida en comunidad: la justicia, la tolerancia, el reconocimiento y respeto por la diversidad de género, diversidad lingüística, cultural y étnica y el respeto a los derechos de los demás.

Es de destacar la importancia de visualizar y ponderar los derechos de los pueblos originarios, preservando sus pautas culturales, su lengua, costumbres e identidad étnica, integrándolos activamente en este mundo multicultural y en la escuela común, obteniendo así una mejor calidad de vida. De esta manera se ve reflejado como este modelo de socialización intercultural va siendo parte, día a día, del quehacer cotidiano de cada docente y de cada escuela. Se produce un mutuo enriquecimiento de conocimientos y valores entre los pueblos originarios y las poblaciones cultural y étnicamente diversas, propiciando el valor por el respeto hacia tales diferencias. "Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos" es uno de los sentidos de los NAP.

Alfabetización cultural

Como finalidad formativa la alfabetización cultural es considerada en sentido amplio e integral. Se configura en procesos de enseñanza que implica la participación de los niños en variedad de experiencias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la

[10] Temáticas que son desarrolladas en el capítulo 6 "Dimensión Formación Personal y social"

[11] LEZCANO, Alicia. (1999)"Las miradas sociológicas sobre los proceso de socialización", en Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela*. Buenos Aires, Santillana.

[12] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. (2012)*Actualizar el debate en la Educación Inicial.* "Políticas de Enseñanza".

[13] MALAJOVICH, Ana. (2006)*Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial*. Editorial Siglo XXI.

apropiación de saberes que remiten a múltiples lenguajes y campos del conocimiento. La alfabetización cultural hace referencia a la participación en las "formas de hacer y pensar" que se ponen en juego a través de múltiples lenguajes. En este sentido el proceso de alfabetización cultural no se circunscribe al área de Lengua, sino al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticas, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros). Se trata de un proceso que continúa a lo largo de toda la escolaridad pero que adquiere una especial significación en esta etapa.

Zabalza (2003) plantea que el compromiso de la Educación Inicial respecto de la progresiva alfabetización cultural de los niños representa uno de los ejes en torno a los cuales se estructura la propuesta curricular. Se refiere a la cultura como concepto amplio, que considera, además de la promoción de la sensibilidad multicultural, a partir de la presencia real de otras culturas en el grupo de pares, fundamentalmente tres tipos:

La cultura doméstica y la de los grupos próximos como las familias y la escuela, lo que allí se hace, los objetos que forman parte de las actividades habituales.
La cultura del entorno, como los trabajos, las celebraciones, los sistemas de relación, los medios de comunicación, la organización de los espacios.
La cultura académica, en el sentido de la adquisición de los contenidos de las áreas de conocimientos incluyendo los temas transversales, la iniciación en los instrumentos de la cultura codificada como la lectura, la escritura, el arte, la música, etc.[14]

Conceptualizar la función formativa de la Educación Inicial en términos de ampliación de repertorios culturales es comprender los procesos de alfabetización como la transmisión sistemática de bienes del patrimonio cultural. Esto implica seleccionar con criterios de calidad y enseñar canciones, bailes, juegos, etc., provenientes del acervo cultural de los pueblos, del presente y el pasado; que provengan de tradiciones locales pero ampliadas con las producciones de las diferentes regiones, como de otras tradiciones mundiales, adecuadas para niños pequeños.
El juego forma parte de la alfabetización cultural, ya que es uno de los productos de la cultura. Por lo tanto, es un contenido que permite al docente plantear situaciones de enseñanza.

Infancias en el Nivel Inicial

Se suele pensar en la infancia como un estado biológico que tiene atributos psicológicos definidos. Sin embargo, no es lo mismo ser niña o niño, crecer en El Encón, Chimbas o La Majadita, vivir en un barrio cerrado-privado o en un departamento, tener acceso a una pluralidad de medios electrónicos como computadora, celular, play station o sólo a la televisión, y en algunos casos ni siquiera eso; entre muchos otros aspectos. ¿Qué experiencias tienen hoy los niños? ¿Cómo cambió el estatuto de la infancia en los últimos años?
La infancia, entonces, se refiere al estado y la condición de vida de un niño y a la calidad de esos años. Por lo tanto, es una construcción social que de acuerdo a cada tiempo histórico, presenta características sociales, políticas, culturales y económicas específicas. Los niños fueron concebidos, criados, educados, recibidos, tratados, institucionalizados, acompañados, de modos distintos según las épocas. Hubo así muchas infancias a lo largo del tiempo en el país.

[14] **Zabalza, M. Angel. (2003) "El currículo de la educación infantil". En Enciclopedia de educación infantil. Vol.1 GALLEGO ORTEGA, José Luis y DE HARO, Eduardo Fernández (coord.). España. Ediciones Aljibe.**

En las últimas décadas el concepto de infancia ha ido evolucionando, hoy se concibe al niño pequeño como persona, sujeto y protagonista, como un actor social y cultural, poseedor de más derechos y posibilidades de aprendizaje. En la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, aparece una nueva definición de la infancia basada en los derechos humanos. La Convención es el primer tratado internacional de derechos humanos que combina en un instrumento único, una serie de normas universales relativas a la infancia, y el primero en considerar los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria -UNICEF. Estado mundial de la infancia 2005-.

Diversos autores alertan sobre los cambios en la infancia que produce la sociedad actual postmoderna (Caruso y Dussel): la noción de tiempo, espacio, las nuevas relaciones que se establecen entre padres e hijos, la variedad de organizaciones familiares, los cambios en las vestimentas, las variaciones de la moda y los patrones estéticos, el desarrollo vertiginoso de la tecnología y la tendencia a consumir.
Los nuevos cambios sociales y culturales, muestran cómo la infancia debe ser considerada teniendo en cuenta una diversidad de formas de expresión de una infancia que no puede ser entendida de manera universal. Pero si bien no hay "una" infancia, es decir, un modo único de ser niño, no se puede descartar necesidades y derechos comunes a todos.

Caracterizando el desarrollo infantil desde una perspectiva psicológica, es importante destacar que en los procesos de constitución subjetiva, tiene gran relevancia el lugar del adulto. Cada niño crece y se desarrolla en un contexto vincular-social donde vive sus primeras experiencias, que en un principio se dan en el encuentro con un "Otro" significativo que cada sociedad define y prioriza en diferentes momentos socio-históricos: en un principio ese Otro es la madre o sustituto, que podría ser el padre, un/a abuelo/a, tío/a, hermano/a, niñera, empleada, y posteriormente también el docente de Nivel Inicial, etc.
Cada familia posee valores, normas, costumbres, relatos, que ofician de referencia, marco y sostén; son matrices de crianza que promueven aprendizajes, es decir, son formas de enseñar que al mismo tiempo bosquejan una manera de aprender a través de particulares significados y creencias con las que el niño se va constituyendo con atributos singulares y de pertenencia cultural. Cada niño es portavoz de su grupo familiar, de su mundo de significaciones, de su historia personal, de aprendizaje, de amores y temores. Estas experiencias lo constituyen en un sujeto irrepetible de emociones y deseos, sujeto de conocimientos y formas de aprender, en un sujeto social que valora o rechaza, sujeto de derecho.

Como construcción social, la infancia, lleva las marcas de las instituciones por las que transita: el pasaje del universo de lo privado – la familia -, a lo público – la escuela, el club, el mercado de bienes infantiles, los medios de comunicación, etc.- y sobre estos pasajes es necesario reflexionar para visualizar y comprender las transformaciones que impactan en las relaciones sociales de la infancia.

El niño reconocido como sujeto con derecho y capacidades para aprender, pensar, dialogar y producir mensajes desde el inicio de su experiencia de vida, es el punto de partida en la formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar y cooperar con otros.

El Sujeto de Aprendizaje

La cuestión de la responsabilidad pública sobre la infancia requiere, desde una mirada histórica, revisar las diferentes concepciones y representaciones que la configuran. Esto significa reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y educamos a

los más pequeños de nuestra sociedad a quienes constituimos –desde un enfoque que prioriza sus derechos– en sujetos de la Educación inicial.[15]

Las instituciones educativas reciben a los niños con experiencias dela infancia diferentes en tanto sujetos singulares, integrantes de grupos culturales con atributos propios. "Es necesario considerar las (infancias) en un sentido plural, que permita reconocer la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas, que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza" (NAP).

La constitución psíquica del sujeto se da con un Otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias.

Los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura se dan conjuntamente. En la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que lo determinan, la relación con el docente adquiere un lugar fundamental.

La escuela se ofrece como espacio de los "otros" -el de los conocimientos, el de la apertura a otros mundos - que enriquece la realidad psíquica del sujeto y puede permitirle potenciar el pensamiento, el aprendizaje y la autonomía.[16]

El vínculo docente-alumno, en la Educación Inicial, adquiere una importancia mayor por la edad de los niños, ya que será la base sobre la cual se van a construir los nuevos aprendizajes. Para que los niños puedan ir descubriendo el mundo requieren del vínculo afectuoso, confiable, responsable e inteligente del docente.

La construcción de significados es fundamental en la constitución de la subjetividad de los niños, ya que aprenden a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de las experiencias vinculares y sociales. La Educación Inicial cumple un papel muy importante en esa constitución, porque el sujeto que aprende es un sujeto producido socialmente en un determinado contexto socio histórico, que produce sentidos, miembro de la institución educativa, con aprendizajes sistemáticos, con deberes y derechos, con capacidad para opinar y decidir, en suma, un sujeto sociopolítico cultural y no un "mero educando". La noción de subjetividad modifica la visión de sujeto-objeto, en donde el sujeto es pasivo y el objeto es transformador o viceversa, el objeto es pasivo y el sujeto es el que ejerce la acción. En su lugar se conciben hoy complejas relaciones que los atraviesan e implican mutuamente. Caruso y Dussel proponen la noción de sujeto como "una construcción de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas".[17]

El aprendizaje"es un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende. Este proceso implica la relación entre lo que cada uno sabe y puede hacer, y los nuevos contenidos que ha de aprender. Se construye en interacción con el entorno; las otras personas, adultos o pares, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar; indicios, informaciones, recursos que favorecen u obstaculizan la tarea. Es en este sentido que se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados, la búsqueda de acuerdos y consensos."[18]

El proceso de aprendizaje no es lineal sino pluridimensional y dinámico, signado, con frecuencia, por avances desiguales, que requiere de constantes y múltiples reorganizaciones. Durante ese proceso, se pone en juego algo más que los aspectos cognoscitivos de las

[15] Aportes sobre esta conceptualización fueron elaborados por la Región Sur: "Infancias, familias y escuelas". Para más información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011. (Rebagliati, 2010).

[16] TERIGI, Flavia. (2009)*Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Educación*.

[17] CARUSO,M. DUSSEL, I (1999)Yo, tú, él: ¿quén es el sujeto? En *De Sarmiento a los Simpson*, Buenos Aires. Kapeluz

[18] Gobierno de la provincia de Santa Fé. Ministerio de Educación (1997) Diseño curricular para el Nivel inicial.

personas; los afectos, la sensibilidad, los valores, las actitudes, los intereses, los estados de ánimo y la aptitud corporal, entre otros, son factores fundamentales que inciden en los logros o dificultades para aprender.

El objetivo de la Educación Inicial es construir experiencias educativas escolares, sostenidas en el propósito de revertir desigualdades. De ahí, que, conocer el contexto social y cultural, que incide en la configuración, el conocimiento profundo d
el "niño" a quien se destina la propuesta, permite identificar las características y necesidades de aprendizaje como base para la enseñanza.
En el proceso de la tríada didáctica: alumno-docente-conocimiento, el docente funcionará como mediador entre el sujeto que aprende y el conocimiento, sostén-andamio, lo que permitirá al niño construir sus aprendizajes. Por el contrario, si asume un posicionamiento que signifique sostener un saber omnipotente, seguramente le "obturará" toda posible construcción significativa. Por lo tanto, resulta fundamental que en el proceso de enseñanza se adopte una perspectiva didáctica que convoque el deseo y el interés del niño por aprender, que facilite experiencias y oportunidades cada vez más ricas y complejas, que le permitan construir aprendizajes realmente significativos.
La tarea de enseñar demanda del educador un esfuerzo importante a la hora de lograr el adecuado ajuste entre el contenido que va a enseñar, las estrategias que piensa desplegar, la propuesta que ofrecerá como experiencia de aprendizaje y las posibilidades reales y potenciales de los sujetos.
El docente tiene que presentar clara intencionalidad pedagógica; contemplar al niño de la Educación Inicial en los aspectos sociales, afectivos, lúdicos, cognitivos, motrices y expresivos, favoreciendo la construcción de una mirada integradora, y brindando a la vez una formación integral.
Además de educar, tiene como función el amparo y cuidado de los niños.[19]
Si bien muchos de los aportes que provienen de la Psicología, especialmente de la Psicología Evolutiva, son de gran importancia, no se los debe considerar como la única fuente que permita construir marcos explicativos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Se tiende a no quedar "encerrado" en la perspectiva evolutiva, con el propósito de generar una mayor comprensión en relación al desarrollo y a la particular constitución de la subjetividad del niño.
Se sugiere considerar, también, los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de las perspectivas sociológicas y antropológicas, los trabajos recientes en torno a los procesos de comunicación en la sala, y un número importante de investigaciones que ponen de relieve la peculiaridad de las demandas y procesos cognoscitivos que tienen lugar en la escuela.
En este sentido, la corriente sociocultural a partir de los aportes de Vygotsky, pone el acento en la confluencia de factores de orden psicobiológico y socioculturales en los procesos de aprendizaje. Así las capacidades cognitivas estarían asociadas a las prácticas sociales en que las personas están involucradas.
En síntesis, teniendo en cuenta lo expresado en relación a las "infancias", se propone un enfoque multidisciplinar a fin de comprender el desarrollo, la constitución de la subjetividad del niño y la construcción activa de conocimientos.
Las diferencias cognitivas, socio-culturales, linguísticas, motoras y emocionales no tienen que ser barrera ni obstáculo para el aprendizaje de todos los niños.

[19] ZELMANOVICH,P (2003) contra el desamparo. En DUSSEl,I y FINOCCHIO *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires. FFC

Didáctica de la Educación Inicial

La Didáctica es la disciplina *que explica los procesos de enseñanza y de aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas*[20]. Esta definición implica tanto una dimensión explicativa como una dimensión proyectiva. Explicar para proponer los procesos de enseñanza- aprendizaje y para lograr una comprensión profunda de la realidad del Nivel Inicial en la que proyecta la intervención.
La didáctica se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica, práctica que adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente. Aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios para la reflexión de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

La enseñanza, como objeto de estudio de la didáctica, puede ser comprendida como la aplicación de un conjunto de técnicas o como una práctica social compleja que implica sabiduría práctica y capacidad deliberativa. Implica un sujeto/ niño que construye su mundo activamente con la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura. El objetivo de la enseñanza es ampliar las oportunidades de conocer y comprender la realidad complementando las singulares tradiciones y culturas familiares de los niños/as[21].
Acorde con ello, la propuesta pedagógica "refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio" (NAP)[22].

La Didáctica de la Educación Inicial, se constituye teorizando sobre diferentes cuestiones y/o criterios referidos a la forma de enseñar a niños de 45 días a 5 años, en las diferentes instituciones de atención y educación de la primera infancia. La tarea es integrar las perspectivas de los sujetos que aprenden y la de los contenidos que se enseñan, pensando en un docente que tenga en cuenta la centralidad pedagógica, que eduque desde "una posición enseñante" sensible y desde el ejercicio de un oficio de enseñar en clave democrática. Es propósito, también, de la Didáctica del Nivel interpretar y definir la enseñanza en situación, desnaturalizando aquello que se rutinizó. Es decir, desnaturalizar cada momento, preguntándose sobre su sentido, su importancia y significación.

En toda situación de enseñanza participan: un adulto/docente/mediador cultural, un objeto de enseñanza/contenido y un sujeto/niño/bebé; en un contexto peculiar en el que estos procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan. Este proceso, definido como la tríada didáctica, convoca a definir lineamientos curriculares y didácticos: qué se enseña y cómo se enseña en la Educación Inicial; haciendo referencia a las diferentes formas de enseñar que despliegan los maestros, adecuadas al objeto de enseñanza y a la edad de los sujetos a quienes les enseña[23].

[20] CONTRERAS, Domingo José. (1994) "*Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*" Akal ediciones. Madrid, España.
[21] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012)*Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo.
[22] Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). MEN 2004.
[23] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Op cit.

Enseñar a niños entre 45 días y 5 años, es una tarea particular y compleja, por lo tanto, requiere de la construcción de un amplio repertorio de modalidades de intervención que articule:

-el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños;
-sus variadas maneras de acercarse a la realidad;
-la diversidad de alternativas que plantean los campos disciplinares;
-la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas.

La Didáctica de la Educación Inicial hoy, propone como pilares a "… aquellos principios pedagógicos particulares construidos históricamente por nuestros maestros y pedagogos (que hoy recuperamos, sistematizamos y completamos) que permiten organizar propuestas de "buena enseñanza" con niños pequeños."[24] Estos criterios, ideas fuerza, postulados centrales, refieren a las características particulares que asumirán las acciones educativas docentes en la Educación Inicial. A continuación, se enuncian estos "principios pedagógicos irrenunciables" que serán explicitados en el capítulo 9.

Algunos andamiajes para enseñar: participar en expresiones mutuas de afecto; ofrecer disponibilidad corporal; realizar acciones conjuntamente con los niños; acompañar con la palabra.
La centralidad del juego.
La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.
La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.
El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.
La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

Si la Didáctica del Nivel es la teoría que tiene como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, ¿qué significa la "buena enseñanza"?

Este concepto de "buena enseñanza" definido por G. Fenstermacher "pone de relieve en el adjetivo buena, los aspectos morales y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar y no los aspectos referidos al éxito escolar.
Así, preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales; preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda"[25] .

[24]Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial.(2 011) "*Educación Por Venir. Nuevas Infancias. Nuevos Contextos*". Bs. As. 2": Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur; Políticas de enseñanza y definiciones curriculares: Didáctica de la Educación Inicial*: Los Pilares.* Bs. As.
[25] FENSTERMACHER, en: CAMILLONI, DAVINI, LITWIN y otros.(1998) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Definir qué es “buena enseñanza”[26] desde el punto de vista epistemológico, lleva a pensar la enseñanza como algo más que la posibilidad de brindar ambientes simpáticos, alegres, espontáneos, novedosos, sorprendentes, ágiles o dinámicos, como muchas veces se identifican a las actividades en el Nivel. Enfrenta con la necesidad de definir la identidad de las prácticas que se realizan en las salas y su significado educativo. En este sentido, pone en la necesidad de definir situaciones de enseñanza que contemplen la generación de un ambiente alfabetizador, especialmente desde la atención del juego y el lenguaje comunicativo del niño, en lugar de centrarse en actividades que aparentemente "funcionan" en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y entretenidos.

Desde la consideración de la buena enseñanza en el sentido moral, cabe, también, analizar algunas formas características que asumen las prácticas en el Jardín de infantes y que “funcionan”. Un ejemplo de esto, es la frecuencia con que los docentes utilizan determinadas rutinas para pedir silencio o llamar la atención de los niños. El problema aparece, cuando el contenido de estas consignas tiene un significado que minimiza las posibilidades de comprensión de lo que se le está solicitando al niño. Frases tales como *"un broche en la boca", "el Señor silencio se enoja si los chicos hablan", "nos ponemos zapatitos de algodón", etc.,* están impregnadas de magia pero disfrazan, sin necesidad, la solicitud que está haciendo la maestra. Hasta llegar a “*florero sin flor,” “sillita de pensar*” y todo tipo de estrategias que implica la puesta de límites basada en separar a los niños de la actividad o relacionar el “pensar” como castigo. Algunos investigadores han analizado esas prácticas como expresiones autoritarias del accionar docente (Kantor, 1988; Harf y otras, 1996).
Enseñar valores implica explicar y transmitir a los niños los fundamentos de las conductas sociales esperables, en lugar de intentar lograr, por condicionamiento, una respuesta automática.
Definir la buena enseñanza requiere, entonces, de un análisis reflexivo de los marcos interpretativos y normativos, a fin de superar la prescripción que han asumido ciertos enfoques sobre las prácticas de enseñanza en el Nivel.
La fuerza de las tradiciones transformadas en ritos, hacen ver algunas prácticas del maestro como inapropiadas frente a las innovaciones educativas. Esto es, la enseñanza ligada a “llenar las cabezas” de los niños y sujetarlos a decisiones en los que ellos tienen poca participación, en lugar de “sacarles” cosas de la mente y permitir que cada uno se exprese libremente.

La pregunta es ¿qué transformaciones se deben concretar en los jardines de infantes para que brinden espacios privilegiados de apropiación de conocimientos en la infancia?; ¿cómo singularizar las prácticas de enseñanza de modo tal que no se pierdan los aspectos singulares que la diferencian de la escolaridad primaria?
“El desafío de este nivel de escolaridad es demostrar que las situaciones de enseñanza propuestas en él, difieren en calidad y cantidad de las posibilidades de aprendizaje espontáneo que el niño podría alcanzar como fruto de su proceso de desarrollo.”[27]

[26] Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Sarlé, Patricia *La Educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*
[27] Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación SARLÉ, Patricia “La Educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia”

El Docente

Ser docente ha sido, es y será una enorme responsabilidad, que a la vez, se constituye en un privilegio singular que todos los que ejercen la docencia conocen.
La posibilidad de contribuir a la formación de personas es, sin duda, una tarea ardua y apasionante, que hoy tiene posibilidades reales de tener alcance global. La situación actual tiene características que hacen indispensable impulsar nuevas y variadas maneras de ejercer la docencia. Una de ellas, la disponibilidad de conocimientos nuevos que impactan con una velocidad jamás antes experimentada, produce la rápida obsolescencia de algunos contenidos tanto en el ámbito tecnológico como en otros. Esto obliga a enfatizar el aprendizaje de habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desarrollar capacidades que permitan estar a la vanguardia de los tiempos de hoy.
Ser maestro de Educación Inicial requiere una formación rigurosa e inquietante, que le permita sostener una posición de enseñante en relación a la primera infancia y una sensibilidad y ternura propia del oficio de enseñar en un vínculo estrecho con el por venir. La complejidad de la tarea de enseñanza no siempre es reconocida en su magnitud, muy por el contrario, con mucha frecuencia es infantilizada y banalizada con estereotipos que distan del enorme valor y responsabilidad que conlleva ser educador en este primer tramo de las trayectorias escolares.
La conceptualización de la Educación Inicial como primer nivel educativo del sistema, supone la necesidad que el docente se asuma como primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático, requiere pensar el actuar en términos de su papel particular como adulto que interactúa con el niño en el proceso de construcción del pensamiento y de la subjetividad.
Esto es importante, primero, porque como agente del Estado da cumplimento a las políticas educativas, asumiendo con responsabilidad la creación de oportunidades para que todos los niños puedan aprender. Se convierte, de esta manera, en el garante de los aprendizajes, logrando la plena inclusión de todos.
En segundo lugar, íntimamente relacionado con lo anterior, es fundamental que se reconozca como la primera autoridad diferente a la materna y paterna, quien ayuda a los niños a construir la categoría "alumno" (doble carga semántica la de ser menor y estar institucionalizado).
Se requiere un docente con una amplia formación cultural, con la participación en eventos de distinta índole, porque el vínculo pedagógico escolar se inicia con la presencia de un adulto capaz de transmitir esa experiencia cultural.
Desmitificando al docente como "segunda mamá", es un mediador entre el alumno y el conocimiento, generando situaciones de enseñanza, interviniendo entre las posibilidades reales y potenciales del niño, reconociéndolo como un sujeto social de derecho.
"La enseñanza implica además de una gran responsabilidad en cuanto a la transmisión de conocimientos, un fuerte compromiso ético-político por parte de los docentes. Al demostrar actitudes democráticas y transmitir de manera sistemática la enseñanza de valores que permitan a los niños apropiarse de las pautas necesarias para la vida en comunidad, se enseña sobre la justicia, la tolerancia, el reconocimiento y el respeto por la diversidad de género, diversidad lingüística, cultural y étnica y el respeto de los derechos de los demás. (…) Esto supone un docente reflexivo, con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones. (…) la Educación Inicial jerarquiza el rol del docente como figura de contención afectiva y mediador cultural, quien enseña, andamiando, armando escenarios, proponiendo situaciones problemáticas, suministrando información…"[28]

[28] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. (2012)*Actualizar el debate en la Educación Inicial.* "*Políticas de Enseñanza*" Documento de trabajo

Se requiere un docente que, respetando la singularidad de cada niño, logre la visibilidad de cada uno, defendiendo lo común, ya que para muchos niños, la escuela y el maestro serán la única oportunidad de descubrir caminos personales que le permitan conocer otros lugares donde pueda construir su propio destino.
Por la franja etárea con la que interactúa, se potencia la necesidad de crear vínculos estrechos con los alumnos, propiciando vivencias significativas donde se destaque la disponibilidad corporal y de ciertas características como la contención con paciencia y afecto, ser comunicativo, con sentido del humor, etc.; haciendo uso de su capacidad para utilizar los distintos lenguajes (artísticos, lingüísticos…); para relacionarse con la comunidad, especialmente con las familias de los alumnos quienes tienen la primera e indelegable responsabilidad de educar.

"Las maestras y los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, que se desdobla en la comprensión comunicante del mundo. Y esto lo hacemos de diferentes maneras. Intervenimos en el mundo a través de nuestras prácticas concretas, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad, a través de una intervención estética, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo. Cuando los primeros humanos dibujaron en las rocas figuras de animales, ya intervenían estéticamente en el mundo, y como seguramente ya tomaban decisiones morales, también intervenían de manera ética. Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos"[29]

Práctica Docente

Elena Achilli destaca el carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente."[30]
Desde una perspectiva microsocial, Gimeno Sacristán señala como rasgo propio del trabajo docente, la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicancia personal. Según este autor se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones, los rasgos constitutivos de las prácticas se entrecruzan con los rasgos constitutivos del sujeto social, con su historia y el lugar que ocupa en la institución en la que trabaja.
Desde esta perspectiva, Cecilia Fierro plantea que "la reflexión de las prácticas docentes supone un análisis de todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos pero sin perder la noción de su totalidad. Al reconocer la interrelación de estos elementos, habrá que distinguir entre los que provienen del entorno social e institucional, que enmarcan y condicionan la tarea del docente"[31].

[29] FREIRE, PAULO. (1997)*El grito manso*. México. Ed. Siglo XXI.
[30] ACHILLI, Elena.(1987) *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, Nº 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
[31] FIERRO, Cecilia (1999) "Transformando la Práctica Docente". Una propuesta basada en la Investigación Acción. Flasco. Buenos Aires Editorial Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena (1987) Cuadernos de la Escuela de Antropología, Nº 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- CARUSO,M. DUSSEL, I (1999)Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto? En De Sarmiento a los Simpson, Buenos Aires. Kapeluz
- CULLEN, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires. Paidós.
- FIERRO, Cecilia. (1999) "Transformando la Práctica Docente". Una propuesta basada en la Investigación Acción "Flasco. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- FREIRE, PAULO. (1997)El grito manso. México. Ed. Siglo XXI
- FRIGERIO, G. (et al.) (2004) Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su comprensión. Buenos Aires. Troquel.
- FRIGERIO, G. (1995) Currículums, normas, intersticios, transposición y textos. En Currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación.(2010) Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo. Córdoba.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fé. Ministerio de Educación. (1997)Diseño Curricular para el Nivel inicial.
- HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. (1996) Nivel inicial: Aportes para una Didáctica. Buenos Aires. Ed. El Ateneo.
- KANTOR, D. (1988)"Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra". En Revista La Obra para la Educación inicial- Ed La Obra Buenos Aires. Año 3 Nº 10
- LEZCANO, Alicia.(1999) Las miradas sociológicas sobre los proceso de socialización, en CARLI, Sandra (comp.), De la familia a la escuela. Buenos Aires. Santillana.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2006)Ley de Educación Nacional Nº 26.206
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de nivel Inicial. Aporte de la región Sur. Relatoría del Foro para la educación Inicial (2011) Políticas de enseñanza en Educación Inicial y definiciones curriculares. Referencias para la elaboración de documentos curriculares.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Nivel Inicial. REBAGLIATI, M. Silvia. (2011) Conferencia: Infancia, sujetos y familias en Educación Inicial.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo.
- NEUFELD, M. R. (2000) Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. Ensayos y experiencias Nº 36. Familias y escuelas. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SCHÖN, Donald.(1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, España. Paidós Ibérica.
- SCHNITMAN. D. F (compiladora) (2002) Ciencia cultura y subjetividad en Nuevos paradigmas , cultura y subjetividad Buenos Aires. Paidós
- WINDLER, R (2009) Educación inicial. Estudios y práctica . Revista 12ntes Nº1
- ZABALZA, M. Ángel. (2003)El currículum de la educación infantil. En Enciclopedia de educación infantil. Vol. 1. GALLEGO ORTEGA, José Luis y DE HARO, Eduardo Fernández (coord.) España. Ediciones Aljibe.
- ZELMANOVICH,P (2003) contra el desamparo. En DUSSEl,I y FINOCCHIO Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires . FFC

Capítulo 4. GESTIÓN INSTITUCIONAL

El trabajo del director: la gestión como gobierno en la escuela[32]

"*Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos" sino por el contrario es el "nosotros pensamos" lo que me permite pensar*." [33]

La especificidad de lo escolar, como señala Graciela Frigerio, invita a "revisitar" el concepto de gestión, despegándolo de su acepción más ligada al ámbito empresarial.
Si gestionar se redujese sólo a operar, disponer y trabajar a partir de los recursos con que se cuenta, entonces no quedaría mucho margen para dar respuesta a todas las situaciones, sobre todo a aquellas que resultan inéditas que se presentan a diario en las escuelas y que el director debe resolver.
El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entendiendo la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica.
En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, realizando entramados para crear condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo.
Es en este punto donde entra en juego un aspecto inseparable de la gestión entendida como gobierno: se trata de la cuestión ética y de la responsabilidad que les compete, como agentes del Estado. Quienes están en una escuela, trabajan en el Estado Provincial. Abad y Cantarelli[34] hablan de ocupar el Estado desde una subjetividad responsable atendiendo a las condiciones de contexto, pensando en una escala de intervención efectiva, teniendo en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea. Esta forma de ocupación es condición para el pensamiento estatal.
Desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos y puede hacerlo en virtud de las competencias que posee, sino quien, además tiene una intencionalidad clara de a dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Es decir, tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar y cómo organizarlas en el tiempo.

El director es quien tiene la responsabilidad de producir en la escuela el "nosotros". En este sentido, dirigir es pensar en conjunto con otros, en cómo orientar a los colegas, a los padres y a los alumnos, en una dirección que creen, la mejor para esa escuela. Dirigir conlleva un proceso de co-construcción, es decir, construir con un otro, en equipo ya que una institución no es la suma de las partes, sino ese todo funcional y armónico.

Dirigir es recuperar la fuerza del acto creativo, responsable, comprometido, de quien diseña un proyecto, que no es "su" proyecto, sino el proyecto que supone implicar a todos los actores de la institución y a toda la comunidad.

Dirigir una escuela, tiene que ver con leer, en esa *escuela situación*, cuáles son las condiciones necesarias para que se pueda realizar la función principal: la enseñanza.
No existe "la escuela" entendida como una identidad institucional cristalizada, invariante, atemporal, por ejemplo: la escuela "de los pobres", la escuela "exigente", "inclusiva". La

[32] Ministerio de Educación de la Nación. (2010) *El trabajo del director*. Módulo 4.
[33] FREIRE, P.(199) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI
[34] ABAD, Sebastián y CANTARELLI, Mariana . (2010)*Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos aestatales*, Buenos Aires, Hidra.

escuela en situación es aquella donde está ese director, esos maestros, esos niños, esos padres, esos auxiliares, en ese determinado contexto… todos, de uno u otro modo en esa escuela implicados e inmersos en lo que en ella ocurre.
Ello supone a partir de la lectura de su singularidad, no sólo poder hacer lo que ya había sido planificado, sino poder crear y producir a partir de lo que cada relectura de la situación posibilita, confiando en que, en las diferencias, en la singularidad de esa escuela, están también las posibilidades. Todo esto implica crear y producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público, donde tienen lugar los procesos de enseñanza - aprendizaje, la transmisión de la cultura, la construcción de ciudadanía y la realización de justicia social.

Es responsabilidad del director moverse entre la condición y la decisión, ya que no siempre elige la situación en la que está pero siempre elige las decisiones que toma.

La gestión como gobierno, como acto político[35], no puede separarse, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia social. Connell[36], hace ya algunos años, planteaba el problema de la justicia social en el currículum a través del concepto de *justicia curricular*. Esto implica la construcción de un currículum común para todos los ciudadanos.

La gestión del currículum es un aspecto específico del trabajo del director, centrado en la intervención para orientar y organizar las prácticas de enseñanza de los distintos miembros de la escuela, en función de promover determinados aprendizajes. El currículum se construye en tiempos y espacios que tienen características que los distinguen, propias de los espacios y los tiempos escolares, pero también de las formas en que los actores de esa escuela, transitan por ellos y los resignifican:

• No se trata sólo de los espacios físicos y las formas de organizarlos, sino de la manera en que los habitan los sujetos y se apropian de ellos;

• No se trata sólo del tiempo cronológico, sino del tiempo de lo vivido, de los sentidos y las formas en que los sujetos lo transitan;

• No se trata sólo de lo que se enseña, sino de las relaciones entre los sujetos, que contienen y dan sentido a lo que se enseña y se aprende.

De ahí la necesidad de generar nuevos sentidos y prácticas para cumplir los propósitos, implementar estrategias para problemas pedagógicos y construir vínculos con las familias y las redes socio-comunitarias.

Es necesario, destacar que una función es la que cumplen los directores en las escuelas de Nivel Inicial y en los jardines nucleados, en donde todos son docentes de Educación Inicial (docentes y directivos) y otra, con menos posibilidades de "tiempo efectivo" para dedicarse al Nivel, es la que cumplen los directores del Nivel Primario con jardines anexos, que tienen a su cargo, dos niveles del sistema educativo, con franjas etáreas de los alumnos muy diferentes, con prácticas instaladas diversas en los distintos ciclos y niveles y han realizado toda su experiencia profesional en el Nivel Primario. Esto condiciona la capacidad de leer y releer la

[35] En este sentido, se entiende la igualdad no como un punto de llegada, sino como una concepción de partida para pensar y hacer justicia. (Frigerio, Graciela "De la gestión al gobierno de lo escolar", entrevista, *Novedades Educativas*, Nº 159, marzo 2004)
[36] Connell, Robert W. y Roc Filella. (1997) *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

escuela en situación, la organización del currículum como el trabajo de los maestros en la escuela y en la sala; en la jornada escolar; la distribución de espacios; los criterios de agrupamiento de alumnos.

Es interesante, también, destacar que una de las funciones básicas del equipo de conducción es permitir el crecimiento de todos en un marco de libertad, responsabilidad y confianza, donde prevalezca el diálogo como ambiente participativo, orientando todas las actividades educativas hacia una mayor construcción del conocimiento. Un director democrático permitirá desarrollar en los demás libertad de movimiento, autonomía, sentimientos de seguridad, de pertenencia a la institución escolar, que inspire credibilidad, respeto y confiabilidad.

Es importante que el director, teniendo en cuenta los lineamientos políticos y pedagógicos, definidos en el presente diseño curricular, promueva el fortalecimiento de las prácticas institucionales y tenga como objetivo profundizar los intercambios entre la institución, los sujetos y la comunidad.

En un mundo de cambios permanentes, que exige una reestructuración constante de la institución, para que no quede caduca en su estructura, el director debe tener un grado importante de estabilidad emocional ya que esta evolución cultural genera grandes ansiedades en sus actores, dando cuadros de presunciones que pueden desembocar en conflictos internos, con el consecuente deterioro de la tarea institucional. Por ello, el director puede calmar las ansiedades dando un marco contenedor de cambio, que permita restablecer los equilibrios correspondientes. Quizás una solución es ir pensando, anticipando en equipo, las posibles variables de cambio que implican cada reestructuración.

El rol del director se debería apoyar en el entusiasmo, el esfuerzo, el conocimiento, la escucha, el compromiso con el equipo de trabajo, sintetizando la tarea jerarquizada de la profesión en un “querer hacer y saber hacer”.

La agenda del director

Sería difícil sostener una única manera de resolver la cotidianeidad del director. En ella es posible que existan actividades permanentes o diarias (la atención a padres, la visita de observación a las clases), otras semanales (las reuniones de las salas, las de ciclos) y otras que pueden adquirir regularidad quincenal o mensual (la reunión con las organizaciones de la comunidad, la visita a algunas familias a sus casas, etc.). Una agenda que combina actividades semanales y quincenales puede suponer complejidad al inicio, pero luego logra “ordenarse”. Lo importante es poder mantener cierta regularidad y que el director organice su tiempo y esfuerzo dosificando la direccionalidad de su hacer cotidiano. Algunas decisiones pueden resolverse en lo inmediato y sin mediar más que “el buen criterio” del directivo. Otras demandarán realizar alguna consulta, buscar información, documentos o normativas vigentes.

Así como el director puede recurrir al supervisor en busca de asesoramiento, también los maestros necesitan del acompañamiento y orientación del director como asesor en los procesos de enseñanza; el asesoramiento es siempre un plan de trabajo.
Por ello, es importante que los docentes con el director, dispongan de un tiempo y un espacio para su propio desarrollo profesional, un momento de su jornada escolar destinado a la lectura, para la reflexión de la práctica, la investigación-acción, para producir conocimientos locales, que permitan sistematizar las mejores estrategias y abordar la solución de las problemáticas que se les presentan.

Pensar los problemas de la gestión es una tarea colectiva, no sólo puertas adentro de la escuela sino también con otros colegas que comparten similares responsabilidades. Los saberes construidos en la práctica son sustanciales para elaborar colectivamente modos de encarar las situaciones y posibles intervenciones. En este sentido, la generación de redes de directores parece ser una alternativa válida para generar espacios de discusión y formación compartida.

Vínculos con la comunidad [37]

"Para educar a un niño hace falta una tribu entera."
Proverbio africano

"La escuela sola no puede, sin la escuela no se puede"[38]. Es parte del trabajo de la escuela la relación con otros adultos, con la comunidad y es el director el que tiene la doble responsabilidad y posibilidad de dirigir un proyecto educativo como un proyecto de vida en la comunidad: por un lado, porque tiene la competencia de reconocer e interpretar las intenciones, expectativas y deseos de la comunidad y por otro, la de fomentar situaciones pedagógicas que convoquen a la participación social, situando los procesos de enseñanza y promoviendo interacciones didácticas genuinas de los alumnos con los conocimientos. Esta intencionalidad del rol del directivo se fundamenta en el propósito de favorecer aprendizajes de mayor calidad, que vinculen las prácticas escolares con otros modos de participación social y comunitaria.

Son las características socio históricas, determinados problemas, costumbres y recursos los que constituyen la realidad cotidiana específica de una comunidad, las que definen un trabajo posible entre la escuela y las comunidades locales e instituciones barriales.

El director y los equipos docentes tienen que plantearse: ¿cómo piensan la escuela?, ¿Escuela "isla"?, ¿Escuela de puertas abiertas?, ¿Escuela sin paredes?, ¿Escuela "puente"?. ¿Cómo entienden el vínculo escuela-comunidad?, ¿Cuáles son los modos de relación posibles para que la escuela pueda trabajar con otros?: con la localidad, el barrio, la escuela misma, las escuelas vecinas, otras organizaciones cercanas.

Un modo de materializar las coincidencias entre las distintas organizaciones es la construcción de una red de enlace entre los grupos involucrados que sirva de sostén y apoyo mutuo entre las personas, las familias y las instituciones de esa comunidad local. La conformación de redes es considerada una estrategia posible para reconstituir vínculos y lazos sociales, en donde muchas han sido disueltas como consecuencia de los procesos de exclusión social y de individualización.

La escuela ocupa un lugar clave a la hora de impulsar y fortalecer redes sociales, tanto internas como externas; redes inter-escolares o bien, que incluyan además de las escuelas, a otros organismos y organizaciones de la comunidad local que tienen por objetivo la atención y el cuidado de los niños.

[37] Ministerio de Educación de la Nación.(2010) *El trabajo del director en las relaciones con la comunidad.* Módulo 3.
[38] FANFANI, T (2007)"La escuela y la cuestión social", en *Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

En la medida en que es la institución la que mantiene contacto más sistemático y frecuente con los niños y familias de la comunidad donde se inserta, se puede afirmar que la escuela sigue ocupando un lugar central en la organización social.

La institución asume la responsabilidad ética y política del cuidado de las infancias, tienen entre sus funciones interpretar las situaciones de riesgo social de los niños y procurar la asistencia a través espacios y canales pertinentes. Pensar y llevar adelante un proyecto educativo de estas características demanda integrar a distintos sectores y actores del entorno para fortalecer la institución educativa, para enriquecer las propuestas de enseñanza y para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños que a ella asisten.
Las trayectorias escolares se sostienen con una escuela que hoy piensa en vínculos.
En este sentido, es conveniente:

- Incorporar los saberes de las familias, de la comunidad educativa y la cultura local del entorno. Temas como el vínculo entre adultos y niños, las formas de participación de las familias en las escuelas, el lugar de las familias en los procesos de aprendizaje.

- Realizar un diagnóstico de la comunidad para ubicar en un mapa aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la institución (actual y potencialmente), realizando un esquema para: pedir, dar, ofrecer y recibir, para construir redes solidarias entre la institución escolar y las organizaciones intermedias.

- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (cooperadoras, fundaciones).

-Participar en eventos y proyectos comunitarios con intencionalidad formativa (por ejemplo: participación en charlas y /o eventos sobre educación sanitaria, seguridad vial, cuidado del medio ambiente, entre otros, que organicen instituciones del medio; involucrarse en proyectos de impacto comunitario, etc.)

- Organizar ferias/exposiciones para dar difusión e integrar a la comunidad en los proyectos de la escuela.
Se espera que la institución tenga un carácter abierto e integral en relación con la comunidad:
Abierto porque debe mantener un intercambio permanente con la comunidad en que se inserta
Integral porque, por un lado, el niño proviene de un contexto socio-cultural, y por otro, porque la institución se integra y se relaciona con necesidades y posibilidades del medio circundante.

Relación Familia-Escuela

En las sociedades actuales hay una gran variedad de modelos de familias que aportan sus diferentes estilos de vida, lenguaje y crianza. Como señala la antropóloga María Rosa Neufeld, las relaciones no se dan entre las familias y la escuela, sino entre las personas, docentes, padres, madres y gira en torno a la cuestión amplia sobre la educación de los niños (hijos-alumnos). Por ese motivo la relación entre familia-escuela, como toda relación humana, implica un proceso de comunicación, en el cual es importante buscar espacios de encuentro que propicien el diálogo, la escucha comprensiva, favoreciendo una real y armónica articulación basada en el respeto mutuo. Esto supone reconocer el trascendental papel que ocupa la familia en el desarrollo emocional y psíquico de la vida de los niños ya que adquieren su identidad en una familia.

Los abuelos, padres, hijos, hermanos, transmiten de generación en generación costumbres, maneras de ser y expresar, sentir y confrontar el mundo. La familia permite a los niños estar ligados, es decir, ser en relación con otros, por otros. Cumple una función indelegable para transmitir valores, ideas, costumbres, maneras de ser, expresar y sentir sus vínculos.

La escuela recibe en su seno a cada familia con toda su dinámica y /o problemática. El terreno compartido es la preocupación por el niño, por su desarrollo armónico e integral.
"Es necesario superar la cultura individual de maestros e instituciones, integrando los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar y en la propuesta curricular. Hacer de la diversidad una ventaja pedagógica permite que las voces que resuenen en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecrucen en una melodía polifónica."[39]

La relación entre las familias y la escuela no está exenta de conflictos, debido a las expectativas y representaciones mutuas que tienen. Estas representaciones condicionan el comportamiento de los actores y su intercambio.
"La concepción plural sobre la infancia y la familia implica considerar diferentes formas de ser niño y múltiples trayectorias de vida posibles, reconociendo modelos de crianza diversos y tradiciones culturales que se manifiestan e interactúan en los espacios a donde crecen y aprenden los niños pequeños. Implica también, a partir de responsabilidades que le son específicas, concebir la complementariedad necesaria y el impacto mutuo que se da entre escuelas y familias. Es en ese marco que la Educación Inicial permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos, abriendo la experiencia infantil a "otros mundos posibles". (…) La Educación Inicial promueve experiencias y aprendizajes para el desarrollo personal y social desde el nacimiento; reconoce la necesidad del bebé y del niño de ser cuidado, de recibir afecto, calidez y ternura junto con aspectos seleccionados de su cultura, permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos, ya que recupera lo particular de "las buenas tradiciones familiares", pero lo amplía con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas de las culturas familiares (Bruner, 1999; Zabalza, 2000; Peralta, 2009)."[40]

La propuesta es que la familia encuentre su espacio como parte de la comunidad educativa y pueda sentirse contenida y orientada. Para ello, la institución puede diseñar líneas de trabajo común, propiciando su participación en la concreción de las acciones que favorezcan el pleno desarrollo de los niños. Sería interesante una Escuela para padres.

Los Distintos Momentos del año

La forma de organizar el año varía en función de las características de cada institución aunque, en general pueden distinguirse tres etapas: inicio, desarrollo y evaluación y cierre.

*La Etapa de Inicio

Esta etapa es también llamada período o proceso inicial y si bien estas denominaciones se utilizan indistintamente, se tendrán en cuenta los conceptos a los cuales referencia, ya que más que un período es un proceso y en tanto proceso hace alusión a algo dinámico que se va construyendo.

[39] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial.(2012)" Políticas de enseñanza*". Documento de trabajo.
[40] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial.(2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza* Políticas de Enseñanza

No es correcta la denominación período de adaptación, aún vigente en numerosos contextos, ya que reduce el concepto de adaptación sólo a esa primera etapa**.** En este sentido, el proceso de adaptación, abarca la vida en su totalidad: ante toda situación el individuo pone en juego sus procesos adaptativos y no únicamente en los primeros días, semanas o meses de su escolaridad.[41]

Esta etapa, decisiva para el futuro escolar de los alumnos, involucra una serie de actores entre los cuales aparecen como esenciales: el niño que se incorpora a la escuela y la familia que lo acompaña, la institución que los recibe y el docente que representa la cara tangible de la misma. El encarar este inicio desde la visión institucional y el trabajar en equipo son estrategias fundamentales para responder a las diversas y complejas realidades. En sí misma, consiste en la primera adaptación para padres, niños, docentes y directivos y supone la **necesidad de construir un sistema de códigos compartidos y también destinar un tiempo para esta construcción**.

- **Códigos compartidos en lo referente al uso del lenguaje:** El niño llega a la institución escolar con un sistema de códigos construidos en el círculo familiar que no siempre es conocido por las otras personas con las que se encontrará en la escuela, referido a la nominación de personas, objetos y situaciones. A su vez, es receptor de expresiones lingüísticas que no siempre conoce y comprende. (¿Qué se quiere decir cuando se dice lo que se dice?)

- Códigos compartidos referidos a los modos de actuar: En el círculo familiar hay modalidades de acción establecidas y aceptadas, las cuales no necesariamente son conocidas o aceptadas en el nuevo espacio escolar. Viceversa: casi desde un primer momento se espera del niño modos de actuar que pueden no serle conocidos o habituales. (¿Cómo se hace lo que se espera que se haga aquí?)

- Códigos compartidos en lo referente a las expectativas: En el contexto familiar se viven una serie de expectativas con respecto al ámbito escolar, expectativas de las cuales es vehículo el niño. También se tienen que considerar las expectativas que la misma institución escolar y sus integrantes tienen con respecto a ese niño y su grupo familiar. Es entonces que el niño vuelve a ser vehículo de expectativas, ahora en la dirección complementaria. Se necesita tiempos y criterios compartidos para dar a conocer y compatibilizar estas expectativas. El proceso finaliza cuando la relación entre las expectativas y lo que pasa en la realidad, se equilibran. Expectativas compartidas no es sinónimo de expectativas consensuadas o conciliadas.

Los docentes necesitan conocer al niño para poder interpretar sus estados de ánimo, sus requerimientos y responder a ellos, interpretar las pautas de crianza y la cultura de la familia acordando objetivos comunes. Los padres necesitan confiar, para poder delegar su función educadora. Por lo tanto, es una buena estrategia recibir con calidez, información y respeto a los niños y familiares.

La dirección, el personal administrativo y de maestranza se verán, también, exigidos de responder a demandas suplementarias que este período requiere: dar apoyo a los maestros, los niños y las familias y funcionar con criterios institucionales. Esto requiere un aceitado y flexible acuerdo institucional.

Aunque los niños, los padres y los maestros viven conjuntamente estos procesos adaptativos debe tenerse en cuenta que no son equiparables: el niño es el protagonista principal y la prioridad de los adultos. Es quien, en primera instancia, debe ser escuchado, comprendido, contenido en sus angustias, satisfecho en sus necesidades y orientado en sus cambios.

[41] HARF, Ruth "El período de iniciación: acuerdos institucionales y áulicos" en www.educared.org.ar /Infancias en red/dilemas

Es importante diseñar esta planificación según decisiones institucionales, tanto en lo referido al tiempo de duración de este proceso como al de la jornada y los participantes de la misma, además del docente y los niños. La duración de la permanencia diaria de los alumnos durante las primeras semanas se determinará teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: el nivel adaptativo de cada grupo, la edad de los alumnos y sus experiencias previas (concurrencia o no al jardín maternal o de infantes en secciones anteriores), las necesidades de la comunidad, padres que trabajan, niños que concurren con hermanos mayores, traslados en transporte escolar, las necesidades organizativas de la institución, etc.

La etapa inicial debería organizarse considerando los siguientes aspectos[42]

Aspectos vinculares: establecimiento de un buen vínculo docente-alumno, docente-padres, padres-padres etc. Quizás el encuentro docente- padres es de adultos que se encuentra previo al inicio del ciclo lectivo y trabajan temáticas necesarias que deben consensuarse porque son comunes. Aclarar formas de trabajo, la etapa inicial, lo que es esperable en la franja etárea y otras tantas temáticas. Tal vez resulte central conocerse, escucharse y comprender necesidades que en algunos casos pueden resultar opuestas.

Aspectos temporales y espaciales: evitar sensaciones de incertidumbre e inseguridad, producir un proceso de pertenencia institucional entre alumnos y docentes. Los niños van a jugar en el patio, a pintar, etc. Es necesario que, pronto, se cumplan esas expectativas.

Aspectos referidos a características e historias personales de alumnos: más difíciles de contener, manejar y modificar.
Se necesita una buena entrevista inicial con los padres, previa al inicio del ciclo lectivo. Los maestros precisarán conocer a cada niño en particular para poder responder a sus demandas afectivas y personales y requerirán de un clima de intimidad que no siempre la presencia de otros padres lo permite. Puede suceder que un grupo de padres necesite permanecer en la institución para sentirse confiado de dejar allí a sus hijos y les cueste "despegarse" de ellos.
La etapa inicial promueve la reestructuración y puesta en marcha de distintos aspectos vinculados a la gestión institucional y a la tarea áulica en particular en un determinado espacio-temporal que involucra una serie de factores: infraestructura edilicia, ambientación de la sala con la distribución del mobiliario, los materiales didácticos y la organización del tiempo.
Es importante recordar que la etapa inicial se constituye en el primer tramo del ciclo escolar en el que se desarrollan enseñanzas y aprendizajes; no es un tiempo "previo" a la enseñanza, por lo tanto, la apropiación de saberes durante esta etapa, es la base que permitirá optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a desarrollarse durante todo el año.

*La Etapa de Desarrollo

Esta etapa comienza cuando el docente percibe que los niños se han integrado tanto al grupo como a la institución y ha logrado el conocimiento de las características individuales y grupales que le permitirán organizar su trabajo para esta etapa del ciclo lectivo. Durante la misma, se implementan los proyectos institucionales, se concretan los propósitos a través de unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas, se organizan experiencias directas (paseos, excursiones, etc.), reuniones de padres con diferentes fines: comunicación sobre aspectos

[42] HARF, Ruth. Op.cit.

relativos al proceso de aprendizaje, organización de actividades escolares, invitación para participar en proyectos en los cuales pueden intervenir, etc.

Los festejos escolares requieren una decisión institucional ya que involucran a la institución en su totalidad, en la tarea de lograr acuerdos, tomar decisiones, definir estrategias y fundamentalmente revisar contenidos y concepciones pedagógicas. Con respecto a las efemérides dice Perla Zelmanovich que es preciso, revisar los festejos escolares tradicionales, que recuerden la efeméride como el suceso de un "día" debilitando la significación histórica. Se les confiere a las efemérides un sentido único, cerrado y universal. El desafío consiste en que se puedan relacionar con la realidad de hoy.
Si se convoca a la comunidad a un festejo debería ser el reflejo de lo que se trabajó en la sala sobre la efeméride y no trabajar sólo para ese acto. Realizar una contextualización histórica de cada una de las fechas patrias, a la vez que trazar puentes históricos entre los hechos, son parte de una propuesta de enseñanza donde el festejo no es una muestra diagramada y elaborada artificialmente por el adulto, sino la fase final de un proceso iniciado en la sala."[43]
Para ello es interesante el trabajo con proyectos a partir de las líneas del tiempo explicitados en capítulo 8.
Tiene que existir un motivo que convoca y da sentido a la reunión, por eso es importante reflexionar por qué, para qué y cómo se invita a la comunidad a participar.
Las decisiones radican, por ejemplo: ¿en qué consiste el festejo?, ¿recorrerán una muestra?, ¿participarán de talleres en las salas?, ¿serán espectadores de una representación? Esto requiere prever, anticipar para qué se los convoca y cómo se abordan las efemérides en esa institución.
Los asistentes deben tener en claro que no van a ver un espectáculo sino a participar de un acto colectivo en el que los niños y la institución convocan con un mensaje a transmitir. Así la diferencia entre un niño disfrazado y uno caracterizado, es simplemente la forma en la que el docente aborda el tema y como se siente el niño al momento de intervenir.
Es valioso pensar la participación de los niños desde el lugar de dar cuenta de lo trabajado en un proyecto, o de ser partícipes de una actividad compartida.

*La Etapa de Evaluación y Cierre

"La evaluación se refiere aquí al balance de toda la tarea realizada en el transcurso del año escolar, tomando en cuenta el punto de partida, el período de iniciación, así como el desarrollo, los que habrán sido objeto de evaluación constante, que debe acompañar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje".[44]
Es el tiempo de exponer lo trabajado y compartir las propuestas que hubo con las familias, de apreciar el recorrido realizado, de apropiarse de logros e historias compartidas, de prepararse para la separación que implica el pasaje de sección o el ingreso a la escuela primaria. Es la etapa de evaluar, ajustar, tomar nuevas decisiones y definir en función del próximo año.

El ambiente físico y el uso de los espacios

El trabajo en las salas de Educación Inicial siempre estuvo ligado a la organización del espacio, mobiliario y equipamiento, que favorecen el trabajo cooperativo, en subgrupos.

[43] Goris, Beatriz 1997 Revista Lápiz y Papel Historia para los más chiquitos
[44] MCBA, Dirección de Planeamiento. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989.

Al diseñar la disposición espacial de la institución y de las salas, el espacio interior y exterior como facilitador de los aprendizajes puede ser bien pensado y posteriormente, bien utilizado. El espacio y su equipamiento son variables fundamentales que intervienen decisivamente en la actividad educativa; es en sí mismo un educador, por ello la importancia de constituir y transformar los espacios escolares en ambientes alfabetizadores.

En la organización del espacio se debe tener en cuenta las condiciones de seguridad, pero al mismo tiempo debe ser provocador de experiencias nuevas, es decir, ha de constituirse un ambiente, donde los niños se sientan cuidados, contenidos, reconocidos y escuchados, pero que al mismo tiempo ofrezca desafíos y enseñe.
El espacio escolar como ambiente de aprendizaje puede posibilitar el juego, la concentración, la reflexión, el contacto con los otros, un espacio que permita tanto la expresión individual como la comunicación social.
Por ello, es importante la actitud flexible y dinámica del docente ya que la utilización del espacio no sólo depende de la variedad de espacios disponibles sino también de la posibilidad de modificar e intercambiar, a lo largo del tiempo, los sectores establecidos impidiendo una adjudicación rígida e inamovible de ciertas actividades a un lugar exclusivo.
A su vez, esta organización tiene que favorecer la autonomía de los niños donde la presentación y la disposición de los materiales sean accesibles para ellos, que los incite al hacer, dirigido por la intencionalidad educativa. En otras palabras, el modo en cómo se estructura el espacio, el mobiliario y los materiales pueden constituirse en obstáculos o en incentivo para la acción.
Cuando se realiza una actividad organizada en zonas diferentes, se puede seleccionar el espacio más adecuado para el desarrollo de cada una de las actividades. Esta elección dependerá no sólo de los espacios físicos disponibles, sino también de la cantidad de alumnos participantes, del material a utilizar y de la actividad que se desarrollará.

Las paredes de la sala hablan de lo que ocurre en las clases. Lo que ellas muestran da cuenta del trabajo de los alumnos y de los maestros.
Además, las paredes son un valioso recurso para trabajar con soportes con los cuales desarrollar prácticas de lectura y escritura auténticas. Según las características y el uso que se les de a dichos materiales, algunos pueden conservarse todo el año y otros (la mayor parte de ellos) serán renovados (acuerdos de convivencia elaborados grupalmente, agendas y calendarios para organizar las actividades y anotar fechas importantes, cartelera de anuncios sociales, de chistes y colmos, etc.)

Es esperable que la sala tenga la identidad de ese grupo de niños, sus producciones gráficas y la presencia de juegos y juguetes resignificada en este documento curricular. Convertirla en un espacio vivido y participado, no solamente en un espacio habitado.
La ludoteca es una específica organización de juegos, juguetes y materiales que se focalizan en la promoción del juego. Pueden diseñarse ludotecas desde diversos enfoques, pero siempre, implica un proceso de orden interno, de fundamentación en la selección, en la categorización y organización de los materiales. El Ministerio de Educación de Nación envió ludotecas integradas por Kit de juegos y juguetes de construcciones, dramatizaciones y reglas convencionales, “La Ludoteca Escolar para el Nivel Inicial es una acción concreta, posible de considerar al modo de una intervención institucional en tanto aporta bienes materiales que, a partir de su presencia, facilitan el acceso a bienes simbólicos. Una intervención pedagógica, tanto para alumnos y para docentes, que puede habilitar nuevas formas de interacción, a través de variados objetos, juegos y juguetes que presentan progresiva complejidad. Esta ludoteca enmarcada en una propuesta educativa planificada por el docente puede facilitar procesos de aprendizaje promotores de desarrollo. Se trata de enriquecer las propuestas de

enseñanza, favoreciendo trayectorias escolares más interesantes para los alumnos, acordes a sus características, y a la normativa legal vigente para nuestro nivel".[45]
La ludoteca fue pensada desde el juego como concepto y no sólo como un objeto. Para facilitar su uso es preciso planificar cómo se organizarán tiempo y espacio institucionalmente. Al respecto es preciso advertir que los equipos no pueden desarmarse, es decir que no es conveniente dividir el número de piezas de cada Kit de manera que le toquen unos pocos elementos a cada sección, ya que esto "impacta directamente en la posibilidad de potenciar procesos de combinación, anticipación y resolución de situaciones problemáticas" (Nap).
El modo en que los materiales pueden organizarse para conformar la ludoteca escolar en el Nivel Inicial, es en base a los tres formatos de juego: dramatización, construcciones y juegos con reglas convencionales. La cantidad y variedad de materiales, que se orienta hacia el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas específicas, es a través de tres líneas de acción simultáneas y complementarias:

1- El diseño de propuestas de juego de progresiva complejidad para los distintos formatos de juego: es una oportunidad para el desarrollo de los niños, que al mismo tiempo resulta un estímulo para los maestros en la tarea de planificación de juegos variados a través de materiales idóneos. De este modo, la presencia de la ludoteca escolar en el Nivel Inicial es un aporte que puede ampliar y complejizar la capacidad de juego de los niños y los docentes.

2-En tanto, las salas multiedad, generalmente comparten el edificio escolar con una escuela primaria, se ha pensado que esta ludoteca puede promover nuevas formas de articulación entre niveles.

3-Se puede prever la organización e implementación de un sistema de préstamo de juegos/juguetes para ampliar las posibilidades de juego en las familias.

El uso de la ludoteca requiere de ciertos acuerdos institucionales, por tal motivo, como ayuda para discutir internamente existen distintas posibilidades. Se proponen algunas ideas:

- Si la institución tiene una sala espaciosa, SUM, es posible ubicar en estantes, al alcance de los niños, todos los elementos clasificados según tipo de juego. En este caso la ludoteca puede ser utilizada por grupos de niños de cada sección en diferentes horarios establecidos de antemano.

- Si hay una de las salas que es la más espaciosa, se puede ubicar en ese espacio la ludoteca, lo que ocasionaría que un grupo de niños pierda su sala cuando vienen a jugar los alumnos de las otras. Puede ser que roten de sala una vez por semana, o que días diferentes opten por asistir a la ludoteca las distintas secciones y los alumnos de la sala donde está ubicada, perderán su espacio sólo la mitad de la jornada o como se disponga.

- En caso de no contar con espacios específicos para instalar la ludoteca, se pueden distribuir los juegos y juguetes entre las secciones para el uso de los materiales por un período de tiempo (por ejemplo un mes) y luego rotarlos. Pero siempre recordando no dividir los elementos, en particular los de cada equipo de construcción.

[45] Ministerio Nacional de Educación (2009) Ludotecas escolares: colección ordenada de juegos y juguetes para el Nivel Inicial en www.crytic.mcye.gov.ar/curriform/edinicial_ludo_mas.html

- O bien, si las salas cuentan con espacios reducidos se podrían distribuir los materiales entre las distintas secciones, si se cuenta con tres espacios: una dedicada al juego dramático, otras al de construcciones, otra a los juegos con reglas convencionales. Institucionalmente se pueden establecer períodos de juego de manera de intercambiarse los espacios. En este caso el docente acompañaría a su grupo, o si todos los alumnos eligen, en ese caso, hay una docente responsable de sala. Los niños asisten por ejemplo a juego de construcciones, aunque no esté su docente. Esto es, las docentes permanecerían en una sala recibiendo a los grupos de niños que eligieron jugar en la misma.

Armar un escenario lúdico implica planificar una actividad que contemple el espacio más potente para el desarrollo y el despliegue de los materiales y juguetes, así como las acciones que los niños puedan realizar en él.

Con respecto a la Biblioteca su presencia se convierte en imprescindible en las instituciones de Educación Inicial. La biblioteca es un espacio donde se tienen ordenados los libros para su lectura, pero es más que eso: se trata de un espacio activo, no sólo de ordenamiento de material bibliográfico, un espacio donde se establece un diálogo muy particular entre los niños y los libros, en el cual el docente es un mediador. Este encuentro entre los niños y los libros es una experiencia a la que ellos tienen derecho. Los libros de la biblioteca son, justamente, para que los conozcan, los exploren, los descubran y a través de esa reiteración aprenderán a cuidarlos y preservarlos.

La biblioteca cumple un rol central debido a que acerca los libros a todos los niños, tanto a los que en su casa disponen de diversos materiales de lectura, como a los que se encuentran en la escuela por primera vez con ellos. Permite que aprendan a constituirse como lectores y contribuye intensamente al proceso de alfabetización. Posibilita acrecentar el capital cultural y simbólico de la infancia.

En la biblioteca de la sala es muy importante que los libros estén siempre disponibles, exhibidos de forma atrayente. Tener los libros a disposición es lo más importante si se quiere realizar una actividad de lectura.

Pero esta proximidad no sólo refiere al hecho de que sean físicamente accesibles, sino también implica la creación de condiciones didácticas que los habiliten para dirigirse a los libros cada vez que quieran o necesiten hacerlo. En este sentido, la biblioteca no debe ser concebida como un espacio cerrado sino, por el contrario, como un lugar en el que los niños tienen libertad para acudir cuando lo deseen, un lugar donde los libros están al alcance de todos.

En cuanto a la organización de la biblioteca de la sala, es interesante que los libros tengan un lugar fijo para que puedan ser encontrados con facilidad por quienes los usan, pero los libros también puedan moverse y reordenarse de acuerdo con el crecimiento de las necesidades de lectura.

Es recomendable que la biblioteca de la sala este provista de libros (informativos, de poemas, de cuentos, de tradición oral, de adivinanzas, libros ilustrados, libros álbum, etc.), revistas, diarios, diccionarios, recetarios, cancioneros, como así también los libros producidos por los niños en el curso de sus proyectos.

Hay muchas maneras de organizar la biblioteca en función del espacio y las posibilidades de cada sala. Una organización posible puede ser clasificar y catalogar el material a partir de códigos de colores (ordenados por colecciones, por género, por áreas, u otro criterio), ésta es una opción entre otras. Es importante tener en cuenta que el orden permitirá a los niños ir aprendiendo a seleccionar un texto en función del propósito de la lectura, actuando dentro de la biblioteca de manera autónoma.

Es necesario tener en cuenta que el material que compone la biblioteca no es eterno, algunos libros se van deteriorando o dañando a lo largo del tiempo aunque sean bien cuidados, simplemente sucede por ser usados, por eso es necesario reponerlos cada año. Es

fundamental que los niños cuenten con libros en buen estado ya que, de esa manera, el jardín transmite el cuidado y el interés que los libros merecen.
Los libros pueden disponerse de diferentes maneras. Es aconsejable que algunos de ellos se exhiban mostrando la tapa, ya que éstas invitan a ser leídos. Cada determinado tiempo pueden cambiar los libros que son exhibidos, por ejemplo se pueden exaltar los que se usan más en ese momento en función de la Unidad o Proyecto didáctico que se esté desarrollando, en otro momento pueden ser los favoritos, los recién descubiertos, etc.
El sector de lectura tiene que ser un ámbito agradable, cómodo, tranquilo, iluminado, confortable, debido a que en ese espacio los niños podrán encontrarse con los textos y también con otros niños con quienes pueden compartir la lectura, discutir juntos acerca de lo "leído", hacerse sugerencias y ayudarse a encontrar algún material.
Por otro lado, en relación a la biblioteca institucional o pedagógica, se considera necesario crear proyectos institucionales destinados a fomentar la lectura en todos los integrantes del espacio educativo, incluyendo a padres y docentes. La biblioteca genera proyectos. "Leer en familia" es un proyecto deseable trabajado desde el jardín; como así también la abuela cuenta cuentos, abuela del jardín o "abuela prestada". Un escritor o escritora que asista al jardín a leer sus cuentos[46].
Es importante que los docentes puedan contar una biblioteca para adultos que le permitan actualizarse, investigar y buscar respuestas a los múltiples interrogantes que le plantea el rol.
Tanto en el caso de la biblioteca destinada a niños, como en la destinada a adultos *"…*hablamos de una biblioteca generosa, de estantes abiertos y dispuestos a ser tocados. Hablamos de una biblioteca tentadora y viva, con materiales que circulan tanto que no tienen tiempo de empolvarse."[47]

El diseño arquitectónico de la escuela en general y de sus espacios de juego en particular requiere ser pensado como es el caso del patio de juegos, tanto para los juegos libres como para actividades de enseñanza.
Es necesario reflexionar sobre el lugar del juego al aire libre, pensar en las actividades, los tiempos destinados y el espacio con todo el escenario material que los contiene y educa. Es cada vez menor el tiempo en que los niños disfrutan de lo que le ofrecen los patios para trepar, reptar, deslizarse, modelar, caminar, correr, jugar en superficies de tierra, con césped, de plástico, de goma, circuitos de distintos tipos…Y es notorio el abandono que han sufrido en los últimos años.

La sala multiedad en el Nivel Inicial

Las expresiones "*sala multiedad, multisala, sala de edades integradas, plurisala* y *sala con edades heterogéneas",* son equivalentes para definir la conformación o una modalidad organizativa, de un grupo de niños con diferentes edades, que transitan la experiencia del Nivel Inicial. Los grupos pueden estar integrados de diferentes maneras: niños de 2 a 5 años, niños de 3 a 5 años, niños de 4 y 5 años, u otras. Este es un formato institucional válido, no sólo porque brinda la oportunidad de ampliar la cobertura educativa en espacios como los rurales, sino porque constituye una experiencia rica basada en la heterogeneidad y en la diversidad (debido a las diferencias etáreas del grupo de niños) dando lugar a procesos que conducen y promueven la plena inclusión educativa de todos los niños.
Las decisiones didácticas que el docente toma, deben estar pensadas de acuerdo a la propuesta que se le plantea al conjunto de niños como grupo, y no como diferentes grupos

[46] Temáticas explicitadas en el capítulo 7: Literatura Infantil
[47] BLANCO, LIDIA. (2007) *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro… abrir el mundo*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

que comparten un mismo espacio físico, es decir, no es una sala de 3 años, una de 4 años y una de 5 años, que se encuentran simultáneamente en un mismo ambiente.
El trabajo con niños de diferentes edades permite desplegar y poner en acción formatos y estrategias de enseñanza acordes con la diversidad de posibilidades, ritmos y expectativas de cada uno de ellos y del grupo como totalidad. Supone diseñar estrategias de enseñanza como lo plantean las teorías socio cognitivas donde, es determinante la organización de la clase, el estilo de las relaciones psicosociales, el trabajar con la zona de desarrollo próximo entendida como la distancia que hay entre lo que los niños son capaces de hacer en el presente (desarrollo real) y aquello otro, potencial, que es lo que pueden alcanzar con ayuda o mediación por parte de un adulto, en este caso, el docente o un par que esté más avanzado.
Permite ofrecer propuestas en las que esté prevista la alternancia de trabajo en la modalidad individual, en pequeños grupos y en el grupo total. Habrá momentos en los que los mayores, más independientes y autónomos, podrán estar trabajando, mientras el docente se dedica a los más pequeños, generalmente con menor tolerancia para la espera y con algunas necesidades afectivas que requieren una dedicación más personal.
"Es habitual que, en los grupos con niños de diferentes edades, los mayores ofrezcan ayuda a los más pequeños, hagan comentarios y colaboren con ellos en la realización de una construcción. La diversidad enriquece la posibilidad de confrontación de sus incipientes teorizaciones sobre la complejidad del ambiente, los ayuda a ejercitar diferentes maneras de resolución de un problema y propicia compartir información que aún los más pequeños no disponen. Las intervenciones docentes son las que favorecerán la constitución progresiva del grupo y la propia integración desde su particular función como referente adulto: favorece la construcción del aprendizaje grupal, es mediador entre los alumnos y los conocimientos; coordina el grupo, propicia los intercambios y las interacciones entre los niños; escucha y enseña a escucharse; encuadra la tarea y crea escenarios para el aprendizaje".[48]
Por lo tanto, el docente realiza una única planificación para todo el grupo, en el marco de las estructuras habituales en la Educación Inicial (unidad didáctica, proyectos, secuencias didácticas, otros); propone las actividades y las evalúa de acuerdo al diagnóstico inicial de cada niño.
De esta manera, la sala multiedad se inscribe, como una posibilidad educativa válida y de "buena enseñanza" para la primera infancia, especialmente en ámbitos rurales o urbano marginales, pero en muchos aspectos atendiendo a la singularidad de cada niño, como cuando el docente trabaja en una sala con alumnos de la misma edad.
En relación a la evaluación de los aprendizajes de los niños, el docente debe determinar los alcances para cada grupo de niños, en función de los contenidos trabajados y de los puntos de partida.

Articulación entre Ciclos y Niveles

El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto.
El sistema educativo es un todo, cuya partición son los distintos niveles. Esas partes que lo forman deben tener un ajuste adecuado, para que no existan rupturas que impidan la movilidad de los aprendizajes a medida que los alumnos pasan de un nivel a otro o de un ciclo a otro.
La articulación supone, prioritariamente, construir un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a la experiencia escolar de los alumnos a lo largo de todo el sistema

[48] Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *La sala multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples.* Buenos Aires

educativo y los coloque en mejores condiciones de sostener los cambios que toda nueva etapa trae consigo.
En todos los niveles, la tarea pedagógica se enfrenta con problemas complejos que provocan quiebres en la construcción de los conocimientos.
Surge así la necesidad de promover acciones que den respuestas a los desafíos del quehacer pedagógico cotidiano, que cohesionen los procesos de enseñanza- aprendizaje y que actúen como enriquecedoras de experiencias surgidas en los proyectos institucionales.
Desde este punto, la articulación es una estrategia que favorece la continuidad y la gradualidad de los aprendizajes. Puede considerarse como una cuestión globalizante, integral, que atiende todos los aspectos comprometidos en la práctica educativa.
Tiene que ser pensada desde diversas acciones y mecanismos para garantizar la continuidad entre los enfoques teóricos desde los que se concibe el sujeto de aprendizaje, los marcos epistemológicos de los campos de experiencias de aprendizaje, la secuenciación de los contenidos con una creciente complejidad. Deben especificarse los actores responsables.
Es necesario consensuar acuerdos sobre los aspectos que facilitan al alumno, el tránsito por el ciclo y construyen un puente para el posterior; diseñar los lugares comunes de transmisión que se van complejizando en el transcurso de la trayectoria escolar; definir los elementos concretos que promuevan la integración de los aprendizajes y el pasaje a un conocimiento de mayor complejidad.
La articulación implica, entonces, pensar más allá de los saberes específicos del año en cuestión, pensar la estructura de las decisiones, armar un esquema de lectura, una gramática de la toma de decisiones por año, por ciclo, inter-ciclo e inter- nivel.
Repensar la articulación como proceso y punto de llegada, no como supuesto punto de partida. Como operación de composición, de "en-lace". Es importante la memoria curricular por año.

El P.E.I, en tanto proceso de construcción institucional, debe garantizar la articulación intra-institucional, tanto horizontal, como vertical, entre secciones; campos de conocimiento; entre ciclos del mismo nivel y entre distintos niveles, en el marco de la escuela como organización que aprende y desde la gestión como herramienta institucional.
La escuela no nace articulada, se va articulando o desarticulando a partir de la implementación de su Proyecto Educativo, a partir de sus decisiones de gestión.

Articulación entre Educación Inicial y Educación Primaria

Las líneas articulatorias que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, lo que no significa que habrá un solo modelo de articulación. Su concreción refiere al plano institucional curricular y al de las relaciones interpersonales de quienes actúan en un nivel y otro. Hay que dirigir la atención a lo que representa cada nivel en el plano social e institucional.

Plano social: se debe transmitir claramente a la sociedad la función pedagógica de cada uno de los niveles; ya que éstas son diferentes entre sí. Ambos tienen culturas diferentes. La demanda que hace la sociedad al Nivel Inicial, en parte, es diferente de la que le hace al Nivel Primario. La delimitación de las funciones de la escuela es importante tanto para un nivel como para el otro, cuestión expresada en los diseños curriculares.

Plano institucional: el currículo de cada nivel es portador de los “saberes” correspondientes a distintos campos del conocimiento. Habrá que trabajar directamente desde esos campos para que las mutuas referencias sobre los saberes incluidos en uno y otro diseño se vinculen claramente, asumiendo en conjunto la responsabilidad por los contenidos curriculares que

correspondan a los diversos aprendizajes. Es necesaria una familiarización institucional con los estilos culturales de ambos niveles, propiciando el intercambio y las propuestas comunes. Habrá que trabajar desde las áreas (Nivel Primario) y Ámbitos
(Nivel inicial) para que los contenidos incluidos en uno u otro diseño se complejicen al pasar de un Nivel a otro.
Es importante revisar las modalidades organizacionales en primer grado, resignificando el juego, la oralidad, la Literatura, el uso de los tiempos y espacios similares a como se estructuran en la Educación Inicial, respetando las necesidades de los niños en esta franja etárea.

Autoevaluación Institucional

La escuela constituye una realidad compleja, caracterizada por la heterogeneidad, la diversidad, la conflictividad; es un espacio que cotidianamente enfrenta nuevas situaciones, problemas, desafíos. Esta realidad sitúa a la comunidad educativa en un contexto en el cual es necesario intervenir si se quiere garantizar la calidad de la educación.
El concepto de calidad educativa es eminentemente relativo, ya que refiere a un fenómeno multidimensional y complejo, que incluye aspectos tales como aprendizajes específicos, selección de contenidos, productos y procesos, formación de los alumnos y preparación de los docentes. En este sentido, Harf y Azzerboni sostienen "que una educación de calidad es aquella capaz de –o que tiende a- formar sujetos autónomos , libres y dotados de las herramientas, de los conocimientos necesarios para pensar y construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria, a partir de la consideración de sus aspectos sociales, políticos, culturales y económicos ."[49]
Teniendo presentes estas caracterizaciones, la evaluación se constituye en el proceso que permite "determinar en qué grado lo que ocurre en el interior de las escuelas responde a parámetros de calidad educativa aceptados en el contexto en el que se desarrolla la situación educativa, y si se despliega o se tiende a desplegar este modelo de gestión que considera la calidad educativa como una meta posible"[50] , siendo su función, desde una perspectiva actual y generalizada, la de garantizar una educación de calidad.

La evaluación de la institución y/o autoevaluación institucional es descripta por Pedro Lafourcade como "el estudio que los miembros de un centro educativo efectúan sobre el mismo, con el objeto de precisar sus problemas, determinar déficits, indagar los factores que los produce, y, en general, programar lo necesario para contribuir a su mejoramiento"[51], teniendo la posibilidad, entonces, la institución de indagar sobre sus propias fortalezas, debilidades y posibilidades. La autoevaluación institucional es una tarea colectiva, ya que es la propia institución la que evalúa, representada por los miembros que la integran.
Cada institución, por propia iniciativa puede poner en marcha procesos de autoevaluación institucional. Los protagonistas tienen en sus manos las claves del significado de lo que sucede en la escuela y en un contexto que le es propio. La reflexión informal que se realiza casi incesantemente, puede adquirir sistematización, rigor y formalización a través del proceso autoevaluativo. La canalización de la opinión y la búsqueda extraída de la realidad, permiten articular un debate consistente sobre la calidad del trabajo en la institución.

[49] AZZERBONI, D. y HARF, R. (2008) *Conduciendo la Escuela: manual de gestión directiva y evaluación institucional,* Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas,
[50] AZZERBONI, D. y HARF, R. (2008)Op.Cit.
[51] LAFOURCADE, P. (1993) *La autoevaluación institucional.* Buenos Aires. Kapeluz

El equipo de conducción juega un rol fundamental en la implementación de la autoevaluación institucional y en la instalación de una cultura evaluativa, a partir de una actitud comprometida y profesional; generando condiciones que viabilicen la participación activa de toda la escuela en una evaluación que permita recoger la información indispensable para el diseño de estrategias de acción y la toma de decisiones con miras al mejoramiento de la propuesta institucional y al cumplimiento de los objetivos institucionales. Por esta razón se hace necesario repensar las condiciones, origen, demandas, concepciones, etcétera, de la evaluación institucional, para que ésta, en la práctica, contribuya a una verdadera mejora que contemple los actuales cambios sociales y tecnológicos. Esto conlleva una responsabilidad institucional que requiere la puesta en marcha de procedimientos adecuados para autoevaluarse y dar cuenta tanto de los resultados, como de los procesos. La capacidad de decisión en las instituciones se constituye en pieza clave del proceso.

La autoevaluación se plantea el mejoramiento de las prácticas educativas, favoreciendo e impulsando su calidad; del trabajo en equipo; la colaboración y cooperación entre los miembros de la institución; la investigación sobre diferentes aspectos de la vida institucional; la creación de distintos canales de participación, etc.

La tarea de evaluación institucional ayudará principalmente al docente a mejorar sus prácticas pedagógicas, al directivo a replantearse los criterios y modos o estilos de asesoramiento y a los supervisores, a profundizar el análisis de los problemas institucionales y de zona pensando nuevas normas de asesoramiento y organizando nuevas propuestas de desarrollo profesional. Se obtendrá así una visión de conjunto que facilitará el conocimiento y comprensión sobre la realidad institucional. Para ello será necesario:

1) Compartir, revisar y enriquecer marcos teóricos.
2) Encontrar tiempos para generar espacios y reflexión.
3) Promover el intercambio de experiencias áulicas e institucionales.
4) Desarrollar y/o fortalecer el compromiso de los actores.
5) Articular en forma positiva los elementos de la organización institucional.

La evaluación debe considerarse como un proceso continuo y sistemático a través del cual se obtiene información de distintos momentos y situaciones desde una mirada multidireccional. De aquí la importancia de trabajar teniendo en cuenta los aportes de todos los miembros de la comunidad educativa, creando espacios institucionales para la evaluación conjunta.

La autoevaluación entonces, será el resultado de una decisión y una intención institucional, convirtiéndose en un proceso sistematizado, organizado y de aprendizaje.

La escuela debe asumir una cultura evaluativa como parte de una práctica de aprendizaje y crecimiento, íntimamente vinculada con la profesionalización docente, la demanda de mayores niveles de compromiso de sus integrantes, la reflexión colectiva y el trabajo en equipo. Una institución autónoma no puede eludir la responsabilidad de evaluar su vida cotidiana. La evaluación debe instalarse como una práctica interna habitual que devele, explicite y fundamente las decisiones tomadas por sus miembros para garantizar la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSTON, Philip y GILMOUR-WALSH, Bridget.(1996) El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y los valores culturales.
- APEL, Tuli. (1999)El primer desprendimiento social. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- APPLE, M. (1986) Ideología y currículum. Madrid, Akal.
- AUSUBEL, D. Psicología de la educación. México, Trillo, p. 57.
- BAQUERO, Ricardo.(1998) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Barcelona. Aique Grupo Editor

- BERNSTEIN, Basil.(1993) La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata
- BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M. (1995) Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- BLANCO, LIDIA. (2007)Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro… abrir el mundo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- BOLÍVAR, A. (1999)Cómo mejorar los centros educativos. Madrid. Síntesis
- BRONFENBRENNER, U. (1987) La ecología del desarrollo Humano. España. Ed. Paidós.
- BRUSILOVSKY, Silvia. (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Buenos Aires. Coquena Grupo Editor.
- CALVO, S.; SERULNICOFF, A.; SIEDE, I.(1998) Retratos de familia…en la escuela. Buenos Aires. Paidós
- CARLI, Sandra.(1999) La cuestión de la infancia: derechos del niño y educación pública. Hipótesis sobre la historia argentina contemporánea. Revista Sociedad. Nº 15 de Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. 2002
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.(2010) "Inclusión educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad". Entre Ríos.
- COREA, Cristina.(2001) La infancia en el discurso mediático. Cuaderno de Pedagogía. No8. Rosario.
- DAVINI, María Cristina. (1995)La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Editorial Paidós 1ª Edición
- DAVINI, María Cristina.(1994) Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90; Revista Argentina de Educación; A.G.C.E.; Año XII N°21.
- De 0 a 5.Año 3. nº 20.(2000) El período de iniciación. Organizando los primeros días de clase. Buenos Aires. Novedades Educativas
- DE ALBA, Alicia. (1995) Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia.(1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós
- Dirección General de Educación Inicial. Secretaría de Estado de Educación. (1999) La Evaluación Educativa en el Nivel Inicial. República Dominicana. Editora Centenario, S.A. Segunda Edición Diciembre.
- Documento del Proyecto Hemisférico.(2005) Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires. Argentina.
- DOLTO, FRANCOISE. (1994) La Causa de los Niños. Barcelona. Paidós.
- ESCUDERO, J.M. (1992) Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? En Villar, L.M. (Coord.). Desarrollo profesional centrado en la escuela, Granada, FORCE.
- ESPARZA, A. Y PETROLI, A. (1989) La Adaptación en el jardín de infantes. Nuestra Experiencia. Buenos Aires. Edición propia.
- ESPARZA, A. Y PETROLI, A. (1995) El proceso de adaptación. Revista Novedades Educativas Nº 52.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992) Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1996) Instituciones educativas; dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1989) Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999) La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires Siglo XXI
- FRIGERIO, G. (2004) "De la gestión al gobierno de lo escolar", entrevista, Novedades Educativas, Nº 159

- FRIGERIO, G. POGGI, M. y otras. (1992) Las instituciones educativas, Cara y ceca. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- GAIRÍN, J.(1996) La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, La Muralla.
- GARCÍA MENDEZ, Emilio. (1997) Derecho de la Infancia Adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral. Ed. Forum Pacis Ibagué (2da edición)
- GCBA, Secretaria de Educación (1998) Pre diseño Curricular Para la Educación Inicial; Buenos Aires
- GCBA, Secretaría de Educación (2000) Diseño Curricular para la Educación infantil, Niños de 4 y 5 años, Buenos Aires.
- GCBA, Secretaría de Educación. (1995) Anexo del Diseño Curricular, Buenos Aires.
- GCBA, Secretaría de Educación. (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- GIORGI, SILVIA. (2004) Período Inicial. Documento de apoyo; Supervisión de Nivel Inicial. San Juan.
- GIROUX, Henry. (1990)Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós/MEC. 1ª Edición.
- GIROUX, Henry. (1992) Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México. Ed Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ Alicia. (1994)Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- HARF, R. (1993) El docente también tiene proceso de iniciación. En Actualidad Docente Nº 1. Buenos Aires.
- HARF, Ruth. (2001) Encuentro de educadores de Nivel Inicial. Secretaría de Educación. GCBA. Panel sobre la familia.
- HARGREAVES, A. (2001) Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona, Octaedro.
- KAUFFMAN, V.; SERULNICOFF, A. (2000) Conocer el ambiente. En Malajovich, A. (comp) Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Paidós.
- LEIRAS, Marcelo.(1994) Los derechos del niño en la escuela. Unicef-Argentina.
- LERNER, Delia. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Col de Oliveira, M. Piaget, Vygotsky, contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós.
- MALVANO, Adriana.(2003) Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos del nivel inicial. Documento de Apoyo N°01
- MC LAREN, Peter.(1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de Oposición en la era posmoderna. Barcelona, España. Paidós
- MCBA, Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. (1989) Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Ministerio de Cultura y Educación de Nación. (1998)Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Ley Nº 26.206. (2006) "LEY DE EDUCACION NACIONAL"
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007) La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009)Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa.
- Ministerio de Educación de la Nación.(2010) El trabajo del director. Módulos 3 y 4.
- Ministerio de Educación de la Nación.(2012) Dirección de Educación Inicial Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004)Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial.
- MOLINA, L. JIMÉNEZ, N. (1998) La escuela infantil. Acción y participación. España. Paidós.
- NÚÑEZ, Violeta. (2004)Pedagogía social. La educación frente a la asignación de destinos. Revista Novedades Educativas; N° 166. México / Argentina.
- OIBERMAN, ALICIA. (2001)Observando a los Bebes… Estudio de una Técnica de observación de las relaciones madre-hijo. Buenos Aires. Edit. Lugar Editorial.
- OPERUK, Blanca M. (2011) La familia y la vida afectiva del niño. Buenos Aires. 1ª ed. Gram.
- PITLUK, L.(2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- PITLUK, Laura. (2008)La planificación en el Jardín Maternal como puesta en marcha de una ideología a favor de la infancia. Revista Travesías didácticas. Año 1 Número 1. Trelew.
- POGGI, Margarita (compiladora) (1995) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires. Kapeluz.
- Revista Educación Inicial; año 7, N 53; (1993) Ediciones La Obra S.A.; Buenos Aires
- RODRÍGUEZ, MARÍA ESTHER. (1999) El Proceso de Adaptación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas Nº 9.
- SACRISTÁN, José Gimeno y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1994)Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Morata.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1998)El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España. Morata, 7ª Edición.
- SANMARTÍ, N.(2007) Diez ideas claves. Evaluar para aprender. Barcelona. Graó.
- SCHÖN, Donald.(1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, España. Paidós Ibérica
- Secretaría de Educación. Unidad Técnica Provincial de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades.(2009)Documento del Ministerio de Educación sobre la Articulación intra e internivel San Juan
- SIEDE, I.(2006) Imágenes cristalizadas: las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Buenos Aires.
- SOTO, C. Y VIOLANTE R.(2005) En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- SPAKOWSKY, Elisa; LABEL, Clarisa y FIGUERAS, Carmen. (1997) La organización de los contenidos en el jardín de infantes. Buenos Aires. Editorial Colihue.
- TAMARIT José.(2004) Educación, conciencia práctica y ciudadanía; Madrid. Miño y Dávila.
- TAMARIT, José (Director), DI PIETRO, Susana; CABRERA, María Eugenia.(2002) El sentido común del maestro. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- TEDESCO, J.C. (1995)El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Madrid. Anaya
- UNESCO. (1990) Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid, Narcea.
- VOGLIOTTI, Ana. (2001) Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica? Argentina, Universidad de Río Cuarto.
- WINDLER, Rosa; MOREAU, Lucía. (2010)Aportes para el desarrollo curricular. “Sujetos de la Educación Inicial”. Ministerio de Educación de la Nación
- ZABALZA M. (1989) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea Ediciones.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

DIMENSIÓN – ÁMBITO – NÚCLEO

Esta propuesta curricular está basada en fundamentos legales, epistemológicos, históricos, pedagógicos y sociales que toman al niño como centro. Garantiza el derecho a la educación de los niños que asisten al ciclo del Jardín de Infantes.

La decisión de adoptar la organización curricular por Dimensiones, responde a la consideración de que la formación de los niños en Nivel Inicial, es pensada desde su unidad, con una visión globalizadora, contemplando el desarrollo integral y la totalidad de las expresiones del sujeto: afectivas, sociales, motrices, cognitivas, lúdicas, lingüísticas. Dicha propuesta se organiza en tres grandes dimensiones: "Formación Personal y Social", "Comunicativa y Artística"; "Ambiente Natural y Socio cultural". En ellas, se lleva a cabo un proceso clave para la tarea formativa de la Educación Inicial.

Las Dimensiones se entienden como campos fundamentales de experiencias de aprendizaje cuya interpretación debe abordarse de manera vincular y relacional. Implican el nivel de organización más amplio de este diseño curricular; son las primeras grandes distinciones que organizan las experiencias formativas. Incluyen varias disciplinas relacionadas entre sí; se presentan como capítulos separados para hacer visible sus especificidades, al tiempo que cada una de ellas da cuenta de su interrelación. Se describen con una caracterización general y en cada una se formulan distinciones más específicas que se denominan Ámbitos.

Los Ámbitos son concebidos como espacios curriculares que organizan, integran y centran un conjunto de saberes de la cultura. El propósito es provocar, facilitar o hacer posibles determinados aprendizajes para que los niños construyan saberes en torno a las necesidades e intereses. Abarcan lo que se considera esencial para el sujeto de aprendizaje en la Educación Inicial y organizan el hacer, traducido en este currículum. Por el carácter integrador de aprendizajes vinculados entre sí, implican un avance importante respecto a formas de organización de los aprendizajes de manera parcializada en áreas o disciplinas.

Asimismo, siguiendo a Soto y Violante es necesario considerar un conjunto de saberes que exceden lo disciplinar, en tanto que "Es interesante observar que mucho de lo que se enseña a niños menores de 6 años proviene también de otros espacios[52] que no remiten a lo disciplinar; como cuando desde el enfoque evolutivo se promueven aspectos del desarrollo como: hablar, conversar, caminar, trepar, jugar a determinados juegos, adquirir el control de esfínteres, etcétera. Estos logros, tradicionalmente considerados como producto de un desarrollo biológico y/o espontáneo, los comprendemos hoy desde una perspectiva sociocultural, como aspectos que se fortalecen y amplían a través de la enseñanza. Es posible señalar también aquellos contenidos que tienen sus fuentes en aspectos relativos a la cultura de crianza, con sus modos sociales por ejemplo: comer, poner la mesa, saludar, jugar, lavarse las manos, ir al baño, estar con otros, etcétera. Modos de "hacer" y "ser" peculiares a una cultura, que entrañan plurisignificaciones sociales que también se enseñan".[53]

Todos los Ámbitos son igualmente importantes, razón por la cual su presencia es relevante en las propuestas educativas. Cada uno de ellos se presenta con una fundamentación y propósitos de enseñanza amplios. En cada Ámbito se definen Núcleos de contenidos, que explicitan el qué enseñar y especifican qué se espera que aprendan los niños.

[52] La palabra "espacio" es nuestra reemplaza a ámbito utilizada por las autoras

[53] SOTO, C. y VIOLANTE, R. "Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza", en "*En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas"*, Buenos Aires, Paidós.2005

El Núcleo es un conjunto de contenidos explicitados en letra negrita, que será el insumo necesario para la organización didáctica de proyectos, unidades y secuencias didácticas. Se intenta una secuenciación de contenidos, siguiendo el principio de complejidad creciente para promover aprendizajes significativos.
Los contenidos se presentan con un conjunto de orientaciones para la enseñanza. Estas orientaciones varían en su nivel de especificación, dependiendo de la complejidad de los mismos o del grado de innovación de éstos, respecto a las prácticas habituales en el Nivel. Enfatizan actitudes y respectivas acciones que los docentes pueden realizar, con el fin de generar ambientes propicios para el logro de los aprendizajes esperados.
El juego es un ámbito transversal, que como tal contiene núcleos de contenidos, atraviesa cada una de las dimensiones y sus ámbitos pero a su vez es eje y sostén de la didáctica.

DIMENSIÓN	ÁMBITO	
"FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL"	*IDENTIDAD *AUTONOMÍA *CONVIVENCIA *EDUCACIÓN FÍSICA	J U E G O
"COMUNICATIVA Y ARTÍSTICA"	*LENGUAJE *LITERATURA INFANTIL *ARTES VISUALES: PLÁSTICA *MÚSICA *DANZA: EXPRESIÓN CORPORAL * TEATRO	
"AMBIENTE NATURAL Y SOCIO – CULTURAL"	*AMBIENTE NATURAL *AMBIENTE SOCIAL * MATEMÁTICA	

BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.(2005) Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Gobierno de Entre Ríos. C.G.E. Dirección de Educación Inicial (2008) Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.
HOCTHILA, K. (1995) "Educación y Proyecto de Vida". Ed. Guadalupe.
- SEIFERT, Josef; HEIDELBERG. (2005)Esencia y Existencia. Madrid.
- SHELER, M. y Otros (1995) Diccionario Filosófico. España .
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2005)"Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza", en "En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas". Buenos Aires. Paidós.

Capítulo 5. JUEGO

"Las situaciones lúdicas no son mágicas. Su presencia en la enseñanza no resuelve el problema de la buena enseñanza pero pueden ofrecer un terreno fértil para empezar a pensarla." .[54]

El juego, como objeto de enseñanza, se presenta como un Ámbito transversal en cada una de las Dimensiones y de sus Ámbitos. Además es eje y sostén de la didáctica.

El juego es una actividad esencial en la infancia, un comportamiento que surge de forma espontánea, marcado, sin embargo, desde sus comienzos, por un fuerte componente social y cultural.

"Las teorías psicológicas establecen conceptos y relaciones que significan al juego como una actividad clave en el proceso de construcción y desarrollo de la inteligencia. El marco científico nos permite aprender que el juego promueve la construcción de procesos cognitivos que son la base del pensar propiamente dicho.

Jugar requiere comenzar a sostener las acciones en significados habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa. Proponer jugar un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar a la familia, jugar al doctor, jugar a ir de paseo son ideas (significados en mente) organizadas y ordenadas en secuencias a través de la acción y el lenguaje (esquema narrativo)."[55]

Por lo tanto rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un propósito básico, general y obligatorio de la Educación Inicial. Este marco le permite al docente conocer y evaluar la capacidad de juego de los niños integrándolo a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje que valora en el seguimiento de sus alumnos. "Jugar es en sí mismo un indicador de desarrollo cognitivo, social y afectivo; es motor de desarrollo infantil"[56] .

No todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas.

En el juego, el niño se expresa como una unidad, lo compromete en lo corporal, lo afectivo, lo social, lo cognitivo y lo cultural.

En cuanto producto de la cultura se puede afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. El juego permite al niño participar de un sistema de reglas culturales con los que puede comunicarse con otros como jugador.

De esta manera, tiene que tener tanta o más importancia que cualquier otra actividad en estas edades y concretarse en cualquier momento de la jornada según intereses emergentes y necesidades de los niños.

Habrá momentos en que se aprende a jugar y en otros, se juega como estrategia para aplicar un contenido o para enseñarlo, en ese caso se utiliza un juego cuyo formato ya ha sido aprendido por los alumnos.

Los niños que tienen buenas experiencias de juego, poseen una mayor oportunidad de adquirir una adecuada autoestima. Además se desarrollan capacidades como flexibilidad para adaptarse rápidamente con creatividad e imaginación a nuevos roles y ubicaciones, al

[54] SARLÉ, P. (2001) *Juego y Aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires. Novedades Educativas.

[55] VALIÑO, Gabriela.(2006) *El juego en la infancia y en el nivel inicial*" ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCACION INICIAL "Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial" Ciudad de Buenos Aires.

[56] VALIÑO, Gabriela.(2006) *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCACION INICIAL. "Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial" Buenos Aires.

ambiente siempre cambiante, para colaborar, para trabajar con otros, para la resolución de problemas, ya que en el juego se manifiesta una actividad tanto física como mental.
Cabe aclarar que no todos los aprendizajes se pueden realizar a través de juegos. Se reconoce que en la Educación Inicial hay muchas actividades que plantea el maestro que no son juego y producen también aprendizajes (desarrollo integral de los niños) como merendar, lavarse las manos, pintar, escuchar un cuento, bailar, cantar, cocinar, plantar y cosechar, etcétera.

¿Cómo se enseña a jugar? Jugando. Un aspecto del rol que convoca es la disponibilidad del maestro y que a veces despierta dudas o miedos por sentir que cuando juega está perdiendo el tiempo, que no está cumpliendo con su tarea de educador. Afectos e ideas que tienen que ir transformándose. El juego aparece en la definición de los NAP como el "conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio" .
Algunos problemas que se observan respecto al lugar del juego en la escuela, es su utilización como plantean los NAP como "recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar que el juego es un componente disociado de las estrategias didácticas. Si se puede reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a los alumnos en la actividad cotidiana como así también superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza y definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentamos el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender".
El juego, en un espacio como el Nivel Inicial, siempre está en el marco de la intencionalidad del docente, a diferencia de lo que ocurre en la plaza, en el barrio o en la casa, el juego con la presencia de un docente, modifica la experiencia del mismo porque se ocupa e interesa por la trayectoria escolar del niño.
En el contexto escolar al seleccionar el tiempo, los espacios, los materiales, los contenidos, es el maestro el que abre o no el espacio escolar a lo lúdico y son siempre los niños los que asumen la propuesta. A su vez hay juegos que los niños inician sin que ese espacio sea abierto por el maestro.
El desafío, por lo tanto, es que algunos de los contenidos que hay que enseñar puedan ser incorporados al juego, en la medida que el recorte temático lo permita, sin que esto signifique perder sus aspectos esenciales: placer, diversión, libertad, creatividad, iniciativa, fantasía e imaginación, que son necesarios incluir en la enseñanza como parte constitutiva del conocimiento que se intenta construir.
Los niños juegan solos y con otros; con objetos y sin ellos; con y sin reglas, acompañando su juego con la voz o guardando silencio. Algunos juegos parece que se inician solos y otros requieren de una gran preparación. Las interrupciones no suelen afectar al juego, así como lo suspenden, vuelven a retomarlo en el punto en que lo dejaron. Juegos que tienen un sentido, cambian de forma sólo por intención de los jugadores. Esta diversidad resulta apabullante a la hora de pensar al juego como contenido, dado que esto supone regularlo en el marco de la enseñanza. Es decir, ajustarlo a un diseño didáctico en el que se precisen los aspectos a tener en cuenta en la puesta en práctica de la propuesta lúdica.

FORMATOS DE JUEGOS

Dentro del contexto escolar se pueden considerar distintos formatos de juego. Éstos son: juegos de "como si" (juegos socio-protagonizados o socio-dramáticos); juegos con objetos (ya sea como ejercicio o como juegos de construcción), juegos con reglas externas (o reglados),

juegos tradicionales y virtuales o digitales. Cada uno de estos juegos supone diferentes modos de mediación del maestro[57].

"Cada formato de juego supone atributos distintivos que potencian combinaciones y aprendizajes que permiten la identificación y resolución de específicas situaciones-problema: juegos corporales, de ejercicio, dramatizaciones, tradicionales, de construcciones, con reglas convencionales, digitalizados, entre otros. Se trata de contextos de juego muy distintos, que impulsan a los jugadores hacia la construcción, la comparación y la transferencia de saberes"[58].

PROPÓSITOS

- Propiciar propuestas lúdicas en las secuencias de actividades, proyectos y unidades didácticas para garantizar el derecho de los niños al juego, el placer y la construcción del conocimiento.
- Ofrecer experiencias variadas de juego simbólico/dramático a través de la modificación de los espacios habituales, de materiales desestructurados de usos múltiples y de consignas abiertas, de manera tal que permitan al niño desplegar sus posibilidades lúdicas, explorar roles e incorporar nuevos conocimientos a través de la creación de diversos escenarios y contextos.
- Promover experiencias variadas de juegos corporales, de construcción, de mesa o tableros, etc., que permitan al niño complejizar y enriquecer sus conocimientos a través de un clima colaborativo de trabajo.
- Facilitar el uso de materiales diversos, favoreciendo la creatividad, la expresión y la combinación creativa de dichos materiales.
- Ofrecer oportunidades de juego individual, grupal, espontáneo y dirigido, teniendo en cuenta su pertinencia en función de los objetivos a lograr.
- Generar espacios de juego con los niños y las familias considerando sus propias posibilidades lúdicas y las tradiciones culturales de la comunidad.
- Favorecer la transmisión de los juegos tradicionales y los juegos particulares de cada cultura y contexto aprovechando la diversidad de experiencias de las familias de los niños que concurren al Jardín.

CONTENIDOS COMUNES A LOS DISTINTOS NÚCLEOS:

- **Creatividad y la imaginación.**
- **Observación, percepción.**
- **Expresión de necesidades, sentimientos y emociones.**
- **Integración al grupo de pares.**
- **Construcción individual y compartida.**
- **Aceptación de normas, pautas y límites.**
- **Inicio en la coordinación de las acciones propias con las acciones de sus pares.**
- **Búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema.**
- **Intercambio de ideas y de negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego**
- **Libertad para elegir.**
- **Disfrute del juego.**
- **Actitud solidaria y posibilidad para pedir ayuda.**
- **Ampliación de su repertorio lúdico.**

[57] SARLÉ, P. (2008) *Enseñar en clave de juego: enlazado juegos y contenidos escolares.* Buenos Aires. Novedades Educativas

[58] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo

NÚCLEOS DE APRENDIZAJE:

- **"JUEGO DE CONSTRUCCIÓN"**
- **"JUEGO DRAMÁTICO"**
- **"JUEGO CON REGLAS"**
- **"JUEGOS MOTORES"**
- **"JUEGOS TRADICIONALES Y REGIONALES"**

NÚCLEO: "JUEGO DE CONSTRUCCIÓN"

El juego de construcción se define como "manipulación de objetos con el propósito de construir o crear algo". En el juego constructivo el niño tiene una meta final en mente que requiere la transformación de los objetos en una nueva configuración. Por ejemplo, construir una pared con bloques, o hacer una persona de plastilina.

"Las construcciones se inician con una idea, un tema o una imagen mental evocada que hace posible seleccionar los materiales y comenzar a construir. Estos atributos permiten diferenciar a este formato de juego de la exploración: actividad en la que los niños están interesados en identificar las propiedades del material; una forma de interacción con los objetos en la que van obteniendo información a través de la percepción, las acciones sucesivas, y las consecuencias o efectos de las mismas. En cambio, en el juego de construcción, los niños guían sus acciones a través de sus ideas, con el propósito de concretar la producción de un objeto"[59] .

Con este juego se plantean problemas interesantes referidos al espacio y los objetos en el espacio, a la representación tridimensional, a la coordinación de las acciones entre los alumnos. Los niños pueden oscilar entre diferentes tipos de acciones: en un primer momento podrán explorar y manipular los objetos, probando posiciones en el espacio, logrando equilibrio al superponer y apilar, repitiendo las acciones; o coordinando sus acciones para lograr una tarea precisa y construir simbólicamente.

Se requieren ciertas habilidades técnicas: recortar papel, cartón, tela, pegar con cinta de papel, cinta adhesiva, boligoma, plasticola. En otros términos, establecer relaciones entre características de la superficie y tipo de adhesivo, entre tipo de textura y filo de la herramienta, entre grosor y tipo de corte, entre otros.

Se trabaja con la construcción de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales; organizando el espacio; anticipando lo que se va a realizar, coordinando acciones con el grupo de pares; utilizando los materiales para la creación de variados escenarios lúdicos; implica procesos de análisis, combinación, comparación de acciones, encontrar relaciones y regularidades.

Los juegos de construcciones facilitan secuencias de juego más largas, ricas en verbalizaciones y combinaciones, prósperas en términos cognitivos por incluir situaciones problemáticas concretas.

La imagen (lo que quieren armar), en los niños más grandes inicia el proceso de juego-construcción. Regula la selección y disposición de materiales y de las herramientas ocupando el lugar de referente y parámetro de la propia acción. Los niños mientras están construyendo evalúan su propio producto recuperando en mente los atributos propios de los objetos de la realidad. Se trata de un proceso cognitivamente muy complejo, que les permite organizarse de un modo autónomo y focalizado tanto en el proceso de juego como en el de análisis sobre el producto del juego.

[59] VALIÑO, Gabriela: Juego, Desarrollo y Ludoteca Escolar. Dirección Nacional de Educación Inicial. Disponible en http://inicialcatedradejuego.educ.ar/imagenes/juego_desarrollo_y_ludoteca_escolar_para_el_nivel_inicial_gvalino.pdf

La intervención del maestro consiste en mediar en la disponibilidad de los objetos y en el tipo de consignas que movilizan la acción frente a ellos. Según sean sus características, la forma en que se presentan (en su diseño, cantidad o calidad) y el contexto en que se los sitúa, los "bloques o ladrillos" le permiten no sólo descubrir características físicas sino producir nuevos objetos.

Una estrategia pertinente ocurre, fundamentalmente, en la preparación de los materiales y la escena. Será necesario contar con un espacio amplio y en el que sea posible realizar desplazamientos. A su vez, se podrán ir aportando elementos accesorios, tales como, animales en miniatura, trenes, aviones, autos, camiones, barcos, latas, volantes, sogas, cajas o cajones, muñecos pequeños, etcétera.

La selección de los materiales para construir (tamaño, forma, para encastrar, para ensartar, etc.), sus agregados (muñecos, sogas, cintas, etc.) y el manejo que los niños tengan del mismo, demarcará las posibilidades lúdicas que tengan lugar.

El docente puede intervenir directamente durante el transcurso del juego, acercarse y preguntar si los niños necesitan ayuda o si algún material que él dispone les puede ser útil (una cinta adhesiva para unir dos estructuras, un pegamento para armar algo con material descartable, etc.). También es posible proponer nuevas ideas o formular preguntas que permitan enriquecer las producciones de los niños.

Así se apunta a que los niños puedan ir anticipando y planificando sus acciones en relación a lo que desean construir, propiciando no sólo construcciones individuales sino también construcciones grupales, siendo "las más interesantes en términos del desarrollo por potenciar intersubjetividad y por lo tanto negociación de significados en acción y a través de la palabra.[60]" El niño aprende a participar de una misma obra con varios compañeros hacia una finalidad común.

El juego de construcción muchas veces se integra al juego dramático en tanto permite el armado del escenario y adornos necesarios como soporte de la historia a jugar.

CONTENIDOS

- **Reconocimiento que los objetos están construidos con distintos materiales. La forma, la textura, el grosor y su relación con la estructura a componer.**
- **Percepción óculo-manual y aprendizajes propios de la manipulación intencional de objetos: prensión fina, coordinación de acciones, independencia mano-brazo.**
- **Descubrimiento de las diversas relaciones entre las características de los objetos y sus reacciones al variar la posición en el espacio (plano inclinado, balanza, palanca) para el establecimiento de relaciones que involucran el equilibrio, la estabilidad y el balanceo de los objetos (proporción y diseño)**
- **Planificación y anticipación de las tareas para un producto final.**
- **Búsqueda de formas de resolución de problemas que le impone la combinación de objetos.**

NÚCLEO: "JUEGO DRAMÁTICO"

El juego dramático se centra en el juego de roles, el juego del "como si". El niño pretende estar haciendo algo o ser alguien. Puede ser con objetos (hace como que el bebé toma té usando una tacita vacía, por ejemplo); sin objetos (se peina los cabellos con los dedos como si tuviera

[60] VALIÑO, Gabriela. Juego, Desarrollo y Ludoteca Escolar. Dirección Nacional de Educación Inicial. Disponible en http://inicialcatedradejuego.educ.ar/imagenes/juego_desarrollo_y_ludoteca_escolar_para_el_nivel_inicial_gvalino.pdf

un peine), o puede poner en relación objetos inanimados (su muñeca hace como que alimenta a los animales).
En sus primeros juegos dramáticos los niños utilizan los objetos que habitualmente usan para simular una acción determinada.

De esta manera "hacen como si" tomarán de una taza que está vacía, como si cocinaran en una olla o como si viajaran en un colectivo. Reproducen escenas de su vida más inmediata, utilizando parte de los elementos que tienen a su alcance. Muchas de las primeras acciones simbólicas son para representar los objetos ausentes. Por eso no todos los objetos que tiene a su alcance deben ser realistas (olla, chango)
El juego dramático integra todos los atributos propios de un texto dramático: personajes, tiempo, espacio, tema, conflicto, resolución de conflicto, cierre. Los personajes son adjudicados y asumidos en el mismo proceso de juego. La trama se va construyendo a través del intercambio entre los distintos roles diseñando el escenario del juego, seleccionando utensilios, vestimenta y adornos como soporte de los significados.
El argumento de lo jugado actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones o juegos. El maestro comparte ese argumento y, dada la edad de los niños, es quien lo sostiene en el tiempo y le agrega elementos que difícilmente aparecerían espontáneamente superando la ritualización del rol. De este modo, el maestro amplia el contexto de significado con el que los niños se manejan.
Desde el punto de vista cognitivo, la unidad fundamental de la actividad lúdica está dada por la situación ficticia en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables entre ellas. Esto permitirá que el niño vaya organizando a su modo la realidad que conoce, comprenda mejor el mundo de sus mayores, desarrolle un juego socializado, dramatice diferentes roles, elabore y viva diferentes situaciones. A su vez el niño pone en juego sus conocimientos e ideas sobre el mundo, contrastándolas con las de sus compañeros.
En el juego dramático el docente arma escenarios, presenta materiales, participa junto a los niños, etc.
La primera intervención docente se produce durante el armado del escenario de juego: los materiales ofrecidos, su ubicación y distribución, y la situación que eligen representar.
En este tipo de juego, el adulto puede participar con mayor frecuencia, siempre y cuando juegue realmente y no intente guiar el desarrollo del argumento lúdico hacia un área de su propio interés. La intervención, entonces, refiere a observar el juego de los niños y también, incorporarse al mismo desde un personaje más, es decir desde un rol específico, contemplando no generar una interrupción que corte su desarrollo. Esta temática es profundizada en Ámbito "Teatro". Es muy importante la calidad de los diálogos.

CONTENIDOS

- **Asunción de diferentes roles, sostenimiento de los mismos y su variación.**
- **Anticipación de las escenas a dramatizar, de los materiales, del espacio, de la temática inicial.**
- **Interés por el conocimiento del mundo social, a partir dela asunción de diferentes roles lúdicos.**
- **Selección de materiales a partir de criterios y de producción de argumentos para la escena de juego.**
- **Sostenimiento de diálogos en las conversaciones.**

NÚCLEO: "JUEGO CON REGLAS"

"Se trata de juegos en los que es necesario conocer las reglas para poder jugar. Las reglas quedan explicitadas en principio por el docente antes de empezar a jugar. La experiencia sistemática hace posible la apropiación del sistema de normas específico de cada uno de los juegos, haciendo posible que los chicos jueguen de manera cada vez más autónoma.[61]"

La escuela también ofrece a los niños juegos con reglas externas, aún cuando el niño no ha construido el carácter compartido que éstas presentan. En estos casos, los materiales disponibles para jugar son en sí mismo juegos (Ejemplo: Ludos, juegos de recorrido, memotest, tangram…). El juego existe independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle.

Por lo tanto, jugar implica aprender a cumplir con lo pactado, con los acuerdos. Frente a esto, es imprescindible ofrecerle al niño variadas oportunidades de organizar juegos donde sean ellos los creadores de las reglas ya que frente a situaciones estereotipadas y reguladas siempre por el adulto, sólo tienen dos posibilidades, someterse a las reglas externas o hacer trampa. Esto reviste gran relevancia por el valor educativo que el juego asegura al aprender a ser honesto, auténtico, especialmente con uno mismo.

Este tipo de juego implica expectativas compartidas y la voluntad de consentir y aceptar los procedimientos que se han acordado o establecido. Es decir, involucran a los niños en una actividad con reglas o límites aceptados. El elemento de competencia puede estar presente, ya sea con otro niño o consigo mismo.

El juego puede ser un juego conocido y con reglas estándar, tal como un juego de naipes, dominó, lotería, etc., o puede ser un juego con reglas que el niño ha inventado.

Cada juego se diferencia por el sistema de reglas que le otorgan una determinada estructura. Las reglas no sólo diferencian juegos sino que también identifican al juego que subyace en ellas. En estos juegos no sólo es necesario jugar sino "saber jugar". Aquí el tipo de intervención del docente es diferente: los niños necesitan de un experto para aprender a jugar. Ellos podrán aprender las reglas si el docente juega con ellos y los ayuda a hacerlas propias.

Por lo tanto, su enseñanza es directa y debe permitir que en la propia acción de jugar los niños vayan conociendo las reglas que los rigen. El maestro actúa como el jugador experto que verbaliza la regla a medida que se juega. La presencia del educador o de otro niño que sepa jugar resulta necesaria para "tender puentes" entre el juego y la regla "escondida" en él. Cuando esto no sucede es difícil ayudar a los niños a establecer las conexiones que requiere la propuesta. En estos juegos, el aprendizaje es procesual más que verbal. Los niños no aprenden las reglas porque el maestro las verbalice ante ellos, sino porque las juega junto con ellos. Es un "saber hacer" más que un "saber decir".

Otro modo de intervención consiste en la graduación de las dificultades. El docente puede ir complejizando estos juegos a medida que los niños dominan las reglas iniciales (por supuesto, sin cambiar su estructura profunda). Por ejemplo, en el Juego de la Oca, colocar dos dados en vez de uno, de modo que los niños tengan que adicionar ambas cantidades para desplazarse en el tablero.

Los juegos que se proponen están vinculados con la posibilidad de resolver problemas referidos al espacio, tiempo, número, y conocimiento del mundo en general. Muchos obligan a compartirlos con por lo menos un compañero; esto requerirá explicitar puntos de vista, respetar las reglas y coordinar turnos.

[61] VALIÑO, Gabriela: Juego, Desarrollo y Ludoteca Escolar. Dirección Nacional de Educación Inicial. Disponible en http://inicialcatedradejuego.educ.ar/imagenes/juego_desarrollo_y_ludoteca_escolar_para_el_nivel_inicial_gvalino.pdf

CONTENIDOS

- **Reglas de juego, recreación de las reglas de juego a partir de la apropiación de las mismas.**
- **Acuerdos entre compañeros de un mismo equipo.**
- **Inicio en la elaboración de estrategias teniendo en cuenta las acciones realizadas por los compañeros del juego.**
- **Análisis de combinación, de comparación de acciones a partir de la producción de argumentaciones expresadas.**

NÚCLEO: "JUEGOS MOTORES":

Está desarrollado en el capítulo 6, Ámbito "Educación Física"

NÚCLEO "JUEGOS TRADICIONALES Y REGIONALES"

Los juegos tradicionales forman parte del acervo cultural, son juegos que se realizan en parejas, individualmente, por turnos o grupalmente. Por lo tanto su enseñanza podrá realizarla el propio docente y/o invitar a las familias, a niños más grandes, o a miembros de la comunidad. En estos últimos casos será muy interesante indagar acerca de los juegos que responden a las tradiciones de esa comunidad de manera de rescatar otro aspecto de su cultura.

Si bien son juegos con reglas, se traja como otro núcleo de contenidos porque es esencial fomentar el espacio de juegos tradicionales para garantizar la transmisión del acervo cultural de cada comunidad. Estos juegos, muchas veces están acompañados de canciones y se transmiten intergeneracionalmente.

Como toda transmisión también incluye la posibilidad de recreación y reconstrucción de lo transmitido. Por eso, muchas veces se encuentran gran variedad de modos de jugar al "Huevo podrido"; al "Veo-veo"; al "Tejo"; al "Mantantirulirulá"; a la "Payana" y a la infinita cantidad de rondas que se conocen y que han sido transmitidas junto con canciones, por adultos y otros niños durante la infancia.

Los niños y las familias suelen enseñar juegos muy diversos que, a veces, no se conocen en la región en la que está ubicado el Jardín. También muestran distintas formas de jugar un mismo juego y esto se explica por la procedencia social y cultural de la familia y sus antepasados. En este sentido, la variación en el modo de jugar a "las bolitas"; "el balero"; "la escondida", facilita la aparición de la diversidad y el conocimiento de distintas culturas por parte de los niños.

Los juegos mapuches, guaraníes, mayas, españoles, polacos (que se pueden conocer al compartir la experiencia con los niños o por la información que aporta el docente) son, tal vez, el primer contacto de los niños con otras culturas.

Los juegos tradicionales pueden formar parte de la cotidianeidad del Jardín y jugarse en la sala o fuera de ella; pero también pueden ser considerados como parte de un proyecto específico en el que los niños conozcan el juego en las distintas culturas y en el que se promueva la participación de las familias para compartir sus propias experiencias de juego y las de sus padres o abuelos.

Juegos Nativos

Es muy importante brindar la posibilidad que los niños, las familias y los docentes aporten y enseñen juegos de los pueblos originarios (juegos mapuches, quom, aymara, guaraníes, etc.).
Los hombres que habitaban el territorio argentino antes de la llegada de los españoles poseían un completo repertorio de juegos, deportes y entretenimientos, cuyos objetivos y características generales no diferían sustancialmente de los objetivos y características de los juegos y pasatiempos importados por los colonizadores europeos.
Los mapuches, practicaban el palín o viñu, que se asemejaba a la chueca o mallo español y al actual hockey. Para jugarlo se elegía un lugar despejado y plano, de aproximadamente 100 metros de largo por 50 ó 60 de ancho. Los Jugadores, adornados con pinturas especiales y con birretes y borlas de lana coloreada, se repartían en dos equipos de 10 a 12 hombres cada uno.
En los extremos de la cancha se marcaban las metas, amontonando con tal propósito ramas y gajos de arbustos. En el centro del campo se cavaba un hoyo, en el que se introducía una pelota de cuero sobado, rellena con bosta y paja. Cada jugador se proveía de un palo, generalmente de molle o coihue, arqueado en uno de sus extremos. El juego comenzaba cuando dos jugadores expertos, cruzando sus palos, lograban sacar la pelota del hoyo y la lanzaban al campo, y consistía en llevarla, impulsándola con los bastones, hasta la meta del equipo contrario, para marcar con ello un tanto.
El palín había obtenido gran difusión entre las tribus meridionales, y era motivo de afanes semejantes a los que despierta el fútbol entre los aficionados modernos. Existía una frondosa tradición "chuequera", con sus favoritos, sus prácticas mágicas y sus canciones celebratorias y se lo jugaba con verdadero ardor y entusiasmo.
Los mapuches eran muy aficionados al auarr-cudén, un juego de azar que participaba por igual de características de la payana y los dados. Para jugarlo se utilizaban tres o cuatro habas partidas por la mitad, de lo que resultaban seis u ocho fichas, una de cuyas caras se ennegrecía con humo. Los jugadores se sentaban en círculo y por turno arrojaban al aire las piezas. Cuando las caras negras eran pares ganaba el tirador y los tantos se computaban mediante un complejo sistema de cuentas de tipo decimal o senario decimal. Entre los juegos Infantiles se pueden mencionar:

- el **kÜme**, similar al "juego de mudos en que el primero que habla o se ríe debe pagar una prenda;
- el **trariangue**, parecido al "gallo ciego";
- el **nútun**, un juego de persecución del tipo del "vigilante y ladrón";
- el **elkaun**, o "juego de las escondidas";
- el **trikokenun**, semejante a la "rayuela";
- el **trentrikatun**, en que los participantes calzaban zancos y trataban de voltearse.

Otros **juegos** eran los que se practicaban con:

- **pelotas emplumadas** (la pelota debía permanecer en el aire la mayor cantidad posible de tiempo)
- **con argollas** que debían ser ensartadas en un bastón y con garrotes que se arrojaban a distancia y tenían que efectuar una serie de vueltas sobre sí mismos, como los rayos de una rueda.

Estos juegos son apropiados trabajarlos en la línea del tiempo del Ámbito " Ambiente Social".

CONTENIDOS

- **Conocimiento de reglas de algunos juegos tradicionales y regionales, que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia.**
- **Disfrute y placer por los juegos tradicionales.**
- **Valorización del universo simbólico de las comunidades que permiten la integración de aspectos relativos al movimiento, los ritmos, el desarrollo del lenguaje y la complementariedad en los roles.**

JUEGOS DIGITALES O VIRTUALES

Los niños, denominados, también, nativos digitales hacen un uso recreativo de la tecnología digital, como por ejemplo con los videojuegos.
El juego virtual, es multimedial en su funcionamiento, implica personajes que remiten virtualmente a historias que no están en el texto sino fuera de él, desarrollan un tratamiento visual ligado a un tipo de diseño gráfico que se expresa en revistas, sitios web, filmes. De ahí que se lo considere una actividad multi alfabetizadora, es decir, estar alfabetizados en una gran variedad de aspectos semióticos, por los recursos como símbolos, gráficos, iconos, imágenes, etc.
Existe una amplia variedad de juegos virtuales. Algunos tienen una finalidad que reside exclusivamente en entretener y proporcionar placer al niño y otros han sido específicamente diseñados para contextos educativos formales o informales, no buscan sólo entretener sino también y primordialmente que se aprendan algo con ellos.
Por esto es necesario ser cuidadosos en los criterios de inclusión de estos juegos, en relación a la selección y secuenciación de los mismos.
Este tipo de juego es interactivo y supone un sujeto participativo que construye sus propias vías de juego, a partir de una matriz central que da la máquina. Exige del niño una exploración activa, una interpretación de imágenes, texto en pantalla, iconos, y sonidos que son verdaderamente complejos, y que a los adultos les lleva muchísimo más tiempo comprender. Jugar videojuegos puede resultar, una actividad exigente, desafiante y placentera que despierta procesos de aprendizaje profundos y ricos, desarrolla la capacidad de pensar, razonar, tomar decisiones, colaborar con otros, resolver problemas que después se pueden generalizar a otras situaciones reales de la vida cotidiana.
Los niños comprenden un juego probando, explorando, experimentando, ponen en acción una serie de operaciones cognitivas tales como anticipar algo que puede suceder, planificar acciones, decidir en función de los datos y del tiempo, recordar una consigna y sobre todo, si están jugando dos niños, favorece el aprendizaje colaborativo. Todas estas operaciones cognitivas y sociales se requieren también en la escuela y en la vida.
Para los niños pequeños, los juegos virtuales son la puerta de entrada a la cultura informática y lo enfrentan a una diversidad de notaciones simbólicas.

Las estructuras didácticas que el Nivel fue "construyendo" como formas de organizar los momentos de juego son: juego centralizador, juego trabajo entre otras. Están explicitados en el capítulo 9.

Intervención docente

1- El docente puede proponer los juegos: a qué se juega, manera de organización, los roles, la dinámica Los niños son claramente alumnos. El juego es instrumental.

El docente tiene que involucrarse, consciente de su función mediadora. Planifica la propuesta de juego en relación con los propósitos y los contenidos seleccionados, organiza el formato de juego creando escenarios, teniendo en cuenta la importancia de considerar el espacio, el tiempo, los recursos, la organización grupal y el clima, para la habilitación y el crecimiento del juego.

2- O bien los juegos pueden ser organizados por los chicos: eligen a qué jugar, con que materiales, cómo jugar, reparten y organizan roles y responsabilidades.
La intervención docente se realiza de distintos modos y la palabra es sólo una de las maneras de intervenir con ideas y propuestas tendientes a enriquecer los saberes de los niños en relación a los juegos tradicionales, regionales o a la resolución de situaciones sociales y problemáticas que los juegos le plantean. Será el docente un observador atento que podrá sugerir, ofrecer, marcar pautas o establecer límites cuando un niño o el grupo lo requieran.

Las intervenciones más significativas son aquellas que se hacen desde adentro del juego, jugando con los niños y asumiendo alguno de los roles vinculados con ese juego: "Señora, ¿me ceba un mate?", también puede realizarse desde fuera del juego (por ejemplo, "Chicos y si les traigo papel y anotan el número que saca cada uno!"), cuidando, en ambos casos, no cortar el clima de juego, ni interrumpir la fantasía y la creatividad que se está desplegando. En este sentido, es necesario recordar que cualquier tipo de intervención debe tener en cuenta que el protagonismo siempre es del niño y del grupo y que el docente tiene un papel activo-modificante (facilitador, mediador, de apoyo y de contención) empleado a través de diferentes intervenciones:

- Presentando disparadores lúdicos: una frase motivadora que da lugar a...
- Creando escenarios y espacios lúdicos: preparación de espacios dentro o fuera de la sala vinculados con escenas de la vida cotidiana, escenarios nuevos o lejanos para los niños o espacios y escenarios fantásticos; para juegos de construcción, motores, etc.
- Variando materiales de los que se dispone.
- Proponiendo recortes temáticos y materiales diversos, vinculados con los temas de interés de los niños o con otros temas de interés social, cultural que formen parte de las experiencias que se quieren desarrollar y los temas que se han acordado enseñar.
- Jugando y asumiendo alguno de los roles que aparecen en el juego, cuidando siempre de dejar el protagonismo a los niños.
- Es importante mencionar que si los juegos se repiten una y otra vez en forma constante y no se cambian o varían, el docente tendrá que mediar para que se produzca una ampliación del conocimiento sobre la multiplicidad de juegos existentes. No puede jugar una nena todo el año a revolver ollas sin enriquecer su juego.

La presencia del maestro en el juego no es simplemente la de observar o monitorear lo que sucede.
Cada tipo de juego, requiere un modo de mediación diferente y precisa, un educador pensante, en términos de las posibilidades cognitivas que el juego le está suponiendo al niño. La escuela, en este sentido, enriquece el juego espontáneo y genera la posibilidad de jugar más allá de las posibilidades evolutivas de los niños.

EVALUACIÓN

Finalizado el juego, es necesario un tiempo destinado a su evaluación que debe realizarse inmediatamente después del juego y preferentemente en la acción, ya que para los niños el juego tiene lugar sólo mientras juegan. Esta instancia no tiene que transformarse en largas

conversaciones sobre lo acontecido, sino en algo significativo para los niños. La reflexión dependerá de la propuesta lúdica y del grupo concreto. Pero en general es una instancia muy importante, dado que se abre un espacio para que los niños puedan reflexionar por ejemplo sobre las dificultades, los logros, sobre los procesos y productos y puedan así compartirlo con los otros niños. Es un momento propicio para promover aprendizajes en los niños, debido a que permite en ellos el diálogo y la interacción.

Ejemplos de este tipo de evaluación, es decir de reflexión sobre el juego:

• El docente rescata algo significativo que sucedió durante el juego, ya sea porque fue importante para el subgrupo que estaba jugando, porque lograron resolver un conflicto que fue difícil para ellos, o porque el docente cree que puede ser interesante para los demás niños. Se puede acercar al grupo unos minutos antes de terminar de jugar y preguntarles si quieren compartir lo sucedido con el resto y cómo lo quieren hacer. Es importante respetar la respuesta de los niños, si uno pregunta tiene que estar dispuesto a aceptar un No. Si ellos deciden hacerlo, el docente puede ayudarlos a pensar el modo de comunicarlo: a través de un relato verbal, con dibujos, por medio de escritura mediatizada (los niños le dictan al docente), de la lectura de lo registrado por el docente, mostrando la producción concreta (si es que existe), entre otras formas posibles.
Se trate de un juego dramático, de construcciones, tradicional o con reglas, esta experiencia permite al docente un amplio conocimiento del niño, sus intereses, sus preocupaciones, su conocimiento sobre el mundo, que no puede pasar inadvertido. Es un material fundamental para diseñar estrategias de trabajo con ellos, como así también para analizar en el marco tanto de la educación sistemática como en el desarrollo infantil, en tanto espacio de construcción de conocimientos, lenguaje y subjetividad.
Por lo tanto, el juego y su relación con la enseñanza implican la posibilidad de ofrecer experiencias, salidas, escenarios, materiales y propuestas en las que se enriquece el juego de los niños, al permitirles la libre elección y ampliar su conocimiento sobre el mundo social del que forman parte activa.

• El docente se acerca a un grupo y les pregunta qué necesitarían para la próxima vez que jueguen, comprometiéndose a buscarlo y si no es posible, se los comunica. A partir de este pedido, los niños podrán dar cuenta de la lógica que estuvo siguiendo durante el juego y el docente les puede transmitir lo importante del desarrollo de su juego.
Todos estos ejemplos de acción- reflexión, que dependen de la propuesta lúdica, del contexto y del grupo concreto, apuntan a acompañar a los niños en el proceso de hacer consiente el pensamiento que acompaña el juego, las ideas, las estrategias, las emociones que ellos ponen en juego al jugar.

La observación en el patio de juegos ofrece al maestro información sobre el jugar y los juegos que los niños pueden sostener sin mediación por parte del adulto.

La observación y el registro

La observación de momentos de juego le permitirá al docente incluir nuevos recortes temáticos, elaborar estrategias ajustadas a las necesidades de los niños y conocer sus conflictos para luego intervenir desde la propuesta pedagógica lúdica, respetando precisamente que en el juego es donde existe una gran posibilidad de expresión y libertad que no se debe coartar. De todos modos, si el maestro que juega con los niños los observa y se detiene a reflexionar sobre sus juegos, contará con elementos fundamentales para ampliar, complejizar y ajustar sus propuestas de trabajo en la sala.

La observación en el patio de juegos ofrece información sobre el jugar y los juegos que los niños pueden sostener sin mediación por parte del adulto.

Se pueden tener en cuenta una serie de criterios que permiten vincular la propuesta de juego ofrecida con la posibilidad de la misma en relación a:

- Creatividad y la imaginación.
- Integración al grupo de pares.
- Asunción de roles y variación de los mismos.
- Variación en la elección de juegos.
- Aceptación y construcción de normas, pautas y límites.
- Posibilidad de resolución y elaboración de conflictos.
- Interés por el conocimiento del mundo social.
- Expresión de necesidades, sentimientos y emociones.
- Actitud solidaria y posibilidad para pedir ayuda.

A partir de la reflexión acerca de su registro del juego, diseña la propuesta siguiente, tratando de seguir la lógica utilizada por los niños en el desarrollo del juego y de la evaluación. De esta forma, cada propuesta irá avanzando en complejidad y elaboración, en una interacción dinámica entre niños y docentes. En este sentido, este momento es un insumo fundamental para pensar su planificación, en un modo de enriquecimiento continuo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA de Gargiulo, Hebe (1987): Folklore para jugar. Estudios del folklore aplicados. Buenos Aires, Plus Ultra
- AUBERT, Elsa y CABA, Beatriz.(2010) “Repertorio lúdico, infancia y escuela.” En SARLÉ, P. (comp.) Lo importante es jugar. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- CHANAN, Gabriel y Francis Hazel (1984): Juegos y juguetes de los niños del mundo. París, Serbal-UNESCO.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.(2000) Diseño Curricular para la educación Inicial. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires; Dirección General de Cultura y Educación. (2007)Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, Buenos Aires.
- MALAJOVICH Ana y otros. (2000)Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.(2006) Juegos y juguetes. Narración y biblioteca, Serie de Cuadernos para el aula, volumen 1; Buenos Aires.
- ÖFELE, María Regina (2002): Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/ juegtra1.htm>.
- ONU Convención sobre los Derechos del niño., Nueva York, 20 de noviembre de 1989
- ORIGLIO, F.; BERDICHEVSKY, P.; PORSTEIN, A. M.; ZAINA, A. (2005) Arte desde la cuna. Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires. Nazhira.
- PÁEZ, Jorge (1971): “Del truquiflor a la rayuela”. Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos. Nº 57. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Colección Historia Popular.
- PASTORINO, E.; HARF, R.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. (1994) Didáctica y Juego. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD. Buenos Aires. .

- RODRÍGUEZ SÁENZ, I. (2010)“Juego y contenido”. En SARLÉ, P. (comp.) Lo importante es jugar. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- SARDOU, M. y ZIPEROVICH, P. (1999) Empezando a jugar. En El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- SARLÉ, P. (2008) Enseñar en clave de juego: enlazado juegos y contenidos escolares. Buenos Aires. Novedades Educativas
- SARLE, P. (2010) El juego desde la enseñanza: la mediación del maestro Conferencia dictada en el Encuentro de Asistencia Técnica. Córdoba
- SARLÉ, P.(2001) Juego y Aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SARLÉ, Patricia; RODRÍGUEZ SÁENZ, Inés.(2000) Seminario de Juego. Documento de Aportes para el debate curricular del Trayecto de la Formación Centrada en la Enseñanza en el Nivel. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Dirección de Educación Superior.
- SOTO de Fernández Flores, G. (1941): Juegos organizados. La Habana, Cultural S.A.
- ULLUA, J.(2009) La enseñanza en el jardín maternal como espacio para la multitarea. Buenos Aires. Editorial puerto creativo.
- ULLÚA, Jorge.(2007) Volver a Jugar en el Jardín: una visión de educación infantil natural personalizada. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- VALIÑO, Gabriela. (2006) “El juego en la infancia y en el nivel inicial” ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCACION INICIAL “Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial” Ciudad de Buenos Aires.
- VALIÑO, Gabriela: “Juego, Desarrollo y Ludoteca Escolar”. Dirección Nacional de Educación Inicial. Disponible en http://inicialcatedradejuego.educ.ar/imagenes/juego_desarrollo_y_ludoteca_escolar_para_el_nivel_inicial_gvalino.pdf
- VILLAFUERTE, Carlos (1957): “Los juegos en el folklore de Catamarca”, Suplemento de la Revista de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

Capítulo 6. DIMENSIÓN "FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL"

INTRODUCCIÓN

El niño que asiste a la Educación Inicial es un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas, cognitivas y sociales propias. Su personalidad se encuentra en proceso de construcción, posee una historia personal y social producto de las relaciones que establece con su familia y los miembros de la comunidad en la que vive.

Las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establece su primera forma de relacionarse, amplían su mundo al ingresar en la escuela, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad. La calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social, está dada por la autoestima, los sentimientos, emociones, etc.

La transmisión, la adquisición, el acrecentamiento de la cultura de grupo al cual pertenece y las interrelaciones dadas entre los distintos integrantes del mismo, es lo que le permite al niño, convertirse en un miembro activo de dicho grupo. Su conducta está modulada por la interrelación con los otros y su conocimiento sobre sí mismo lo va a adquirir mediante la imagen que recibe a través de los demás.

Como sujeto de derecho, posee una cultura, valores, pautas de crianza, hábitos, tradiciones, costumbres. Ingresa al jardín con todo ese bagaje cultural, unido a las expectativas que la familia tiene acerca de su futuro y de su escolaridad.

El Jardín de Infantes está inserto en una sociedad que expresa pautas de conducta acorde con las expectativas del comportamiento social, con valoraciones que caracterizan a cada contexto cultural, respetando e incluyendo las comunidades de los pueblos originarios y la variedad de lenguajes.

Es necesario tener presente que la escuela es el primer ámbito público en el cual los niños se forman como ciudadanos. La sala es el primer espacio distinto al hogar, por las normas, lenguajes y códigos diferentes que se establecen.

En su ingreso a la escuela, el niño internaliza modos de comportamiento social, que le permiten vincularse con su grupo de pares, docentes y continuar con la rutina propia del espacio escolar. Con la intervención del docente, tienen la oportunidad de sumarse a la vida en comunidad.

El proceso de socialización, le permite al niño construir su identidad personal y colectiva, comienza a insertarse en las costumbres de una sociedad, expresadas a través de códigos, normas y hábitos.

En este proceso, intervienen no sólo la familia, sino también instituciones como la escuela, la iglesia, el club, entre otras. A todos estos entes que influyen de alguna manera en el proceso socializador, se les denomina agentes de socialización.

Esta incorporación a otros espacios suele generar conmoción en el niño, al salir del mundo conocido de su hogar. Así, el Jardín de Infantes se constituye en un espacio que contiene, cuida y respeta, habilitando la filiación en el mundo social. Es importante que un niño encuentre, desde las primeras secciones, reconocimiento y continuidades que puedan brindarle seguridad. El que enseña, cuida, y el que cuida está presente. El desafío de la enseñanza radica en mostrar a la sociedad el valor que tiene en la cultura, el cuidar del otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos.

Allí se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad así como la consolidación de hábitos que tienden a la preservación de la salud física-corporal, emocional y mental.

Esos aprendizajes, se obtienen por medio de vivencias cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros, en los diversos encuentros sociales.

Por ello, los contenidos de esta Dimensión se enseñan y se aprenden de manera integrada con las demás Dimensiones, no de forma separada, sino que deben ser vividos en la cotidianeidad de la sala y de la institución, para luego proyectarse en las relaciones comunitarias. Esto supone al momento de planificar un proyecto o unidad didáctica, la selección de los contenidos de esta Dimensión que sean más pertinentes para trabajar. El énfasis puesto en uno u otro, va a depender de un diagnóstico que tenga en cuenta las necesidades reales de los niños de 3, 4 o 5 años, así como las características cognitivas, morales, afectivas y emocionales, el ambiente socio-cultural en el que estén inmersos y la indagación de las preocupaciones del grupo.

La construcción de conocimientos se dará a través de las actividades que el niño realice con los objetos (concretos, afectivos, sociales) y con las personas, animales, plantas, es decir, con todo aquello que constituye su ambiente cotidiano.

El lenguaje en sus diversas manifestaciones y el juego serán las herramientas que permitirán expresar los saberes, manifestando el desarrollo de su pensamiento infantil.

En relación al Juego, desde la Dimensión "Formación Personal y Social" se promueve la actividad lúdica con el objetivo de darle espacio y valoración. Se intenta recrear las condiciones de juego de los niños, que implica un compromiso activo, una motivación intrínseca y una valoración centrada en los medios más que en los fines. Se deben crear los espacios, asignar los tiempos y proporcionar los materiales y la confianza para que los niños jueguen. El docente en este momento podrá observar y reflexionar, aprovechando al máximo el potencial humanizante de esta actividad. Las propuestas lúdicas deben construirse con libertad, creando, recreando y estando en diálogo con las necesidades e iniciativas de los niños. Se pueden proponer distintos formatos de juego; proporcionar materiales; asistir en la resolución de conflictos; crear un clima que facilite la expresión (desarrollados en el Capítulo 5).

La ronda de intercambio, las asambleas, los acuerdos de convivencia concuerdan con lo señalado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a partir de los siguientes puntos:

-La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa.

-La resolución de situaciones cotidiana de modo autónomo.

-El ofrecimiento y solicitud de ayuda.

-La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda de diálogo para la resolución de conflictos.

-La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.

En el Ámbito de la Educación Física, se enriquece el repertorio de juegos a través de los juegos motores y es una oportunidad para que los niños hagan su despliegue aprendiendo a jugar. De esta manera, se relacionan con su grupo de pares y comparten todo tipo de experiencias.

La inclusión de dicho ámbito en esta Dimensión, se justifica desde una mirada socio-antropológica, por el consenso que hay actualmente en la sociedad sobre la necesidad de que los niños tengan un armonioso desarrollo personal y social. Esto se debe a múltiples causas sociales y culturales: como la necesidad de llevar a cabo un estilo de vida saludable; el cuidado del cuerpo, como un nuevo valor cultural; la práctica física personal y social y de ocio: excursiones, actividades al aire libre, deportes de montaña, aventura, etcétera; la presencia social de actividades físico-deportivas o actividades de relación interpersonal.

Desde una mirada epistemológica, los actuales planteos curriculares superan la vieja dicotomía de la educación del movimiento en oposición a la educación a través del movimiento, integrándolas en la Educación Física de la persona psicofísica (integral). De esta manera, se destaca a este ámbito como medio para la promoción de la salud y el desarrollo personal de los alumnos, cada cual según sus características y circunstancias.

La Educación Física es parte fundamental para el desarrollo armónico del cuerpo, donde se integran no sólo aspectos físicos, motrices, sino también personales, sociales, afectivos, lúdicos y cognoscitivos. Además brinda beneficios a los niños, ya que influye positivamente en su

inserción e interacción social; promueve actividades de cooperación, que, mejoran no sólo su desarrollo físico, sino también su autoestima.
En esta dimensión se encuentran los diferentes Ámbitos:

1. IDENTIDAD (Se incluyen los núcleos de contenidos referidos a "Reconocimiento y Aprecio por sí mismo. Autoestima"; "Reconocimiento y Expresión de Sentimientos")

2. AUTONOMÍA (Se trabajan núcleos de contenidos referidos a "Cuidado de sí mismo"; "Independencia")

3. CONVIVENCIA (Abarca núcleos de contenidos referidos a "Interacción Social"; "Desarrollo Axiológico")

4. EDUCACIÓN FÍSICA (Contempla núcleos de contenidos referidos a "El niño, su cuerpo y su movimiento", "El niño, el mundo y los otros")

6.1. IDENTIDAD

La identidad es la toma de conciencia de las características y atributos personales, que le permiten al niño identificarse como persona única, valiosa, con intereses propios; miembro activo de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenece.
La identidad es el conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a los demás.
En este sentido, la idea de identidad está asociada a algo propio, aunque el entorno ejerce cierta influencia en la conformación de la especificidad de cada sujeto.
El niño va conformando su identidad personal, al estar inmerso en la cultura de su localidad, región y país, logra construir la identidad cultural, gracias al conocimiento y apropiación de la riqueza de costumbres, tradiciones de cada región y de la comunidad a la que pertenece. En ellas existen diversas manifestaciones culturales: lengua, baile, música, comida, vestimenta, juegos y juguetes tradicionales.
La identidad cultural es el conjunto de tradiciones, creencias, símbolos y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman, puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. No obstante, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentran grupos o subculturas que son parte de la diversidad al interior de las mismas, en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.
Hoy se habla de la Interculturalidad, es decir, de una variedad de culturas que conviven entre sí, es el caso de los pueblos originarios que habitan en la Provincia. Es oportuno citar las palabras de Xavier Albó: "La interculturalidad en cuanto competencia educativa, se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos o productos culturales…..lo que se busca es llegar a desarrollar una interculturalidad positiva, tanto en la formación personal, como en las estructuras institucionales, para que la gente de diversas culturas sea capaz de relacionarse entre sí de manera positiva y creativa…"[62] .
Indudablemente, la actitud intercultural tiene que estar en la base de toda propuesta, pero no basta. Hay que traducir esta actitud en propuestas metodológicas, en estrategias en la sala, en herramientas concretas, que lleven a los niños a alcanzar también ellos, esta actitud ante otros diferentes. Ejemplo: recuperando juegos, canciones, elaborando instrumentos musicales, comidas; a través de la escucha de cuentos y leyendas; la realización de artesanías; confección de la vestimenta, etcétera. Además se pueden desarrollar algunos valores como: el cuidado de la tierra; el valor de los ancianos en la familia, ya que los ancianos-abuelos eran los sabios, no habían maestros.
Se debe educar a partir de la realidad, de los saberes de la propia cultura, de esta manera se hace Educación Intercultural. La Educación Intercultural se relaciona con lo legislativo, con lo didáctico, con el currículum, con la actualización y básicamente, con la participación comunitaria. Un ejemplo de trabajo de educación intercultural, es la variedad lingüística.
Ahora y antes, existen y existieron educadores que han podido responder a su pueblo. Muchos maestros llevan adelante este enfoque educativo con muy buenos resultados.
La diversidad constituye una riqueza y trabajar en las escuelas a partir de ella: afirma a los alumnos, facilita los procesos de enseñanza – aprendizaje, enriquece y humaniza los contenidos y garantiza la equidad educativa.

[62] ALBÓ, Xavier. (2002)*Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo.* Cuadernos de investigación 56. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. La Paz.

PROPÓSITOS

- Promover la construcción de la propia identidad, de la confianza y seguridad en las capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía; para aprender, defendiendo sus derechos y expresando pensamientos, sentimientos y emociones.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y colectiva, propiciando el reconocimiento y respeto de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, regional y nacional.

NÚCLEO: "Reconocimiento y aprecio por sí mismo. Autoestima"

"La autoestima es un sentimiento basado en sentirse capaz y amado".
Jack Canfield

La autoestima no viene dada desde el nacimiento, sino que se va formando y consolidando a partir de las relaciones con los demás y de la imagen que los demás proyectan en estas interacciones.
El gran interés suscitado por la autoestima, tanto en el ámbito científico y educativo, como en la población general, viene determinado porque se considera un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo, una buena salud mental y relaciones sociales satisfactorias.
La capacidad de tomar conciencia gradual de las características, atributos corporales y personales, preferencias, se da mediante un descubrimiento, que conduce al reconocimiento y aprecio de sí mismo, construyendo de esta forma una autoestima positiva.

Es necesario desarrollar y fortalecer en los niños, la capacidad de valoración de sí mismo, enriqueciendo su auto-concepto personal.
La autoestima se define "como la valoración que realizamos de nosotros mismos, basada en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida"[63].
Las impresiones, evaluaciones y experiencias reunidas, se pueden agrupar en un sentimiento positivo hacia uno mismo (autoestima alta) o por el contrario, en una incómoda sensación de no ser lo que se esperaba (autoestima baja). Esta valoración no es estática o permanente, sino que se modifica durante toda la vida, como resultado de las nuevas experiencias de interacción con el mundo físico y social.
Todos necesitan tener una autoestima saludable, independientemente de la edad, cultura, trabajo y objetivos en la vida. Las personas que se encuentran bien consigo mismas, suelen sentirse a gusto en la vida, son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y responsabilidades que ésta les plantea.
Por el contrario, la baja autoestima es una fuente permanente de inseguridad e insatisfacción personal y se considera como un importante factor de riesgo para el desarrollo de numerosos problemas psicológicos, tales como trastornos de la alimentación, depresión, ansiedad, etc.

[63] QUILES SEBASTIÁN, María José; ESPADA SÁNCHEZ, José Pedro.(2004) *Educar en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Madrid .

La autoestima consta de múltiples facetas o concepciones, de manera que cada persona no tiene un único auto-concepto, estable e inamovible, sino que tiene diferentes percepciones y valoraciones que no tienen por qué coincidir.
La autoestima como auto-evaluación personal, se articula en base a tres componentes:

- Componente cognitivo: Es el auto-concepto personal, la descripción que tiene cada uno de sí mismo, en los diferentes aspectos de su vida. Incluye la opinión que se tiene de la propia personalidad y conducta

Así pues, se puede identificar el auto-concepto como la representación mental que el sujeto tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual en un momento dado.
Uno de los autores que más repercusión ha tenido en este tema, lo definió como "la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto"[64]

- Componente afectivo: Es el resultado de la valoración que realiza un individuo a partir de sus percepciones, generando un sentimiento favorable o desfavorable, agradable o desagradable. Supone un juicio de valor sobre las cualidades personales, la respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo
- Componente conductual: Es el proceso final de la valoración anterior, que se plasma en la decisión e intención de actuar. Lógicamente, las acciones estarán determinadas por la opinión que tengan las personas acerca de sí mismas y del esfuerzo que estén dispuestos a realizar para conseguir el reconocimiento propio y el de los demás.

La autoestima se presenta como la conclusión del proceso de auto-evaluación: cada persona tiene un concepto de sí mismo y después se valora en función de éste, lo que determina un "nivel concreto" de autoestima que refleja el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo.

CONTENIDOS[65] Y ORIENTACIONES

- **Imagen positiva de sí mismo**, con el fin de atender al cuidado de la propia autoestima, que le permita al niño generar un sentimiento de seguridad, ya sea: escogiendo una tarea que no sea muy difícil – pero tampoco demasiado fácil – para que el alumno pueda tener una experiencia de éxito.

El desarrollo de una imagen positiva, también se logrará a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, generando sentimientos de autoestima y autonomía personal. Debe tenerse en cuenta que la imagen que el niño construye de sí mismo, es en gran parte una interiorización de la que le muestran quienes le rodean y de la confianza que en ellos deposita. Así también, la forma en que las personas adultas recogen sus iniciativas, facilitará u obstaculizará su desarrollo.

- **Búsqueda de nuevas fuentes de información o estrategias para alcanzar su propósito.**

En este caso, cuando el niño se enfrente a una situación problemática, un estímulo o refuerzo positivo, genera la energía necesaria para seguir adelante.

- **Resolución de problemas**. Cuando el niño piensa que una determinada situación podrá resolverla de manera positiva, tiende a esforzarse más en la búsqueda de alternativas; eso activa las funciones cognitivas.

[64] ROSENBERG, M. (1999)*Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*.
[65] Los Contenidos se presentan en "**negrita**".

Cuando un camino no conduce a la solución, se puede actuar señalando otras estrategias posibles, aunque no se vislumbre el desenlace, o aunque no sea posible saber el final.

Se recomienda que el docente no realice una evaluación de antemano respecto a las dificultades; no exagere en cuanto a la gravedad de la situación; compare con desenlaces o situaciones anteriores que parecían imposibles de resolver pero que terminaron bien.
Evaluar el desempeño con un énfasis en el proceso: por ejemplo, un "¡bravo!", pero explicando por qué el desempeño fue bueno. Un niño, por sí mismo, no sabe qué es bueno, por qué algo es bueno, ni por qué hizo algo bien. Necesita información externa, es decir, que alguien se lo explique.
En definitiva, se busca un abordaje de suficiente mediación o ayuda para que el niño lo haga bien. Se puede preparar la tarea en conjunto, para que los alumnos sepan cómo empezar y cómo hacer bien la tarea.
Esto supone el predominio de aspectos positivos en cada respuesta. No hacer comentarios negativos frente a vacilaciones o dudas iniciales del niño. Evitar frases como "¿puedes apurarte?" o "¡eres tan lento que todavía no lo terminas!", "¿cuántas veces he tenido que explicártelo?". Utilizar comentarios positivos acerca de cómo el niño llegó a tal o cual solución.
El docente puede realizar, como en todas las actividades, un seguimiento atento del proceso que se empleó para llegar al resultado, aunque no sea el esperado. Lo importante es observar qué tuvo en cuenta el niño para resolver una determinada tarea.

NÚCLEO: "Reconocimiento y Expresión de sentimientos"

"No hay por qué avergonzarse de las lágrimas, pues ellas testifican que el hombre es verdaderamente valiente, pues tiene el valor de sufrir."

Victor Frankl

Sensaciones, percepciones, emociones, sentimientos…. Todo un mundo que existe pero en el que difícilmente se repara si no es expresamente, sin embargo no hay nada que no motive, emocione, mueva sentimientos.
Es difícil esperar que entre el pensamiento y la acción, no medie nada. Este proceso tan estudiado en la Psicología Cognitiva (pensar – sentir – actuar) y que ha merecido incluso un apéndice calificativo, o al menos una nueva forma de estudiar la inteligencia (emocional), es algo muy poco consciente y muy poco trabajado.
Es necesario que sea aprendido durante la evolución del ser humano como persona.
Si bien es cierto que se puede hablar del temperamento como característica emocional adquirida o heredada, decididamente lo que forma el carácter, es la interacción con los demás.
Los sentimientos, aunque sean confusos y no puedan definirse muy concretamente, producen fuertes emociones. Muchas veces, no pueden ser narrados, pero están ahí, se pueden intentar negar, esconder, pero se estará escondiendo la mitad de lo que uno es.
Es importante reconocer qué le pasa a uno, qué se siente para saber expresarlo, también, saber comprender los sentimientos de los demás, saber cómo se sienten y cómo lo que uno les haga sentir, les afectará en ese momento. Esto es la empatía y es básico para entender que el otro también tiene los mismos derechos que uno.
Los productos (empatía) dependen fundamentalmente de los procesos (reconocimiento del propio estado emocional, valores, actitudes, motivaciones, sentimientos).
El manejo de las emociones y los sentimientos facilita enfrentarse al enfado con el otro, resolver el miedo, controlar la ira, solucionar problemas, tomar decisiones, auto-recompensarse, pedir favores, hacer amigos, compartir, cooperar, participar, ayudar a los demás…. "con-sentir".

Es por esto que se necesita educar (no únicamente instruir) en el reconocimiento y la expresión de sentimientos - emociones como un buen recurso para conseguir una convivencia efectiva.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Reconocimiento de los sentimientos y emociones.** Se puede trabajar a través de la literatura; un cuento, una novela, una poesía, etc. Todos los niños tendrán la oportunidad de expresar lo que piensan y lo que sienten, podrán usar un objeto intermediario: crear un títere que exprese algún tipo de emoción.
Es importante que los niños sean capaces de expresar y comunicar sentimientos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
Será necesario reconocer y verbalizar el nombre de las emociones, en otras personas o en personajes de fantasía.

- **Identificación y expresión de los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias**, tanto a través del lenguaje verbal, **comunicación, descripción y comentarios acerca de sus sentimientos y emociones,** como a través de acciones: lenguaje no verbal (juegos, dibujo, pintura, expresión corporal, etc.). Atribución de causas a las emociones y sentimientos propios y ajenos.

- **Respeto por la opinión del otro.** Se trabajará para que comprendan de que todos tienen derecho a expresar de forma adecuada sus sentimientos, sean positivos o negativos. Se persigue que los niños puedan lograrlo, a partir de relatos en forma grupal, sobre vivencias y experiencias propias y ajenas. Es oportuno destinar un momento para comentar anécdotas divertidas.
Es fundamental que el docente esté atento a los niños que no logran expresarse de modo verbal, incentivando para que lo hagan, ya que están en proceso de desarrollo de la capacidad crítica por lo cual la posibilidad de "tomar la palabra" favorece su avance progresivo en dicho proceso. La palabra le permitirá nombrar y ser nombrados, hablar y ser escuchados, lo que siente, lo que le agrada, pero también lo que le desagrada.
En cualquier circunstancia en que los intereses del niño estén en juego, es decir, cuando aflora una situación conflictiva, los sentimientos y las emociones pueden ir acompañados de numerosos estados como la ira, la ansiedad, la tristeza, etcétera.

- **Tolerancia a la frustración** necesita ser desarrollada y trabajada, para que el niño logre la **disposición para controlar y regular acciones, reaccionando positivamente frente a las explicaciones de los adultos. Que pueda reconocer las causas de las emociones y sentimientos, propios y de los demás.**

- **Responsabilidad sobre los propios sentimientos y emociones.** En el transcurso de la Educación Inicial, no es lo mismo sección de 3, 4 o 5 años, los niños más grandes pueden hacerse responsables, usando en su expresión mensajes en primera persona ("mensajes yo"), para evitar la acusación de los mensajes que se producen en segunda o tercera persona ("tu eres, deberías…" "Juan no quiere")

EVALUACIÓN

Una mirada reflexiva sobre el alcance de estos contenidos que hacen al Ámbito de la Identidad, permite analizar la relación entre los aprendizajes y el desarrollo de una autoestima

positiva, es decir, el aprecio de sí mismo; observando si el niño es capaz de reconocerse y apreciarse, manifestando su singularidad y habiendo logrado el proceso de diferenciación de los otros; el fortalecimiento de los vínculos afectivos; la expresión de sus sentimientos, opiniones y emociones; si presenta inquietudes y preferencias sobre ciertos temas, actividades.

Una autoestima positiva exigirá apoyo y estímulo por parte del docente, para enfrentar situaciones nuevas que puedan tener cierto grado de incertidumbre; crear un clima donde prime siempre la valoración positiva en las interacciones, evitando las comparaciones y desvalorizaciones. Esto permitirá que el niño pueda valorarse positivamente y hacerlo también con los demás.

Es tarea también, indagar sobre el desarrollo de la capacidad para superar desafíos y la perseverancia, tolerancia a la frustración; manejo adecuado de sus comportamientos o si está en vías de lograrlo, en un contexto donde se deben considerar las necesidades de todos.

6.2. AUTONOMÍA

Es necesario que el niño pueda valerse por sí mismo, adquiriendo seguridad y sintiéndose capaz de que puede y sabe hacerlo. El niño es un ser autónomo cuando adquiere confianza en sí mismo, cuando es consciente de sus posibilidades y limitaciones, cuando reconoce sus necesidades y comienza a controlar sus sentimientos.
El desarrollo de la autonomía se posiciona con el comienzo de la marcha, la necesidad de explorar. Se constituye en forma gradual, en la medida en que el niño se siente rodeado de un entorno confiable.
La educación, entonces, debe desarrollar al niño integralmente, exigiendo mayor autonomía, para fortalecer la responsabilidad personal.
La Educación Inicial debe contribuir al desarrollo de la iniciativa.
Estimular la autonomía no significa que se le deba permitir hacer lo que quiere, el exceso de permisividad puede enfrentar al niño a situaciones para las cuales no está preparado. Por el contrario, si los límites son muy estrictos, en lugar de estimular la autonomía se pueden despertar sentimientos de vergüenza y duda. Al tomar decisiones el niño desarrolla un sentido de responsabilidad sobre sus actos, esto supone ofrecerle opciones para que él pueda elegir, por ejemplo, entre dos cosas; no una libertad absoluta de elección porque hay cosas que él todavía no puede ni debe elegir, hay ciertas cuestiones que son responsabilidad de los adultos, sobre los cuales los niños no deciden. Saber que hay un adulto presente para tomar las decisiones difíciles que el niño no puede resolver, le brinda un sentimiento de seguridad y confianza, a la vez que fortalece y encamina su autonomía.
Facilitar al niño un ambiente propicio y brindar la posibilidad de que se sienta capaz, que puede, que sabe hacerlo, permitirá que logre su independencia. A través de descubrir nuevas posibilidades, adquirirá capacidad para cuidar de sí mismo, sentirse más seguro, elevar su autoestima, establecer relaciones positivas y desarrollarse plenamente como persona.
La Educación Inicial promueve la formación de sujetos, que gradualmente, van construyendo su autonomía, su capacidad de decidir, defender sus ideas y escuchar al otro.
Todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad, conocimientos sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo.

PROPÓSITOS

- Favorecer en cada niño, en forma gradual, el desarrollo de la autonomía, que le permita valerse adecuadamente por sí mismo, integrándose a su medio social y natural
- Promover el desarrollo de sus capacidades individuales para el cuidado de sí mismo y la independencia.

NÚCLEO: "Cuidado de sí mismo"

El cuidado de sí mismo es la capacidad de incorporar gradualmente algunas prácticas saludables y normas básicas de auto-cuidado, bienestar y seguridad. Es la construcción de una forma de ser y estar en el mundo, sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.

La mirada, la palabra, el gesto, la voz, la sonrisa, las caricias, las conversaciones y reflexiones, son intervenciones que contribuyen a un buen desarrollo en los más pequeños y a los que de alguna manera, se les transmite afecto, amor y el deseo de cuidarlos.
Es necesario preguntarse qué significa en la sociedad actual cuidarse a sí mismo, cuidar a los otros, cuidar a la humanidad, y fundamentalmente, como escuela, qué lugar se tiene en ese cuidado.
El "prestar atención" es "cuidarse" y ese cuidado personal puede, luego, ser transferido a los demás. Asumir las tareas necesarias para reconstruir la escuela como institución que enseña y también que cuida, ampara, tiene que ser uno de los objetivos primordiales.
Las experiencias que los niños tienen con el ambiente, los ayuda a conocer sus posibilidades perceptivas y motrices, identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y valerse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. El reconocimiento de sus características individuales, así como las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias.
La presencia de rasgos personales diferentes, ya sea por razón de género, etnia, origen social o cultural, debe ser utilizada por el docente para atender la diversidad, propiciando un ambiente presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Actitudes de cuidado con ellos mismos y con los demás**; que puedan pedir y ofrecer ayuda; valorar y cuidar su propio cuerpo; respetar la propia intimidad y la de los demás, para su seguridad y la de los otros.
- **Desarrollo de actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración,** adecuando el comportamiento a las necesidades y requerimientos de los pares, evitando conductas de sumisión o dominio: "Si ayudo y respeto a los demás, podrán también respetarme y ayudarme cuando lo necesite", "**todos debemos cuidarnos: compañeros y señorita**, es la base del trabajo en la sala". Será importante el diálogo para la resolución de conflictos
- **Establecimiento de relación entre sus acciones y las consecuencias de éstas en otras personas y en el ambiente.** Esto atiende no sólo al cuidado de las personas, sino también, por ejemplo: las plantas, los animales. Cuidar el ambiente en el que vivimos. Esto hace a la formación personal y social del niño.
- **Adquisición progresiva de hábitos y actitudes relacionadas con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento y cuidado de su salud**, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional. Formando en prácticas de higiene y orden.
- **Iniciación en el bienestar general. Prevención de enfermedades y accidentes:** normas de seguridad; características de ambientes saludables, permitiendo la exploración activa y sistemática, la formulación de preguntas, anticipaciones, la lectura de textos informativos.

NÚCLEO: "Independencia"

La independencia se refiere a la capacidad que posee el niño de valerse por sí mismo, la cual se irá adquiriendo de manera progresiva, manifestando iniciativa y confianza para explorar, para relacionarse con otras personas, además de sus adultos significativos y tomar decisiones en función de sus intereses y experiencias. Es la antinomia de la dependencia.
Los niños más pequeños, están llenos de energía y curiosidad. Tratan de dominar un gran número de habilidades: hablar, andar, subirse a las cosas. Sin embargo, el reto más grande es llegar a ser ellos mismos. Uno de los mayores desafíos para las familias es permitir que los niños pequeños desarrollen su propia independencia. Con la independencia viene la

separación de los adultos. Para la mayoría de ellos, algunas frases como “yo puedo” y la actitud que las acompaña, son difíciles de tolerar. Les cuesta este desprendimiento y muchas veces más que al propio niño.
A medida que el niño crece, trata de independizarse cada vez más de los adultos más próximos a él, de los cuales depende. A lo largo de este proceso los docentes tienen la responsabilidad de ayudar al niño para que logre su independencia, sin sentirse mal. Además, es importante que con este apoyo se le pueda brindar la suficiente seguridad, favoreciendo su autoestima, para que aprenda a tomar las mejores decisiones por sí mismo.
La sobreprotección es perjudicial desde todo punto de vista, pues genera dependencias insanas y conflictos. Éstos sobrevienen cuando el niño siente que intervienen demasiado en su vida y que ese deseo de independencia que él tiene, no es respetado. Así, buscará obtenerla con rebeldía y se sentirá acosado emocionalmente. Lo mejor es lograr un desprendimiento gradual, con límites y disciplina, pero con respeto a la individualidad del niño, pues hay que tener en cuenta que es una persona totalmente diferente, con sus propias necesidades y perspectivas.
Los niños necesitan de este proceso hacia la independencia, de forma que puedan desarrollarse y transformarse en personas que sepan lo que quieren y puedan pensar por ellos mismos.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Autonomía e Independencia**. La Educación Inicial debe promover que los niños sean cada vez más autónomos y se manejen con independencia. Las actividades que se desarrollan en la sala, muchas veces exigen debates y múltiples aprendizajes. Por ello es importante posibilitar que el niño vaya adquiriendo el control de sí mismo. Para esto, será necesario diseñar todo tipo de estrategias que le permitan controlar su impulsividad, con tareas que los motiven, donde no se aburran, no se cansen y que atiendan la necesidad de movimiento y placer que necesitan en esta franja etaria.

- **Respeto y aceptación de las diferencias personales y puntos de vista de otros**. Cada persona es un “yo” diferente respecto a las demás. Para ello, se debe respetar la individualidad y dignidad de cada niño, sin avergonzarlo.

- **Toma de decisiones y resolución de situaciones en forma original y creativa, respetando las diferencias individuales.** Esto supone el desarrollo de la creatividad en los niños, planteado y trabajado en los lenguajes artísticos: Artes visuales: Plástica, Música, Danza: Expresión Corporal y Teatro. Las actividades que se les presenten, deben favorecer la expresión, el interés y transformarlas en fuente de placer y disfrute.
También se puede observar en los conflictos socio-naturales, donde los problemas impliquen un desafío.
Es importante diferenciar situaciones en las que puede actuar solo, de aquellas que requieran la ayuda del adulto.

- **Desarrollo de estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.** Realización de actividades habituales y tareas sencillas, de manera cada vez más autónoma, para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de auto-confianza y la capacidad de iniciativa.
El desarrollo de la independencia debe realizarse evitando luchas de poder. Cuando una situación involucra la salud o la seguridad del niño, se debe dar un paso adelante y mostrar firmeza, pero si la situación involucra la necesidad del niño de ser su propio jefe, sin peligro de dañar nada ni a nadie, entonces se debe permitir su independencia. Por ejemplo , cuando

están en el patio de juegos deben jugar con cuidado para no lastimarse y si están en el arenero, no tirar arena a los ojos del compañero. Sin embargo, ellos pueden elegir a qué jugar entre varias opciones.
Los juegos favorecen en el niño el desarrollo de la independencia, incrementando la confianza en sí mismo y la construcción de la autoestima.
Cuando un niño no respeta ciertos límites o normas de funcionamiento grupal, el docente no lo puede interpretar como una lucha de poder con él, están en una relación asimétrica. Ahí debe aparecer la figura adulta garante de la seguridad y contención de ese niño.

EVALUACIÓN

El docente deberá tener en cuenta si el niño va adquiriendo cierta autonomía e independencia en sus propias acciones, si desarrolla la capacidad para explorar como el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, percibir y actuar conforme a sus propias posibilidades. El logro de la autorregulación de sus acciones, permitirá adaptar su comportamiento a las normas de funcionamiento grupal, generando estados que se asocian con la seguridad, confianza, serenidad y satisfacción. Esto contribuye a un estilo de vida saludable y de bienestar integral.
La progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en forma activa; el creciente afianzamiento de sus habilidades socio-emocionales, corporales e intelectuales, son indicadores a ser observados.
El asumir gradualmente la responsabilidad de sus actos ante sí y ante los demás; cuidar de su cuerpo, de sí mismo, de los otros, de sus pertenencias y del medio ambiente, posibilitará el logro de su independencia.
Para el desarrollo de la autonomía es importante que el niño persevere en la realización de sus actividades, buscando los medios adecuados que le permitan concluir los proyectos o tareas que inicia.

6.3. CONVIVENCIA

Tener la capacidad de establecer relaciones interpersonales, vinculadas con la posibilidad de relacionarse positivamente con quienes se interactúa en distintos momentos y en los diferentes roles que uno desempeña, es aprender a convivir.
Construir la convivencia es una tarea ineludible de todos los días en las instituciones escolares, para mejorar la calidad de vida de todos los actores: alumnos, familias, docentes y directivos.
La escuela, especialmente el Jardín de Infantes, es un lugar de encuentro, de personas, historias, que condicionan las percepciones y hacen a todos diferentes.
Una sana convivencia escolar no se da por generación espontánea, sino que es fruto de una buena gestión de liderazgo, compromiso por tratarse de aprendizajes fundamentales en la formación de las personas y por ser el Nivel Inicial, una experiencia de convivencia ciudadana.
Una convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva, amerita que se acepten las diferencias y el respeto por la diversidad, dando oportunidades de aprendizaje para todos. Por tanto, no puede ser dejada al azar, sólo de manera intencional es posible formar en valores, actitudes y habilidades que requiere dicha sociedad. Desde lo pedagógico, se necesita de un ambiente de trabajo donde las relaciones entre sus integrantes sean respetuosas y solidarias, para el logro de aprendizajes de calidad. Estas actitudes se forman y aprenden en la cotidianeidad de la vida escolar, así como en actividades curriculares planificadas.
Los niños requieren para un buen desarrollo de sus capacidades de un buen clima de convivencia escolar.
Todos tienen el derecho de ser diferentes y respetados en la diversidad, fomentando estos valores, se estará contribuyendo a crear una escuela participativa. El contacto con realidades diferentes, la valoración de las culturas de origen, así como de otras culturas, abrirá la posibilidad de adquirir valores propios de una sociedad democrática.
La sala es el espacio donde el niño construye sus relaciones sociales, interacciona con los demás (pares y docente), allí habla, escucha, juega, aprende, discute, pelea, se divierte y convive. Es el lugar para transmitir y ejercitar valores que sustenten las acciones cotidianas.
"Nadie se educa solo sino a través de la experiencia compartida, en la interrelación con los demás"[66]. Esta frase denota la real importancia de un ambiente socializador, en especial, en el primer nivel del sistema educativo formal.
Convertir la sala en un ambiente propicio y óptimo para la construcción de la convivencia en valores es, sin duda, la tarea del docente, visto como facilitador e integrador de los aprendizajes. Las actitudes y aptitudes que pueda generar como conductas estables, serán la base que regirá la vida del niño. Las conductas flexibles pero socialmente válidas, le permitirán insertarse en un medio social y ser partícipe del mismo.
La función de la escuela es formar a sus alumnos en climas de convivencia escolares positivos, evitando todo tipo de agresiones y violencias, tanto verbales, como cognitivas, emocionales y/o afectivas.

Importancia de la puesta de límites:

Establecer límites a los niños es una manera de demostrarles el amor y preocupación, seguridad y contención. Los límites son un mensaje de cuidado: "te estoy cuidando, te quiero, estoy con vos". Tanto en la escuela como en el hogar, las reglas deben tener un sentido y detrás de cada una, debe haber un valor que la haga consistente. Es muy diferente solicitar a los niños que "ordenen la sala" sin explicaciones de los motivos del pedido, que por ejemplo "va a ser más fácil encontrar los juguetes si los guardamos siempre en el mismo lugar", "porque permitirá seguir trabajando de forma ordenada", etcétera. El niño comprenderá el

[66] FREIRE, Paulo. (2004)*Pedagogía de la Paz*. *Construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos.*

valor del orden porque la regla tiene algo que la sostiene. Prima así un orden social independientemente de lo que cada uno desee. A esto se le llama disciplina moral, que se traduce en reglas determinadas.
El docente debe centrarse en la enseñanza del comportamiento que se pretende, en lugar de llamar la atención sobre el comportamiento que no se quiere o no se desea. Por ejemplo, "me gusta cuando se portan así de bien y están sentados", otra forma es "¡siéntense, dejen de correr!". Pero fundamentalmente lo que se rescata es la importancia del lenguaje directo, en lugar de decirles "¡sigan portándose mal, sigan corriendo!", cuando lo que se busca es lo contrario. Por ello, lo fundamental es centrarse en los comportamientos positivos del niño, a medida que explora su mundo y aprende nuevas habilidades. Cuando el docente pone límites, debe ser firme pero amable en sus expectativas.
Los límites, también, son necesarios por la seguridad de los niños, pero a la vez para sentir que hay un adulto que los contiene y vela por ellos.
No es beneficioso para los niños el trabajo por medio de castigos y amenazas. Hay que formar al niño en la modificación de conductas cuando éstas no sean las esperadas. ¿Qué puede sentir un niño cuando se lo separa de la actividad? o cuando se le realizan amenazas y algunas veces, amenazas incumplidas: "no te voy a dar tu mochila para que te la lleves a tu casa"," no te quiero más, sos malo" o penitencias "te vas a la dirección", "florero sin flor". El niño debe saber que se sanciona la conducta y no a toda su persona, y también, que siempre podrá hablar de lo que sucedió.

PROPÓSITOS

- Promover actitudes que permitan establecer relaciones sociales de confianza, afecto, colaboración y comprensión; basadas en el respeto a las personas, normas y valores de la sociedad, contribuyendo así a generar una sana convivencia escolar.
- Iniciar al niño en prácticas democráticas, que permitan expresar opiniones propias, respetando las de los demás y contribuyendo al bien común.
- Propiciar que los niños desarrollen valores y principios necesarios para vivir en comunidad: respeto, tolerancia, justicia y solidaridad.

NÚCLEO: "Interacción Social"

En toda persona, especialmente en los niños, tener la oportunidad de expresarse tanto en forma verbal como no verbal, y de un modo asertivo, que a la vez respete el derecho de los demás sin renunciar al propio, es una manera de mejorar la calidad de vida.
La comunicación interpersonal, tiene gran importancia para el conocimiento personal, relevante en la primera infancia, donde se transmiten mensajes, pensamientos y sentimientos. Cada alumno, docente, abordará la comunicación a partir de sus percepciones, creencias, paradigmas y su historia.
El docente garantizará que cada niño se apropie de la palabra, que encuentre un lugar en el jardín para sentirse parte, de modo concreto y genuino.
La palabra permitirá nombrar y ser nombrados, hablar y ser escuchados.
La Educación inicial se presenta como una posibilidad de aprendizaje única, donde el docente tiene una responsabilidad ineludible. Su intervención promoverá nuevos modos de nombrarse, conocerse y reconocerse, generando una mejor relación entre los que conviven en la sala.
Pensar en positivo es la razón de una interacción social, de una comunicación eficaz, sin olvidar que es un aprendizaje que lleva la vida entera.
Vygotsky en su teoría (desarrollada hace más de 50 años), menciona la importancia que tiene la interacción social y el ambiente socio-cultural que rodea al niño desde su nacimiento, para

sus posteriores acciones inteligentes y sus aprendizajes. Esta teoría se basa en la internalización de los aspectos de la realidad, que pasan a incorporarse al plano de la mente; pero para que se de esta internalización se necesita de un intermediario, cuyo punto de partida es el ambiente social.
Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, puesto que el niño se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad, son mediadas culturalmente. De esta manera, puede observarse cómo para Vygotsky, el conocimiento es resultado de la interacción social. En la interacción con los demás, se aprende el uso de los símbolos que, a su vez, permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para dicho autor, a mayor interacción social, mayor conocimiento, es decir, mayor aprendizaje, más posibilidades de actuar y más se desarrollarán las funciones mentales.
El ser humano no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de la interacción con los demás.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

El niño continua y en algunos casos inicia sus procesos de socialización en la Educación Inicial. En la interacción social es necesario saber expresarse, escuchar, participar, dialogar, resolver pacíficamente las diferencias. **La convivencia armoniosa** con otros, es parte del desarrollo integral de las personas.
Es fundamental construir un modo de convivencia que esté caracterizado por enseñar a respetar a todos como sujetos de derechos, responsabilizarse, obedecer, cuidar y solidarizar con otros; reflexionar, discernir, trabajar en equipo y organizarse. Construir **una buena y sana convivencia, en la diversidad**. Aprender a integrar en lugar de excluir y reconocer el valor de la fraternidad en la diferencia: evitar burlarse y ayudar al que lo necesite. Afianzar y profundizar **actitudes solidarias** de colaboración y respeto, experimentando nuevas situaciones en relación con el otro

- **Integración al grupo de pares y a la institución escolar**. Compartir con otros niños: jugando, investigando, imaginando, construyendo, experimentando. Se puede realizar agrupamientos en torno a un propósito común: desempeño de roles y tareas, construcción cooperativa de normas de funcionamiento, etc.

- **Adecuación a las normas de convivencia** que llevan a una interacción social positiva. En el diálogo, se debe respetar el turno del otro para hablar, saber escuchar al que está hablando. Esto es reconocerlo, es el derecho de ser escuchados.
Respetar las pertenencias de los demás; los símbolos patrios; la expresión de sentimientos; el intercambio de ideas y experiencias; evitar agresiones verbales, no sólo en el grupo de pares, sino también entre los adultos y de los adultos a los niños. Utilizar términos que correspondan en el jardín; saludar siempre a todas las personas que entren en la sala; emplear expresiones como: “por favor, gracias, disculpen”.
No dañar la vestimenta del compañero; cuidar la sala y mantenerla limpia; ser puntuales a la entrada y a la salida; subir y bajar la escalera caminando.
En lo que respecta a solidaridad: brindar ayuda, amor y amistad; compartir con todos los de la sala; evitar la discriminación; saber pedir disculpas; ser amables y tener buenos modales.
Participación activa en aportando pensamientos, afectos, compañía, expresiones.
La organización de la convivencia interna para enseñar y aprender: la Educación Inicial tiene que organizar las interacciones sociales que hacen a la convivencia interna. Hay mejores aprendizajes donde hay un buen clima social. Los docentes trabajan más felices, los niños

respetan más la institución y se sienten apoyados, se adquieren mejor los saberes. Para ello, es importante que exista un proyecto educativo, un reglamento de convivencia construido con los niños, que genere estrategias y acciones concretas en la sala. Es decir, se necesitan recursos humanos, para realmente convertir las buenas intenciones en prácticas concretas de desarrollo.

NÚCLEO: "Desarrollo Axiológico"

Este núcleo de contenidos hace referencia a la capacidad de reconocer, apreciar y adquirir gradualmente **valores y normas** que contribuyen al pleno desarrollo de la persona humana. Incorporando valores esenciales como la solidaridad, la verdad, la paz y la justicia, en un marco de respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos favorecen la convivencia.
Desde comienzos de siglo se ha vivido una época de cambio. Un cambio tan acelerado que provoca caos, pero también enriquecedoras transformaciones.
Las Ciencias de la conducta, las Neurociencias y las Ciencias Sociales han dado saltos cuantitativos y han proporcionado herramientas fundamentales, en información y metodologías necesarias para cambiar; cambiar las relaciones con uno mismo, con los demás y con el ambiente.
Dando respuesta a los cambios, la formación de los niños en el Nivel Inicial, propone fomentar el ejercicio de la ciudadanía y la educación en valores.
Al ingresar los niños al jardín, no se encuentran con la segunda mamá, sino con el primer agente público que es su señorita, con ella comienzan la formación en normas y valores como ciudadanos, sujetos de derechos. Deben comenzar a diferenciar lo bueno de lo malo; comienza a desarrollar una conciencia moral.
La familia junto con la escuela, deben intentan transmitir a sus hijos y alumnos, a través de un ambiente de amor, los valores que forman una buena persona, íntegra, coherente y capaz de estar en sociedad. Es fundamental el trabajo de los adultos que interactúan en la cotidianeidad de la vida del niño. Para que desarrolle valores, es necesario que conozca, ame y haga el bien, o sea, que adhiera afectiva y emocionalmente a los valores y que fundamentalmente pueda manifestarlos en acciones. El desafío es que los adultos fomenten hábitos buenos en los niños, lo cual ayudará a que reconozcan el valor. Es importante tener en cuenta que el niño generalmente comienza por hacer pequeñas acciones en favor de los demás, sólo cuando su pensamiento madure, entenderá el concepto que encierra cada valor moral.
En la escuela se deben vivir los valores que se promulgan; es importante que el niño vea que los adultos hacen lo que dicen, es decir, ellos deben dar el ejemplo y educar con actitudes. Si el docente dice la verdad, trata con respeto a todos (desde el portero al director), no tira papeles en el piso, es respetuoso de las reglas y normas, es más sencillo que el niño entienda el mensaje.
No se pretende llegar a la idealización, el niño necesita docentes fuertes, pero también humanos, que se equivocan, que pueden pedir perdón o que tienen problemas. Puede pasar que un día el docente diga "hoy no me siento bien, mañana estaré mejor".
Los niños construyen representaciones sobre el bien y el mal, lo positivo y lo negativo. La sala y el grupo de pares son espacios de integración de valores. Es importante que desde pequeños, ante un conflicto de valores comiencen a encontrar resoluciones a través del diálogo, para lograr consensos y acuerdos.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Integración valorativa.** Si no se enseña a los niños y a sus familias sobre los valores y las competencias para convivir en la diversidad, muchos querrán excluir a los que son

diferentes, a los que les cuesta más, a los que poseen menor capital cultural. Se propone hacer esfuerzos por solidarizar, enseñar, aprender de los "otros", coordinarse con ellos, respetarlos y hacerse respetar.

- **Desarrollo y manifestación de conductas positivas. Comprensión de las necesidades de los demás.** Darle importancia al problema del otro, no descalificar lo que le pasa, ponerse en su lugar. El hecho de validar su experiencia, otorga mucha confianza. Generar el encuentro verdadero a través de una mirada, un abrazo. Salir del propio punto de vista y comprender al niño sin emitir juicios de valor. Atender a gestos y actitudes, además de las palabras. Ayudarlo a que nombre sus emociones. Brindar atención y apoyo. Dedicar tiempo para hablar de las normas y valores y por qué son importantes. Aprovechar los disparadores como la TV; el docente puede reflexionar y construir con los niños qué programas son favorables y por qué. En la casa, si los padres están presentes y apoyan de cerca, hacen también la diferencia. En esta etapa los niños pueden comprender lo que le pasa al otro, para ello se les debe brindar oportunidades de aprendizaje cotidiano, compartiendo experiencias, vivencias, emociones, etc.

- **Respeto por los derechos de los otros.** Conocerse y conocer progresivamente a los que lo rodean. Aquí se trabajará el **reconocimiento y aprecio por la diversidad cultural, étnica y de género.** Es fundamental aunar esfuerzos para articular acciones entre el jardín y la familia. Incluir en los diferentes sectores de la sala material diverso como fotografías, canciones, juegos, juguetes, etc., que muestren y representen diversas culturas, etnias, orígenes. Comprensión de la importancia que tiene (para sí mismo y para los demás) su familia y comunidad a la que pertenecen: diversidad de lenguajes, normas, costumbres, tradiciones, creencias, historias y ritos de su cultura. Reconocer y respetar las diferentes e**xpresiones culturales** representativas de cada lugar, distinguiendo y comparando algunas de sus principales características.

- **Apreciación e iniciación en práctica de valores como solidaridad, justicia, paz, verdad, cooperación, respeto por las diferencias y tolerancia mutua.** Podrá aplicarse en juegos y actividades cotidianas de trabajo grupal.

- **Valoración y respeto por los símbolos patrios.** Se requiere compromiso y actitud, apropiándose de valores y principios para la vida en comunidad y la búsqueda del bien común, ampliando marcos de experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo.

- **Iniciación en el conocimiento de normas, derechos, comportamientos y responsabilidades sociales** en las acciones cotidianas, comprendiendo el sentido de ellas, para que exista una buena convivencia con su grupo de pares. Poder manifestar lo que sienten, tolerar sus frustraciones, colaborar con los otros.

- **Participación en juegos respetando reglas y acuerdos** (desarrollado en el Ámbito Juego)

La **Convivencia** en Nivel Inicial, compromete en la tarea educativa de lograr situaciones de aprendizaje donde los niños comiencen a construir relaciones interpersonales basadas en la construcción de normas sociales y valores. Este aprendizaje puede ser alcanzado mediante juegos comunicativos, de imitación, actividades de observación y participación.
Las normas de convivencia (contenido de aprendizaje para los niños) se convierten en hábitos por medio de la práctica de las mismas: entre pares, entre adultos, entre niños y adultos

significativos. La actuación del adulto es una de las estrategias más efectivas para la construcción de éstas, siendo modelo para los niños.
Una estrategia podría ser acordar de manera consensuada entre adultos y niños, las formas de saludo, circulación interna, hábitos de higiene, trato intergeneracional, trato entre pares, formas de expresión de los sentimientos y emociones, etc. Esto conduce a la transmisión de un estilo de vida democrático, del cual el niño es parte.

EVALUACIÓN

En este ámbito, se evaluarán aspectos fundamentales como el establecimiento de relaciones interpersonales, la progresiva adquisición de normas, valores y el sentirse parte y miembro activo de la sala y la institución. Es fundamental prestar especial atención si el niño disfruta o no de la compañía de los demás, si coopera con ellos; si puede desempeñar diferentes roles en los juegos; si se integra a los diferentes grupos de juego y trabajo; si puede intercambiar experiencias.

En la sala debe existir un contexto de respeto y mutua colaboración. Observar si los niños van desarrollando un comportamiento solidario expresado en actitudes de preocupación hacia los demás; si se ofrece ayuda e iniciativa frente a determinadas situaciones; deseos de compartir; si se alcanzaron aprendizajes relacionados con interacciones interpersonales positivas, basadas en el respeto; constituyéndose todo ello en un valioso aporte para la convivencia social.

Cada jardín debe revisar sus prácticas cotidianas y detenerse a pensar qué hábitos favorece en los alumnos y los significados subyacentes, pues las normas y los límites que se enseñan deben tener sentido para el niño y estar pensados en función de la tarea.

6.4. EDUCACIÓN FÍSICA

Los niños necesitan de un ambiente físico, social y afectivo, que les transmita seguridad y contención, donde puedan llevar a cabo sus necesidades de juego y movimiento. El jardín debe ofrecer esta posibilidad, mediante docentes especializados en la Educación Física, que puedan ser capaces de introducir al niño en un ambiente de aprendizaje placentero. Estos aprendizajes deben ser específicos y ser conducidos por dicho docente, con propósitos y contenidos del Ámbito, atendiendo al nivel evolutivo y a las características propias de su grupo de alumnos.
La Educación Física contribuye a desarrollar la corporeidad infantil, ayudándole al niño a tomar conciencia de las características de su propio cuerpo e imagen corporal y la de los otros.
Se ocupa de los saberes corporales, lúdicos, motores y relacionales, atendiendo al enriquecimiento de las relaciones del niño consigo mismo y con los demás, en un contexto socio-cultural determinado, favoreciendo los aprendizajes propios de esta edad.
Es un espacio adecuado para que el niño pueda descubrir sus propias potencialidades, ya que lo acerca al conocimiento, a la vivencia y a la valoración de su propio cuerpo y el de los otros, elaborando paulatinamente su esquema corporal.
Cuando el niño ingresa al jardín, se encuentra ante espacios nuevos por conocer, compañeros con quien jugar, compartir y juegos de distinto tipo que pueden o no ser familiares.
El niño del ciclo del Jardín de Infantes posee un cierto grado de independencia y capacidad motriz, relacionado con las interacciones que establece con el ambiente social y cultural en el cual está inmerso.
Entre los beneficios que aporta la Educación Física en esta etapa, se puede mencionar que promueve una mayor actividad infantil, favorece el crecimiento, la coordinación de movimientos, permite que el niño se integre a la sociedad con responsabilidad creciente. Dicha actividad constituye entonces, un apoyo para la organización de la tarea educativa en el Nivel.
La clase de Educación Física es uno de los medios por el cual el niño puede alcanzar un desarrollo integral, que repercutirá en un mejor aprovechamiento de los conocimientos que construye dentro de la sala y en su vida cotidiana.
Este Ámbito deberá llevarse a cabo a través de una práctica esencialmente lúdica, que promueva interacciones entre los niños, creando un clima alegre, cálido y afectuoso.

PROPÓSITOS

- Favorecer el desarrollo de la corporeidad y la motricidad del niño para adquirir su autonomía y resolver situaciones problemáticas motrices.
- Promover comportamientos de cooperación y reciprocidad en los juegos motores, incentivando el respeto y aceptación de sus reglas.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de autoestima, tolerancia, respeto, valoración y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

NÚCLEO: "El niño, su cuerpo y su movimiento"

Se propone acercar a los niños al conocimiento de su propio cuerpo, a través de experiencias de movimiento y juego, para que descubran cómo se mueve y cómo funciona, experimenten cuáles son sus posibilidades y se inicien en el conocimiento de sus partes, registrando sensaciones propioceptivas y exteroceptivas; esto permitirá mejorar su disponibilidad corporal y motriz.
Las sensaciones propioceptivas son aquellas relacionadas con los movimientos del cuerpo y la posición, como el movimiento de los brazos y piernas a partir de los estímulos recibidos por

órganos sensoriales especializados, situados en los músculos, tendones y articulaciones. Por ejemplo: sensación de contracción muscular al hacer ejercicio.
Las sensaciones exteroceptivas son las que aportan información sobre el mundo exterior. Pueden ser por contacto (se requiere la aplicación directa del órgano receptor sobre la superficie del estímulo, es el caso del tacto y el gusto), o por distancia (los estímulos actúan sobre los órganos de los sentidos a través de un espacio. (Es el caso del olfato, del oído y de la vista.)

Se trabajan saberes referidos a habilidades motoras básicas y habilidades combinadas en cadenas de dos: correr y saltar, arrojar y recibir[67] , resultado de capacidades coordinadas; en ellas se encuentran las coordinaciones más finas que exigen una mayor precisión, por ejemplo: manipular objetos.
Raúl Gómez[68] hace referencia a las conductas motrices básicas, que son comunes a todos los individuos, adhiriendo a la clasificación según un criterio proxémico, es decir, basado en el espacio utilizado en las acciones. Así tenemos:
-habilidades motrices locomotivas, caracterizadas por la traslación del eje corporal y la participación protagónica y activa de la totalidad de la masa muscular (desplazamientos, saltos, giros, trepas, etc.)
-habilidades motrices no locomotivas, son acciones motrices relacionadas con el mantenimiento de una actitud postural, cuya característica es el dominio del cuerpo en el espacio, sin una locomoción comprobable (equilibrio)
-habilidades motrices manipulativas, en las que prevalece la coordinación visomotriz, refiriéndose a la proyección, manipulación y recepción de objetos (lanzar, recibir, golpear, transportar)
El movimiento contribuye al desarrollo de la identidad personal, siendo la disponibilidad corporal la síntesis de la disposición personal para la acción.
A través de la Educación Física el alumno de Nivel Inicial se aproxima al conocimiento, dominio y valoración de su cuerpo. Se inicia en la práctica de hábitos de higiene corporal y la conservación de la salud.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **"El cuerpo. Cómo es. Cuáles son sus partes. Cómo se mueve"**

- El propio cuerpo y sus posibilidades perceptivas, motrices, lúdicas y comunicativas.
- El placer por el propio movimiento, como medio de expresión y comunicación.
- Iniciación en el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre el propio cuerpo y el de los otros: tamaño, peso, altura, etcétera.
- Exploración de movimientos globales y segmentarios de su cuerpo (flexionar, girar, caer, etc.)
- Reconocimiento de los lados del cuerpo.
- Exploración y descubrimiento de posturas y/o posiciones del cuerpo (parados, acostados, sentados, etc.)
- Reconocimiento de manifestaciones corporales relacionadas con situaciones de reposo y actividad (ruborización, sudoración, respiración, ritmo cardíaco, etc.)

[67] MEINEL, K. Y SCHNABEL, G.(1987) *Teoría del Movimiento*. *Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico.* Buenos Aires. Stadium.
[68] GÓMEZ, Raúl (2003) *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven.* Stadium. Bs. As. Argentina

- Control progresivo del movimiento, desarrollando la confianza en sí mismo y proporcionando la construcción positiva de su identidad personal.
- Experiencias motrices que desplieguen la imaginación y el gusto por resolver situaciones problemáticas.

- **"El cuerpo y los objetos en el espacio y en el tiempo".**

- Vivencia del espacio que ocupa el propio cuerpo, el espacio próximo y el espacio total.
- Exploración y reconocimiento de orientaciones y situaciones en el espacio: Distancias (cerca-lejos), direcciones (hacia arriba – hacia abajo, adelante – atrás, a un lado y a otro, alrededor), trayectorias (rectas, curvas, etc.) Ubicación (arriba de-abajo de, cerca-lejos, adentro-afuera, adelante-atrás, a un costado- al otro, alrededor de, etc.) Agrupación y dispersión (juntos- separados, rondas, hileras, filas)
- Exploración de los objetos: características y posibilidades de acción con los mismos. (Tamaño, color, forma, peso, textura). Objetos en el espacio y en el tiempo.
- Reconocimiento de diferencias de velocidad (rápido – lento) y de secuencias de movimiento (antes, después, al mismo tiempo).

- **"Habilidades motoras básicas de tipo locomotivo"**

- Exploración de diferentes formas de desplazamientos: caminar, galopar, correr, cuadrupedia baja y alta, reptar, rodar, etc. Cambios de dirección y velocidad.
- Adquisición progresiva de diversas formas de salto: en profundidad, en largo y en alto.
- Transporte de personas y objetos diversos. Transportar compañeros y objetos en forma individual y colectiva.
- Exploración de trepas y balanceos. En aparatos y objetos diversos; en distintos planos: horizontal, vertical y oblicuo
- Tracción y empuje. Con compañeros y objetos diversos; en forma individual y grupal.
- Vivencia de apoyos y rolidos: en cuadrupedia, tripedia, bipedia; rodadas y rolidos.
- Coordinación de habilidades combinadas en cadena de dos. Ej. correr y saltar.
- Disfrute por la resolución de situaciones cotidianas que impliquen el uso de habilidades motoras locomotivas.

- **"Habilidades motoras básicas de tipo no locomotivo"**

- Exploración de diferentes formas de equilibrio del cuerpo y de los objetos, variando apoyos, posiciones, planos, superficies, etc.
- Reequilibración del propio cuerpo al finalizar acciones motrices dinámicas.
- Experimentación de suspensiones en aparatos y objetos diversos.

- **"Habilidades motoras básicas de tipo manipulativo"**

- Exploración de arroje y lanzamiento de diversos objetos (con una y dos manos, y con los pies) en diferentes direcciones y punterías.
- Vivencia de pase y recepción con una y dos manos, variando las distancias, alturas, posiciones, etc.; y pases con los pies.
- Experimentación del drible, con una y dos manos, con o sin desplazamiento.
- Coordinación de habilidades combinadas en cadena de dos. Ej. arrojar y recibir; pasar y recibir, etc.
- Placer por la vivencia y práctica de las habilidades motoras manipulativas.

- Aceptación del compañero en actividades jugadas que impliquen el compartir acciones y elementos.

NÚCLEO: "El niño, el mundo y los otros"

A partir de la vivencia de sus posibilidades motoras, el niño será capaz de resolver diferentes situaciones problemáticas que se le irán presentando a lo largo de su vida, desarrollando a la vez, actitudes de cooperación y reciprocidad.
En este núcleo se destacan los juegos motores y las actitudes que los niños construyen a través de ellos y de las diferentes tareas. En la interacción con sus pares y adultos, van adquiriendo valores, normas de respeto y cuidado hacia los demás.
Los juegos motores en el nivel inicial, requieren de un espacio y de modos de organización. En este caso, el juego pone su énfasis en los saberes acerca del cuerpo, el movimiento y la comunicación.
Por medio del movimiento las personas se comunican, se expresan, se conocen, se relacionan entre sí, en definitiva, "aprenden a ser y a hacer".
El cuerpo y el movimiento son esenciales para que los niños se apropien del mundo que los rodea, permitiéndoles integrarse y participar de la vida en la comunidad a la que pertenecen.
"Los juegos motores permiten integrar las habilidades que los niños progresivamente van 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[69], para los aprendizajes motores, deben tenerse en cuenta para la selección de juegos, ya que proporcionan la motivación necesaria para el afianzamiento de su desarrollo motor"[70].
En los juegos, el objetivo, las consignas y las reglas, deberán ser precisas y explicadas claramente por el docente; ser organizados y adaptados según la edad de los niños. A través de ellos, el niño realiza un aprendizaje social: aprende a cooperar, a competir, a respetar reglas y normas. De esta manera, puede observarse que el juego es una manifestación sociocultural. Deberá estar presente en todas las clases de Educación Física, otorgando una manifestación lúdica a las tareas del movimiento corporal.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **"Los juegos motores"**

- Apropiación y aceptación de los roles en el juego.
- Juegos individuales y grupales que promuevan la exploración de habilidades motoras, espacios y objetos.
- Juegos masivos y por bandos que permitan la interacción con otros.
- Juegos con formaciones y refugios que brinden seguridad y protección.
- Juegos y rondas tradicionales, propias de la edad y de la cultura.
- Identificación, comprensión y aceptación de las reglas del juego.
- Respeto y cuidado de sí mismo y de los compañeros en el juego, privilegiando el diálogo como forma de comunicación y de resolución de los desacuerdos.

[69] Períodos Sensibles: se refiere a los momentos de mayor facilidad para la adquisición de nuevas conductas motoras.
[70] GONZÁLEZ, L. E. (1994) *Educación Física*, en el documento *Educación Corporal en el Nivel Inicial*.

- Iniciación en la resolución de problemas que presentan los juegos, a través de acuerdos entre los compañeros. Reconocimiento de las faltas propias, para el desarrollo armónico del juego.
- Vivencia de experiencias placenteras a través del juego, el despliegue de la imaginación y la creatividad.

- **"Salud y medio ambiente"**

- Valoración y disfrute en la interacción con el medio natural.
- Preservación del ambiente natural en excursiones, juegos y campamentos.
- Cuidado del ambiente en el que se encuentra y de los objetos propios de la clase de Educación Física.
- Posibilidades y limitaciones en el uso de materiales propios de la actividad física, atendiendo a su seguridad personal y al cuidado de sí mismo y de los otros.
- Cuidado de su salud y la de los otros.

La práctica de la Educación Física asume ciertas particularidades donde el cuerpo, el juego y la motricidad se involucran íntimamente.
Es necesario destacar que la experiencia corporal ejercida en este espacio, es en términos de aprendizaje; superando las concepciones que le asignan un lugar de experiencia para la descarga de energía o mera recreación.
Las propuestas didácticas que ofrece el docente, deben enriquecer las posibilidades motrices, expresivas y lúdicas de los niños.
Considerando este ámbito como una experiencia de aprendizaje, es importante que en la intervención pedagógica se respeten los tiempos individuales y grupales, como así también los niveles de complejidad a los cuales son capaces de responder cada niño y el grupo.
En cada encuentro, el docente interactúa con el grupo, percibiendo la disposición anímica que cada niño trae y desplegando variadas situaciones y posibilidades, participando, creando y jugando junto a él.
La Educación Física en el Nivel Inicial promueve una amplitud de criterios y variables que en la propia interacción con el entorno y junto a la mediación del adulto, permite construir sus aprendizajes. Si bien la enseñanza de la misma se aborda a través de un modo de interacción lúdico con el niño, resulta necesario destacar que no todos los aprendizajes son construidos en forma de juego, sino que también se construyen en las variadas modalidades de actividades.
Cada enseñanza requiere elaborar una propuesta didáctica con niveles de complejidad tal, que les permita a los niños un desafío, un problema a resolver, poner en juego lo que saben y aprender cosas nuevas.
No todos los grupos tienen los mismos gustos, intereses, demandas, preferencias, dificultades; es por ello que la propuesta didáctica dependerá del grupo de niños.
Para la enseñanza de la Educación Física, es importante destacar el valor que tiene la disposición corporal del docente en los modos de hacer y aprender de los niños: alentando, orientando, acompañando y por momentos realizando junto a ellos, las acciones motrices que suponen desafíos. La enseñanza demanda una actitud para la disponibilidad corporal que identifica a esta práctica educativa. Aquí el docente ejerce su mediación, en tanto adulto confiable, entre la carga afectiva-emocional implicada en los diversos desafíos a resolver y las respuestas que efectivamente se producen.

EVALUACIÓN

Las significaciones que el docente otorgue a los logros adquiridos por sus alumnos, poseen un inmenso valor, situándolos en acontecimientos que les facilite el camino hacia la construcción de su disponibilidad corporal.
En esta instancia, el docente reflexiona acerca de las experiencias y saberes adquiridos por los niños (corporales, lúdicos, motrices y relacionales), describiendo los avances en los aprendizajes.
Los instrumentos más utilizados para ello son: la observación y el registro de la información.

Qué evaluar en Educación Física:

- Reconocimiento de las distintas partes de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento.
- Disfrute por la exploración de habilidades y destrezas que le permitan resolver situaciones cotidianas con creciente soltura y autonomía.
- Placer por la ejecución de habilidades y destrezas en el ambiente cotidiano y en el medio natural.
- Capacidad perceptiva en el conocimiento de sí mismo y de los otros, los objetos, el espacio y el tiempo; en situaciones ludo motrices.
- Conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz para la manifestación e intervención en su entorno.
- Disponibilidad corporal, poniendo en juego sus posibilidades motrices en la interacción con otros, en situaciones ludo motrices y de la vida cotidiana.
- Construcción de su repertorio motriz en interacción con los otros, integrando nociones espaciales y temporales, con o sin empleo de objetos.
- Participación y disfrute en los juegos; comprendiendo, acordando y respetando sus reglas, asumiendo roles, integrando sus habilidades, poniendo en juego su imaginación.
- Desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos, actividades corporales y motrices.
- Colaboración en actividades y juegos en contacto con el ambiente natural, con creciente autonomía, manifestando actitudes de protección y cuidado del mismo.

La evaluación puede ser entendida como un proceso que debe implementarse de modo integrado en la enseñanza y ser compartida con los niños. Resulta conveniente que el docente los ayude a describir sus logros y les asigne un significado. Es de utilidad registrar cómo se manifiestan en el aspecto motriz, sus modos de interacción con los otros y con el ambiente. Por ejemplo, lo que los niños comentan sobre sus sensaciones cuando aprenden, recuperar sus voces, las frases que elaboran y que dan cuenta de lo que han sentido en un determinado momento de la clase. De este modo, se trata de recuperar los momentos significativos de los diversos procesos de aprendizaje.
La evaluación será de inicio, de proceso y final; en esta última, el docente, además de considerar los logros de los niños, evaluará su propia propuesta de enseñanza.

La evaluación en esta dimensión, apunta a una mirada cualitativa según la etapa evolutiva de los niños y sus posibilidades.
La valoración de actitudes y conductas será a partir de los avances de los niños, respecto a los contenidos trabajados y al alcance de los mismos en relación a su desarrollo personal y social.

Podrá evaluarse:
Qué procesos muestran en la apropiación de los diferentes contenidos:
- Grado de desarrollo de la autoestima, confianza en sí mismo

- Posibilidad de expresión de sentimientos.
- Cuidado de sí mismo y de los demás.
- Desarrollo de actitudes valorativas (respeto, cooperación, tolerancia, solidaridad).
- Vínculos afectivos que se establecen con el docente y grupo de pares.
- Tolerancia ante la frustración.
- Independencia gradual para trabajar.
- Grado de autonomía.
- Capacidad de elegir al menos entre dos cosas o situaciones.
- Flexibilidad y apertura al trabajo grupal.
- Integración al grupo de pares.
- Aceptación de normas y puesta de límites.
- Incorporación de hábitos (higiene y orden).
- Nivel de dominio de habilidades corporales y motrices.

Esto le servirá al docente para analizar:
- Cómo se seleccionaron los contenidos en la planificación.
- Qué estrategias metodológicas se utilizaron y cuáles posibilitaron avances en los niños.
- Qué errores se detectaron en la propia práctica.
- Qué procesos de indagación, exploración y elaboración, representaron desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.

Estas respuestas deben servir para construir y aprender, mejorando los procesos de enseñanza y pensando propuestas para su posible solución; qué aspectos se deben seguir trabajando y por qué; qué variables interfieren y/o facilitan la concreción de la tarea (espacio, tiempo, comunicación, contexto, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA MESAS, Alberto. Resolución de Conflictos y Regulación de sentimientos. Dpto. de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Universidad de Granada.
- AMSTUTZ, Jorgelina I.; MAZZARANTANI, Elda; PAILLET, Marta N.(2004) Pedagogía de la Paz, Construir la Convivencia manejando adecuadamente los Conflictos. Santa Fe. Edit. Fundación Bica.
- CONDEMARÍN, Mabel; CHADWICK, Mariana y otra.(1985) Madurez Escolar. Editorial Ciencias De La Educación Preescolar.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, María José; MEDRANO, Concepción. (1994) Educación y Razonamiento moral. Ediciones Mensajero.
- GARCÍA COSTOYA, Marta. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional de Mediación escolar.(2004) Taller de difusión: Fundamentos y Técnicas de la Mediación. Buenos Aires.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (20005) Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.(2000) Diseño Curricular para la educación Inicial. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.(2007) Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2009)Hacia la construcción del Diseño Curricular del nivel inicial (Sala de 3, 4 y 5 años)
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2010) Diseño Curricular de Educación Inicial

- GONZÁLEZ, L. E. (1994) Educación Física, en el documento Educación Corporal en el Nivel Inicial. 1994
- LÓPEZ Susana, SOKOL Ana. Escuela Infantil: Una Institución Educativa de 0 a 5 años. Editorial Colihue.
- MEINEL, K.; SCHNABEL, G.(1987) Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico. Buenos Aires. Stadium.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Hacia una Educación Intercultural en el aula
- PÉREZ RUIZ, Luis M.(1995) Competencia Motriz. Madrid
- QUILES SEBASTIÁN, MARÍA JOSÉ; ESPADA SÁNCHEZ, JOSÉ PEDRO. (2004)Educar en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre. Madrid
- Sistema Educativo Bolivariano. (2007) Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas.Venezuela
- XAVIER ALBÓ. (2002) Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. Cuadernos de investigación 56. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. La Paz.

Capítulo 7. DIMENSIÓN "COMUNICATIVA Y ARTÍSTICA"

Esta Dimensión se basa en el reconocimiento de la importancia de los lenguajes para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales y posibilitar el "ingreso a otros mundos posibles".

En la Educación Inicial, a cambio de enseñar Lengua (aspectos lingüísticos y tipológicos de los textos) se propone abordar como objeto de enseñanza a las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: **hablar y escuchar, leer y escribir**. Estos quehaceres del hablante, lector y escritor son contenidos (y no actividades, aunque la formulación en infinitivo lo haga parecer) ya que es lo que se enseñará y se espera que los niños aprendan. Es al actuar como hablantes, oyentes, lectores o escritores (aún antes de hacerlo convencionalmente) que los niños pueden apropiarse gradualmente de los contenidos lingüísticos que adquieren sentido por esas prácticas.

Las **prácticas del lenguaje**, serán objeto de enseñanza y aprendizaje y permitirán diseñar actividades permanentes, secuencias, proyectos y unidades didácticas centradas en el desarrollo de la lengua oral, la lectura y escritura de textos variados y de textos literarios.

En esta Dimensión, el lenguaje no verbal y el lenguaje verbal en las expresiones orales y escritas adquieren un rol protagónico en los aprendizajes. Se caracterizan por ser instrumentos privilegiados que poseen los seres humanos para comunicarse entre sí, permitiendo el desarrollo de la representación, la capacidad de influir y comprender lo que los rodea, como igualmente expresarse, guiar y planificar la propia acción. La enseñanza debe favorecer el desarrollo integral del lenguaje en el alumno como herramienta de comunicación y vehículo del pensamiento.

Asimismo, se debe propiciar la participación de los niños en una variedad de experiencias que les permitan desempeñar los roles que tendrán que desarrollar fuera de la escuela.

La idea que la cultura escrita no es un conocimiento natural, que cambia conforme cambian las sociedades, supone experimentar la realización de aproximaciones al lenguaje acordes con la sociedad que lo va construyendo. Leer y escribir son saberes culturales.

Para promover el tránsito de la alfabetización [71] temprana de la primera infancia - un proceso que comienza en el seno familiar de modo asistemático- y se continúa en la primera etapa formal o de alfabetización inicial - que se da en la escuela- se tienen que instalar las prácticas sociales de lectura y escritura.

Construyendo sentido con el lenguaje la Educación Inicial asume su compromiso alfabetizador, asegurando el desarrollo de las capacidades necesarias para las competencias comunicativas.

La Literatura aparece dentro de esta Dimensión conservando su especificidad discursiva, en tanto realización más plena de la relación del lenguaje consigo mismo. Es, a través de la literatura, que el niño se pone en contacto con la manifestación de los aspectos estéticos-expresivos y creativos del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma al texto literario.

Por su parte "los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes, son un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido, y una sintaxis, entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente".[72]

Es imprescindible brindar la oportunidad de acercar a los niños a diferentes modos de expresión artística, a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el desarrollo del

[71] Ministerio de Educación de la Nación, ZAMERO, Marta 2009-2010 *Alfabetización inicial como objeto de investigación*

[72] EISNER W. Elliot (1983) Creatividad *y salud psicológica en la adolescencia*, en J. P. Guilford y otros, Creatividad y educación, Barcelona - Buenos Aires. Paidós.

pensamiento artístico, el pensamiento divergente, como mecanismo cognitivo.
La iniciación en los **Lenguajes Artísticos** en este Nivel, se centra en la búsqueda de la exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas espacialidades. (Res. 111 C.F.E. 2010).
La mediación del docente consiste en la generación de experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños la posibilidad de dejar huellas en el mundo, ser autores de "textos" diversos, construidos en diferentes códigos, ser "lectores sensibles e inteligentes ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta, esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aún sus silencios"[73] puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianeidad de las salas, adoptando la modulación propia de cada singularidad, modelándose progresivamente acorde a la intencionalidad de cada uno de los niños, y en función de la construcción de un espacio de todos y para todos.
Elliot Eisner, plantea que "en una perspectiva ampliada de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional, sino también el expresivo y el mimético juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos"[74].
Los lenguajes artísticos, además de favorecer y enriquecer la adquisición de conceptos, tiene una importancia propia: la de dotar al niño de instrumentos para que pueda ser capaz de imaginar, crear y recrear imágenes, construirlas, desarrollar su potencial creativo, disfrutando del propio proceso del hacer; como así también de aprender en el intercambio, en la puesta en común, en la reflexión sobre lo realizado y lo vivenciado en el proceso de realización.
Los lenguajes artísticos tienen una presencia en el Nivel Inicial como campo de conocimiento, como fuente de sensibilización, como estímulo para la producción creativa y la apreciación estética, que permiten desarrollar nuevos y diversos modos de expresión y comunicación. Se entiende a los lenguajes artísticos como campo de conocimiento, en el sentido de que la interiorización de los saberes que aportan cada uno de ellos, posibilita una forma particular de interpretar y apropiarse del mundo. Se fundamentan en el propio valor formativo que conllevan y, a su vez, en el enriquecimiento personal que brindan, como parte de la formación integral del niño.

EN ESTA DIMENSIÓN SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES **ÁMBITOS**:

1. LENGUAJE (Incluye núcleos de contenidos referidos a "Oralidad"; "Iniciación a la Lectura"; "Iniciación a la Escritura")
Los núcleos de contenidos de los Ámbitos que se presentan a continuación (Literatura y Lenguajes Artísticos), se organizan en torno a tres procesos: Apreciación; Producción y Contextualización.

2. LITERATURA INFANTIL
3. ARTES VISUALES: PLÁSTICA
4. MÚSICA
5. DANZA: EXPRESIÓN CORPORAL
6. TEATRO

[73] EISNER W. Elliot (1995)E*ducar la visión artística*. Barcelona, España. Paidós educador.
[74] EISNER W. *E*lliot op.cit (1995)

7.1. LENGUAJE

"El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo."
Gianni Rodari

El lenguaje refiere a la capacidad para relacionarse con otros escuchando, recibiendo comprensivamente y produciendo diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje verbal y no verbal, en las expresiones orales y escritas. "El lenguaje se relaciona con el hecho social, porque es el punto de partida del circuito comunicacional (interactuando con sus semejantes); en torno a él se va estructurando una sociedad ya que es el medio idóneo para la comunicación humana"[75].
Por lo tanto, es función del nivel inicial diseñar oportunidades para que el niño pueda comunicarse según las distintas funciones del lenguaje, en diferentes contextos y con variados interlocutores, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su desarrollo.
De esta forma, el lenguaje puede constituir una herramienta para que el docente pueda, en su cotidiana intervención en la sala, por un lado, dar lugar a la expresión espontánea de los niños, con su aporte de variedades lingüísticas, concepciones y experiencias diversas procedentes de sus comunidades de origen y, por otro, multiplicar las ocasiones para que aprendan y progresen en sus intercambios con otras variedades –las de sus compañeros y sus docentes- y en su acercamiento a la cultura escrita en las múltiples manifestaciones actuales. En este sentido, hablar, escuchar, leer y escribir, entendidas como acciones sociocomunicativas productoras y constructoras de sentido (y no solamente como habilidades lingüístico-cognitivas) no se aprenden por pura instrucción ni simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos comunicativos reales.
El ya conocido esquema de comunicación Jackobson es ampliado y mejorado por Kerbrat-Orecchioni pues, aparte de los conceptos aportados por el primero, se agrega la idea de la competencia comunicativa que es "la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. "
El niño va adquiriendo la lengua a medida que va aprendiendo nuevos conceptos, y ampliando así, su repertorio lingüístico. Algunos tienen mayor o menor conocimiento que otros para la codificación y decodificación de los mensajes de acuerdo con su competencia lingüística y paralingüística. En el proceso hacia el acto enunciativo concreto entran a operar:

- Las competencias ideológicas, el conjunto de los sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial que poseen los sujetos;
- Competencias culturales, el conjunto de los conocimientos implícitos que los mismos poseen del mundo y de los otros;
- Las determinaciones psicológicas, en tanto inciden en las elecciones lingüísticas y, por tanto, en la producción e interpretación de un discurso (el estado de ánimo de los interlocutores, sus preocupaciones, etcétera);

[75] MIRETTI, M. Luisa (1998) *La Lengua Oral en la Educación Inicial*. Buenos Aires. Homo Sapiens

• Las restricciones del universo del discurso (tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente) que funcionan como filtros que limitan las posibilidades de elección.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se produce mediante un proceso cognitivo, complejo, de construcción de un sistema de representación. Leer y escribir constituyen procesos diferenciados aunque interactivos: cuando se lee y se escribe, se ponen en juego prácticas vinculadas tanto a la lectura como a la escritura.

La alfabetización en su sentido estricto en este Ámbito – como el aprendizaje de la lectura y a la escritura- no se da de igual manera en los hogares letrados que en las poblaciones en las que prácticamente no se lee ni se escribe. La alfabetización temprana es un proceso en el cual se valorizan las actividades del niño y la presencia de un entorno que favorezca la alfabetización. Es imprescindible el papel activo que asumen los adultos, padres y maestros.

Las diferencias en el capital cultural y en los puntos de partida con los cuales los niños acceden a la educación inicial, son aspectos que se convierten en desigualdades al entrar en interacción con la experiencia escolar. De allí la importancia de abordar la alfabetización respetando la diversidad.

Cuando se piensa en la Alfabetización Inicial se trata de hacer presentes en la escuela, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido.

El jardín debe proponer a los niños situaciones de enseñanza donde se lean y escriban textos completos, variados y de circulación frecuente. Situaciones de producción e interpretación con claros destinatarios y propósitos comunicativos, que planteen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar soluciones diversas; propuestas que, leyendo y escribiendo, permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase y posibiliten reflexionar y transformar lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños confrontan sus ideas con las de otros compañeros, del docente y con distintos materiales escritos.

Tal como se advierte, las propuestas de trabajo en las distintas salas evitan reproducir ciertas prácticas de enseñanza de amplia tradición escolar que, por cierto, la escuela también desea abandonar: enseñar a leer descifrando, enseñar a escribir reproduciendo una y otra vez letras, sílabas o palabras aisladas y sin sentido; leyendo y escribiendo textos que poseen sólo las letras enseñadas y que se transforman en escritos que existen únicamente en la institución,

Por lo tanto la alfabetización inicial en las prácticas del lenguaje no significa enseñar a los niños a leer y escribir, en el sentido tradicional de estos conceptos, sino permitirles que descubran formas personales de lectura y escritura, teniendo presente que se distorsiona el proceso de la alfabetización cuando:

- Se ocultan las funciones sociales de la lengua escrita;
- Se confunden ejercicios gráficos descontextualizados con actos de escritura;
- Se confunde la copia con escritura;
- Se confunde la sonorización de letras con la lectura;
- Se exige una determinada pronunciación para acceder a la lectura;
- Se restringen los materiales de lectura.

“Aprender a usar el lenguaje efectivamente supone reconocer que lo que decimos, lo que oímos, lo que leemos, lo que escribimos ocurren en respuesta a la situación social en las que nos encontramos y a nuestras particulares necesidades de comunicación en dicha situación. Los significados que intercambiamos con cada uno a través de lenguaje están enmarcados en la situación social que los produjo” (Neelands, 1994)[76]

[76] WEITZMAN, Hilda.(20009 *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires. Paidós.

El verdadero obstáculo para la alfabetización es el currículum nulo, es la falta de enseñanza sistemática acorde a los propósitos para el nivel inicial, las tareas mecánicas repetitivas y desprovistas de significación, tanto para el niño como para el docente.

El Ámbito Lenguaje se presenta como un Ámbito transversal en cada una de las Dimensiones.

PROPÓSITOS

- Formar hablantes capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar, promoviendo una verdadera comunicación en un marco de respeto, confianza, libertad de opinión y diálogo sostenido.
- Promover la producción de discursos auto-referenciales, que permitan expresar emociones y pensamientos en los que los niños se asuman como autores de la palabra, en un rol activo, con los recursos lingüísticos y no lingüísticos.
- Propiciar situaciones significativas de lectura (distintos tipos de géneros) para mostrar cómo lee el experto.
- Brindar oportunidades de enseñanza en las que el niño pueda aproximarse progresivamente a la anticipación lectora.
- Favorecer la construcción del conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural formando lectores (y no oralizadores de letras escritas) y escritores (y no meros transcriptores de fonemas) miembros de la cultura letrada.

En este Ámbito se encuentran tres núcleos de contenidos:

- **"Oralidad"**
- **"Iniciación a la Lectura"**
- **"Iniciación a la Escritura"**

Se ha optado por esta organización a fin de favorecer la identificación de dónde se pone el acento en cada uno de los casos, pero es necesario aclarar que, en el enfoque que se propone, no hay divisiones tajantes entre oralidad, lectura y escritura, ya que muchas de las situaciones o propuestas didácticas las involucran simultáneamente.

NUCLEO: "Oralidad"

"(...) ¡Viera usted cómo, desde que quedaron bautizadas, se aparecían al mirarlas!
Es que los nombres hacen que las cosas aparezcan y sean."
Milton Schinca

El lenguaje es, en principio, distintivo del género humano, surgido de la evolución del hombre, a raíz de la necesidad de la utilización de un código para coordinar y regular la actividad conjunta de un grupo de individuos. Es el factor fundamental que permite la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos de pares, el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo en el que se está inmerso y la propia existencia.

"Definimos la oralidad como un proceso a la vez biológico, psicológico, socio-cultural, lingüístico y político, mediante el cual configuramos roles sociales e identitarios que sufren transformaciones a lo largo de la vida (…) A lo largo de este proceso aprendemos no sólo una forma de hablar, sino de pensar, de interpretar el mundo, la realidad, de jerarquizar

determinadas relaciones que tienen correlación dialéctica con la cultura de origen, las experiencias sociales y los contextos socio-históricos y familiares"[77].
El lenguaje es un sistema de símbolos convencionales y arbitrarios referidos a acciones, objetos o ideas, mientras que el habla es el instrumento para la comunicación de dichos símbolos. El lenguaje acompaña la complejidad de los procesos de conocimiento y permite su formalización a través del código verbal.
Aunque la lengua oral está presente desde siempre como vehículo de comunicación y de construcción de conocimientos, es muy reciente su incorporación como objeto explícito de enseñanza y aprendizaje. "La falta de una enseñanza sistemática de los usos orales formales no ha propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje"[78] dando por sobreentendida su adquisición y manejo, motivando su postergación. "Rescatar la oralidad para su práctica sistemática y cotidiana, es recuperar espacios perdidos dentro y fuera de la escuela, como obligación para encontrar el punto de equilibrio en nuestro desafío por lograr usuarios autónomos"[79].
Por ello, como plantean los NAP, se debe favorecer "La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita.
La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc. y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol)….."

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

La prioridad del trabajo en la sala, como ya fue expresado, está en las prácticas del lenguaje, promoviendo aprendizajes que no se reduzcan al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías.
Se proponen como contenidos de aprendizaje y de enseñanza las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas a partir del uso en distintos formatos discursivos.

Habla y Escucha

Desde el primer día en que ingresan los niños al jardín de infantes se tiene que brindar la oportunidad para que usen naturalmente su lengua oral. Es imprescindible crear condiciones para que todos participen de manera activa; generar momentos donde puedan hablar con otros y escuchar a otros, haciendo valer su derecho a la palabra y escuchando la de los demás, promoviendo el desarrollo de las funciones del lenguaje antes mencionadas.
Como toda práctica, las prácticas del lenguaje se adquieren en el ejercicio mismo.
Hablar es ejercer algún tipo de acción y producción de significados con la palabra: preguntar, contestar, pedir, convencer, rechazar, etc.
El maestro tiene que ser consciente de que constituye un modelo de identificación en el uso del lenguaje. Esto significa mostrarse como hablante y como oyente atento; intervenir de modo diverso según las situaciones y los interlocutores; ejercer con el propio ejemplo el valor del silencio y la vinculación de la palabra con el lenguaje corporal.

[77] RESQUEJO, M.I. y TABEADA, M.S (2003) "Autorías de la palabra y del pensamiento infantil" en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina; Sistematización de experiencias; Bs, As., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
[78] LOMAS y OSORO (comp). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Paidós, 1993 en MIRETTI, M. Luisa, ob. cit.
[79] MIRETTI, M. Luisa, Op. Cit.

Habla con adecuación al destinatario y en la situación comunicativa (los distintos formatos discursivos son: conversación, debate, entrevista, diálogo, descripción, narración, instructivos diversos) Supone el diseño de situaciones que faciliten a los niños nombrar, describir, relatar, narrar, conversar, informar, preguntar, opinar, debatir, convencer, pedir, argumentar. Hablar es elegir la variedad adecuada al interlocutor a quien se dirigen. Es éste un uso social que, en parte, puede adquirirse espontáneamente, pero es función de la escuela enseñarlo y profundizarlo. Esta estimulación del lenguaje contribuye al desarrollo de su pensamiento.
Se apunta a brindar diferentes contextos comunicativos en los cuales los niños puedan adecuar su lenguaje a la situación comunicativa; esto supone la exploración de discursos orales:
- En contextos cotidianos, prácticos:
Hablar con el otro de manera informal: Conversación o diálogo.
Hablar con el otro de manera formal, reglada: Entrevista.
Hablar contando algo: Relatos. Anécdotas. Narración.

- En contextos lúdicos:
Hablar jugando o jugando a decir: Adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes simples. Otros juegos verbales: ("veo veo", "el gran bonete", "el teléfono descompuesto", y muchos más)

A continuación, se hace referencia a las diferentes formas o formatos de interacción social:

- Conversación con otros niños, con y sin la mediación del docente
En el jardín, la conversación entre los niños, se da de manera espontánea o con la mediación del maestro, favoreciendo la comunicación con otros, la integración al grupo y la participación en la mentalidad colectiva, habilitando de esa forma la construcción de una perspectiva cultural.

- Conversación con interlocutores cercanos sobre situaciones compartidas o reconocibles por todos los integrantes del grupo (auto referenciales).
Requiere que el docente genere situaciones diarias para que los niños participen en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) que favorezcan el intercambio y el enriquecimiento de su lenguaje. En este sentido, se pueden generar espacios donde se pierda el miedo o la vergüenza que algunos niños sienten, pudiendo expresar sus sentimientos, opiniones, intereses.

- Conversación con distintos interlocutores ajenos al jardín en distintas situaciones
Supone promover variedad de situaciones que permitan explorar con los niños la importancia de producir un mensaje con adecuación al destinatario y a la situación comunicativa (puede ser entrevista, necesidad de hablar en voz más alta, de no sobreponer las intervenciones, de escuchar al invitado, respetar formas fórmulas de cortesía).

- Identificación y valoración de las variedades lingüísticas y prácticas sociales - culturales en la conversación
El docente adquiere un rol fundamental como propiciador del diálogo en la traducción intercultural: en el caso del trabajo con poblaciones de niños indígenas, su intervención requiere de la ubicación.
La incorporación de saberes con poblaciones de niños indígenas requiere del docente, ubicarse en un marco de re-localización de las dos vertientes de conocimientos, el occidental y el indígena, desde una lógica de complementariedad. En este sentido, puede ofrecer las

condiciones necesarias para que el niño desarrolle su competencia comunicativa en un clima de respeto y confianza.
Facilitar situaciones de juego dramático, donde se estimule el "jugar a hablar como" y se identifiquen y valoren positivamente variedades lingüísticas y prácticas sociales y culturales en los modos de expresión.

- Descripción
La descripción es una posibilidad para que los niños exploren formas de percibir y nombrar el entorno cotidiano, el espacio en el que transcurre su vida, los objetos que los rodean o sus sueños e imaginaciones para referir a sus cualidades, estados, características.
Se sugiere diseñar situaciones para que puedan realizar producción de descripciones breves aludiendo a atributos físicos (objetos, animales, personas, lugares), usos y funciones (objetos), costumbres y actividades, ocupación, virtudes, defectos (personas, personajes).

- Opinión
En los intercambios orales es muy importante que los niños emitan su punto de vista, valoraciones sobre diferentes experiencias que le presenta la vida diaria de la sala: opinar sobre una obra de arte, sus propios comportamientos o los de otros, actividades deportivas; manifestar las razones de su enojo, de una elección, etc.

- Argumentación
La argumentación es una prosa que presenta hechos, razonamientos, problemas, de acuerdo a una opinión. Consiste en dar argumentaciones explicitando razones y escuchando las de los otros. No es la más indicada para el nivel inicial

- Debate
Implica la participación activa y reflexiva de los niños en situaciones de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas, establecer acuerdos y valorar la utilidad y conveniencia para facilitar el desarrollo de las actividades. Es pertinente para el intercambio de ideas: actitudes de personajes de cuentos, resolución de cuestiones internas, etc.

- Instrucciones
Presentar pasos para: hacer un experimento, construir un títere, concretar una receta de cocina, conocer los procedimientos para realizar un juego, medir un espacio, aprender el modo de pedir un libro en la biblioteca, son prácticas que desafían al niño a respetar cierto ordenamiento en los pasos o procedimientos para que ellos mismos u otros concreten acciones. La producción de una actividad en forma conjunta implica la elaboración de instructivos a los cuales los alumnos deben ajustarse si quieren obtener el resultado deseado; la evaluación de lo realizado permitirá tomar las decisiones pertinentes en función de los resultados obtenidos.

- Entrevista
La entrevista es un acto de comunicación oral que se establece entre dos o más personas (el entrevistador y el entrevistado o los entrevistados) con el fin de obtener una información o una opinión, o bien para conocer a alguien. Debe ser planificada ya que no es una interlocución espontánea. Será productiva si se vincula con temáticas de interés para los alumnos y su análisis posterior permitirá la revisión de las anticipaciones realizadas, o si surgieron aspectos novedosos respecto del tema abordado que permitan enriquecer los saberes previos, etc.

Placer por el intercambio comunicativo como medio de establecer vínculos con los demás
La participación en situaciones comunicativas múltiples, constituye contextos fundamentales para la socialización del niño, ayudándole a manifestarse e involucrarse con otras personas, expresarse y establecer acciones recíprocas con quienes lo rodean. Es muy importante el uso del lenguaje como expresión de sentimientos y manifestación de emociones.

Uso del cuerpo durante el intercambio oral y elementos no lingüísticos del discurso
Merece una consideración importantísima. Puede decirse que "se habla con todo el cuerpo". Hablar con todos los lenguajes de manera integral (la voz, los tonos, la mirada, el gesto, el cuerpo, las posturas): dramatizaciones, juegos totales, libres, improvisaciones, etc.; utilizando los elementos no lingüísticos y lingüísticos en el discurso oral, facilitará en los niños desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas.
Hay niños que no hablan, pero pueden comunicarse con la representación de acciones con el cuerpo, a través de gestos, mímicas, silencios, es decir, con los elementos no lingüísticos del discurso.
Cuando un niño no logra expresar sus emociones por medio del lenguaje, lo hará a través de la acción y pueden entonces aparecer problemas de conducta, o de adaptación social, agresividad, frustración, negativismo.

Organización y orden de las palabras dentro de una frase
La ampliación del repertorio léxico, el aprendizaje de nuevas palabras y expresiones, el desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar ideas cada vez más complejas, completas y coherentes constituyen en sí mismos propósitos del aprendizaje lingüístico. Han de ser objeto de un tratamiento sistemático porque inciden de modo relevante en el desarrollo cognitivo, en la posibilidad de aprehender, entender y explicar la realidad natural y social y en la capacidad de comunicación en cuanto a lo receptivo y productivo. Es necesario planificar y llevar adelante una secuencia de actividades que avancen desde la exploración, hacia el uso (primero espontáneo, luego intencional) y la reflexión sobre el uso.
El ordenamiento de las unidades menores dentro del texto es muy importante. Es la iniciación en la organización del habla, en textos significativos.
Se favorece a partir del diseño de actividades como: construcción de frases mediante la presentación de imágenes sucesivas que vayan integrando una frase cada vez más compleja; construcción de discursos por medio de secuencias temporales o historietas; ubicación de palabras en una frase con imágenes.
Esto supone, por parte del niño, la exposición de información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.

Lenguaje como instrumento lúdico. Es importante diseñar variedad de actividades para jugar con el lenguaje.

- Goce fonológico. Estimular el goce fonológico que brindan las rimas, trabalenguas, los juegos en la invención de palabras (ejemplos: palabras de colores, palabras amargas, palabras suaves, palabras altas, palabras bajitas, palabras que repiten un mismo sonido, palabras o fórmulas mágicas).
Estos juegos permiten desarrollar la percepción y discriminación auditiva para la toma de conciencia en el niño, de los movimientos articulatorios; articulación y entonación mediante la observación del rostro del hablante. Para la integración y fijación cortical de estos sonidos, desde edades muy tempranas se inicia un mecanismo por oposición y comparación de los rasgos distintivos de cada fonema (aspecto fonológico).

A partir de los juegos, pueden desarrollar la capacidad de analizar componentes fónicos del habla (palabras, sílabas, sonidos distintivos) y de realizar algunas operaciones de correspondencia y diferencia entre los sonidos del habla y las grafías de la lengua escrita.

- **Conciencia fonológica** es la capacidad o habilidad que le posibilita a los niños reconocer, identificar y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje.

"Parece tener valor predictivo respecto de la lectura porque prepara a los niños para identificar las unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral, proceso que facilita el reconocimiento de las letras en la lengua escrita"[80].

Para el desarrollo de la conciencia fonológica, se puede recurrir a la lectura y a la producción de rimas y de poesías, a juegos que conlleven el reconocimiento del sonido inicial o final en los nombres de los niños; en objetos ilustrados; juegos equivocando; cambiando o prolongando los sonidos iniciales y finales de las palabras.

Comprensión del significado de las palabras: consiste en la iniciación en el significado de las palabras por el contexto en que se utilizan y en relación a la experiencia directa; el significado de cuantificadores y pronombres, en contextos prácticos y lúdicos; la iniciación en el significado de las relaciones semánticas, en situaciones contextualizadas, prácticas o lúdicas.

Se sugieren juegos de: categorizaciones de palabras, comparaciones de semejanzas y diferencias; adivinanzas; asociaciones de palabras y conceptos. Opuestos; absurdos; jitanjáforas (composición poética formada por palabras o expresiones que en su mayor parte son inventadas); consejos "tonto locos"; chistes; contestar verdadero- falso. Los juegos para buscar palabras afines, que sigan el ritmo de una o varias palabras dadas, para encontrar sinónimos o antónimos, para descubrir familias de palabras, contribuyen al enriquecimiento del vocabulario de los niños y al desarrollo de su creatividad.

Ejercicio de la escucha es un contenido a trabajar sistemáticamente, favoreciendo la construcción de normas de convivencia y respeto.

Formar al oyente es mucho más que enseñar a los niños a respetar los turnos de habla; implica prepararlo para desempeñarse con escucha atenta; supone escuchar al otro intentando comprender lo que quiere decir, ya que escuchar implica un proceso activo de construcción de significado.

En estas prácticas están presentes, entre otros, los siguientes contenidos:

- Atención a los intercambios y conversaciones para hacer intervenciones pertinentes.
- Espera del turno para hablar.
- Escucha atenta a la lectura de otro (ya sea de género literario, informativo, etc.)
- Participación como espectador en la escucha de funciones teatrales y de títeres, películas, etc.
- Escucha de consignas de trabajo, instrucciones de un juego, etc., para ponerlas en práctica.

[80] MELGAR, Sara (2007) "Todos pueden aprender" UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Buenos Aires

NÚCLEO: "Iniciación a la Lectura"

"Yo no puedo precisar ahora en qué momento las letras se me juntan formando palabras, ni en qué instante estas palabras se asocian y encadenan revelándome un sentido".

Rafael Alberti

La lectura supone un proceso activo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión; un proceso de transacción a través del cual tanto el que lee como aquello que se lee, resultan modificados.

¿Qué es lo que hace un lector en una situación de lectura?

Cuando el lector tiene un objetivo para su lectura, es ese objetivo el que lo guía en la construcción del sentido del texto.

Entonces "Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se "lee" lo que está cifrado en letras. Se "lee" una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña...Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado.

(…) Cada persona, desde que nace, "lee" el mundo, infatigablemente busca sentidos.

Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede "escribir", o "inscribir" en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlo. Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido.

Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento"[81].

Para construir el sentido del texto, el lector coordina todo tipo de índices: título, contexto, tipo de texto, palabras, letras, marcas gramaticales significativas, etc.

Resumiendo estas consideraciones, leer implica tanto hacerlo de manera convencional, como poder realizar diferentes aproximaciones al sentido de lo que está escrito.

Mirta Castedo señala: "Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias que les permitan confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma"[82].

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Lectura exploratoria de palabras y textos

Es fundamental que la lectura aparezca en la sala con función social, recreativa e informativa, es decir, en las prácticas sociales de lectura y escritura[83]. "En la escuela, leer es leer "de verdad" desde el inicio, textos auténticos, textos completos, en situaciones reales de uso, en relación con sus necesidades y deseos"[84].

Pero no basta con los materiales, el ambiente alfabetizador se define, también, por las prácticas culturales que se dan en la sala y por las acciones que desarrolla el maestro con su

[81] MONTES, Graciela.(2007) *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

[82] DGCyE (2007) Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Educación Inicial. La Plata

[83] LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica

[84] INOSTROZA DE CELIS, G.(1997) *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile. Dolmen

intervención sistemática. El docente enseña cuando provee información y provoca conflictos socio cognitivos necesarios para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del objeto de conocimiento.
Al respecto definen los NAP, promover: "...La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente…"

Construcción de sentido de lo leído: estrategias para abordar el texto

Anticipación lectora:

Las primeras interpretaciones que realizan los niños sobre lo que está escrito son enteramente dependientes de las condiciones externas (contexto oral o gráfico) y de condiciones internas (la idea de que son palabras que están escritas):
• El significado de un texto, en un niño que se está iniciando en la lectura, es dependiente del contexto;
• Dada una relación inicial entre contexto y texto, éste conserva la misma interpretación a pesar de cambios de contexto, en cierto intervalo temporal;
• Las propiedades del texto empiezan a ser consideradas, sirven para modelar la interpretación que se le otorgue[85].
Supone un proceso, en el que quien lee, pone en acción diferentes estrategias para interrogar al texto:
- decide cuáles son las marcas del texto para ser tenidas en cuenta (ilustración, letras, índices);
- desde las primeras aproximaciones al texto empieza a construir su sentido: anticipa o predice de qué trata, qué tipo de texto es (en función del portador, de la silueta);
- a medida que avanza en la lectura, confirma esas anticipaciones o hipótesis o, por el contrario, las rectifica;
- utiliza sus conocimientos para deducir información que no está explícita en el texto: hace inferencias, es decir, completa lo que el texto "no dice". Una vez más, como en las anticipaciones, pone en juego sus conocimientos previos.
La Literatura ocupa un lugar de privilegio en este sentido, siendo los textos literarios "los mejores a la hora de enseñar a leer".

El reconocimiento del propio nombre y otras palabras significativas

Implicará el uso de un cartel escrito en letra de imprenta mayúscula, por ser el tipo de letra más conocida por los niños. Es muy común presentar el cartel del nombre propio acompañado de la foto del niño, o de una figura o de un dibujo realizado por él (que sirven de contraseña) a fin de facilitar su reconocimiento. Con estas ayudas, lo que se logra es que los niños focalicen su atención en lo que acompaña al nombre, es decir, identifican el contexto gráfico y no el texto, que es lo que interesa para que empiecen a formularse interrogantes acerca del sistema de escritura.
Se pensará en situaciones en las que los niños se enfrenten a los descubrimientos, como por ejemplo, que hay nombres que "suenan igual" y se escriben distinto: "Belén" y "Valeria"; que

[85] FERREIRO, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y Práctica. Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional*. México. Siglo XXI.

la letra “R” suena diferente según sea el lugar que ocupe en la sílaba (“Rosa” y “Carolina”), propiciando de ese modo, la reflexión sobre el lenguaje escrito.
Palabras significativas: durante el desarrollo de la unidad didáctica o proyecto, se pueden encontrar palabras clave a partir de la lectura de textos científicos; instruccionales; epistolares; informativos; mereciendo una especial mención la computadora y los programas de textos o libros “compactados”.

Conocimiento y valoración de las características formales específicas de la lengua escrita y sus convenciones

Producto de todas las lecturas, se comienza a construir el conocimiento básico acerca del sistema alfabético, del texto y del paratexto (ilustraciones, gráficos u otros elementos ajenos al texto).

Reconocimiento de portadores de textos: selección de lo que se desea o se necesita leer

Para desarrollarse como lector, es necesario que el niño aprenda a reconocer diversos portadores. Cada texto tiene su “portador” y su “silueta”. Por lo tanto, es imprescindible presentar el texto en el portador real. Según el propósito de la lectura, ésta adopta distintas modalidades: por ejemplo, para leer un cuento, se deben recorrer todas las páginas del texto; en cambio, para encontrar la receta de una comida en particular, no es necesario realizar un recorrido de todo el recetario.
Esos conocimientos no se transmiten oralmente, sino que se construyen en la propia práctica, articulando las situaciones de lectura y de escritura, condición didáctica general que atraviesa todo lo que se hace.
Se sugiere:
- Generar situaciones de lectura en las que los niños al intervenir puedan resolver problemas.
- Hacer partícipes a los niños de situaciones en las cuales el maestro opera como lector (y escritor) y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.
Por lo tanto, ante un texto, el niño debe saber qué hacer; es decir, la lectura tiene que tener un objetivo claro. En ese sentido, se tendrá en cuenta que los niños pueden leer para:
- obtener información
- hacer (seguir instrucciones)
- aprender
- disfrutar de un momento placentero
- comunicar un texto a un destinatario
- dar cuenta que se ha comprendido.
- recordar
- escribir

Lectura por sí mismos

“Las situaciones de lectura de los chicos por sí mismos deben estar planteadas de tal modo que el texto resulte más o menos previsible para ellos, porque disponen de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas:
-los han construido previamente (por sí mismos o a partir de proyectos anteriores);
-el proyecto en curso se hace cargo de la construcción de conocimientos pertinentes[86].”

[86] MELGAR, Sara (2007) Proyecto “Todos pueden aprender” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos

La mediación del docente consiste en favorecer la discusión sobre los problemas que se han formulado. Puede solicitar que los niños argumenten, preguntándoles cómo se dieron cuenta que ahí dice….., o cómo descubrieron que el texto que eligieron tenía lo que necesitaban. De este modo, estará promoviendo la explicitación de distintos puntos de vista en un equipo o en el grupo, e intentará que los alumnos argumenten a favor o en contra, justificando sus respuestas.
Los niños aprenden a leer con un docente que les muestra cómo se desenvuelve un lector, ya que el maestro es el modelo de lector para los niños; así mismo, cuando les leen a otros niños, intercambian opiniones o comentan textos en situaciones de intercambio grupal; cuando el docente les permite leer como ellos saben hacerlo.

Escucha y disfrute de las narraciones o lecturas de cuentos, novelas, poesías.
Este punto se desarrolla en el Ámbito Literatura.

A continuación, se realiza una síntesis de posibles situaciones de lectura:
- Lectura del maestro, de otros adultos o de niños
- Comentarios sobre lo leído
- Comentarios de la maestra sobre libros que ella ha leído
- Hojear libros
- Reconocimiento de palabras convencionales: por ejemplo, en textos memorizados (canciones)
- Lectura del nombre propio
- Interpretación de textos con imagen
- Interpretación de textos a partir de: localizar, elegir palabras ¿dónde dice…?.
- Lectura exploratoria, buscando informaciones específicas: lectura de titulares, epígrafes en una foto, desde la anticipación lectora en función de una imagen u otro paratexto
- Interpretación de la propia escritura
- Anticipación-verificación
- Lectura “a su manera”
- Lectura con ayuda
- Re-lectura
- Lectura de textos con “lagunas”
- Lectura en programas de computación: videojuegos, instruccionales, etc.

NÚCLEO: “Iniciación a la Escritura”

“La escritura ha de ser importante para la vida”
L. Vigotsky

Escribir es una actividad compleja, es producir un acto enunciativo. En el jardín de infantes, iniciar a un niño a la escritura, supone considerar el objeto de enseñanza teniendo en cuenta que el sistema de escritura es alfabético. Esto implica una serie de consideraciones en la construcción de la situación de escritura que el autor deberá tener en cuenta para que su producción cumpla con la función que quiere asignarle.
Es necesario contemplar múltiples factores involucrados en el proceso de aprendizaje de la escritura; por ejemplo, tener en cuenta que el conocimiento de la lengua escrita se construye y se socializa en la comunidad de pares, es decir, en la sala, para luego ser internalizado por el propio alumno. Por ello se sostiene la idea de que el niño aprende la lengua escrita de generación en generación, interaccionando con un adulto de la familia o con el maestro.

La construcción de conocimientos acerca de la escritura, se puede definir como un sistema de representación del lenguaje y como el proceso de comprensión de las relaciones que establece el mismo, con los otros sistemas.
En función de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky[87] , comenzaron a legalizarse las escrituras no convencionales de los niños (los grafismos primitivos, las escrituras sin control de cantidad de letras, las unigrafías, las que exigen diferenciación para representar diferentes palabras, las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas que todavía no respetan las convenciones ortográficas), considerándolas "escrituras" y teniendo la certeza de que dichas producciones enfrentan al niño con situaciones potenciales de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual, en lo que se refiere al aprendizaje del sistema de escritura. Comenzaron a ser aceptados, asimismo, los textos infantiles que dan cuenta del proceso por el cual los niños van apropiándose de las características de los diversos géneros.
Al respecto, en la definición de los NAP aparece que es necesario promover: "… La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro…"

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Es imprescindible la participación de los niños en situaciones de escritura en las que puedan explorar el lenguaje escrito, procurando que las mismas constituyan prácticas que se asemejen al uso social que se asigna a la escritura; que le permitan comprender que la escritura es lenguaje y que se escribe con una intención, que es comunicar.
Saber escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber graficar las letras o poder decirlas en un acto de lectura; el aprendizaje de las prácticas sociales de escritura implica un proceso prolongado de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos.

Exploración de las posibilidades de representación y comunicación
Se consideran las que ofrecen tanto la lengua oral como la escrita.

Exploración de textos

La exploración de situaciones reales de escritura, lleva a la aproximación en el uso de convenciones en la lectura y la escritura, partiendo de su reconocimiento en los textos abordados: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.
- En contextos cotidianos, prácticos: cartas, afiches, invitaciones, recetas, instrucciones, reglamentos, listas, letreros, etc. que les permitan el reconocimiento global de las partes de un cuento o un relato, una carta, una receta, etc.
- En contextos lúdicos: crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, colmos, chistes, circuitos, ahorcados, tutti fruttis, etc.

Producción de textos

Se sugiere su implementación a través de diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, instruccionales, informativas, por ejemplo, para armar recetarios de comidas; escribir cartas y enviarlas; escribir una recomendación acerca de adivinanzas, cuentos, poesías que les gustaron para que la lean los niños de otra sala o los papás; escribir

[87] FERREIRO y TEBEROSKY.(1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.

en la agenda las actividades de la semana para no olvidarlas; notas de enciclopedia, en las que se registra "textualmente" lo expresado por el niño, etc. Si le dicta a un adulto o compañero, esa producción debe considerarse como propia del niño, porque es él quien está pensando como escritor. La apropiación de la escritura implica la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa.
Esto significa que los niños en nivel inicial *pueden producir textos*:

- Desde una necesidad
- Con un propósito
- Con más o menos conocimiento sobre el tema
- Desde la presencia física o latente del interlocutor
- Desde los apoyos que la situación aporta

No pueden producir:

- Lo que desconocen
- Lo que no les interesa.

Escritura del nombre propio

"El nombre propio es una palabra espesa, con historia y significados profundos y cotidianos que se encuentran en la historia familiar del cual los niños se van apropiando letra a letra y lo escriben en una escritura cargada de sentido; siendo probable que, para muchos niños, esa sea su primera palabra escrita"[88].
La escritura del nombre propio le brinda al niño informaciones: lo provee de letras que le servirán para ir componiendo otras escrituras, le ofrece una secuencia estable, ya que las letras se presentan siempre en el mismo orden, le permite reconocer letras comunes y diferentes con los nombres de sus compañeros. Es por ello que el nombre propio es fuente estable de información y conflicto. La escritura del nombre tiene que estar contextualizada en proyectos donde surja como necesaria, por ejemplo firmar un trabajo.

Escritura de otras palabras significativas

Cuando se habla de escritura del niño es "a su manera" es importante alentar a los niños y respetar las distintas producciones que realicen, ya que, valorar sus formas de escritura, favorecerá que ellos continúen haciéndolo y avanzando en la apropiación de este objeto de conocimiento a través de los diferentes conflictos socio-cognitivos que se les presenten.
El docente tendrá que realizar las siguientes acciones:

- estar dispuesto a escuchar a los niños, a preguntarles y a repreguntar;
- observar y también ayudar a hallar respuestas;
- promover intercambios orales;
- invitar a leer lo que escribieron;
- proponer actividades y escuchar propuestas de los niños.

A su vez, podrá:

- organizar la tarea por parejas, en grupos reducidos, de no más de cuatro integrantes, o de manera individual;
- recorrer las mesas de trabajo;
- orientar la búsqueda;

[88] Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca, Serie de Cuadernos para el aula, volumen 1*; Buenos Aires.

- observar el avance de los niños y su relación con sus producciones.

Se sugieren, también, las siguientes actividades:

- Escritura colectiva de palabras y textos;
- Escritura "a su manera" con letras móviles, teclados, lápiz, tiza; etcétera.
- Escritura con ayuda;
- Dictado de un niño a otro;
- Dictado del docente al niño;
- Dictado del niño al docente.

Algunas aclaraciones *sobre la copia:*

La copia en la Educación Inicial es una más de las actividades que se pueden realizar para promover la apropiación de la escritura, pero, escribir no es solamente copiar.
La copia puede ser un ejercicio perceptual y motriz, realizada de forma mecánica, y en este caso podría exigirse de forma correcta.
Es probable, entonces, que la copia bien trabajada ya sea porque un niño quiere copiar (copia personal de un texto que desea guardar) o como actividad que introduce el maestro con una finalidad social, recreativa o informativa sea un mecanismo que ayuda a ese niño en la construcción de sus saberes sobre la escritura.
Si se crean situaciones de copia para todo el grupo, tienen que resultar significativas y ser trabajadas previamente en revisión colectiva.
Por lo tanto, si se utiliza la copia debe promover en los alumnos un proceso cognitivo y una producción de sentido, no solamente la correspondencia término a término.

EVALUACIÓN

Al evaluar el ámbito Lenguaje, será necesario que el docente contemple sólo aquellos aspectos que hayan sido trabajados en la escuela, así se ponderan los resultados obtenidos en función de la enseñanza; no se puede evaluar lo que no se enseñó. Lo importante es evaluar lo enseñado sin centrarse sólo en las dificultades.
Algunas orientaciones que el docente puede tener presente para evaluar los aprendizajes de los niños, son las siguientes:

- **En relación a la Oralidad**: se debe tener en cuenta si su lenguaje es adecuado o no, según la situación comunicativa; no en términos "correcto" o "incorrecto".
"*Desde la perspectiva lingüística, la noción de corrección ha sido sustituida por la de adecuación*"[89].
Se trata de evaluar si los niños pueden elegir entre las distintas variedades, registros y estrategias, y si pueden discriminar cuándo utilizar cada una de ellas según el contexto comunicativo (uso de la función pragmática).
Por lo tanto, supone tener en cuenta tres aspectos fundamentales que permiten evaluar la competencia comunicativa, es decir, la totalidad de conocimientos que permite producir expresiones bien formadas:

[89] LERNER, D.; LEVY, H; LOBELLO, S.(1999) *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar Lengua*. Documento de Trabajo Nº 5. GCBA.

Forma: Aspecto Fonológico y Morfo-Sintáctico. Se refiere a que el niño cuando habla puede reconocer e imitar los diferentes sonidos: fonemas (unidades mínimas del lenguaje sin significación). Esto lleva a la comprensión por parte del niño de que las diferentes combinaciones de los sonidos conllevan diferencias de significado. Este proceso culmina a los cinco años, antes de esa edad cualquier dificultad en este aspecto es normal.
El aspecto Morfo-Sintáctico corresponde a la organización y orden de las palabras dentro de una frase. Aproximadamente entre los tres años y medio a cuatro el niño domina la estructura sintáctica fundamental de su lengua materna, y puede expresarse con pocos errores morfo-sintácticos. Quedan por aprender las estructuras muy sofisticadas que, todavía, no pueden comprender.

Contenido: Aspecto Semántico, corresponde a la evolución de los significados de las palabras. El lenguaje actúa en la organización objetiva de la realidad, se produce en un ambiente natural y surge en base a lo que el niño ve y experimenta. Entre los tres y seis años se incrementa el vocabulario, aunque su lenguaje es egocéntrico, como su pensamiento. Dice todo lo que piensa, pero no para comunicar su pensamiento, sino para reforzarlo. La escolaridad favorece la socialización, disminuyendo así el egocentrismo de su lenguaje. Recién a los siete años aparece un verdadero intercambio de información, independizándose el lenguaje interior del exterior.

Uso: Aspecto Pragmático, aquí se evalúa la evolución de los ajustes que realiza el niño en las emisiones para adaptarse a un ambiente determinado y que le permita comunicarse con su interlocutor. Permanentemente tendrá que acomodar y ampliar sus competencias comunicativas.
Para comprender un mensaje no basta que su estructura fonológica, semántica y morfo-sintáctica, sea correcta, sino que además debe adaptarse al contexto en que se produce, a la intención del que habla y a lo que realmente desea transmitir. Para ello el niño pone en juego todo el bagaje de conocimientos que fueron enriqueciéndose y ampliándose en el proceso de aprendizaje y que debe ahora ir ensayando y utilizando para un mejor proceso comunicativo con los pares y su ambiente.
Es importante aclarar que niños con desarrollo del lenguaje normal pueden presentar dificultades en este aspecto, las que pueden estar originadas en características de la personalidad o características de su grupo familiar.
Por otra parte, si no poseen la capacidad verbal adecuada a su edad, estarán limitados en la información que pueden recibir y transmitir por intermedio del lenguaje, necesitando quizás otras vías complementarias para acceder y producir información.
La literatura cumple un rol fundamental de enriquecimiento de lo ideológico, cultural, lingüístico, etcétera.

- **En relación a la Iniciación a la lectura y la escritura**, su incorporación en el nivel inicial no supone establecer logros para cada sección (por ejemplo, lograr que en la sala de tres años, los niños diferencien dibujo de escritura, en la sala de cuatro años, anticipen el contenido de un texto por su contexto gráfico, en la sala de cinco años atiendan aspectos de la escritura como son cuántas y cuáles letras son las que van escritas...) ni pretender que los niños egresen el nivel inicial debiendo alcanzar el nivel silábico o el nivel alfabético en la adquisición del sistema de escritura, o la lectura convencional, sino, que se inicien sistemáticamente en las prácticas sociales del lenguaje.

Sara Melgar[90] expresa la necesidad de evaluar el posicionamiento de los alumnos: plantea un término técnico, no vinculado puntualmente con la evaluación tradicional, para referirse al lugar de construcción desde donde cada niño interroga al sistema de escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar, vivenciar. En este sentido, la evaluación aporta datos sobre distintos posicionamientos:

***Posicionamiento de los alumnos en relación con el uso de la lengua escrita en las rutinas escolares (escritura del nombre, día de la semana, título de cuentos)** por ejemplo, escribir su nombre propio en el trabajo, leer la fecha puede ser una rutina escolar que permite incorporar nociones de tiempo (no indispensable).

***Posicionamiento de los alumnos respecto de algunos textos con imágenes e interpretación de su significado y sentido:** se pueden apreciar las posibilidades de los alumnos respecto de la lectura de texto con imagen.

***Posicionamiento de los alumnos respecto de las particularidades gráficas de la lengua escrita;** es decir, la posibilidad de que los alumnos pongan en juego diversas estrategias frente a la necesidad de reconocer una palabra en un texto o de producir un texto.
Esta diversidad, necesita desarrollarse en el marco de una continuidad didáctica áulica e institucional. Es decir:
- continuidad áulica, acciones sostenidas a lo largo del año escolar, en las cuales los alumnos tengan oportunidades para leer y producir diversos tipos de textos; en las que se promueva una constante vuelta a los textos buscando la mayor adecuación posible al propósito que guía la tarea;
- continuidad institucional a través de los años de escolaridad, a partir de la cual docentes por ciclo y entre ciclos y con el nivel siguiente decidan y planifiquen conjuntamente para que aquella diversidad se torne factible una y otra vez en el tiempo, posibilitando así a los niños sucesivas reorganizaciones de los contenidos en distintos contextos de enseñanza"[91].

Para concluir es necesario que la evaluación de este ámbito rescate una mirada cualitativa de la alfabetización inicial, teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos (saberes previos y contexto sociocultural), comparando los procesos en los distintos momentos del año.
Para ello, es necesario también valorar la incidencia de la implementación de estrategias. En general, la observación que se da en forma espontánea, pierde gran parte de su valor cuando no queda registrada y sistematizada, y por lo tanto hace imposible la reflexión y la interpretación de datos, obturando el proceso de redireccionamiento de la enseñanza. Es imprescindible escuchar y mirar al niño tanto en sus primeros acercamientos a la lectura y escritura, como en las diversas experiencias de oralidad.

[90] MELGAR, Sara. (2007) *Proyecto Todos pueden aprender* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Buenos Aires.
[91] CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia y TARRÍO, M.: (2007) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/ 1997.; La Plata, DGCyE.

7.2. LITERATURA INFANTIL

"Los lectores nos fugamos, nos ensoñamos, nos encerramos necesariamente en un reducto propio; no para escaparnos, sino para transformarnos, para escribir nuestro propio texto." "Y construir con nuestros alumnos, a veces trabajosamente, nuevas alas y despegar sin ruta de vuelo…desde las contratapas de los libros"
"Narración y Biblioteca", en Serie de Cuadernos para el aula, Vol.1

La literatura es un camino a la imaginación, es una puerta abierta a otros mundos, reales o imaginados, posibles o increíbles; es belleza que produce la movilización del mundo interno; es un puente entre la vida real y la fantasía.
La literatura habla de las cosas que conmueven, que estimulan el pensamiento, que arrancan sonrisas o lágrimas y que dejan como única enseñanza, ese contacto con la palabra que abre un mundo nuevo, desconocido tal vez, antes de leer ese texto. Pertenece al campo de la creación artística.
Se trata de una forma particular de comunicación lingüística en la que un escritor, hace nacer de su imaginación una historia, un poema, una obra de teatro. Los libros de literatura presentan un mundo imaginario en el que los protagonistas actúan de acuerdo con pautas solamente válidas dentro del texto de ficción; esta convención la descubren inmediatamente los niños, aún los muy pequeños: los animales pueden hablar, pensar, tomar decisiones, se visten como personas, reaccionan con conductas similares a las del mundo humano.
Si bien se denomina literatura infantil a aquella escrita especialmente para los niños, no puede reducírsela sólo a ese concepto, porque se estaría restringiendo en los niños, la posibilidad de interactuar con el arte. En ese sentido, Dora Pastoriza de Etchebarne incluye dentro de la denominación de Literatura infantil *"no sólo a aquellas obras que fueron escritas deliberadamente para niños, sino también las que, elaboradas sin pensar en ellos, irrumpen en su mundo por el interés de la temática, la ingenuidad y la belleza que encierran"*[92].
Los niños llegan al Nivel Inicial con mayor o menor caudal de experiencias literarias desarrolladas en su hogar, muy importantes y necesarias, pero también, heterogéneas. El docente tiene en sus manos la valiosa, responsable, reflexiva y placentera tarea de enriquecer o iniciar a los niños en la vida literaria.
Los "textos literarios" (como textualidad oral y escrita) son manifestaciones artísticas donde el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones, las sensaciones y la imaginación.
La literatura forma parte del arte y de otro espacio más amplio, que es la cultura humana; por lo tanto, es la manera de acercar a los niños a la literatura cuyana, nacional y universal; en ese sentido, los pueblos originarios son fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas que dan vida a seres imaginarios.
La Literatura no ha sido creada para enseñar un contenido, no debe servir como excusa para enseñar algo. En este sentido, Ricardo Mariño señala "(…) desconfía de los cuentos y novelas que sirvan para enseñar algo muy concreto. Si el libro demuestra claramente que los dientes deben cepillarse todas las noches, que no hay que discriminar a los asiáticos y que los enanos son personas, probablemente no tenga mucho valor literario. Las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente, y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas (…)."[93]

[92] PASTORIZA de Etchebarne, Dora (1962*) El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapeluz

[93]MARIÑO, Ricardo (2004) Texto basado en la ponencia presentada por el autor en la mesa redonda *La lectura continúa,* realizada dentro del marco de las Jornadas para Docentes y Bibliotecarios "Escenarios para la promoción de la lectura" en la 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, julio de 2004),en Revista Imaginaria sobre literatura infantil y juvenil, nº 136. Buenos Aires

Cada obra literaria es en sí misma un "contenido": su sentido artístico, estético. Jorge Luis Borges decía que la literatura "no se enseña, se comparte".
Respecto a este Ámbito, desde los NAP se promueve "… La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura".

PROPÓSITOS

- Generar situaciones de lectura que promuevan la apreciación de la literatura mediante el disfrute como fuente de descubrimiento, sorpresa e imaginación.
- Propiciar la formación de lectores que vivan la libertad de la fantasía, se apropien creativamente de su lengua y desarrollen el gusto por las diferentes manifestaciones literarias.
- Promover situaciones que permitan el desarrollo de la capacidad de "leer" imágenes, recuperando las marcas explícitas y aquello implícito que es posible de "leerse entre líneas".
- Propiciar la producción de textos literarios.
- Favorecer la apropiación de nuevas formas lingüísticas provenientes de la Literatura que potencien la comunicación oral y escrita (escritor-artista; partes del relato; personajes; ilustrador-ilustración)
- Promover la exploración de textos literarios (cuento, novela, poesía, obras de teatro), su contextualización y la ampliación del vocabulario específico referido a Literatura.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Considerando a la Literatura como un lenguaje estético, se sugiere abordarla a través de los procesos de apreciación, producción y contextualización. La apreciación hace referencia a la posibilidad del disfrute y valoración de las diferentes manifestaciones literarias por parte de los niños, favoreciendo en ellos el desarrollo de la sensibilidad y el sentido crítico. La producción propicia la exploración y participación activa en la creación de textos literarios, promoviendo, entre otros, la libre expresión, y el afianzamiento de la construcción de la lengua escrita. La contextualización permite situar a la producción artística en un contexto social y establecer la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico, descifrando sus particularidades, en tanto realización individual o colectiva.

NÚCLEO de Apreciación

Escucha y disfrute de la lectura de textos literarios

- Escucha de narraciones y de lecturas de textos narrativos
- Escucha de poemas leídos o narrados

Día a día, no como rutina, sino como ritual de encuentro, el cuento o la poesía, deberían llegar al niño a través de la voz del docente, quien se convierte en un mediador trascendental en esta etapa fundante para el establecimiento de los vínculos con la literatura.
Este encuentro cotidiano puede ser simple y rico como las nanas o las rondas, o de diferente complejidad como los cuentos, las obras de teatro o las novelas. Estas últimas, resultan una buena propuesta para plantear la continuidad de una situación lectora, ya que la lectura de un capítulo por día, o con la frecuencia que se acuerde con los niños, promueve en ellos el entusiasmo por seguir escuchando la historia y la necesidad de que el docente continúe leyendo.

A la hora de leer o narrar los diferentes textos, es importante considerar primero cuáles son los más apropiados en función de la intencionalidad docente.
El contacto frecuente con la literatura, desarrolla y amplía el capital simbólico y cultural del niño, promueve el sentido estético, el gusto por la lectura y lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito, nacional y universal.
El cuento puede ser narrado por una abuela o abuelo, papá , mamá , una narradora de la comunidad, entre otros o bien escuchado a partir de una grabación.

Lectura exploratoria de textos literarios

La exploración de textos escritos: cuentos, rondas, coplas, anécdotas, obras de teatro, de títeres, leyendas, novelas, poesías, etc., permite la valoración de la escritura como testimonio de la memoria individual-grupal y permite la comunicación con los otros. Esta exploración supone trabajar:
- el portador, tapa, contratapa, paratexto (o elemento aparte que puede o no ser parte del libro)
- las ilustraciones: los ilustradores son artistas que trabajan en la creación de un libro; dan vida y color a los personajes, los paisajes y escenarios en los que transcurre el texto literario.
- las editoriales que organizan los libros en colecciones, permitiendo ubicar los diferentes géneros literarios. Son empresas que fabrican libros y los editan.
- hojear el libro.

Muchos textos vienen hoy con elementos multimedia (CDs) con música y canciones que tienen el fin de ambientar antes de la lectura, son sumamente estimulantes para los niños pequeños porque van acompañando los tres pasos de la lectura (prelectura, lectura y poslectura).

Lectura de textos con imágenes

Los textos que tienen palabras dibujadas, son relatos que intercalan dibujos en las oraciones; el niño puede seguir la lectura del adulto y completar la frase “leyendo” el dibujo. Este recurso es beneficioso "si no es el único que conocen los niños, porque puede crear la ilusión de que para cada dibujo hay una sola palabra, cuando lo interesante es la *plurisignificación*"[94].

Anticipación del contenido del texto
- **A partir de la lectura de imágenes**
- **A partir de la lectura de letras índices**
- **A partir del portador**

Cuando un niño hojea un libro, está aprendiendo a leer el objeto-libro. Al manipularlo, está poniendo en juego distintas estrategias para abordarlo.
Toda esta etapa de pre-lectura de textos de Literatura lleva a la anticipación de lo que tratará el contenido partiendo de la lectura de imágenes, de letras índices o del tipo de portador del que dispone.

Manipulación de libros en contextos de lectura escolares y no escolares

El enriquecimiento de las variadas prácticas sociales y culturales de lectura, se verá favorecido al propiciar en los niños el contacto con diversidad de textos en diferentes escenarios de lectura: biblioteca de la sala, biblioteca escolar, bibliotecas populares, librerías, ferias de libros, exposiciones, etc.

[94] BAJOUR, Cecilia. Magíster en Libros y Literatura para niños y jóvenes

La biblioteca de la sala cobra un papel fundamental en este sentido; es importante la existencia en ella de variedad de textos, que tengan características adecuadas para la edad y que contemplen los gustos, intereses y necesidades de los niños. Debe ser un lugar dinámico, y su frecuentación, no estar entregada a las improvisaciones. Cobra prestigio cuando el docente ha planificado lo que hará con los niños en ese espacio de la sala. Su rol, en este caso, es la observación y la participación en la escena de lectura.

- **Intercambio de opiniones y comentarios acerca de los textos escuchados**

Después de la escucha, el docente podrá generar momentos en los cuales los niños sientan seguridad y confianza para expresar lo que piensan, formulando oralmente sus emociones y sensaciones, propiciando un clima en el cual todos puedan escucharse, confrontar diferentes opiniones sobre las producciones abordadas, etc. Se propone ir más allá del "me gustó".

- **Construcción de significado**

A partir de la interacción entre los niños y quien les lee o narra, se promueve la construcción de significados en relación al texto abordado.

- **Reconstrucción de una historia**

La mediación del docente podrá realizarse preguntando lo que no está explícito en un texto, promoviendo una forma de estimular el intercambio entre lectores y ayudándolos a verificar las múltiples interpretaciones posibles surgidas a partir de un mismo texto. Se contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y divergente.
Muy frecuente es la reconstrucción grupal de los episodios con y sin ayuda del maestro, a partir de preguntas. Es importante destacar que la narración y /o lectura de cuentos, obras de teatro o poesías no necesariamente tiene que finalizar con una reconstrucción a partir de preguntas, renarración, expresión gráfica, dramatización directa o a través de títeres, entre otras.

- **Recuperación de "marcas" literarias específicas en la construcción de sentido**

Las fórmulas de introducción y cierre, el vocabulario estético, son aspectos que ayudan al niño en su descubrimiento del mundo y del alma humana, proporcionándole placer, emoción, afecto; movilizando resortes internos de su personalidad; ofreciéndole la posibilidad de entrometerse en la acción, la anécdota, el conflicto, los personajes, permitiéndole profundizar sobre su propio conocimiento.
A su vez promueven la ampliación del vocabulario específico referido a la literatura: escritor-artista; partes del relato; personajes; ilustrador-ilustración; secuencia narrativa, etc.

- **Iniciación en la diferenciación de hechos reales e imaginarios**

El niño lector se identifica[95] con un personaje o con una historia no necesariamente porque se reconozca en ellos, sino por el interés que le suscita el universo simbólico que el texto le propone, más allá de que el personaje sea un animal, un adulto… o un niño.
"Por otra parte, la literatura cumple también un rol relevante en la constitución de la identidad personal y social. Así, al escuchar un relato, los niños tienen la oportunidad de conocer diversas maneras de ver, enfrentar y resolver una situación. Cuando, a partir de la actuación de un personaje, expresan sus ideas acerca de un problema o sentimiento, experimentan la posibilidad de poner de manifiesto sus propios sentimientos y necesidades.[96]

[95] SILVEYRA, Carlos.(2002) El ensayo "Literatura infantil, Latinoamérica y globalización", perteneciente al libro *Literatura para no lectores. La literatura y el nivel inicial*. Rosario. Homo Sapiens.
[96] Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación (2010) Diseño Curricular de Educación Inicial; Córdoba.

- **Aproximación a las posibilidades lúdicas del texto literario**

En la Literatura, los niños también exploran y se aproximan al entorno verbal lúdico, oral y escrito a partir de juegos como adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes, absurdos, disparates, retahílas, jitanjáforas, coplas, etc.

Se sugiere trabajar, entre otros, juegos a partir de diferentes metodologías como, por ejemplo, la planteada por Gianni Rodari en la "Gramática de la Fantasía", a través de la cual valoriza los procesos de identificación del niño con los personajes y con las situaciones de la ficción; así el niño, mientras lee o escucha un cuento o una historia, juega con las palabras según su deseo y su imaginación.

"Palabra, Juego y Creatividad", de Zulema Moret, entre otras, se constituye en una excelente opción al momento de seleccionar metodologías que resignifiquen sentido lúdico de la literatura.

- **Lectura y memorización de poesías**

La literatura incluye leer y decir poesías (compuesta por versos y estrofas). Esto supone trabajar la apreciación e interpretación de recursos del lenguaje poético: algunas palabras riman; tienen ritmo y los niños los pueden marcar con instrumentos o con las palmas; musicalizar una poesía: canciones, juegos con rimas sencillas; limeriks.

Los caligramas son poemas que complementan su significación con el dibujo. No son poemas ilustrados, porque es el texto mismo el que adquiere rasgos gráficos. Es decir, son combinaciones icónico-lingüísticas, en donde la imagen y el texto se entremezclan para reforzar una idea, o introducir otra no dicha, sugerida.

La poesía en especial, selecciona con cuidado cada palabra; cada una de ellas es irremplazable, pues el verso con ritmo y rima tiene que ser armonioso, rítmico y musical.

El Nivel Inicial recibe a los niños en la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar el sentido 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"[97]
.

Los niños podrán memorizar aquellos textos poéticos que surjan de su interés o de la invitación del docente (nunca de su imposición): el aprendizaje del poema se hará en un día o en días sucesivos, a partir del "decir" o de la lectura- en su totalidad- por parte del docente, sumándose las voces de los niños a la del adulto.

- **Iniciación en la aproximación crítica a los medios masivos de comunicación**

A partir de la reflexión sobre los programas infantiles y las series de televisión por ejemplo, en los dibujos animados.

NÚCLEO de Producción

- **Renarración**

Otro contenido sugerido, es la narración de relatos breves (narrados o leídos), cuentos, con o sin la organización de la secuencia narrativa a partir de viñetas, recuperando los principales sucesos de la historia. La capacidad de renarrar implica escuchar con atención y comprender lo escuchado.

[97] WALSH, María Elena.(1995) *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*. Buenos Aires. Espasa Calpe-Seix Barral.

- **Representación de textos leídos o escuchados**

A partir de un cuento, poesía o relatos se realiza una dramatización. Por ejemplo se elige como fondo escenográfico, una pintura. Con la misma escenografía, es posible montar diferentes obras, cambiando los personajes, los finales, la sonorización. En articulación con otros Ámbitos los niños dibujan, pintan y recortan los personajes y se representa la obra en grupos.

Participación activa en la producción literaria

- **Dictado al docente**

El docente "elegirá preguntas que puedan movilizar la producción (sin "bombardear" ni dirigir según su gusto y decisión); se detendrá donde crea que puede enriquecerse, pero sin forzar el ritmo de los chicos; propiciará la participación de los más tímidos y evitará la monopolización de los más locuaces; cuando se presenten discusiones o desacuerdos, intentará mediar, conciliar o dirimir, procurando dar una resolución a lo relatado."[98]

Podrá promoverse la producción de: rimas sencillas, asociando palabras que "terminen parecido"; adivinanzas, observando elementos diversos y seleccionando sus características principales; poesías, haciendo hincapié en el juego con las palabras, la descripción de algo, la expresión de emociones, sentimientos, etc.

- **Invención y narración de textos como escritura individual**

Es importante, en el niño, la producción mental de un texto para ser escrito, en el cual aparezcan los recursos propios del discurso literario: personificaciones, comparaciones, imágenes; el propósito de producir ciertos efectos del lector: miedo, alegría, tristeza, curiosidad, expectativa; hechos y conflicto; secuencia cronológica y personajes centrales

Cuando se propone a los niños actividades relacionadas con la escritura creativa, es fundamental tener en cuenta que el objetivo no es generar "escritores de textos", sino propiciar una ocasión de explorar con libertad y disfrute las posibilidades expresivas, lúdicas y creativas del lenguaje. Podrán escribir con formas no convencionales o convencionales, según el momento del proceso de apropiación de la escritura en que se encuentre cada niño.

NÚCLEO de Contextualización

Se sugiere realizar la contextualización de cada texto, por ejemplo, a través de la investigación de la biografía del autor, explorando sus obras, etc.

Otra alternativa es la posibilidad de entrevistar a un escritor en forma personal, virtual o por correo postal, propiciando un contacto más "real" y humanizado con el autor.

Selección de textos

Tradicionalmente, las producciones literarias se clasificaban según su presentación, en diferentes géneros literarios: narrativo (cuento, novela, etcétera); lírico (poesía) y dramático (Obras de Teatro y Obras de Títeres y Marionetas). Aún hoy, la discusión sobre los géneros es motivo de polémica entre creadores, críticos y teóricos, en función de la mayor o menor

[98] ZAINA, Alicia (2000) "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas". En MALAJOVICH, A. *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires. Paidós

importancia que le asignen al aspecto lingüístico, pragmático o semiótico del texto literario: así existen narraciones llenas de poesía, poemas narrativos, obras de teatro poéticas, etc.
La Narrativa (cuyo aspecto predominante es la historia narrada), comprende las llamadas Narraciones de Origen Folclórico y aquellas Narraciones de Autor Conocido.

Narraciones de origen folclórico con las que se sugiere trabajar:

- **Anécdota**: se trata de un relato breve referido a un suceso real de cierta relevancia. Tiene rasgos costumbristas y su estructura presenta una situación y un desenlace.
- **Mito**: es una narración que intenta explicar el origen del universo, la aparición de los seres vivos sobre la superficie de la tierra, la relación del hombre con lo religioso. Todos los pueblos del mundo tienen mitos que los identifican y un sistema de ideas y valores acerca del bien y del mal.
- **Leyenda**: es un relato maravilloso que explica en las acciones aquello que aparece como idea en el mito. Hay leyendas religiosas, históricas o sobre sucesos naturales. Actúan como protagonistas seres imaginarios que habitan en la tierra, en el cielo, en los árboles, en las aguas del mar o de los ríos, según cada cultura los haya construido. Por ejemplo, la leyenda del Pocito. Al igual que el mito, son formas narrativas anónimas.
- **Fábula**: tuvo, desde su origen, una finalidad didáctica moral, siendo destinadas a la educación de los niños y los jóvenes. Las investigaciones muestran su origen en la India antigua. En las fábulas, los animales se comportan como si fueran humanos y sus virtudes y defectos se convierten en lecciones morales.
- **Cuentos populares**: se han transmitido en forma oral y son el reflejo de la cultura que los crearon. Tienen fuertes marcas de la oralidad: ritmo, repetición.

A los mismos, también se integran los cuentos populares de nuestro país, recopilados por diferentes investigadores[99].

- **Cuentos maravillosos**: los niños disfrutan especialmente de estos cuentos, porque los envuelve en una atmósfera de magia, aventura, acción, pasión, emoción y belleza. Son cuentos con vida y alma. Bruno Bettelheim, defensor de estos cuentos, señaló que los cuentos de hadas son a la vida del niño, lo que los sueños son a los adultos, y amplió el concepto, analizando que son una especie de escape de la realidad que le permite al niño subsistir en un mundo que le resulta complejo.[100]

Los cuentos maravillosos, de hadas, tradicionales, clásicos, son necesarios para la vida y el jardín de infantes es un buen lugar para que sigan circulando a través de los tiempos. Por provenir de la tradición oral, son los más aptos para ser narrados por las siguientes características:

- El avance de la acción es lineal, es decir que los hechos se suceden de manera lógica unos a otros, a partir de una relación entre causa y consecuencia.
- Poseen estilo directo porque los personajes hablan directamente.
- Incluyen pocas descripciones.
- Son tan conocidos que resultan fáciles de recordar.
- Por pertenecer al patrimonio de todos, permiten su recreación libre, recortándolos o ampliándolos según le plazca al narrador.

[99] VIDAL de Batini, Berta: en Cuentos y leyendas populares de la Argentina realizó un trabajo de recopilación de la cuentística popular argentina y el material reunido integra una obra de diez tomos; Gustavo Roldán en "Los cuentos del zorro" adapto cuentos populares para niños

[100] BETTELTHEIM, Bruno. (1976) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. París. Laffont

Textos literarios de Autor Conocido que pueden ser abordadas en las salas:

- **Cuento moderno**: los textos tienen entre otras, las siguientes características: están destinados al niño; prestan especial cuidado a sus características psicológicas, evolutivas y a sus intereses; a los temas y a las palabras utilizadas; cuidan las imágenes, las descripciones de personajes y lugares. En otras palabras, se preocupan por el valor estético. Tienen autor conocido; a diferencia de los textos tradicionales que se difundieron por tradición oral, estos son escritos, por lo cual no tienen diferentes versiones, ya que, una vez publicados, se difunden sin cambios a través de los años.
- **Novela**: caracterizada por su complejidad y extensión, se organiza en capítulos cuya trama incluye conflictos que se resuelven al final de la misma.
- **Libro álbum**: Son los cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que, para contar lo que allí sucede, hay que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que dicen las ilustraciones. La ilustración juega un papel fundamental para los niños; desde el inicio de su historia lectora, los niños reparan inicialmente en las imágenes a partir de las cuales construyen el sentido del texto.

El Género Lírico, Poético o Poesía: con orígenes en la oralidad; sus formas lingüísticas siguen vigentes a través de las canciones de cuna o nanas, rondas, jitanjáforas, retahílas, coplas, villancicos, etc.
Por su parte, la poesía infantil de autoría conocida, tiene en nuestro país excelentes exponentes a la hora de seleccionar textos representantes del género. Se encuentra poesía absurda, descriptiva, etc.
Adivinanzas: Estrofa que encierra un acertijo o enigma. Al presentarlas a los niños, se recomienda planificarlas con ilustraciones que los orienten en la respuesta.
Jitanjáforas: Enunciado carente de sentido que pretende conseguir resultados eufónicos. Está constituido por palabras o expresiones que en su mayor parte son inventadas y carecen de significado en sí mismas. En una obra literaria, su función poética radica en sus valores fónicos.
Retahílas: Sucesión de hechos o enumeración de objetos en la que a fuerza de repetir las mismas palabras se logra un sonsonete monótono
Nanas: Canto con el que se arrulla a los niños, llamadas también arrorrós, arrullos, canciones de cuna.
Villancicos: Composición poética popular o de autor, generalmente con estribillos: Giran en torno a la evocación del nacimiento de Jesús.
Limeriks: género codificado y organizado del sinsentido.
Trabalenguas: Estrofa constituida por palabras difíciles de pronunciar
Estribillos: Verso o conjunto de versos que se repite, en algunas composiciones, después de cada estrofa.

Género Dramático: comprende el Teatro, destinado a la representación en un escenario con todos los componentes necesarios para un espectáculo que tendrá espectadores. El Teatro de títeres, nacido en las andanzas de prestidigitadores y magos, artistas ambulantes de los pueblos y las plazas públicas, es una creación popular que conserva hasta nuestros días, su marca de origen. Javier Villafañe, Mané Bernardo, Sara Bianchi y Ariel Bufano, son creadores a recuperar desde el jardín de infantes.
Tanto “teatro” como “teatro de títeres”, están explicitados en Lenguajes Artísticos: “Ámbito Teatro”.

Géneros Modernos: Constituyen nuevos modos de transmisión de los géneros literarios tradicionales (el teleteatro es drama transmitido por televisión).
Entre otros: **Diarios; historietas; radio; televisión; cine.**

Intervención docente

A la hora de narrar o leer un texto, el docente seleccionará el mismo teniendo presente que la literatura que se selecciona para los niños es aquella que enriquece su gusto por la lectura y les permite comunicarse con esta forma de expresión.
El discurso literario es básicamente subjetivo; responde a miradas íntimas y profundas de un creador. Nada de lo que se relata en un cuento es verdadero, por lo tanto, como ya fue expresado, la literatura tiene que estar alejada de cánones didactistas o moralizantes y de la enseñanza de contenidos disciplinares; ésta última corresponde al discurso informativo, instructivo o descriptivo.
Ante esta responsabilidad, es pertinente otorgar el tiempo suficiente a la selección de los textos, a fin de asegurarse que la misma responda a criterios de calidad estética, promoviendo el encuentro entre el niño y la magia que los textos transmiten.
Si el docente lee mucha literatura, puede distinguir lo literario, desechar lo que empobrece, encasilla, limita, y estar más preparado para desarrollar en los niños el gusto por los textos.
"No hay dudas de que se necesita progresar acerca de lo que gusta a los niños y del modo en que se puede hacer evolucionar sus preferencias. Pero, para ello, hay que escucharles hablando sobre libros, verles formar y explicitar su opinión (…). No se puede avanzar si no se sabe de dónde se parte y si no se precisa lo que permite progresar"[101].
Los textos que va a poner el maestro a consideración de los niños son muy importantes, especialmente cuando se piensa en alumnos para quienes la escuela es la única oportunidad donde puedan acceder a textos literarios.
Es responsabilidad del docente, tener en cuenta las siguientes miradas en la tarea de selección de textos literarios:
- Observar quién es el autor, a qué editorial pertenece el texto, adentrarse en él y las ilustraciones.
- El valor estético de la obra literaria. Es complejo definir lo que es bello y lo que no lo es, pero hay un aspecto de la estética que se mantiene: la posibilidad de despertar emociones profundas.
- La organización sintáctica del texto narrativo. Las oraciones muy extensas, en los primeros años, deben transmitir las ideas de manera coloquial. Pero esto no quiere decir que no existan pensamientos profundos. Si bien no hay una clasificación taxativa según las edades, los expertos aceptan que hasta los 3 años, son más comprensibles los relatos simples en los que se presenta con claridad una situación, un conflicto y un desenlace, lo cual no implica que sean esquemáticos o simplistas. A partir de los 4 años, los argumentos pueden ser más complejos y aludir incluso al pasado o a problemas existenciales.

Son criterios las reiteraciones, la lecturabilidad y la complejidad léxica.
- La representación de infancia que sustenta el escritor, su conocimiento sobre la manera cómo los niños pueden ingresar a la ficción. A los tres años disfrutan de narraciones en las que intervienen más personajes y los hechos del cuento suceden en espacios que a los niños les gusta recorrer: la plaza, la calesita, el barrio. Es decir, aparece el interés por espacios exteriores en los que pueda producirse una aventura de la que puedan sentirse protagonistas. Eligen con frecuencia personajes que se disfrazan y engañan a otros y situaciones lúdicas en las que ya no está presente el adulto. Los niños de cuatro y cinco años, se inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales, como los que aparecen en los cuentos tradicionales. A los cinco años se podrán incluir novelas y, a su vez, se podrán seleccionar cuentos con mayor cantidad de personajes, con descripciones más extensas y las tramas pueden tener mayor complejidad.

[101] COLOMER, Teresa. (2005) "Andar entre libros". México, Fondo de Cultura Económica.

Una vez seleccionado el texto, el docente procederá a la preparación de la narración y/o lectura del texto, a la cual destinará el tiempo suficiente que le permita transmitir de la mejor manera posible, el ambiente, el clima, los sentimientos, emociones que el texto trasunta. Cada texto tiene su tono para ser leído, que habrá que hallar antes de estar frente o al lado de los niños.
Cabe destacar, que "siempre es preferible una correcta lectura en voz alta antes que una narración deficiente (...) Además, reconozcamos que nadie escucha realmente cuando se aburre: de esta apreciación no estamos eximidos los adultos"[102] .
La lectura oral de cuentos da a conocer el cuento tal como es, sin cambios, a diferencia de la narración, que exige del narrador una recreación de la historia.

La narración es un acto de entrega afectiva; los cuentos folklóricos, (leyendas, cuentos populares, maravillosos, etc.), por su esencia de transmisión oral, son más fáciles para ser narrados. Cuando se narra, se mira la cara de quien oye y es ahí donde se ve reflejado el texto y se lo modifica, se lo acelera o se le da suspenso, se baja la voz para crear intimidad, se generan climas con los tonos y la postura del cuerpo del narrador, que entra en juego.
La narración sin láminas, apela a la palabra, a los gestos y ademanes.

La Lectura: leer un libro a los niños implica relacionarlos con un portador de texto muy significativo para ellos, donde el contacto físico entre el adulto y el niño es fundamental.
Durante la lectura del docente, el niño observa cómo se lee un texto; va iniciándose en acciones propias del acto de lectura, el hojear, el dirigir la mirada; como así también todo lo que implica la narración, cambios en los tonos de la voz, entonación, pausas, voces diferentes para los distintos personajes.
El momento y la situación de lectura son determinantes para que este acto sea placentero. No se trata de proponerse hacer sentir algo a otro, sino que el lector lo vivencie profundamente, pues eso es lo que naturalmente se transmite y se recibe. Es importante hacerse un escenario interior donde ubicarse y desde el cual, o dentro del cual, se vaya viviendo la acción que se está comunicando.

La transmisión de poemas: el docente puede realizarla a través de la reproducción de aquellos provenientes de la tradición oral y que conectan a los niños con la memoria de la identidad cultural. A partir de los 4 años, es posible generar espacios y climas especiales para decir o leer poemas, favoreciendo en los niños el disfrute y la apreciación del texto poético mediante una actitud docente de entusiasmo al leer la poesía expresivamente, resaltando su ritmo, sonoridad, tono.

Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta el patrimonio literario de América, como parte de la integración cultural, el establecimiento de vínculos con otros países latinoamericanos y la recuperación de las raíces comunes, a la hora de abordar los diferentes contenidos referidos a "Literatura".

EVALUACIÓN

La mirada tiene que estar, esencialmente, puesta en la conformación de actitudes que emergen del compromiso emocional generado por el contacto con lo literario, a partir de observar el placer y disfrute demostrado por el niño; sus deseos de "escuchar" obras literarias.

[102] BORNEMANN, Elsa (1993) "Cuentos"; Buenos Aires, Dimar.

También, por los modos de compartir estas experiencias con los otros, o plasmarlas a través diferentes lenguajes.
Si bien la evaluación sobre los saberes literarios no tiene que realizarse exclusivamente a partir de la reconstrucción oral de los cuentos o poesías, ni a partir de una expresión gráfica o corporal, la reescritura colectiva, la renarración de cuentos, la dramatización de situaciones, el juego espontáneo desde lo verbal, la puesta en escena con títeres, el comentario significativo después de una poesía, pueden ser momentos interesantes para observar los matices propios con que cada niño da cuenta de su vivencia y la expresa.
Se exigirá una complejidad creciente según se trate de niños de 3, 4 o 5 años.
La observación del niño en situaciones que demuestren actitudes estéticas y lúdicas, no tiene que estar limitada por una perspectiva única y rígida por parte del docente.

Sugerencia de Libros para la Biblioteca

Ajj...!!!. Sudamericana, Colección Pan Flauta, 1998.
Alonso, Manuel. Papá ya no vive con nosotros. Colección El barco de vapor, 1998.
Basch, Adela, Una luna junto a la laguna. Ed. SM.2002
Bornemann, Elsa. Sol de noche. Alfaguara. 2001.
Browne, Eileen. La sorpresa de Nandi. Ediciones Ekaré. 1998.
Cabal, Graciela. Azul. Ed. Sudamericana.
Cabal, Graciela. Miedo. Sudamericana. Col. Los caminadores. 2008.
Cabal, Graciela. ¡Qué sorpresa Tomasito! Alfaguara, 1999.
Cabal, Graciela. Cosquillas en el ombligo. Sudamericana, 1997.
Cabal, Graciela. Jacinto. Colección Pan Flauta, Sudamericana, 1996.
Cabal, Graciela. Las vacaciones de Tomasito. Alfaguara, 2004.
Cabal, Graciela. Tomasito va al jardín. Alfaguara, 2000.
Cabal, Graciela. Tomasito. Alfaguara, 1998.
Canela, Lola descubre el agua. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
Carlín, Joi. La cama de mamá. Ediciones Ekaré, 1998.
Conboy, Fiona, ¡Corre, Ratón, corre! Ed. Beascoa -Sudamericana. 2000.
Coplas de la humedad. Los morochitos. Colihue. 1992.
Devetach y De Lorenzi. Noche de luna llena. Colección Vaquita de San Antonio, Comunicarte, 2006.
Devetach, Laura, La hormiga que canta. 2004.
Devetach, Laura, Los Pomporerá. Sudamericana. Col. Los caminadores. 2001.
Devetach, Laura, Monigote en la arena. Colihue. 1990.
Devetach, Laura. Cositos. Alfaguara, 2007.
Devetach, Laura. Del otro lado del mundo. Alfaguara, 1999.
Devetach, Laura. El paseo de los viejitos. Alfaguara, 1999.
Devetach, Laura. El ratón que quería comerse la luna. Col. Los caminadores, 2000.
Devetach, Laura. La torre de cubos. Lib. Del Malabarista, Colihue, 1990.
El enmascarado no se rinde. Colección. Los Fileteados. Colihue. Buenos Aires, 1995.
El monte era una fiesta. Colihue, 1987.
El viaje más largo del mundo. El barco de vapor, 2004.
Filippi, Sandra. Pedacitos de magia. Colección Los caminadores, Sudamericana, 2001.
Francia, Silvia. Las vacaciones de Roberta. Ediciones Ekaré, 1997.
Furnari, Eva “Lolo Bernabé" Ed. Global
Gálmez, Griselda. Candelaria. Alfaguara. 2001.
García Lorca, Federico. Caracoles blancos, caracoles negros. Sudamericana, 1993.
Kesselman, Gabriela. Si tienes un papá mago. Colección. El barco de vapor, 1998.
Kurusa-Doppert. La calle es libre. Ediciones Ekaré, 1998.

Lago, Ángela. De noche en la calle. Ediciones Ekaré, 1994.
Lardone, Lilia . Los Picucos. Córdoba Ediciones Comunicarte, 2006.
Libros del baúl. Imágenes. Colección Alfaguara. 2003.
Lola descubre el fuego. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
Lola descubre la tierra. Buenos Aires, Primera Sudamericana, 1999.
Lola va a la plaza. Buenos Aires, Sudamericana, 1994.
Maine, Margarita. Un gran resfrío. Sudamericana. Colección. Los caminadores, 1999.
Mainé, Margarita. Un mar muy mojado. Sudamericana. 2001.
Mariposa del aire. Libros del Malabarista. Colihue, 1995.
Milongas tamaño alpiste. Lib. Del Bolsillo. Sudamericana. 1994.
Montes, Graciela. Colección "Anita". Alfaguara. 2006.
Montes, Graciela. Había una vez una princesa. Alfaguara. 2006.
Montes, Graciela. Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena. Sudamericana. Colección, Pan Flauta, 1998.
Neruda, Pablo. Las preguntas. Los morochitos. Colihue.1992.
Paola, Tomie de. Un pasito y otro pasito. Ediciones Ekaré, 1997.
Pisos, Cecilia. Mientras dura el hechizo. Grupo ed. Norma. 2007.
Ramos, Cristina. De papel te espero. Sudamericana. Lib. Del Bolsillo. 1993.
Ramos, Cristina. Las lagartijas no vuelan. Sudamericana. Col. Los caminadores, 2002
Ramos, Cristina. Un sol para tu sombrero. Sudamericana .Col. Los caminadores.2007.
Rivas, Ivonne. El dueño de la luz. Cuento Warao. Ed. Ekaré, 1997.
Roldán, Gustavo. Animal de pata largas. Sudamericana.
Roldán, Gustavo. El camino de la hormiga. Alfaguara, 2004.
Roldán, Gustavo. Sapo en Buenos Aires. Colihue, 1994.
Rondón, Javier. El sapo distraído. Ediciones Ekaré.1994.
Schujer, Silvia. Cuentos y chinventos. Ed. Colihue. 1992
Shaw, Elizabeth. La ovejita negra."A la orilla del viento". Fondo de Cultura Económica
Un bosque en cada esquina. Primera Sudamericana, 1998.

Valentín se parece a... Colección. El barco de vapor. S&M, 1999.
Villafañe, J. Títeres de La Andariega. Obras de títeres. Colihue.1996.
Wadell, Martín. ¿No duermes, Osito? Kokinos, 1988.
Walsh, María Elena. Canciones para mirar. Alfaguara, 2000.
Walsh, María Elena. Versos tradicionales para cebollitas. Alfaguara, 2000.
Walsh, María Elena. Zoo Loco. Alfaguara, 1998.
Warnes, Tim. ¿Por qué no duermes, Manchita? Sudamericana, 2001.

Cuentos folklóricos, mitos y leyendas

Cuentos del zorro (adap. de Gustavo Roldán). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los guaraníes (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los mapuches (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los onas (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los tehuelches (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los tobas (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.
Lo que cuentan los wichís (adap. Miguel Ángel Palermo). Editorial Sudamericana.

Libros-álbum

Un rey de quién sabe dónde, de A. Abadi. Editorial Eclipse, Colección Cuentos del Eclipse.

Me quiere mucho, poquito… nada. El cuento de Margarita de Osvaldo P. Amelio y Ortiz. Editorial Nicanita Santiago- Colección Cuentos mágicos.
Fefa es así, de María Teresa Andruetto e Istvansch.
Con todo mi corazón, de Jean Baptiste Baronian y Noris Kern Editorial Sudamericana.
El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos, de Pablo Bernasconi. Editorial Sudamericana.
El Túnel - Willy, el mago - Willy el tímido – Mi mamá - Mi papá - El libro de los cerdos de Anthony Browne. Fondo de Cultura Económica.
Un cuento de oso, Antony Browne. Fondo de Cultura Económica.
Cuando yo era pequeña. Memorias de una niña de cuatro años - Hoy me siento tonta y otros estados de ánimo, de Jamie Lee Cyurtis y Laura Cornell. Ediciones Harper Collins Publishers.
La hormiga que canta, de Laura Devetach y Juan Lima. Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse.
Ramiro, de Beatriz Ferro y Clara Urquijo. Colección Atlántida Mini.
Cosas, cositas, de Nora Hilb. Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse.
Piñatas del sol. Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse.
El ratón más famoso, de Istvansch, Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse

Página web
www.planlectura.edu.ar/publicaciones/biblioteca_nacional/

LENGUAJES ARTÍSTICOS

En esta Dimensión Comunicativa y Artística, además de los Ámbitos:
1-Lenguaje
2-Literatura Infantil
Encontramos los Ámbitos correspondientes a los Lenguajes Artísticos. Estos lenguajes brindan oportunidades para que los niños, desde el Nivel Inicial, desarrollen el pensamiento divergente, creativo, el pensamiento artístico, mediante la participación en diversos hechos estéticos. Éstos son:
3- Artes visuales: Plástica
4- Música
5- Danza: Expresión Corporal
6- Teatro.

Simbolizando, metaforizando, los niños ponen en valor su subjetividad, y así, la Educación Artística adquiere su posicionamiento adecuado en el sistema educativo que se sustenta en que el pensamiento artístico es una forma de conocimiento, una manera de aprehender la realidad.
Desde el período paleolítico a nuestros días es posible encontrar y disfrutar de los símbolos que el hombre deja plasmados, a través de distintos lenguajes, para expresar su mundo interior y relacionarse de esta manera con el mundo exterior. Además de la impronta personal y de la huella de identidad que constituye cada obra artística, el arte de hoy y de ayer, es el exponente de la cultura en que ha sido creada.
Un niño que desde temprana edad está rodeado y estimulado por la música, desde su folklore regional e internacional; que aprecia monumentos; o diversos estilos arquitectónicos en edificios, o que asiste a obras de teatro, títeres; a talleres de danzas, de circo o de acrobacia, es decir, que aprecia y produce Artes, logrará ampliar su mundo simbólico e incrementar así sus posibilidades de percepción, conocimiento e interpretación del mundo que lo rodea y lo rodeará en el futuro.
Con respecto a estos Ámbitos definen los NAP: acercar al niño a experiencias que le permitan "el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural"

Los lenguajes artísticos se abordarán desde tres procesos al que se denomina Núcleos de apreciación, producción y contextualización.

- Se entiende al **Núcleo de Apreciación** como aquel proceso que tiende a favorecer el contacto desde lo perceptual con obras artísticas y producciones culturales (de diversos orígenes), con la naturaleza y con el propio cuerpo.
El Nivel Inicial hoy, puede ofrecer experiencias de contemplación artística y cultural, que nutran el imaginario y fomenten el lugar de espectadores activos y críticos, como así también el desarrollo de su gusto estético, ya que el estímulo de las imágenes, los sonidos y el movimiento que rodea a los niños se ve sumamente influenciado y limitado por los medios masivos de comunicación.
El propósito es brindar oportunidades para que los niños aprendan a mirar con intención. En este sentido, se "enseña a mirar" cuando se estimula a contar lo que se ve, lo que se escucha, lo que se siente, lo que se piensa, lo que se imagina; cuando se invita a describir y expresar sentimientos, opiniones, experiencias y vivencias; cuando se ayuda a comparar imágenes,

acciones, situaciones; cuando se evitan los estereotipos, los modelos. Pero también, se ayuda a mirar con intención cuando se estimula la interacción social, el intercambio de opiniones y el respeto por las mismas; cuando se recompensa con afecto y valoración sus intervenciones; cuando se valora lo diferente, lo diverso y no se espera una única respuesta; cuando no se detienen sus pensamientos e iniciativas.
Apreciar imágenes, producciones culturales, la naturaleza; permitirá a los niños la interiorización de esas imágenes. Éstas, a su vez, ayudan a ampliar el mundo creativo, a gozar y disfrutar de manera sensible.

- Se entiende al **Núcleo de Producción** como el proceso que viabiliza las posibilidades interpretativas de todo sujeto en un hacer artístico y consciente desde sus capacidades a través de la particularidad de cada lenguaje y de su posible articulación. Pintar, bailar o cantar son posibles experiencias ligadas a este proceso, que ha sido históricamente el más desarrollado en el Nivel Inicial.

- Se entiende al **Núcleo de Contextualización** como el proceso que permite situar a la producción artística en un contexto social determinado, es decir, comprender la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico. Las obras y producciones culturales se comprenden mejor, cuando se los entiende como una parte del contexto.
La visita a un taller de escultura o a un estudio de grabación, una función de danza, como así el intercambio con distintos artistas o artesanos, constituye experiencias que permiten contextualizar la producción cultural, descifrando sus particularidades como hecho artístico de realización individual o colectiva.

Si bien la Música, las Artes visuales: Plástica, la Danza: Expresión corporal y el Teatro, en tanto lenguajes artísticos, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras; es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en su proyección de la subjetividad de los niños de 3 a 5 años, a los que está dirigida la enseñanza en el segundo ciclo de Nivel Inicial.
Las intervenciones docentes en estos Ámbitos tendrán que respetar el silencio, la mirada, el gesto o el movimiento como expresión que comunica, sin necesidad de traducir al lenguaje verbal la esencia de los lenguajes no verbales.
Tampoco deberán estas intervenciones, condicionar o transferir modos estéticos en particular, sino alentar en la experiencia artística, animar en la participación y la exploración, y apoyar las construcciones artísticas individuales o colectivas, sobre prácticas que rechacen estereotipos y convenciones.

Por tanto, el fin de la Educación Artística en el Sistema Educativo es el desarrollo del pensamiento artístico como modo de conocimiento, la intención en el Nivel Inicial no es la formación de niños artistas, sino la de poner en valor el pensamiento subjetivo, iniciándolos en los distintos Lenguajes Artísticos.
Le corresponde al Nivel Inicial desarrollar acciones que permitan el disfrute y la producción de Arte en sus diversas manifestaciones, brindar a los niños la posibilidad de conectarse con los Lenguajes Artísticos ya que para muchos de ellos, la escuela será la única oportunidad para construir estos modos de aprendizaje.

7.3. ARTES VISUALES: PLÁSTICA

"La vista llega antes que las palabras. (…) Nunca miramos una sola cosa, siempre miramos la relación entre las cosas".[103]
Berger

Las imágenes son portadoras de sentido y rodean el mundo de los niños. Actualmente se considera la importancia de lo "visual", incorporando en la escuela el análisis de otros fenómenos visuales, de nuevas imágenes.
Los niños conocen el mundo a través de las acciones que ejercen sobre los objetos: tocar, tirar, apretar, mover, frotar, abollar, raspar y manipular el barro, la tierra o la arena, el papel y el agua; a través de hacer, observar, reconocer, reconocerse con el uso de las manos o los dedos, a las que sumarán el uso de diversas herramientas que son maneras de dejar una huella, una marca personal y única. Es ese accionar y a partir de esa interacción que van estableciendo relaciones entre los objetos y sus acciones. Las primeras acciones exploratorias formarán las bases para encontrar y desarrollar diversos modos del hacer (dibujar, pintar, modelar).
Las Artes Visuales presentan conceptos, emociones y situaciones de carácter humano por medio de elementos materiales o virtuales que puedan ser percibidos principalmente por la vista. La Plástica[104] , específicamente, es la parte de las Artes Visuales que suma a la experiencia visual, la experiencia táctil, la que modela y moldea con diferentes herramientas y materiales.
En este sentido, ofrecer a los niños diversas oportunidades tanto de producción, como de apreciación, permitirá que se apropien y conozcan los signos que componen este lenguaje.
Es imprescindible asumir el compromiso de acercar a los niños, desde la Educación Inicial, a las diversas manifestaciones artísticas de su propio contexto cultural, al de otras culturas y a la posibilidad de que aprendan a observar con detenimiento la naturaleza. Esto implica, mediante la reflexión, no adherir a la cristalización de estereotipos visuales, que limiten la visión, la comprensión y el desarrollo de sus procesos creadores. Se estará dando, al mismo tiempo, la oportunidad de expansión de la experiencia de los niños y la afirmación de sus capacidades y posibilidades, permitiendo así construir, desde la más temprana edad, una mirada no ingenua sobre las posibilidades de componer y expresarse de cada niño y de sus pares. De esta manera, la formación en valores y actitudes atraviesa, también, las actividades plásticas. La intención no es formar artistas plásticos.

PROPÓSITOS

-Ofrecer oportunidades para que los niños tomen contacto, aprecien y disfruten de las distintas manifestaciones del arte visual.
-Propiciar el desarrollo de las posibilidades de comunicación y expresión, promoviendo el disfrute por dibujar, pintar, modelar, construir.

---

[103] BRANDT, Emma. "Experiencias Plásticas en el jardín" en MALAJOVICH Ana y otros. *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires, Paidós, 2005.

[104] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA *(Del lat. plastĭcus, y este del gr. πλαστικός).*

1. adj. Perteneciente o relativo a la plástica.
2. adj. Capaz de ser modelado. Arcilla plástica

-Favorecer la formación de espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier proceso creador plantea, en el trabajo individual o cooperativo.
-Diseñar diferentes experiencias pláticas que contemplen el descubrir, expresar, producir, apreciar y comunicar desde el lugar de la vivencia, el placer y el disfrute del momento compartido.
-Promover el respeto por la obra del compañero; por la obra del artista.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Se propone recuperar los tres procesos mencionados en la presentación para organizar el desarrollo de la enseñanza. No es la intención que todos los procesos al que llamaremos núcleos estén presentes al mismo tiempo, ni que éste sea un orden a seguir secuenciadamente, son claves generales que pueden considerarse.

NÚCLEO de Producción

La exploración: es el primer momento relacionado con el hacer plástico, es una instancia que habilita a los niños, introduciéndolos en el conocimiento de los materiales: témperas, anilinas, tinta china, ceras acuarelables, pintura textil , pasta de zapatos, óleos, arcilla, barro, masas , arenas, crayones, pasteles, lápices, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, grafito en barra cilíndrico y prismático, elementos de la naturaleza como, ramas, piedras, semillas, etcétera, distintos soportes: tela, papeles de diferente tipo y tamaño (escenográfico, ilustración, corrugados, entre otros) cartones, cajas, bloques, etc.; en el conocimiento del uso de herramientas: pinceles, pasteles, tizas, tijeras; para comenzar luego a investigar y reconocer las posibilidades que brinda cada material, técnica o procedimiento.
Se considera herramientas a todo instrumento que medie entre la mano y el material y que facilite su uso. Se suele utilizar a ambos conceptos como sinónimos porque hay herramientas que a su vez funcionan como material, como es el caso de los fibrones, lápices de colores, crayones, etc.
Por su parte los soportes son los espacios gráficos donde el niño realiza sus producciones. Deben ser de diferentes tamaños, formas, colores y texturas.
Si bien los niños producen y exploran simultáneamente y resulta difícil pensarlos en forma indiferenciada, la intención de describirlos por separado se realiza con fines didácticos porque es necesario que se considere la exploración con identidad propia, que se le de la importancia y el tiempo necesario para desarrollar el conocimiento del lenguaje. El juego espontáneo con los materiales es natural en el ser humano. Manipular la materia, explorarla, mientras se produce una huella, mientras se plasma una idea, una emoción, un mensaje, son procedimientos esenciales en el trabajo plástico. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es determinante para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños, en torno a las formas de representación puestas en juego.
La producción exige el uso de materiales, herramientas y la exploración de técnicas de trabajo. Es el abordaje de los contenidos en relación con la construcción de composiciones figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional, como resultado entre los signos del lenguaje plástico en una determinada imagen. El equilibrio, el ritmo, la armonía, la simetría, el contraste, la continuidad, la proximidad y la semejanza son, entre otras, propiedades de la composición.

Es importante la articulación con otros lenguajes Artísticos como: Música para sonorizar producciones, Danza: Expresión Corporal, Teatro: para dramatizarla, Ámbitos: Matemática, Ambiente Natural y Social y el trabajo con la computadora entre otras posibilidades.

- **Signos del lenguaje plástico visual**

- **El punto**: es el elemento de expresión de menor tamaño; posee diferentes tamaños y colores. Es el principal generador de la forma, ya que por medio de un punto se comienza a dibujar

- **La línea**: los niños comienzan su exploración gráfica rayando, garabateando, trazando líneas... Modos lineales: líneas cerradas, líneas abiertas, líneas según su trayectoria y dirección: líneas rectas: verticales, diagonales y horizontales, líneas curvas, líneas onduladas, líneas según su trazo: líneas moduladas, líneas cortadas, líneas finas y gruesas
La línea en el plano con diferentes materiales y herramientas: exploración con distintos materiales

- **El color**: es muy importante brindar oportunidades para el uso del color, el reconocimiento de las calidades y cualidades del mismo, según los diversos materiales, el uso y exploración de la paleta de colores: primarios, secundarios y terciarios. Dentro de aquéllas la combinación y mezclas de colores: mezclas de un primario con blanco; mezclas de un color primario con negro; mezclas de blanco y negro…. los grises; mezclas de dos primarios entre sí para la obtención de un secundario; mezclas de los tres primarios para la obtención de un terciario.

- **La textura**: la exploración y utilización de las diferentes texturas táctiles (áspero-suave/ liso-rugoso/ duro-blando) transmite sensaciones; reconocimiento de texturas visuales en la producción de distintos pintores, combinación de diversas texturas visuales para enriquecer la composición.

- **La transparencia**: Por mezcla. Por superposición.

- **El claroscuro**: La luz natural y luz artificial. La sombra generada por cada objeto y sombra proyectada de un objeto sobre otro.

- **Organización del espacio**: el espacio bidimensional implica el trabajo con dos dimensiones: alto y largo (la profundidad es ilusoria en el plano).
El espacio tridimensional hace referencia a tres dimensiones: alto, largo y profundidad. Formas cerradas y abierta, lo cóncavo y lo convexo.
Las experiencias y comprobaciones prácticas en el espacio real lo inician en la exploración en el espacio tridimensional y le permite realizar relaciones y trabajar nociones:
Relaciones espaciales: arriba; abajo; al lado de; debajo de; adentro; afuera de, lo cercano; lo lejano
Nociones de: peso; equilibrio; peso de los objetos y el equilibrio necesario para que una estructura pueda sostenerse por sí sola.

- **Técnicas**:

A veces se confunde la expresión “técnica” con la selección de herramientas o materiales. En varias oportunidades, esta confusión se ve agravada por no tener claros los objetivos de trabajo y, por este motivo, los materiales y herramientas se utilizan sólo para experimentar o para generar más actividades.

Con respecto a las técnicas, es importante aclarar que la selección de materiales y herramientas no es arbitraria.

Dibujo, pintura, grabado y collage (en el espacio bidimensional)

Enseñar a dibujar, en cierta forma es enseñar a ver. El niño que es espectador desde que nace, ha desarrollado su capacidad de ver formas, de compararlas, de descubrirlas. Pero se ha iniciado más tarde en la producción, hay un desfasaje entre sus capacidades motrices y perceptivas. Si el niño desea producir una composición en la que represente árboles en invierno, necesitará haber observado previamente que en invierno los árboles, sin hojas, dejan ver su estructura.

Construcción y modelado (en el espacio tridimensional)

El niño realiza por sí mismo distintas exploraciones de los materiales de su entorno, juega con tierra, barro o arena, amasa entre sus manos, cava. Es ésta una primera etapa en la que tiene como motivación la manipulación del material, el reconocimiento del mismo y sus propiedades y no la intención de significar.
Más tarde modela y construye con arena húmeda, traza pistas, levanta tortas o castillos, transforma objetos e inventa juguetes con diversos materiales que encuentra. En la construcción, el niño establece relaciones directas entre si y los objetos, satisface su curiosidad, juega con los materiales, ejerce su voluntad desplazando y ordenando las piezas de acuerdo con su imaginación y su fantasía.
Los materiales para modelar ofrecen al niño la posibilidad de:
• Manipular e indagar a través del tacto.
• Desarrollar capacidades motoras.
• Explorar la forma en el espacio.
• Expresarse plásticamente a través de representaciones tridimensionales con relieves individuales con materiales diversos; relieves colectivos; esculturas tubulares con aplicaciones personales de cada niño; esculturas con cajas, máscaras, móviles, entre otras.
La tridimensión tiene mucho para aportar en la Educación Inicial. Se puede trabajar la escultura contemporánea no solo por la diversidad de materiales (descartables de todo tipo, clásicos en el nivel) sino también por la libertad de colores, texturas y formas de expresión propias del niño pequeño.

NÚCLEO de Apreciación

La apreciación hace referencia a propiciar espacios para que los niños puedan ampliar y profundizar la capacidad de percibir imágenes con el supuesto que la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender y, por lo tanto, es preciso enseñarlos. También, es volver a mirar la propia obra, es parte del proceso de producción.
El docente puede ayudar al niño a hacer lectura de imágenes - proceso de mirar con intención - con detenimiento y de forma reflexiva.
"Enseñar a mirar" puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, in-quieta y crítica. Para ello es necesario generar dispositivos que posibiliten un espacio donde puedan detenerse a observar las diferentes expresiones artísticas; reflexionar, por ejemplo, sobre el uso del color, la distribución de las formas o la selección de materiales, como si fuera una situación problemática a resolver. Si se tratara de una fotografía, el objetivo sería determinar si la misma corresponde a un paisaje o a una

persona, con qué cantidad y tipo de colores cuenta, si se trata de un momento de la noche o del día, si se observa un espacio exterior o interior, etcétera.
Asimismo, apreciar la reproducción de una obra de arte supone enriquecer la mirada a partir del desafío que piense sobre el modo y las condiciones de realización, despertar su curiosidad sobre el posible estado de ánimo del pintor al realizar el cuadro, o reflexionar acerca de las características del paisaje que lo circundaba, entre otras cuestiones a analizar.
El siglo XIX presenta estilos artísticos a veces simultáneamente: neoclasisimo, realismo, romanticismo e impresionismo.
El arte del siglo XX expresa claramente un siglo transitado por la violencia, la velocidad, el desarrollo tecnológico y el cambio permanente: fauvismo, expresionismo, cubismo, dadaísmo, superrealismo y abstracción. El arte latinoamericano se caracteriza por la diversidad cultural, fuerte inmigración y riqueza de tradiciones culturales autóctonas. En Argentina aparecen artistas que testimonian un panorama artístico ecléctico con variedad de estilos.
La decisión de trabajar con algunos artistas sobre otros (Arcimboldo, Van Gogh y Berni sobre Degas) da cuenta de una decisión para acentuar el acercamiento a algunos pintores en especial de acuerdo al gusto personal del docente y/o a ciertos contenidos. Por ejemplo retrato; naturaleza muerta; amarillo; las estaciones ; la pobreza; el cuerpo en movimiento; el cielo). El paisaje a través de la historia (Cándido López, Pedro Figari, John Constable) ; Flores de (Van Goht, Monet, Manet, Jan Brueghel, Sebastián Ramet); Personas y personajes (Picasso, Soldi, Da Vinci, García Uriburu) Barcos y mar (Quinquela Martín) Familia (García Uriburu, Renoir, Diego Rivera) y así diferentes contenidos que se seleccionen para trabajar.
El arte es cuadro y encuadre que permite crear climas y ambiente, lugares o tiempos, conocer culturas y ubicar situaciones para que los niños enriquezcan sus percepciones y recrear entornos culturales en el tiempo y en el espacio.
La función de la lectura de imágenes por un lado intenta acercar, llevar al terreno de lo conocido o familiar a las producciones artísticas de la humanidad, y por otro, a profundizar en la observación, para fomentar el “diálogo” con los niños sobre otras formas de representación visual diversa y el análisis de la producción de la obra.
La observación ligada a la verbalización posibilita en el niño que aprenda a conectarse con lo que siente, con las emociones que se generan, es un camino relacionado al conocimiento personal, y al desarrollo de la comunicación, que enriquecerá la producción estética.
Cabe señalar que en esta instancia no se trata de considerar que una obra es una producción dada, que los alumnos la tienen que comprender tal y como el autor la ha concebido originalmente. Por el contrario, en esta instancia, la idea es potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de “lectura”, esto es “reconstrucción” de la obra, que permite múltiples lecturas. Esa construcción de significado surge de la interacción, de la puesta en diálogo entre lo percibido y los sentidos que se gestan para el receptor.
No es recomendable que los niños realicen copias de pinturas, dibujos o esculturas de artistas ya que se contradice con el hecho artístico que es la creación en sí. Dicha creación es la que habilita a un niño a que busque, ensaye, explore, pruebe, combine, arme y de forma a una producción, una composición propia, única e irrepetible. Si la copia, no realiza esas experiencias, repite mecánicamente, de modo estereotipado la composición del adulto, o apenas alcanza a esbozar un rasgo distintivo de esa obra “ajena”. A su vez, los niños se acostumbran a depender de estos modelos y pierden la confianza en sí mismo.

Cuando se observan imágenes tridimensionales (esculturas, bustos, etc.) es interesante que las puedan mirar desde distintos lugares, desde distintas distancias y posiciones, comparando así lo que ven de una u otra manera.

NÚCLEO de Contextualización

La contextualización de las obras refiere a toda aquella información que pueda incorporarse a la experiencia de los niños y que aluda al momento histórico en que fue realizada determinada obra, datos de su autor, y sus condiciones de producción.
El análisis de una imagen, implica el tratamiento de una amplia variedad de aspectos. Ante una imagen, es preciso considerar varias cuestiones o niveles de lectura: qué representa la imagen; cómo lo representa; quién la creó; en qué contexto –histórico y social– lo hizo; ente otros.
La visita, entre otras posibles, a un taller de escultura, a un orfebre o pintor en la Educación Inicial permite enseñar que las obras son hechos socio-culturales y que surgen de determinadas acciones y condiciones que las posibilitaron.

Juegos

Armar tarjetas con pinturas plastificándolas en frio para una óptima durabilidad. Es un material de apareamiento con diferentes niveles.
1- Nivel I Idénticas obras de arte, el niño busca la igual.
2- Nivel II El mismo autor, el mismo tema, los mismos colores, formas y texturas pero obras diferentes (varias bailarinas de Degas, arlequines de Picasso, paisajes de Constable)
3- Nivel III: Mismo autor, mismo tema pero diferente textura, forma o color.
4- Nivel IV mismo autor, tema diferente (Botero, Soldi, Picasso) o diferentes autores y temas iguales (retratos naturalezas muertas)
5- Nivel V diferentes artistas de un mismo estilo, dos estilos diferentes, estilos contrastantes (cubismo y arte medieval). Incorporar progresivamente más artistas. Una variante aparear a la obra con el nombre del artista.

Aspectos a tener en cuenta para la planificación en este Ámbito:

1. Reconocimiento de las técnicas:
- Bidimensión: dibujo, pintura, grabado y collage;
- Tridimensión: modelado y construcción.
2. Definición y enumeración de las herramientas y materiales apropiados.
3. Utilización de la lectura de imágenes.
4. Diagramación de los tiempos de cada actividad: apertura, desarrollo y cierre (como momento de evaluación).
5. Reconocimiento de los signos del lenguaje plástico, relevantes en el Nivel Inicial: color, textura, relaciones espaciales, línea, forma.
6. Utilización de diversos soportes: variación de formas, tamaños y ubicación.

Será necesario construir secuencias didácticas, que puedan ser organizados según dos criterios:
- Continuidad
- Secuencia

La continuidad hace referencia a otorgar recurrentes situaciones para el desarrollo de las capacidades y saberes, de modo que se internalicen. Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades, para que no disminuya el interés y pueda recuperarse lo incorporado en las ocasiones previas.
La familiaridad que se adquiere con el uso sostenido en el tiempo (especialmente importante en la sección de 3 años) permitirá a los niños sentirse seguros, ir formulando anticipaciones e

indagar nuevas combinaciones; es decir, enriquecer su proceso creativo. Es por ello que las actividades estarán organizadas de manera secuenciada.

En cuanto a la secuencia, hace referencia a tener en cuenta la organización de actividades en un orden de complejidad creciente.
Eisner advierte "es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes. (...) A menudo cuando esto sucede, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza."[105]
Hay actividades denominadas técnicas grafo[106]–plásticas o de modelado, que suelen ser presentadas a los niños, a la rutina cotidiana como un trabajo con contenidos "de plástica". Y en muchos casos es un medio para…, se dibuja para ilustrar el cuento o se modela para que "descarguen energía", no como contenido a enseñar.
Por lo tanto, el ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tiende a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los niños.

Intervención del docente

- En el trabajo con obras de artistas: El arte necesita siempre tiempo, calma y reflexión. Ayuda un clima de expectativa frente a la obra de arte.
Otro aspecto es, aproximadamente, diez minutos para la observación, para manifestar expresiones de agrado o desagrado, unos segundos de silencio y contemplación y cierre con intercambio de lo visto.
Hay que enseñar que en los museos no se tocan las pinturas, para ello se tiene que formar el hábito de recorrer con el dedo muy cerca de la pintura pero sin tocarla.

- La precisión y ajuste de las consignas es clave para el desarrollo de las propuestas, pero en términos de problemas a resolver, invitaciones a investigar, abriendo caminos a la exploración y a la resolución de tareas significativas para el aprendizaje. A su vez deben ser expresadas en un lenguaje comprensible, pero que permitan ir incorporando el vocabulario propio de la plástica.

- El respeto por aquello que "surge espontáneamente" de la creatividad del niño, a veces genera precauciones a la hora de intervenir o explicitar aportes, cuando en realidad el trabajo que el alumno presenta es pobre o se cree que es posible que tal producción mejore. Dejar pasar, sin explicitar una apreciación que le devuelva al niño la posibilidad de enriquecerlo, bajo el supuesto de que esto lo preserva, así "no se frustra", ni se orienta la producción según el criterio adulto, es un argumento que no cumple con la importante función de la intervención docente.
La "libre expresión" logró establecerse y mantenerse vigente bregando por la preservación de la originalidad del niño, libre de presiones. Ese discurso, que en su momento fue importante para transformar la enseñanza basada en copias de modelos, ejercicios rígidos y sumamente estrictos, que incentivó el respeto por la producción infantil, ha dejado sus huellas. Pero también ha sido revisado a partir de nuevos aportes. Dice Mariana Spravkin: *"No resulta suficiente con decir "hacé lo que quieras para que lo que a continuación suceda sea una acción signada por la libertad"*, o la producción resultante sea necesariamente expresiva. La libertad y la expresión (en la educación plástica como en todos los campos) no son "dones" sino, más

[105] EISNER, Elliot,(1995) *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.
[106] Grafo de grafismo

bien conquistas que se logran progresivamente, superando distinto tipo de limitaciones. Conquistas que el ser humano puede alcanzar en determinadas condiciones y que se ejercen en la medida en que se construyen en la interacción concreta con un determinado lenguaje."[107]

- Es fundamental que el Nivel Inicial convoque a la comunidad para participar de diversas manifestaciones, ya sea producidas por los niños y/o con la participación de artistas. De este modo, se expande no sólo una invitación, sino un determinado modo de concebir la infancia y sus derechos, y una mirada alternativa de lo institucional como espacio que se construye cotidianamente como público, en las ocasiones que brinda para la participación.
Armar experiencias en las que el público no está separado de lo que se presenta sino sumergido en la muestra tomando parte activa de lo que sucede es lo que se denomina *happening.*[108] Una instalación de este tipo puede resultar compleja, pero puede ser motivador y creativo. Por ejemplo entregar a cada persona piolín, tela, hilo sisal, cintas, diferentes colores y texturas, algo que resulte vistoso y en un momento dado todos deben atar los extremos.
Continuar una producción comenzada por los niños, entre otras posibilidades.

EVALUACIÓN: la mirada del docente y de los niños

La observación permite leer, escuchar, percibir inquietudes, dificultades y conflictos en el grupo. El desafío es justamente encontrar un equilibrio entre los intereses y los contenidos a enseñar. En este marco, al observar a los niños y sus producciones, el docente pondrá el acento en lo que cada niño progresivamente hace y puede y no en las carencias, tomando como parámetro de análisis la propia trayectoria de cada uno y en relación con lo propuesto en la sala.
La evaluación no tiene que mirar el resultado (el trabajo terminado) desvinculado de los aspectos que han intervenido en su realización y que han llevado a un determinado producto final, como, por ejemplo, la capacidad de "probar", la actitud ante las dificultades y su resolución, la dependencia o autonomía en la toma de decisiones, la capacidad de observar, relacionar y establecer vinculaciones causa –efecto, la actitud ante sus producciones y las de los demás, la organización personal para la tarea la capacidad de trabajar con otros, etcétera.
Resulta frecuente que, en las salas de 3 años, los docentes miren las producciones de los niños poniendo el acento en si "solamente garabatea" o "hace el renacuajo", entendiendo esto último como signo de "maduración". Es preciso generar categorías más ricas y diversas para observar y analizar las imágenes de los niños como, por ejemplo, la variedad en los trazos, en las formas, si las "cierra", la manera en que distribuye las formas y colores en el espacio, etc.
El dibujo no deberá ser el único parámetro de análisis: el uso del color, el accionar con las diferentes herramientas, el tipo de formas que realiza cuando modela y construye, la disponibilidad corporal para las distintas actividades que se le proponen, las variaciones personales que imprime a las distintas propuestas, la curiosidad y capacidad de explorar, la atención y agudeza en la observación; serán algunas de las múltiples perspectivas desde las que el docente puede observar a los niños.

[107] SPRAVKIN, Mariana. (1998)*Educación plástica en la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
[108] de la palabra inglesa que significa *evento*, *ocurrencia*, *suceso*. Manifestación artística, frecuentemente multidisciplinaria, surgida en los 1950 caracterizada por la participación de los espectadores. Artista emblemática del happening es Marta Minujín

En la apreciación de imágenes, es preciso observar el desempeño de los niños en esta actividad, preguntándose por su interés y capacidad de observación, por sus posibilidades de hacer comentarios acerca de lo que ve y manifestar sus gustos personales.
El proceso de observación y análisis que constituye la evaluación, le servirá al docente para comprender la relación que se ha establecido entre su propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje del grupo en general y de cada alumno en particular. A partir de allí, podrá tomar decisiones didácticas, diseñar futuras actividades, identificar situaciones en las que se hace necesaria una intervención más particularizada, etc.
La evaluación en Artes Visuales: Plástica, tiene que ver, también, con la mirada que los niños hacen sobre sus propias producciones. Para ellos, la evaluación de sí, en el contexto del grupo, significa ver el aprendizaje propio como proceso espiralado, registrando los logros y cambios que se operan en el tiempo a partir del trabajo.

7.4. MÚSICA

El medio sonoro y musical provenientes del entorno cercano del niño, rodean su vida, aún antes de su nacimiento. Cuando los niños ingresan al jardín, su vida sonora y musical ha transitado por distintas experiencias: las voces de su familia, sonidos y ruidos ambientales, canciones que suenan en la radio y televisión, los sonidos que él produce y una gran variedad de estímulos. A través de todos ellos se va apropiando, paulatinamente, de ese entorno, reconociéndolo, disfrutándolo y también rechazándolo.

Estas vivencias son diferentes en cada uno, por ello es importante que el contacto con el lenguaje musical propicie experiencias musicales que apunten a un desarrollo estético, perceptivo y expresivo, enmarcado en un contexto de igualdad de oportunidades. Igualmente se debe tener en cuenta que en la actualidad, la oferta musical a la que tienen acceso los niños, proviene principalmente de los Medios Masivos de Comunicación y requieren de una mirada amplia y criteriosa, que les permita paulatinamente discernir y reflexionar sobre el sentido y la calidad de lo que escuchan.

El Nivel Inicial, al brindar diferentes posibilidades, permitirá que todos los niños lleguen a conocer y a utilizar creativamente los diferentes lenguajes artísticos, sobre todo, aquellos que no podrán ser aprendidos en otros espacios.

La música que está presente en la vida cotidiana del niño, en su quehacer diario, en su entorno, es una valiosa fuente de aprendizaje. Pero además, la música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento. Es la institución educativa a la que le corresponde el compromiso de acercamiento, de conocimiento y de sensibilización, abriendo y ampliando el panorama a experiencias musicales diferentes y de distinto origen. Estas experiencias se deben desarrollar en un marco de disfrute, donde lo lúdico y lo creativo esté presente, éstos serán objetivos de un trabajo sensible que tiende puentes entre el niño y la música.

Los niños cantan, bailan, eligen sus melodías favoritas y generalmente desean tocar instrumentos musicales, es indudable su atracción hacia la música. El Nivel Inicial puede atender este interés del niño, ampliando sus posibilidades, despertando nuevas emociones, aumentando conocimientos.

El propósito de la Educación Inicial no es formar músicos, sino generar un ámbito donde los niños descubran, jueguen, exploren, creen y recreen diversas posibilidades sonoras y musicales, estén en contacto con el hacer musical grupal y el jugar musicalmente, de modo que este lenguaje les resulte cotidiano. Se trata de propiciar la formación de sujetos sensibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de brindar recursos que propicien actitudes creativas y cuestionadoras.

En torno al producir y expresar, en el receptar y apreciar, se puede desarrollar la tarea pedagógica, permitiendo así abonar las posibilidades de cada niño según sus propias capacidades y la construcción progresiva del conocimiento de la música.

PROPÓSITOS

- Ofrecer oportunidades para que los niños transiten por experiencias que les permitan desarrollo del sentido estético, musical y creativo.
- Promover diferentes proyectos musicales que contemplen el descubrir, expresar, producir, apreciar y comunicar desde el lugar de la vivencia, el placer y el disfrute del momento compartido.

- Generar oportunidades de contacto con las producciones musicales de la cultura local, regional y universal, iniciándolos en la formación de juicio crítico y la percepción activa, específicamente frente a las producciones de los medios masivos de comunicación.
- Favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad, factores imprescindibles en los procesos de mediación pedagógica.
- Propiciar espacios para que los niños sean partícipes activos en la construcción del proyecto musical, a través de la organización de experiencias que contemplen la expresión desde el aporte de ideas y sensaciones, que enriquezcan la actividad compartida.
- Generar espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier proceso creador plantea.
- Promover la valoración y respeto por el trabajo propio y el de los otros.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Se propone una selección y organización de los contenidos basado en los tres procesos (núcleos) para organizar el desarrollo de la enseñanza, promoviendo así el gusto por el canto, la ejecución musical y el desarrollo de la percepción auditiva. A su vez, se presentan sugerencias y orientaciones consideradas importantes para desarrollar la tarea pedagógica. Se espera que las experiencias formativas se organicen desde secuencias didácticas, integrando saberes de las diferentes dimensiones.

NÚCLEO de Producción

Aborda todo lo referente al "hacer" musical del niño. Comprende la voz, el canto, las exploraciones y ejecuciones de fuentes sonoras e instrumentos, formas de organización y el lugar de las experiencias de improvisación y creación.

La voz

• **Exploración de la voz y sus posibilidades sonoras**. La voz es el instrumento natural del ser humano, y su uso en esta etapa del crecimiento es un recurso fundamental que permite tener el primer acercamiento al mundo de la música. Los niños utilizan su voz como un elemento esencial de la exploración del mundo. Por medio de ella recrean los sonidos de su entorno (lluvia, truenos, animales, insectos, bocinas, ruidos del ambiente, etc.).
• **La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad**. El reproducir sonidos, jugar con ellos en sus diferentes formas y cualidades (sonidos débiles y fuertes, altos y bajos, rápidos y lentos, distintos timbres y texturas…) es el primer paso para introducirlos en lo que será el mundo del canto.
• **Reconocimiento de la voz propia y de algunas de sus características**. No todos los niños cantan, ni hablan igual. La voz infantil no tiene la variedad de las tesituras de las voces adultas y, a su vez, no es tan grave como la de los adultos.
• **Reconocimiento de otras voces** (la de sus compañeros, sus maestros) **y discriminación de voces de diferentes registros**: infantil, adulta, voz femenina, voz masculina, etc.
• **El cuidado de la voz**. En las distintas experiencias de canto, un tema de gran relevancia es el cuidado de la voz ya que los niños suelen subir su volumen para sobreponerse al ruido ambiental, para hacerse oír. Esto afecta a la voz, tanto para hablar como para cantar. Por ello es necesario disponer de un escenario apropiado para que la actividad musical pueda desarrollarse en un clima placentero, en un espacio adecuado, para poder escucharse bien, sin elevar el volumen de la voz.

El canto

• **Avance en la interpretación expresiva de canciones en forma grupal e individual.** El niño disfruta mucho del cantar, en esta etapa lo hace en forma espontánea y sin inhibiciones, venciendo así el desafío de aprender las letras, recreándolas, cambiándoles la melodía mediante un juego espontáneo. En estas edades los niños pueden memorizar y reproducir con bastante exactitud, canciones de ritmo y melodía más compleja.
La forma en que los niños aprenden las canciones no es generalizable, pero se puede afirmar que es difícil que se apropien de las canciones con una sola escucha, por ello es necesario una continuidad en la reiteración y, en cada repetición, poder secuenciar elementos nuevos que vayan propiciando un avance. El docente podrá idear distintos momentos para su repetición. Así la canción se irá fijando en la memoria de los niños.
Se recomiendan canciones que no sean muy extensas, otras que contengan diferentes gestos o movimientos ya que esto facilita su memorización.

• **Interpretaciones de canciones que incorporen juegos corporales y dramáticos o teatrales.** Son interesantes también las canciones para dramatizar o teatralizar, por ejemplo, al personaje que cuenta la historia, como así también canciones de diferente carácter: alegres, melancólicas, enérgicas, de suspenso, para que el niño pueda vivenciar diferentes estados de ánimo y pueda expresarse a través del canto. Las canciones son recursos sumamente valiosos ya que por medio de ellas, los niños pueden recorrer los más diversos estilos.
Igualmente se debe tener en cuenta que no hay canciones mejores ni peores, la riqueza se logra en la expresividad, el placer y la emoción que se transmite en la interpretación.

• **Disfrute en la participación del repertorio de canciones adecuadas al Nivel.** Es importante que en la institución se promueva el canto colectivo ya que es una vivencia interesante que genera gran emoción y, hacerlo de manera adecuada, es una conquista importante.

Fuentes sonoras e instrumentos

• **Exploración sonora de objetos y fuentes de uso cotidiano y proveniente del entorno.** En relación al sonido es de destacar la gran cantidad y diversidad de materiales adecuados que los producen, cada objeto puede transformarse en un instrumento sonoro. La cualidad del sonido resultante va a depender de la fuente sonora (cajas, papeles, botellas, cacerolas, peines, tapitas, etc.) del mediador que va a utilizar el niño para tocar (palos, cucharas, etc.) y del modo de acción (sacudir, golpear, tirar, frotar, raspar, soplar, etc.) Explorar estos objetos cotidianos es una fuente inagotable de aprendizaje.
En un primer momento se sugiere acercar el material seleccionado, sin demasiadas explicaciones, permitiendo que los alumnos tomen contacto con él. Esto permite no condicionar a los niños vehiculizando la aparición de distintos modos de acción.

• **Exploración sonora de instrumentos musicales que se encuentren en el Jardín.** A su vez, las mismas actividades de indagación y exploración, mencionadas anteriormente, se pueden llevar a cabo con los instrumentos musicales con los que cuente la institución (maracas, palo de lluvia, claves, flauta dulce, etc.).

• **Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras.** La exploración de variadas fuentes sonoras e instrumentos permitirá el conocimiento de los sonidos y el sentido que adquieren éstos dentro de un contexto simbólico, pueden evocar animales, sonidos del entorno o estados afectivos. Las diferentes actividades de exploración sonora permiten establecer relaciones entre los materiales y los sonidos que producen cada uno. En este sentido influyen

el tamaño del objeto, su superficie, si es hueco, si es de metal, de plástico, de madera, como así también los modos de acción.

• **Exploración sobre los diferentes modos de producir sonidos.** Sacudir, percutir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, etc. Los objetos y fuentes de uso cotidiano al no tener referentes previos para su ejecución, propician el uso de diferentes modos de acción instrumental para la producción de sonidos.

• **Exploración del cuerpo como productor de sonido.** Mediante la exploración sonora del cuerpo se puede enriquecer el repertorio de sonidos. Por ejemplo: las posibilidades sonoras de las manos en el propio cuerpo y en el de los demás.

• **Sonorización de cuentos y relatos. Evocaciones del entorno social y natural: secuencias.** El docente puede reproducir con los niños situaciones sonoras conocidas. Para ello deberá presentar materiales previamente seleccionados en función de los sonidos que producen, invitar a los niños a probar los modos de acción más apropiados para reproducir aquel entorno, seleccionar juntos los sonidos más adecuados y finalmente organizar en el tiempo los acontecimientos sonoros en función de la situación evocada.

• **Trabajo de acción e inhibición del sonido.** Cantar y hacer silencio, tocar un instrumento y dejar de tocar, caminar y detenerse son algunas propuestas de inhibición del sonido.

• **Ejecución instrumental sobre banda grabada y con música en vivo.** En un primer momento serán adecuadas las actividades de exploración sonora y ejecución instrumental. Los aprendizajes que resulten de las mismas podrán dar lugar a la orquestación de una canción. En este sentido, si bien la ejecución instrumental es el objetivo, la escucha sonora debe acompañar con detenimiento cada logro ya que los sonidos producidos mediante los diferentes modos de acción deberán ser escuchados y reconocidos, con detenimiento y con toda la atención que merecen.

Experiencias de improvisación y creación

• Creación de movimientos, sonidos y juegos corporales para acompañar canciones, melodías.
Los sonidos y la música, en muchos casos, inspiran diferentes movimientos o incluso el reposo. El movimiento corporal está íntimamente relacionado con la música, y éste puede convertirse en un recurso sumamente importante para abordar y vivenciar los diferentes contenidos.

• **Aproximación a creaciones de melodías** para textos y canciones simples. Hay niños que naturalmente improvisan melodías a modo de juego espontaneo, socializar estas acciones puede permitir llevar a la creación grupal de melodías y canciones.

• **Creación de pequeños motivos rítmicos** para acompañar las canciones y músicas grabadas. La selección del repertorio en función de los contenidos que se aborden facilitará la tarea.

NÚCLEO de Apreciación

Aborda el desarrollo perceptivo auditivo. Comienza con la materia prima del lenguaje musical: el sonido, sus rasgos distintivos, su ubicación en el entorno natural, social y sus cualidades espaciales. Desde el discurso musical, el avance en el reconocimiento y la discriminación de sus

elementos constitutivos: ritmo, melodía, textura musical, velocidad, forma, carácter, géneros y estilos.
Este eje está en estrecha correspondencia con el de producción, ya que en la medida que el niño explora e investiga su voz, su cuerpo y los materiales que lo rodean, va conociendo e incorporando información de los sonidos que producen. Entonces poco a poco va desarrollando su sensibilidad perceptiva.

Rasgos distintivos del sonido

• Altura

Discriminación de sonidos de registro grave y agudo.
Utilización del cuerpo como medio para representar diferentes alturas.
Las actividades de clasificación de sonidos, pueden ser útiles para establecer diferencias, se pueden organizar del más grave al más agudo.
Actividades como acompañar diferentes sonidos o una canción con distintos movimientos, caminando, saltando, etc. Resultan adecuadas para abordar este contenido.

• Intensidad

Identificación auditiva de diferentes niveles de intensidad (fuerte- suave).
Los niños reconocen sonidos que suenan muy fuerte y otros tan suaves que casi ni se escuchan, conocen sonidos que se escuchan lejos y que se van acercando, orientar la percepción hacia los mismos puede proporcionar conocimientos acerca de este rasgo.

• Duración

Reconocimiento de sonidos largos y cortos.
Registro de grafías analógicas.
La percepción orientada y dirigida por el docente puede proporcionar conocimientos muy significativos, por ejemplo ordenar los sonidos del que dura más al de menor duración, reconocer aquellos sonidos que son duraderos y otros de menor duración permite tener un mayor sentido perceptivo auditivo.

• Textura del sonido

Identificación y reconocimiento del sonido por su grano (sonidos lisos, rugosos)
Utilización de grafías analógicas.
Para los niños, el sonido es una fuente inagotable de aprendizaje. Toda la información que ellos traen se puede ampliar si desde la intervención docente se planifica teniendo la mirada puesta en lo multisensorial, entonces el niño puede relacionar, por ejemplo, un sonido rugoso desde el oído con una textura rugosa desde el tacto y la vista, al igual que un sonido liso. La utilización del cuerpo como medio de apropiación de este lenguaje, implica la presencia de los otros sentidos, además del auditivo, como apoyo para enriquecer el desarrollo estético-artístico.

• Timbre

Identificación y reconocimiento de sonidos de animales.
Discriminación de las voces humanas: hombre, mujer, niño.

Identificación de algunos instrumentos musicales: de la orquesta, folclóricos, de la música popular, etc.
Identificación auditiva de sonidos del ambiente de pertenencia y otros ambientes: sonidos del entorno natural (el mar, el campo, los caballos, los pájaros, la lluvia, etc.) y social (bocinas, autos, la calle, las construcciones, sonidos del hogar, la cocina, etc.).
Los niños reconocen los sonidos del entorno y los lugares en que se generan (sonidos de una fábrica, de aviones, de los autos, los pájaros de la plaza, agua de una fuente, etc.). Es interesante realizar una exploración sonora del lugar donde se encuentren y tratar de reconocer las fuentes que los producen, buscar objetos sonoros que suenen parecido. Escuchar sonidos de otros entornos a partir de grabaciones o videos.

Elementos del discurso musical

• Ritmo

Identificación del tempo de una canción u obra en contexto métrico.
Discriminación y ordenamiento en forma sucesiva y simultánea de sonidos en ritmo libre.
Identificación temporal de organizaciones sonoras (primero se escucha el silbato, luego el tren, después suena la campana, y por último los pasos de la gente).
Utilización del cuerpo como medio para la interiorización rítmica de las diferentes obras musicales.
Desde el discurso musical, la mejor manera de trabajar la sensibilidad, es desde la propuesta participativa activa del niño, ya que la música despierta sensaciones y emociones que se trasladan al plano corporal.
Dependerá de la propuesta del docente, teniendo en cuenta las características del grupo, la mejor manera de apropiación de este lenguaje.
Será adecuado ofrecer posibilidades para expresarse y comunicar a través del cuerpo y luego poder reflexionar sobre estas vivencias

• Melodía

Reconocimiento de movimientos melódicos ascendentes y descendentes.
Identificación de melodías completas o fragmentadas, iguales y diferentes.
Identificación de canciones y obras instrumentales.
En los momentos musicales, el docente irá transitando un camino de sensibilización que permita ir desarrollando la percepción auditiva del niño a través de la vivencia corporal.

• Textura musical

Reconocimiento de planos sonoros, relaciones y jerarquías en pequeñas obras (la lluvia de fondo, los truenos se escuchan en primer plano).
Discriminación de solista y conjunto en obras instrumentales y vocales.
Identificación de pequeñas agrupaciones, orquesta, dúo, etcétera.

• Forma

Identificación auditiva de diferentes elementos de la estructura formal de una obra: introducción y final, partes iguales, cambios y retornos.
Utilización del cuerpo como medio para el reconocimiento de las diferentes partes que componen la obra.

La elección del recurso musical es la que va a permitir que el niño vivencie aquello que se pretende incorporar. El recurso material si se apunta a que reconozcan la forma, puede ser una música con dos partes bien diferentes.
Por ejemplo el proceso de comienzo, desarrollo y cierre de una obra pueden ser acompañados por distintos movimientos en función de los cambios y repeticiones de la misma.

• Carácter

Reconocimiento de una obra teniendo en cuenta el carácter: alegre, enérgico, triste, dramático, suspenso, tranquilo, etc. Es fundamental, al hacer la selección de cancionero, tener en cuenta que el espectro es sumamente amplio y no solo limitarse a canciones "alegres" y "pegadizas". Es decir, para abordar el carácter, se recomiendan músicas que permitan experimentar diferentes estados de ánimo.
Utilización del cuerpo como medio expresivo para vivenciar el carácter de diferentes obras musicales. Los movimientos que surgen espontáneamente suelen evidenciar una fuerte relación con su carácter.

• Velocidad

Identificación auditiva de una obra atendiendo a su velocidad: rápido-lento, progresiones de velocidad (acelerando-retardando).
Representación corporal para vivenciar las diferentes velocidades de una obra.
Por ejemplo, al trabajar la velocidad se pueden escuchar diferentes obras y proponer caminarlas, moverse libremente mientras suenan, tomar cintas y moverlas al escucharlas.

• Género

Reconocimiento de diferentes obras vocales e instrumentales. Al abordar este contenido será adecuado escuchar música vocal, o instrumental, o vocal e instrumental, etc.

• Estilo

Identificación auditiva de diferentes músicas teniendo en cuenta el lugar de donde proviene, **la característica sonora de los instrumentos, los músicos que la interpretan**. Música folclórica, popular, académica, rock, jazz, tango. Argentinas y de otros países.
Al realizar la elección del repertorio, el docente debe tener en cuenta que a lo largo del año el niño debe transitar por diferentes propuestas que incorporen diversos tipos de música.

NÚCLEO de Contextualización

En estrecha relación con los otros dos núcleos, el presente, es el que permite situarse en un contexto. Situar a la obra en el contexto geográfico, histórico y cultural donde tuvo origen.
Abordar diferentes estilos musicales, da la posibilidad de situarse en el contexto histórico y geográfico, para que el niño desde ese lugar pueda vivenciar no solo la música, sino también conocer el entorno cultural de diferentes lugares y culturas.

Por ejemplo, desde la música folclórica argentina, cada zona tiene su música que la caracteriza, instrumentos típicos, fiestas y tradiciones, cultos y ofrendas, sonidos que se pueden rescatar de la naturaleza de cada lugar, bailes, vestimentas, leyendas, canciones, etc.
El desarrollo de este aspecto, permite enseñar que las obras musicales surgen de determinadas condiciones que las posibilitaron.

Ver videos, ir a conciertos, invitar un músico o grupos musicales al jardín para que los niños escuchen, son experiencias que los integrarán al mundo de la cultura. Son vivencias que les permitirán desarrollar el gusto, la sensibilidad estética y la capacidad crítica. Estas experiencias también los ayudarán a comprender y a valorar de qué manera estos hechos de la cultura, forman parte del patrimonio de la sociedad en la que viven.

Intervención del docente

Al abordar los momentos de música es fundamental que el docente se sienta parte de la formación integral del niño. Su conocimiento de los niños, el vínculo y la mirada constante, van a brindar la información necesaria para saber lo que el grupo necesita.
Trasladar estos conocimientos a la planificación de los momentos musicales permitirá hacer una elección consciente y acertada del recurso a trabajar, la aplicación de los contenidos y fundamentalmente las estrategias a utilizar para esa actividad. Esa información permite poner en relevancia aquello que se desea desarrollar y el modo de hacerlo. No tendrán igual diseño, actividades de exploración sonora que las de ejecución instrumental o las de aprendizaje de una canción.
Es necesario que el docente utilice su mayor potencial expresivo desde la voz, el cuerpo, la palabra y los instrumentos para que los niños desde el ejemplo auditivo y gestual, puedan incorporar mayor riqueza. A su vez, que sea un activo buscador de materiales, que se anime a la confección casera de instrumentos sencillos, adecuados a las habilidades motrices del nivel, para que gradualmente el espacio musical se vaya enriqueciendo de elementos variados y atractivos para el uso de todos los niños.
Es importante ampliar tanto el universo de instrumentos musicales a escuchar, incorporando paulatinamente el conocimiento sobre los mismos (sus nombres y características), como el abanico de experiencias.
El docente debe buscar el equilibrio entre la variabilidad constante y la repetición, alternando la enseñanza de nuevos materiales con la ejecución de lo ya aprendido. Es necesaria la reiteración basada en el concepto de continuidad y las posibilidades de variación hacia una complejización en la secuencia. (Conceptos desarrollados en el Ámbito Artes Visuales: Plástica)
En este sentido, no basta con realizar una vez una actividad para que los niños se apropien de los nuevos contenidos, las propuestas deben ser retomadas ya que el aprendizaje requiere tiempo. Cada secuencia de actividades, cada proyecto, puede describir una trayectoria determinada por un inicio, desarrollo y cierre, retomarlas en clases siguientes permitirá dar continuidad a los aprendizajes.
Además de hacer una apropiada selección de materiales y/o músicas, al planificar las propuestas será necesario pensar en una adecuada organización del tiempo y el espacio, esto es de gran importancia para que la actividad se desarrolle adecuadamente y para generar un clima placentero
De este modo el docente va construyendo el andamiaje para el conocimiento y el desarrollo perceptivo. A través del juego y del disfrute junto a los niños, logrará que ellos vayan incorporando los distintos elementos musicales.

EVALUACIÓN

Tres contextos principales pueden ayudar a hacer las valoraciones:

a- El niño con respecto de sí mismo

Las valoraciones del niño respecto de sí mismo están orientadas a descubrir en qué medida sus capacidades, su sensibilidad y su conocimiento han crecido en relación a un momento

anterior. La reflexión sobre el propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y verbalización de las dificultades, de los acuerdos y desacuerdos, de las ideas, sentimientos y emociones que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en el lenguaje, que sin dudar enriquecerá la apreciación de distintos sonidos y la música, el hacer musical, tanto así como el desarrollo del propio proceso de construcción del lenguaje.

b- El niño en el marco grupal

Pensar las valoraciones en relación a la tarea grupal. Los aprendizajes se dan en el ámbito de lo grupal e incluso se trabaja en producciones colectivas. El grupo como motor del proceso creador.
Cuando se observan trabajos, producciones grupales o individuales, los comentarios de los alumnos pueden comenzar describiendo los trabajos en términos positivos o negativos. Es responsabilidad del docente ejercer un rol de guía realizando preguntas que favorezcan al desarrollo de la observación y el análisis crítico, que amplíen y desarrollen la apreciación. Es pertinente reflexionar sobre el proceso de elaboración, incluyendo las distintas etapas de construcción, el nivel de participación y compromiso, los recursos, los aspectos estéticos y expresivos, la improvisación, el canto….la imaginación.
La capacidad de verbalizar lo vivenciado en el proceso de exploración y producción de los diversos lenguajes es uno de los aspectos que favorecen la comprensión de los procesos individuales y grupales. "La verbalización de los procesos, según la vivencia de los alumnos, aporta información amplia y significativa sobre: las actividades, la planificación del proyecto, los posibles obstáculos de la planificación, el nivel individual de incorporación y apropiación de contenidos, logros y dificultades, la dinámica grupal, etc. En este sentido, la reflexión crítica sobre el trabajo transforma la evaluación en enseñanza de la autoevaluación."[109]

c- El niño respecto de la intencionalidad docente

Es importante considerar cómo ha alcanzado los saberes propuestos, en el interjuego proceso-producto.
- Se exigirá mayor calidad del trabajo en función de las posibilidades de los alumnos y de las características de personalidad
- Se tendrá en cuenta siempre la creatividad de la producción más que la excelencia del estereotipo
"En el caso de las disciplinas artísticas, nos cabe una responsabilidad especial. Hemos llegado a saber que si por cualquier motivo coartamos el desarrollo de la sensibilidad artística, estamos poniendo una traba real al desarrollo integral del individuo y que el cierre de una puerta a la experiencia creativa, como consecuencia no deseada de la práctica educativa y de posibles errores en la evaluación, puede transformarse en un camino sin retorno"[110]

[109] SINGER, Laura. (1998)*La Evaluación Educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires. Aique.

[110] Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Lenguajes Artísticos en el Nivel Inicial. Cita de George Snyders, profesor honorario de Ciencias de la Educación en la Universidad de París. En su libro *La alegría en la escuela,* desde una mirada crítica, reivindica el arte y la alegría como componentes indispensables, especialmente en las escuelas de los más humildes. Circular 2-07

Discografía Sugerida[111]

Se trata de un acotado recorte de la variedad infinita de obras que se podrían llevar a la sala. Esta decisión queda en manos de los docentes, quienes seleccionarán de acuerdo con los requerimientos de su planificación y, por supuesto, con los gustos de cada uno.

• Música académica

- Bach, J. S. "Conciertos Brandeburgueses"
- Bizet, G.: obertura de la ópera "Carmen"
- Beethoven, L. fragmentos de la Sinfonía Nº 6 Op. 68 (Pastoral)
- "Danza Vienesa"
- "Marcha turca sobre Las ruinas de Atenas"
- Brahms, J. "Danzas húngaras"
- Delibes, L. "Pizzicati" del ballet "Sylvia"
- Dvorak, A. "Danzas eslavas"
- Handel, G. F. "Música para los reales fuegos de artificio"
- Mozart, W. A. Pequeña Serenata Nocturna K 525
- Rameau, P. "Menuet en Rondeau"
- Ravel, M. "Bolero"
- Rossini, G. obertura de «El Barbero de Sevilla»
- Strauss, J.: «Marcha Radetzky»
- Tchaikovsky: fragmentos del ballet «Cascanueces»fragmentos del ballet «El lago de los cisnes»
- Vivaldi, Antonio: «Las cuatro estaciones» Concerti Grossi, Op. 8, Nº 1, 2, 3 y 4

• Música de América latina

- Recopilación de Leda Valladares: «Cantores de patio y de los valles». Trabajo recopilado en la década del 60: huaynos, carnavalitos, vidalas, cuecas, chacareras, interpretados por músicos no profesionales.
- Ajayu: «Recopiladores de alquimias». Música de las comunidades andinas.
- Ritmos y sonidos típicos de Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Argentina.
- Instrumentos como sikus, sikuras, erkes, erkenchos, moxeños, entre otros.
- Leon Gieco: «De Ushuaia a La Quiaca».

• Material discográfico

- Ruidos y ruiditos (1, 2, 3,4), "Cuadros Sonoros". Judith Akoschky
- "Se me lengua la traba", "Chumban los parches", "Me rió de la plata", "Faltaba más", del grupo Cara cachumbas.
- "Gira que gira", grupo Sonsonando.
- "Barcos y mariposas" (1 y 2). Mariana Bajío.
- "Cantemos con el Pro Música del Rosario", "El Pro Música le canta a los niños del mundo", "Con arte y con parte", "Música para niños". Grupo Pro Música del Rosario.
- ¡Hola!… ¿Qué tal? Silvia Furnó, Silvia Malbrán.
- "La Orquesta Acuática", "Virulin clin clun". GIPEM.
- "Cari caracua","con todos los ritmos", "canciones colgantes". Los Musiqueros.
- "Vivitos y Coleando". Carlos Gianni-Hugo Midón.

[111] DGCyE (2007) Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Educación Inicial. La Plata

- “Locos Recuerdos”. C. Gianni-H. Midón.
- “Derechos Torcidos”. C. Gianni- H. Midón.
- “Bocas sucias”. ”El vampiro negro” Luis Maria Pescetti.
- “Pachamama de fiesta”, “Un viaje a la tierra de los sonidos”. Indio Universo.
- “A pura fiesta”. Cielo Arriba.
- “Canciones para no dormir la siesta”.
- “Música para jugar”. Carlos Gianni, Eduardo Segal.
- “La tempestad”. Cuatro Vientos.

Las obras de María Elena Walsh, Fofo y Miliki son recomendables por su alta calidad, como así también toda la variedad de repertorio que el docente pueda aportar desde el conocimiento y gusto personal.

7.5. DANZA: EXPRESIÓN CORPORAL

El niño se expresa corporalmente antes de acceder al lenguaje verbal. Los gestos, los ademanes, los movimientos corporales, su tonicidad, su estilo, expresan, comunican, hablan…
Los niños juegan y aprenden con su cuerpo, en él se inscriben los aprendizajes y experiencias que tienen lugar en su vida.
La inclusión de los lenguajes corporales en la Educación Inicial, permite recobrar y preservar estas formas de comunicación y ofrece al niño un espacio para conocerse, explorar sus posibilidades de movimiento, de expresión; desarrollar la imaginación y la creatividad en actividades lúdicas y placenteras.
La Danza es un lenguaje artístico porque es una forma de conocimiento que desarrolla la sensibilidad, el sentido estético, la creatividad y como todo lenguaje, comunica. "El arte de la danza es demasiado grande para ser encasillado en un sólo sistema, escuela o estilo. Al contrario, la danza incluye todas las maneras en que hombres de todas las razas y en todos los períodos de la historia mundial, se han movido rítmicamente para expresarse."[112]
A lo largo de la historia de la danza, se ha asistido a múltiples manifestaciones: danzas primitivas, de salón, populares, de origen escénico, danza clásica a la contemporánea, danza jazz, danza teatro, a todas les es común el cuerpo en movimiento y la persona ejecutándola.
Patricia Stokoe, siguiendo las ideas de Rudolf Laban, entre otros, fue quien originó una escuela de "danza para todos"- según una de sus formas preferidas para definirla - a la que denominó Expresión Corporal y más tarde como Expresión Corporal- Danza.
"La Expresión Corporal, a diferencia de otros tipos de danzas, convoca a todos porque en este quehacer se aprende a mover el cuerpo, a descubrir formas propias y novedosas de hacerlo, a indagar y desarrollar otros canales de comunicación, a disfrutar del placer del hacer corporal, adquiriendo seguridad en relación con las posibilidades corporales, enriqueciendo la propia imagen corporal y construyendo una identidad más rica."[113]
La Expresión Corporal concibe la danza como una actividad que puede estar al alcance de todos, reivindicando el derecho de bailar. Es un camino hacia la danza desde el propio estilo de moverse, de hacer "hablar al cuerpo", antes del aprendizaje de cualquier técnica. Se la puede considerar una danza "natural", así como "un registro subjetivo" de cada personalidad en situación, a través del movimiento expresivo.
Es decir, todos puedan indagar, probar, equivocarse y así salir del paralizante "no puedo". La enseñanza de la Expresión Corporal supone una posibilidad para todos.
Los niños van a granjas, museos, pero no van a menudo a ver espectáculos de danza clásica, popular, tango, o de las comunidades que no sólo festejan con comidas. Asistir a distintos espectáculos de danza, ver videos, fotografías, láminas, permite brindar un espacio de disfrute, donde el niño entra en contacto con manifestaciones que sensibilizan, amplían la perspectiva del movimiento expresivo y permiten descifrar las particularidades de este lenguaje, como así también las múltiples y diversas manifestaciones de la danza.
"Lo que se dice en movimiento, necesita de la persona misma, es decir, que el acto de danzar está en el cuerpo y espíritu de quien lo realiza. Al mismo tiempo y de forma simultánea, la conexión del ejecutante con sus imágenes y sensaciones produce un texto particular, que sólo cobra sentido en la medida en que el cuerpo del ejecutante transmite esa suerte de narración con sus movimientos."[114]

[112] Ted Shawn en: KALMAR, D. (2005) *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires. Lumen
[113] JARITONSKY, Perla.(2000) "A muchas preguntas, algunas respuestas: la expresión corporal en el nivel inicial". En MALAJOVICH, A. (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.
[114] JARITONSKY, P. (2000)A muchas preguntas, algunas respuestas: la expresión corporal en el nivel inicial En MALAJOVICH, Ana (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires. Paidós.

La Expresión Corporal favorece que los niños tengan diferentes espacios que le permitan sensibilizarse, conocerse y conocer, desinhibirse, comunicarse, investigar y socializarse. Es necesario aclarar que la función de la escuela no es formar bailarines, sino ofrecer espacios para que los niños bailen sus propias danzas, con placer y disfrute.

PROPÓSITOS

- Favorecer diferentes oportunidades para favorecer el enriquecimiento de las posibilidades expresivas del movimiento, el conocimiento del propio cuerpo y el de los otros.
- Diseñar situaciones que permitan la exploración del cuerpo en forma global y segmentada, reconociendo las distintas partes, explorando las posibilidades de movimiento, de contacto y de apoyo.
- Propiciar actividades que permitan que los niños vivencien, experimenten y desarrollen con su cuerpo las variables de espacio, tiempo y energía.
- Promover momentos para que los niños exploren el espacio físico total, incorporando las nociones espaciales con respecto de sí mismos y de los objetos
- Ofrecer oportunidades para que los niños logren expresar en el lenguaje del movimiento distintos tipos de imágenes, objetos.
- Generar espacios para desarrollar la observación activa para poder registrar, imitar, retomar algunos indicadores expresivos para desarrollar nuevas experiencias sensibles.
- Brindar oportunidades para que los niños construyan su propio lenguaje corporal, su propia danza.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

NÚCLEO de Producción

La Expresión Corporal es una disciplina cuyo contenido es el lenguaje del movimiento, es el hacer, es bailar. Esto supone un abanico de posibles desarrollos para que los niños experimenten y bailen en la sala. El proceso de iniciar a los niños en la Expresión Corporal supone estrategias para la exploración, improvisación y reflexión, de manera circular, donde se las va retomando en distintos momentos, ya sea en forma sucesiva, alternada o integrada.
La exploración: implica investigar y conocer el cómo, el por qué y el para qué del cuerpo y su movimiento, qué sienten, cómo se comunican, qué pueden comunicar a través del movimiento.
Este proceso supone la exploración senso-perceptiva del cuerpo "un trabajo que tiene como objetivo el desarrollo de los sentidos, tanto de los exteroceptivos (vista, oído, gusto, tacto y 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"[115]

- **Sensibilización, estructuración del esquema corporal y ajuste postural**

• **Exploración y reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo en movimientos globales (posiciones, posturas, desplazamientos) y en movimientos segmentarios (cabeza, brazos, tronco, piernas y partes que lo componen)**

[115] STOKOE, P.; HARF, R. (1986)*La expresión Corporal en el jardín de infantes* Buenos Aires. Paidós.

- **Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos como el pulso y la respiración, antes, durante y después de diversas situaciones de movimientos**
- **Exploración de las sensaciones que producen el tacto, el olfato, la visión, la audición y el gusto**
- **Exploración y reconocimiento de estados de tensión y relajación muscular.**

En este proceso exploratorio que, involucra lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, la finalidad del movimiento, no es sólo que el niño adquiera mayor destreza y habilidad motora, sino también que la exploración y el movimiento le permitan conectarse con la expresividad, la sensibilidad y la comunicación.
Se buscará que el niño conozca, descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos y con el movimiento de los otros niños, como así también que de cuenta de sus sentimientos y emociones a través de este lenguaje expresivo.
La actividad tónica del cuerpo puede registrarse, a manera de conocimiento, en reposo donde el tono muscular presenta una tensión y relajación particular de acuerdo a las posturas y en movimiento. Es decir, el tono muscular se encuentra en íntima relación con la acción que están desarrollando, caminar, correr, saltar, bailar, etc., presentando variaciones de tensión y relajación particulares.
La actividad cinética está compuesta por los movimientos propiamente dichos.
Estas dos acciones están estrechamente relacionadas y son las que permiten la relación del cuerpo con el mundo.
Los niños en edades tempranas, principalmente a los tres años, aún se mueven en "bloque", una unidad en la cual conocen más su parte frontal (panza, cara, etc.) que su parte de atrás (espalda). A pesar de esto, el niño da cuenta de querer conocer más profundamente su cuerpo, empieza a localizar sensaciones y acciones en nuevas partes de su cuerpo y progresivamente sus movimientos comienzan a ser más controlados. Será importante aprovechar este interés y motivación para realizar diferentes propuestas senso-perceptivas que alternen objetos y materiales con diferentes características, como momentos de trabajo individual, con otros, de encuentro en pequeños grupos o del grupo total. Así, el niño irá tomando conciencia de todas y cada una de las partes de su cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.
Por lo tanto, en un primer momento se intenta lograr que el niño se sensibilice, porque la exploración sensorial de sí mismo y del entorno, le proporciona información desde lo senso-perceptivo y cinético (sentido interno, posición en espacio).
En la exploración de un espacio lúdico, seguro, acogedor y desafiante a la vez, con superficies de diferentes texturas y color, con desniveles, con huecos o ventanas, estimulan, en el niño, no sólo su actitud operativa y su accionar, sino también su goce estético.
Generar estos espacios posibilitará que los niños conozcan su cuerpo a partir de la exploración de distintas posturas y posibilidades de movimientos de todo el cuerpo y de sus partes para lograr una actitud consciente y sensible hacia uno mismo. A través de esta exploración irán construyendo una imagen positiva de sí mismo que favorecerá el desarrollo de la auto-confianza.
Hay actividades que favorecen la práctica de la relajación: mover partes del cuerpo, mover articulaciones (muñecas, cuello), apretar alguna parte del cuerpo para luego soltarla y distenderla, partir de imágenes "imaginemos que estamos en la playa y nos recostamos sobre la arena", simplemente cerrando los ojos, sentir el silencio o música adecuada para el momento. Relajarse no implica un estado pasivo, sino que implica conectarse con uno mismo, es importante diseñar algunos momentos durante el día para relajarse, sobre todo, luego de actividades que generan gran cansancio físico.

- **El cuerpo en el espacio y en el tiempo**

- **Exploración y reconocimiento de variaciones de movimientos en el espacio personal, próximo, social y natural a partir de desplazamientos y trayectorias en forma individual, en parejas, en pequeños grupos.**
- **Exploración y reconocimiento de los objetos, formas, tamaños, colores, mediante desplazamientos y trayectorias.**
- **Exploración y reconocimiento del tiempo en la ejecución de movimientos: largos, cortos, rápidos, lentos, simultáneos, sucesivos.**

Es importante la tarea de alentar y concentrar el impulso innato de moverse, de hacer "hablar al cuerpo" de los niños. Estos contenidos implican la exploración de los movimientos del cuerpo, del espacio, de las calidades de movimiento (velocidades, intensidades y dirección del movimiento) y del vínculo en la interacción con los otros y con los objetos.
El niño se conoce y conoce porque tiene la posibilidad de percibir la relación dinámica de las partes de su cuerpo entre sí, o con el cuerpo de los otros. El docente puede crear situaciones donde el niño pueda apoyarse, acomodarse, de modo de sentir las partes duras de su cuerpo, por ejemplo su espalda, para después tratar de discriminarlas en las espaldas del adulto o de sus compañeros.
Podrá reiterar esta experiencia en otro espacio y tiempo, uniendo el pasado con el presente a través de la evocación.
Las calidades de movimiento son el resultado de la combinación de energía (fuerza que conlleva toda acción: fuerte, suave), tiempo (rápido, lento) y espacio (directo, indirecto). Estos elementos no son independientes, es decir, el cambio de uno afecta a los otros. Los niños realizan con gran disfrute, actividades en las cuales prueban variaciones de velocidad, intensidad y amplitud en sus movimientos, así como también se desafían a sí mismo en el uso de los objetos, aunque no siempre logre armonizar el movimiento de todo su cuerpo con la acción a la que somete el material. El docente puede crear las condiciones, estimular y promover que cada uno busque sus respuestas. Es importante no dar respuestas ya elaboradas o preguntar esperando determinadas respuestas prefijadas, sino movilizar hacia la producción de respuestas o nuevas preguntas ya que cada uno sigue su propio y respetable proceso.
Al explorar sus posibilidades corporales y expresivo motrices (con o sin objetos; individualmente o acompañado), los niños investigan, van improvisando respuestas sucesivas y probando nuevas formas de relacionar su movimiento con sus imágenes, sensaciones y emociones, van organizando su bagaje corporal y emocional. Retomar diferentes respuestas en este proceso exploratorio y socializarlas con el grupo total es un recurso importante.

Los niños no sólo amplían su capacidad corporal, sino que al ir adqui¬riendo mayores y diferentes imágenes corporales, comienzan a sentir el cuerpo como unidad productiva.
Una tarea del docente es preservar la espontaneidad de movimiento, confianza que se manifiesta a través de una gestualidad abierta, un cuerpo disponible y una progresiva competencia socio-motriz.

La improvisación

La improvisación hace referencia al hacer y expresar en forma instantánea, con espontaneidad y soltura. "El hacedor repentiza la respuesta que resuelve, que acciona de forma efectiva y con rapidez frente a la propuesta."[116]

[116] JARITONSKY, P. (2000) A muchas preguntas, algunas respuestas: la expresión corporal en el nivel inicial. En MALAJOVICH, Ana (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires. Paidós.

Al relacionarse protagónicamente con el entorno social, puede ir construyendo una progresiva confianza en sí mismo y en su grupo, esto es desinhibirse. La confianza se manifiesta a través de una gestualidad abierta, un cuerpo disponible y una progresiva competencia socio-motriz. A partir de una progresiva desinhibición, los intercambios con los otros pares y con la docente, van contribuyendo a la socialización

El cuerpo como medio de comunicación

- Exploración de la calidad de los movimientos: velocidad, intensidad, dirección (fuerza o la suavidad de los movimientos, abordajes combinados en movimientos de locomoción, acciones cotidianas, movimientos opuestos).
- Conocimiento, observación y descubrimiento de movimientos junto a otros y con otros: contactos de manos, hombros, espalda, pies, etc.
- Exploración del vínculo corporal en quietud y en movimiento.
- Improvisación utilizando objetos, imágenes, situaciones, relatos, músicas.
- Descubrimiento de la mirada como modo de comunicar.

Aprender a comunicarse a través del movimiento, con otros, es poder exteriorizar su identidad, codificando y decodificando mensajes desde un lenguaje gestual y corporal. Mensajes que van siendo comprendidos por el docente y se va dando la socialización, porque a partir de una progresiva desinhibición, los intercambios con los otros pares y con su docente se profundizan, a través de situaciones lúdico – expresivas, de dar y recibir; acercarse y alejarse; por ejemplo envolverse y desenvolverse con otro dentro de una tela larga; compartir un objeto mientras escuchan una música que los incita a bailar; jugar al espejo con un compañero; inflarse como un globo, girar como un trompo, flotar como cuando estamos en el agua.…

NÚCLEO de Apreciación y Contextualización

"Aprender a ver" se constituye en un paso para la formación en este lenguaje artístico que se nutre y reflexiona sobre su producción. A diferencia de los otros lenguajes, la danza transcurre en un breve plazo de tiempo y espacio, más allá del cual las imágenes significativas del movimiento desaparecen del ojo del espectador. Lo que no haya podido captarse en esa fugaz relación, sólo podrá sustitutivamente incorporarse a la sensibilidad del observador por la memoria de lo visto, o por un video.
De ahí que la danza necesita de unas antenas perceptivas bien desarrolladas para el verdadero disfrute de sus obras.

- **La reflexión** implica un proceso de observación, verbalización y evaluación. Se realiza luego de la experiencia, la vivencia individual, la experiencia con el otro y con el grupo.

La reflexión es parte del proceso creativo, refiere a brindar un espacio en el que todos puedan dialogar, imaginar, preguntar, argumentar, cuestionar acerca de lo que observaron.
Es importante brindar un momento para que el niño pueda verbalizar la experiencia, no sólo apuntando a lo que le gustó, sino también a lo que sintió, si tuvo dificultades, qué pudo realizar, qué no y por qué, entre otras intervenciones. Este momento supone el respeto por las distintas miradas, construir procesos que tiendan a la reflexión personal, al auto-conocimiento y, por lo tanto, a la auto-evaluación.
A su vez, es fundamental que el niño aprenda a leer y dar sentido a las obras artísticas y las manifestaciones culturales ya que a través de estas lecturas podrá interpretar mejor el mundo y la realidad. En este sentido se concibe a los niños como espectadores activos y, por lo tanto, capaces de construir significados a partir de las imágenes con las que se vinculan.
Para favorecer este proceso se pueden utilizar recursos como libros, láminas, diferentes imágenes que den cuenta de poses, actitudes de la historia, etcétera. Se podrá incorporar

también videos o películas con presencia de la danza. A su vez, la concurrencia a diferentes manifestaciones culturales que involucren el hacer corporal, como funciones de circo, espectáculos de danza, mimo, murgas, etc. es un material privilegiado para el diálogo y el intercambio, para enriquecer el mundo de imágenes y también son experiencias que enriquecen el conocimiento del entorno del niño.

Algunas reflexiones

Para promover el movimiento corporal expresivo se necesita un estilo de intervención docente o de acompañamiento, con disponibilidad corporal y comunicacional; la flexibilidad en el uso de estrategias no invasivas, de la espontaneidad e intencionalidad expresiva de los niños y la planificación del espacio o escenario de juego.
Se requiere a un docente no sólo comprometido sino implicado, tanto desde el propio cuerpo como desde la posibilidad de implicarse con el cuerpo de los demás. Que implique el propio cuerpo en la tarea, no como un niño más sino desde el rol, es decir, tomando una distancia que le permita establecer relaciones adecuadas entre la propuesta y las múltiples respuestas. Poner el cuerpo en juego, no sólo para ofrecer un modelo de acción, para sostener la propuesta, sino también para acompañar, para jugar con… No es posible jugar este juego desde afuera.
Se necesita un docente sin prejuicios, que se anime a sentir y probar con los movimientos, que se sienta seguro y disfrute del movimiento para poder actuar con mayor soltura frente a los niños.
En este sentido, el docente actúa con una intencionalidad y lo que lo guía, son los propósitos. Se planifica a partir de las características del grupo, de las experiencias previas de los niños, los proyectos, las necesidades e intereses del grupo y de cada niño en particular. Los contenidos deben ser elegidos en función de esos criterios. Es necesario tratar de regular el equilibrio de las propuestas. Se sugiere por ejemplo la alternancia entre actividades libres y dirigidas; actividades individuales, en pequeños grupos o en grupo total, propuestas dinámicas, ágiles y otras más serenas, tranquilas.
También es importante reflexionar sobre la utilización de recursos en cada propuesta. Para seleccionarlos se debe considerar su potencial y adecuación para alcanzar los propósitos. Estos recursos ofrecen tanto posibilidades como límites. El que los recursos optimicen y enriquezcan el proceso educativo va a depender de la adecuación oportuna de los mismos. Los diferentes recursos en Expresión Corporal no pueden ser concebidos aisladamente sino en interacción con la globalidad de los factores pedagógicos.

La iluminación puede ser un recurso y un dispositivo. Por ejemplo se puede apagar la luz o jugar con las sombras.

La música es un recurso primordial. El movimiento corporal está íntimamente relacionado con la música, ya que en muchos casos ésta inspira el movimiento. Hay muchos aspectos a tener en cuenta para realizar la selección del repertorio. Hay música que invita a estar atentos, a participar, que inspira diversos movimientos, como otras que invitan al reposo y la relajación. Igualmente, a pesar de ser un recurso que naturalmente desencadena el movimiento es importante que haya alternancia, es decir que no esté presente siempre ya que el movimiento corporal no siempre va acompañado de la música.

Los objetos: "Los objetos son un recurso fundamental para la sensibilización, y a la vez, un estímulo que invita a la acción. El niño indaga las características intrínsecas de los objetos: los toca, los huele, prueba su resistencia, a la vez que los transforma y los incluye permanentemente en sus juegos cotidianos. Para el niño, desde muy temprana edad, los

objetos están cargados de afecto y significado con respecto a sí mismo y su vínculo con las personas. Es un estímulo importante, atractivo, que permite la exploración, promueve la imaginación, despierta interés e invita a jugar con él. Desde el entendimiento de su significado, la utilización del objeto como recurso intermediario en esta disciplina, es de gran valor"[117].
Se podrán utilizar objetos cotidianos como telas, papeles con diferentes formas, texturas, cintas, sogas, pelotas, espejos, cajas, muñecos, linternas, proyector de diapositivas, baldes, palanganas, broches de la ropa, ropa, capas, pañuelos, sombreros, cartones (lisos, corrugados, blandos), hilos, lanas, elásticos, globos, fotografías, imágenes, etcétera. Los objetos son una invitación a la exploración, generan desafíos, hay objetos que facilitan la exploración y la improvisación de movimientos y maneras de relacionarse con el otro. En ocasiones, por ejemplo ante ciertas inhibiciones, resultan muy útiles como objetos intermediarios para facilitar la apertura hacia el mundo externo.

En relación al espacio físico se tiene que determinar con anticipación qué lugar se va a utilizar, tomando ciertos recaudos. Es conveniente que el lugar esté libre de mobiliario para poder desplazarse con mayor libertad favoreciendo el movimiento y la expresión, pero al mismo tiempo que favorezca el clima de concentración, donde los niños no se sientan inhibidos. La sala puede transformarse en ese espacio para desarrollar las actividades, a pesar de las dificultades que implica reordenar y despejar el espacio, los niños pueden ser participes de este momento: sacar mesas y sillas, por ejemplo.
Es conveniente trabajar descalzos, para favorecer la concientización de los apoyos y contactos de la planta del pie, pero esto se podrá hacer si la temperatura, el tipo de piso y sus condiciones lo permiten.
Será necesario tener en cuenta todos estos recursos y su adecuada selección y organización ya que esto colaborará en el desarrollo expresivo y creativo de los niños.

Momentos de una clase

El primer momento es el **comienzo**, aquí se puede generar el clima propicio para motivar a los niños, a partir por ejemplo de sentarse y conversar, escuchar alguna melodía, recorrer el espacio caminando, etc. A partir de este momento ya se entra en contacto con el propio cuerpo y la concientización del mismo.

Durante el **desarrollo** se trabajan los contenidos elegidos. El estímulo o disparador puede estar en los objetos o en el texto que se lee o escucha.
Por ello es de gran importancia la elaboración de la consigna, la pregunta o la sugerencia: deben ser simples, precisas y claras, que permitan diversas respuestas. Se sugiere utilizar distintos tipos de consignas en función del propósito que se haya fijado.
Una **consigna cerrada** es aquella que sólo promueve que se haga lo que se dice, implica un solo tipo de respuesta: "Acostémonos estirados sobre la tela". En un comienzo pueden ser una herramienta útil, sin embargo, con el paso del tiempo las propuestas tienen que ser cada vez más abiertas, dando lugar a que los niños expresen sus propias respuestas, desarrollando una actitud exploradora y creativa.
Las **consignas abiertas** generan una multiplicidad de respuestas: "juguemos libremente con las telas". Incentivan al niño para que investigue, explore, conozca. Por ello el docente no puede imponer un modelo desde afuera, ya sea con las consignas verbales o con el mismo movimiento, imitar es sólo un recurso y es valioso si se lo considera como tal y no como la

[117] JARITONSKY, P.(2000*)* A muchas preguntas, algunas respuestas: la expresión corporal en el nivel inicial En MALAJOVICH, Ana (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós

única metodología de trabajo. Las consignas abiertas crean las condiciones para que el niño desarrolle su creatividad.
Hay consignas que se pueden formular en términos de pregunta: “Observen el recorrido que hace la tela ¿Cómo cayó?, ¿Pueden hacer el mismo recorrido con el cuerpo?” Si bien sugieren determinadas respuestas, se brinda cierta libertad para que el niño elabore su respuesta, favorecen la exploración y estimulan a la participación a partir de una invitación.
Sin ninguna duda, no tiene el mismo valor que los niños resuelvan por sí mismos, descubriendo las distintas posibilidades de movimiento, que explorar las posibilidades que descubre el docente, ni las que copian de ella.
Cabe tener en cuenta que puede estar permitido el “no-hacer” y poder mirar a los demás. Se trata de una actividad que no es coercitiva, sino que parte de las “ganas” y se basa en el disfrute.

El docente tiene que estar atento a las respuestas del grupo que darán cuenta de los aciertos y dificultades de la consigna disparadora de las búsquedas.
Todas estas sugerencias de intervención es necesario que estén impregnadas de un sello peculiar propio de cada uno de los docentes, ya que se ponen en juego las experiencias personales y cada uno se compromete, no sólo en los aspectos más objetivos de la disciplina, sino en los subjetivos. Las propuestas de trabajo serán tan particulares como es el docente, los niños y la expresión corporal de cada uno.

Es importante brindar un tiempo para el momento final, cierre o síntesis y que éste no sea interrumpido, ya que es parte del proceso creativo: una relajación, un descanso, una reflexión compartida, el diálogo, son distintas maneras de finalizar. Se pretende que el niño pueda completar la experiencia.

EVALUACIÓN

El docente puede observar significativamente a los niños en sus actividades cotidianas: en sus movimientos espontáneos, cuando juegan, dramatizan, cuando danzan al escuchar música; todo esto ayuda a entender y registrar las capacidades propias de cada niño.
Por su carácter efímero, por la importancia de la improvisación, el producto -lo que se baila- cobra existencia durante la ejecución; está en el cuerpo y espíritu de quien lo realiza, que transmite esa suerte de narración con los movimientos.
El docente puede evaluar las posibilidades de los niños de expresarse a través del movimiento, algunos lo resuelven con alto grado de sensibilidad y otros no. Como así también, si el niño responde corporalmente a las consignas; si es capaz de elaborar un mensaje a través del movimiento, transmitiendo sus emociones, manifestando placer y disfrute, entre otras o sólo puede copiar un movimiento del docente o de un compañero.
También será necesario tener en cuenta si los niños disfrutan de observar otras producciones.

7.6. TEATRO

"Podemos decir que hay teatro cuando una niña juega a la Mamá".
(Kenneth Macgowan; William Melnitz)

El teatro es una rama del arte escénico relacionada con la actuación donde se representan historias frente a una audiencia. Es también un género literario normalmente dialogado, concebido para ser representado; es una manifestación artística en la cual intervienen actores, director, escritores, músicos, escenógrafos, vestuaristas, etcétera.
En otro sentido, además el Teatro "es una declaración cognoscitiva, en tanto produce enunciados sobre la realidad vivida o imaginada. Constituye una aguda mirada sobre el mundo. Es una forma de conocimiento no discursivo, pero no ajena al análisis racional"[118].
En la Educación Inicial, hablar de teatro, hace referencia a un espectáculo que ha sido pensado, escrito y representado por adultos para los niños. De esa forma, los niños son espectadores, los adultos quienes representan la obra y el docente, el encargado de hacer la selección de la misma. De esta manera, a la escuela le corresponde, brindar a los niños la posibilidad de acercarse a esta expresión artística, vehiculizando el acceso al teatro como bien cultural del cual los niños tienen derecho a disfrutar y conocer, iniciándose en el rol de espectadores teatrales.
"El teatro permite a los niños espectadores movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje: propicia procesos de identificación que llevan a compartir diferentes emociones y avatares que viven los personajes; sugiere muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y creatividad, estableciendo, a la vez, una distancia que impide que queden adheridos a ellos, confundiendo sus deseos y temores."[119] Pero, por sobre todo y teniendo presente la nueva concepción acerca de "arte", superadora de aquella que lo define exclusivamente por la libre expresión y la creatividad, se centra en la idea de arte como conocimiento. A través del acceso al teatro, se favorece en los niños el desarrollo de procesos cognitivos de planificación, racionalización e interpretación.
El teatro, como lenguaje artístico, es una forma de comunicar y expresar, pero también de construir nuevos mundos, de proponer y ejecutar formas culturales que aportan y suman elementos valiosos a la cultura. Se constituye en un acto de aprendizaje, implica transformaciones y procesos que llevan a enfrentarse con toda una serie de situaciones y problemáticas que permiten relacionarse con el otro, comprenderlo, descubrirse como parte de un todo integrado a un mundo natural y social.
En términos de Vigotscky, "el teatro está más ligado que cualquier otra forma de creación artística a los Juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la más sincretizada, es decir contiene en sí los más diversos tipos de arte"[120].
Cabe establecer aquí la diferencia que existe entre juego dramático y juego teatral: el juego dramático es colectivo y simultáneo; se juegan en él roles y personajes ocupando el espacio total como espacio escénico y no hay espectadores.
En el juego teatral, interviene un público que en el nivel inicial estará integrado por parte del mismo grupo que asume el rol de espectador.
En la Educación Inicial, en función de las características que asume dicha actividad, se habla entonces de juego dramático. A través del mismo los niños representan algo que inventan o imitan en el momento de realizarlo, simulando roles y/o situaciones ficcionales diversas. Al jugar a los piratas, princesas, los niños se "meten" íntegramente en las acciones que despliegan; en ese instante representan al mismo tiempo que juegan.

[118] Chapato, M. Elsa. (2006) Artes y Escuela; El lenguaje teatral en la escuela. Buenos Aires, Paidós.
[119] Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Secretaria de Educación (1999) Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.
[120] Vigotsky, L. (1982) *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid, Ediciones AKAL -

Sostiene Patricia Sarlé, que "el objetivo del Juego Dramático, más que conocer o sistematizar la información que los niños tienen sobre un determinado aspecto de la realidad, apunta a situar en otros "mundos posibles" acciones y personajes"[121].
Pero, ¿Cómo se diferencia el Juego Dramático Teatral del Juego Dramático en los Rincones?

- El Juego Dramático Teatral compromete a todo el grupo simultáneamente. El docente es quien "administra" el ritmo de las diferentes acciones. Busca integrar a los niños y niñas, provee los materiales necesarios y está atento a que todos jueguen un rol.

- El Juego en Rincones es una propuesta abierta, los propios niños elijen el Rincón, a qué y con quienes (compañeros) jugar. "Esto los obliga a generar acuerdos entre ellos, variar de roles sin solicitar permiso (y sin que eso altere el juego), a decidir jugar con otro o solo".[122]

Los juegos que realiza el niño para expresarse y comunicarse son, de alguna manera, representaciones de la realidad, de su realidad, y el teatro qué otra cosa es sino un símbolo, una forma de abordar lo real y lo fantástico.
En la Educación Inicial, el objetivo del lenguaje teatral no apunta a formar actores, sino familiarizar al niño con los códigos teatrales, con las distintas formas de hacer y ver teatro, con la estructura dinámica que poco a poco se puede ir incorporando a través de contenidos pertinentes.

PROPÓSITOS

- Promover la participación y el disfrute de producciones artísticas locales, regionales y/o nacionales, que permitan a los niños reconocer paulatinamente los elementos del lenguaje teatral y valorar las manifestaciones del contexto cultural.
- Propiciar situaciones de enseñanza que acerquen a los niños al lenguaje teatral, promoviendo sus posibilidades de conocimiento, expresión, percepción, creación e imaginación.
- Favorecer en los niños la exploración y el disfrute de las posibilidades de expresión teatral en forma sensible y creativa.
- Procurar el desarrollo de las mayores posibilidades de utilización, descubrimiento y experimentación en el espacio y con diversos materiales, en relación con el propio cuerpo y el de los demás, en instancias de Juego Dramático.
- Ofrecer oportunidades de construcción de diversas ambientaciones escenográficas.
- Promover acciones que permitan la mediación de los títeres, muñecos y objetos animados en la comunicación oral, gestual y corporal entre los niños entre sí y con los adultos.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Se trabajará en función de los procesos los núcleos de apreciación, producción y contextualización.

[121] SARLÉ, P. (2001)*Juego y Aprendizaje Escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires. Novedades Educativas
[122] Ver: SARLÉ, Patricia. (2006) *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza.* Buenos Aires. Paidós.-

NÚCLEO de Apreciación

Disfrute e interés por los espectáculos teatrales y/o a través de soportes tecnológicos.

Para que los niños tengan oportunidades de presenciar representaciones valiosas, es necesario que el docente realice la mediación correspondiente seleccionando, de manera adecuada, las obras a las cuales los niños asistirán.

En este sentido, es importante tener presente algunos de los aspectos que la conforman: argumento, actuación, escenografía, iluminación, música, vestuario, etc.

El texto con parlamentos breves y lenguaje simple; la repetición de palabras, frases, los juegos verbales colaboran en la comprensión de la trama de la obra. La trama, desarrollada en secuencias, centrada en un conflicto que suscite diferentes emociones.

El docente deberá despojarse de prejuicios y animarse a contener y aprovechar las diversas situaciones que se susciten, transformándolas en instancias de aprendizaje. Muchos descartan textos de títeres o de Teatro, pensando en que son demasiado complejas o inentendibles, en lugar de hacer hincapié en alguna línea argumental de la misma. Otros, creen seleccionar inocentes obras en las que luego, la trama asume características tales, que luego no saben cómo abordar los planteos realizados por los alumnos.

El conflicto que estructure la obra estará planteado en forma clara, permitiendo su comprensión por parte del niño.

En relación a los protagonistas, el docente considerará que sean significativos para posibilitar que los niños se identifiquen con ellos.

Con respecto a los temas abordados, y para su elección, se tendrá en cuenta la edad de los espectadores: para los más chiquitos, temas vinculados a lo conocido y cotidiano; para los más grandes, los relacionados con aventuras, situaciones mágicas, maravillosas, humorísticas, etc. Es importante también que en los temas se manifiesten sentimientos significativos y familiares para los niños, similares a los propios que los ayuden a comprenderlos: celos, miedo, generosidad, etc. El desenlace será feliz, evitando "moralejas" como conclusión final.

La escenografía con elementos dispuestos atractivamente (formas y colores), condición a considerar también en el vestuario y maquillaje de los actores, facilitando así su caracterización.

En el teatro para niños, la música juega un papel fundamental, a tal punto que puede decirse que las llamadas comedias musicales son las que les resultan más atractivas: el docente entonces seleccionará aquellas que no se vinculen con lo exclusivamente televisivo o con la "moda comercial del momento" y que, desde lo artístico, respeten al niño como espectador.

En cuanto a la duración de la obra, se tendrá en cuenta el período de atención atribuido a los espectadores, siendo para dos y tres años de unos quince o veinte minutos y para los de cuatro y cinco, de alrededor de cuarenta minutos.

Teniendo presente el contexto provincial, atravesado por realidades diferentes, muchas de las cuales no permiten el acceso de los niños a representaciones de características como las mencionadas, es que se sugiere la búsqueda de otras alternativas que garanticen el disfrute y contacto de los alumnos con una obra teatral.

No se trata de hacer del docente un "actor", sí alguien que pueda llegar al niño (por sí mismo) mediante su personalidad desdoblada en un personaje. "Una representación teatral implica una tarea mancomunada en la que pueden intervenir muchos participantes desde diferentes roles. Siempre es factible reunirse con otros colegas de la institución, convocar a los padres de los alumnos y otros miembros de la comunidad para desarrollarla. Poniendo en juego su propio ingenio y creatividad, asesorándose, sumando las ganas de hacerlo lo mejor posible y una preparación cuidada de los elementos y la actuación, la carga de afecto que el docente

puede dar a esa producción pensada para sus alumnos, pueden redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte interesante y enriquecedor para todos."[123]
Esto dista mucho de realizar representaciones teatrales en las cuales se coloca a los alumnos como "actores", "mostrando" la obra a los padres: en estas circunstancias los niños son forzados a realizar cansadores ensayos, a repetir textos que muchas veces no comprenden, a usar disfraces incómodos.

Iniciación en el rol de espectadores teatrales, promoviendo el análisis y la reflexión

Una vez presenciada la obra teatral, el docente podrá indagar sobre quiénes son los personajes, qué les pasó, qué problema/s tuvieron; quienes eran buenos o malos o viejos y jóvenes; qué cosas hacían o qué cosas pasaban en la obra; que está bien o que está mal en lo que presenciaron, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento divergente. Además, conducirá la conversación hacia la identificación de los diferentes recursos y roles teatrales (vestuario, música, maquillaje, escenografía, actores, Iluminadores, etc.), son contenidos vinculados a procesos de análisis y reflexión requeridos para el conocimiento del lenguaje teatral.

NÚCLEO de Producción

Los contenidos correspondientes al proceso de producción, que viabilizan el desarrollo de diferentes capacidades en los niños, pueden abordarse a través del Juego Dramático:

Representación de diferentes situaciones dramáticas, asumiendo roles reales y fantásticos.
Estructuración de pequeñas secuencias en sus dramatizaciones.
Colaboración en el armado de un espacio escénico.
Valoración y exploración de sus propias posibilidades expresivas y las de los demás.

El juego Dramático permite al niño expresarse, comunicarse, explorar su interioridad, desarrollar su personalidad mediante la canalización de sus sentimientos, emociones, resolución de conflictos, a través de un proceso que involucra la percepción, la sensibilidad, el desarrollo cognitivo y creativo, constituyéndose en un factor significativo en su formación integral.
Cuando el niño dramatiza espontáneamente está jugando, y en ese juego involucra sus sentimientos, emociones, asume roles, cumple con reglas que le significan aprender a esperar, a compartir, a perder, a postergar. Estas dramatizaciones pueden ser enriquecidas y multiplicadas por el docente a través de una actitud que favorezca la exploración de sus propias posibilidades expresivas y las de los demás.

En el Juego Dramático intervienen una serie de elementos que se tendrán en cuenta a la hora de planificarlo:

Tema/argumento trama: es la idea central o eje que da origen y organiza de algún modo el juego. Por ejemplo: jugar a los piratas, al bosque encantado, a un programa televisivo. Pueden estar relacionados con situaciones conocidas o imaginadas, roles cercanos o lejanos, personajes que tuvieron o tengan existencia real o no.

[123] Gobierno de la Provincia de Buenos Aires; Dirección General de Cultura y Educación(2008) Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata, Buenos Aires.

Ambientación: son los espacios y los objetos que se disponen en el Espacio Escénico para generar el entorno de la acción (dónde y cuándo transcurre la acción del juego). Por ejemplo: una castillo medieval, una ciudad del futuro, un shopping actual, un bosque, en los que, por ejemplo, la parte de debajo de una mesa puede ser una cueva tenebrosa, las sillas en hilera un colectivo, etc.

Acción: es lo que va pasando, lo que van haciendo los jugadores en función de los conflictos y circunstancias que se van suscitando en el juego dramático. Lo que "se hace" tiene siempre un por qué y un para qué (motivación y objetivo de la acción), que el docente, antes y después de cada juego, deberá procurar establecer mínimamente para reflexionar luego, sobre lo que finalmente pasó (porque tenía hambre, cazó un ciervo; se paró sobre el trono y gritó para que la escucharan, etc.).

Caracterización: define la fisonomía general del rol o el personaje. Siempre es física y externa y no necesariamente deben intervenir todos sus rudimentos técnicos (vestuario, calzado, maquillaje, peinado, etc.) en el juego dramático. Basta con un palo para que un niño se sienta cómodo y convencido de jugar al príncipe; con una vincha, para que una niña juegue su rol de reina.

En su rol de "animador" el docente puede estimular a los niños a través de diferentes intervenciones, de ser necesario:
- Brindando ideas, sugiriendo situaciones que puedan constituirse en situaciones dramáticas, como por ejemplo: -"¿Quieren jugar a que estamos en un planeta desconocido?"; o ¿dale que toda la sala es un supermercado?, y entre diversas posibilidades.
¿Qué es esto, qué está pasando aquí? (haciendo referencia a dos nenes que ya están jugando y se mueven sobre una tela tirada en el piso).

- Proponiendo aprovechar el espacio disponible y los objetos disponibles en él; el uso de elementos versátiles (telas, cajas de cartón, cintas, sabanas, pañuelos, etc.) que pueden transformarse en lo que la imaginación de los niños desee; el de otros objetos de la realidad cotidiana o réplicas de juguete; juguetes de cotillón, tales como ropas de adultos y accesorios, utensilios de cocina, etc.

- Observando el juego, siguiendo el desarrollo de la trama e interviniendo mínima y sutilmente en ella a través de su colaboración en la acción[124].

- En forma alguna el docente elegirá temas, escenarios, argumentos, etc.; los niños tendrán libertad para hacer sus propias elecciones, en un proceso de construcción progresiva y gradual que permitirá estructurar el juego dramático en secuencias cada vez más ricas y complejas.

[124] *"Los niños juegan sin "necesitar ponerse de acuerdo" al compartir el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada y regirse por reglas propias de la acción representada*". SARLÉ, Patricia. "*Enseñar el juego y jugar la enseñanza*". Buenos Aires. PAIDOS, 2006. *(Pág. 153)*

7.7. TÍTERES

"Un muñeco que se mueve es para un niño (…) un imponderable misterioso que atrae con la fuerza de lo desconocido." (Mane Bernardo)

Por lo general se considera al títere como un muñeco, pero si bien en apariencia puede parecer un muñeco, en esencia es un personaje; un personaje teatral y debe ser tratado como tal.
"El títere está completamente ligado al teatro, o, mejor dicho, este último le debe mucho al títere, por ser éste una manifestación ingenua, directa y primitiva. Los títeres recorrieron muchas y muchas leguas en todos estos años de civilizaciones hasta llegar hoy a nosotros."[125]
Considerado también como todo objeto movido en función dramática, se constituye así en un objeto mediador a través del cual los niños canalizan emociones, sentimientos, pensamientos, conflictos, odios, rechazos, etc., permitiéndoles de esa manera ampliar el repertorio de medios a través los cuales pueden desarrollar la comunicación y expresión de emociones.
Los títeres se constituyen en un recurso privilegiado para el desarrollo del lenguaje, en tanto facilitan la mediación en la comunicación oral, gestual y corporal de los niños entre sí y con los adultos.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

NÚCLEO de Apreciación

Disfrute de espectáculos de títeres.
En el caso de los títeres, es importante que los niños puedan acceder, de ser posible, a representaciones realizadas por titiriteros profesionales, siendo también tarea del docente, seleccionar la obra teniendo en cuenta, tema y argumento, escenografía, iluminación, sonido y, fundamentalmente, el desempeño de los titiriteros.

Reflexión acerca de la representación
Es importante que, algunas veces, además del placer por la obra, aproximarse a partir de la reflexión
al lenguaje propio de un espectáculo de títeres y a la temática de la obra.

NÚCLEO de Producción

Expresión a través de títeres y/o muñecos
Es necesario propiciar previamente su exploración y manipulación. Este contenido puede viabilizarse en las salas de educación inicial, promoviendo en los niños la invención y reinvención de personajes y situaciones. El teatro de muñecos es muy frecuente a esta edad y comúnmente los niños suelen jugar a él espontáneamente, con cualquier objeto que ellos "animen".

Construcción de vínculos de respeto en actividades lúdico-dramáticas
"Uno de los contenidos que atraviesa la experiencia teatral y que se pone en juego al trabajar con títeres en la sala, es la diferenciación entre los roles de actor y espectador. (…) la rotación de roles implica un principio de reciprocidad: ahora hay que observar y escuchar, luego

[125] BERNARDO, Mane (1977) *Teatro; Creación y técnica del espectáculo infantil.* Buenos Aires. Ed. Latina.

seremos observados y escuchados; así se ejercita y se promueve la autorregulación propia del compartir con otros." [126]

Estructuración de pequeñas secuencias en sus dramatizaciones, favoreciendo la producción de situaciones dramáticas con temas y roles reales y fantásticos.
El Rincón de Biblioteca, el de Dramatizaciones u otro creado especialmente para tal fin, pueden constituirse en espacios en los cuales se ubiquen títeres, muñecos u otros objetos y donde los niños, además de las expresiones espontáneas, generen sencillas producciones dramáticas que el docente irá enriqueciendo a través de propuestas que problematicen y enriquezcan el juego.

Creación de títeres sencillos.

Representación de escenas a través de su uso.
Estos contenidos pueden trabajarse a partir de distintas actividades: realizar juegos con las manos; trabajar con distintos tipos de imágenes (sensoriales, kinestésicas, etc.); investigar posibilidades de movimiento de diferentes partes del cuerpo, jugar, comunicar con ellas, especialmente la mano; dar vida a objetos cotidianos armando diálogos; investigar y mostrar variedad de títeres, y técnicas de empleo; brindar materiales neutros promoviendo la asignación de múltiples sentidos a los títeres que se confeccionen.
No hay límites para la imaginación en la confección de títeres. Cualquier cosa puede aprovecharse, desde envases a cajitas en desuso, verduras, etcétera.
Realizar títeres de dedos, confeccionados con papel, tela; títeres con guantes; de varillas: con caras confeccionadas en cartón o madera, recortadas y pegadas sobre las varillas. Para el cuerpo se pueden utilizar los potes de crema o yogurt colocados boca abajo.
Títeres de hilo o marioneta: Se manejan de arriba hacia abajo mediante hilos. Aseguran un fácil desplazamiento porque tienen articulaciones flexibles y un peso en la base.
El docente, además, puede intervenir en las expresiones espontáneas de dramatización, enriqueciéndolas, problematizándolas, introduciendo un elemento fundamental: el conflicto. "A modo de sencillo ayuda memoria, se pueden indicar tres tipos de conflictos básicos sobre los que se puede empezar a trabajar:
-un personaje quiere algo, pero algo se lo impide;
-un personaje quiere algo, pero alguien se lo impide;
-un personaje quiere algo, pero algo dentro de él se lo impide. (…)".[127]
Los mencionados procesos de análisis, reflexión y producción, cuyo desarrollo promueve el acceso a la idea de "arte" como conocimiento, no ligado exclusivamente a "la libre expresión", facilitan la aproximación a las diferentes manifestaciones dramáticas (teatro, teatro de títeres, etc.,) del contexto cultural local y/ o mediante el uso de soportes tecnológicos diversos.

EVALUACIÓN

La evaluación considerará los contenidos abordados, las acciones y reacciones de los niños bajo la mirada del docente en relación a aspectos tales como:

[126] GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000) *Diseño Curricular para la educación Inicial*. Buenos Aires.
[127] Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Secretaria de Educación (1999) *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires.

- Reacciones frente a espectáculos teatrales y/o de títeres: considerar que el espectáculo puede asustar a muchos de los pequeños espectadores; a otros exaltarlos y ponerlos en hiperactividad comunicativa.
El hecho de que los niños opinen, comenten y participen de una conversación, es más importante que opinar estética o ideológicamente sobre la obra, la cual puede no haberle gustado o haber discrepado con el "mensaje" que transmite.

- No todos los niños participan del juego dramático del mismo modo; un niño puede estar desarrollando perfectamente su creatividad y percepción diferencial del mundo real y del mundo ficcional, sin gesticulaciones grandilocuentes, o vociferaciones memorizadas de tal o cual poema. Contrariamente, en otros las gesticulaciones se acercan más a conductas estereotipadas y fingidas que a expresiones naturales y auténticas.

-Se recomienda, por lo tanto, no estigmatizar la "capacidad de actuar como el acto de interpretar roles o personajes propios del teatro", desde el punto de vista de las acciones físicas (gestos, movimientos, posturas), desde lo conversacional, ni desde lo retórico, evitando los estereotipos.

-Se sugiere observar la aparición y objetivación de los elementos de la estructura dramática, en una progresión que va desde la identificación de personajes o roles, de la acción dramática, hasta la identificación de conflictos y sus resoluciones.

BIBLIOGRAFÍA

Lenguaje y Literatura

- ACOSTA, V.; MORENO, A.; QUINTANA, A.; RAMOS, V.; ESPINO, O.(1996) La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Granada (España). Ed. Aljibe.
- ARIZPE, Evelyn. y Morag Styles (2004)Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos. México, FCE.
- BETTELTHEIM, Bruno.(1976) Psicoanálisis de los cuentos de hadas. París. Laffont.
- BLANCO, Lidia. (2006)Leer con placer en la Primera Infancia. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- BONNAFE, Marie. (2008) Los libros, eso es bueno para los bebés. Buenos Aires, Océano.
- BORNEMANN, Elsa. (1993) Cuentos. Buenos Aires. Dimar.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. y SIGNORINI, A. (1988) Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural en Lectura y Vida Nº 9
- BORZONE, Ana María.(1999) Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura, en Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Lingüística en el aula, Año 3, Número 3.
- BRASLAVSKY, Berta. (1985)Clasificación general de métodos de alfabetización", "Métodos fundados en unidades no significativas de la lengua", "Métodos fundados en unidades significativas de la lengua" en La lecto-escritura inicial en una escuela para la democracia, Buenos Aires, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia, Módulo 6, Secretaría de Educación, 1985 .
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C. Y WOLMAN, S. (Comp. Ana María Kaufman) (2000) Letras y número. Buenos Aires. Ed. Santillana
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. y TORRES, M. (2001) Cuadernillo de propuestas para el aula. Lengua, Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación.

- CASTEDO, M.; SIRO, A. Y MOLINARI, C. (1999)Enseñar y aprender a leer - Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas
- CASTEDO, Marta. (1995)"Construcción de lectores y escritores", en Revista Lectura y Vida. Año 16, No. 3, Buenos Aires.
- CHAMBERS, Aidan (2007) Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México, FCE.
- COLOMER, Teresa. (2005) Andar entre libros. México. Fondo de Cultura Económica.
- DESINANO, Norma.(1997) Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB. Rosario. Homo Sapiens.
- DEVETACH, Laura. (2008) La construcción del camino lector. Buenos Aires, Comunicarte.
- DEVETACH, Laura. (2003)“Escuelas que hacen Escuela”, en La construcción del camino del lector. Cuadernos de Iberoamérica. O.E.I.
- DEVETACH, Laura. (1994) Oficio de palabrera. Buenos Aires. Colihue.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia . (2005) Cara y cruz de la literatura. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- DIGISTANI, Emilia y Graciela Perriconi (2008) Los niños tienen la palabra. Rosario, Homo Sapiens.
- Dirección General de Cultura y Educación.(2007) La literatura infantil en el Jardín de Infantes. Ciudad de Buenos Aires. Documento Curricular Nº 1
- DOLTO, Francois.(1996) La causa de los niños. Barcelona. Paidós.
- DUBOIS, María Eugenia.(1989) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires. Aique.
- FERREIRO Emilia y TEBEROSKY, Ana. (1979)Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI,
- FERREIRO Emilia. (1991)"Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis", en GOODMAN Yetta (comp). Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires. Aique
- FERREIRO Emilia. (2001)Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México. Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia.(1996) "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en CASTORINA, FERREIRO, KOHL Y LERNER. Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires; Dirección General de Cultura y Educación (2007) Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba; Ministerio de Educación. Secretaria de Educación (2010) Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo. Córdoba.
- GRUNFELD, Diana. (1998)“La psicogénesis de la lengua escrita, una revolución en la alfabetizaciòn inicial”, en Revista La educación en los primeros años. Buenos Aires.
- HAZARD, Paul (1998)Los libros, los niños y los hombres. Barcelona, Juventud-Continente.
- INOSTROZA DE CELIS, G. (1997) Aprender a formar niños lectores y escritores. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- KAUFMAN A. M. y RODRÍGUEZ, M. E.(1993) La escuela y los textos. Buenos Aires. Santillana
- KAUFMAN A. M.; CASTEDO, M., MOLINARI C.; TERUGGI, L. (1989) Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires. Aique.
- KAUFMAN, Ana María. (1998) Alfabetización temprana... ¿y después? Santillana, Buenos Aires.
- KAUFMAN, Ana María.(1998) La lectoescritura y la escuela. Buenos Aires. Santillana
- LERNER D. y otros.(2004) Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001) Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.

- LERNER, D. (1996)"La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en CASTORINA, FERREIRO, KOHL Y LERNER, Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós.
- LERNER, D. y otros.(1996) Leer y escribir en el primer ciclo, Documento No. 2 de actualización curricular para la EGB, Municipalidad de Buenos Aires.
- LERNER, D.; LEVY, H; LOBELLO, S. (1999) "Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar" Lengua. Documento de Trabajo nº 5. GCBA.
- LERNER, D.; PIZANI, A.; PIMENTEL, M. (1990) Comprensión lectora y expresión escrita: experiencias pedagógicas. Buenos Aires. Aique,
- LÓPEZ, María Emilia (2007): Artepalabra. Voces en la poética de la infancia. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- MACHADO, Ana María y MONTES, Graciela. (2002) Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia. Buenos aires. Sudamericana.
- MARIÑO, Ricardo. (2004) "La lectura continúa", Jornadas para Docentes y Bibliotecarios "Escenarios para la promoción de la lectura" en la 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil. Buenos Aires.
- MELGAR, S. y GONZÁLEZ, S.(1999) Escribecuentos. Libro del docente. Buenos Aires. Kapelusz Editora
- MELGAR, Sara. (2007)Proyecto "Todos pueden aprender" Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Buenos Aires
- MEN (2011) Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial, Serie Temas de Educación Inicial, Dirección de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2006) Juegos y juguetes. Narración y biblioteca, Serie de Cuadernos para el aula, volumen 1; Buenos Aires.
- MIRETTI, María Luisa.(1998) La Lengua Oral en la Educación Inicial. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- MIRETTI, María Luisa. (1998) La Literatura en la Educación Inicial-E.G.B.; Buenos Aires. Homo Sapiens.
- MOLINARI Claudia; SIRO, Ana.(2004) Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrados rurales. Fundación Bunge y Born Fundación Pérez Companc. Buenos Aires. MOLINARI, Claudia.(1996) Lectura y Escritura - Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Documento 1/97, Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- MONTES, Graciela.(1999) La frontera indómita. México, Fondo de Cultura Económica.
- MONTES, Graciela.(2006) La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- NEMIROVSKY, Myriam. (1995)"Leer no es lo inverso de escribir" en TEBEROSKY y TOLCHINSKY. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires. Santillana.
- NEMIROVSKY, Myriam. (2003) ¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? (Tres experiencias en el aula). Madrid. Centro de Innovación Educativa.
- NEMIROVSKY, Myriam. (1999) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México. Paidós.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. (1962) El cuento en la literatura infantil. Buenos Aires. Kapeluz
- RESQUEJO, M. I. y TABEADA, M. S. (2003) "Autorías de la palabra y del pensamiento infantil" en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina; Sistematización de experiencias; Bs, As., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- RODARI, Gianni. (1987)"La imaginación en la literatura infantil", en Revista de literatura infantil Piedra Libre, año I, Nº 2
- RODARI, Gianni. (1982)Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona. Editorial Reforma de la Escuela.

- RODRÍGUEZ, María Elena.(1995) “Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?”, en Revista Lectura y vida, año 16, Nº 3. Buenos Aires.
- SMITH, Frank.(1994) “Leer como un escritor”, en De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires. Aique.
- SOLÉ, Isabel.(1998) Estrategias de lectura. Barcelona. Grao.
- TEBEROSKY Ana. (1991) Aprendiendo a escribir. Barcelona. ICE-HORSORI.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. (1993) El aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona. Anthropos.
- VIDAL DE BATTINI, Berta.(1983) Cuentos y leyendas populares de la Argentina. Buenos Aires. Ediciones Culturales Argentinas.
- WALSH, María Elena.(1995) Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995. Buenos Aires. Espasa Calpe-Seix Barral.
- WEITZMAN DE LEVY, Hilda y otros. (2000) Recorridos didácticos en la Educación inicial. Buenos Aires. Paidós.
- ZAMERO, Marta. (2009-2010) “Alfabetización inicial como objeto de investigación” Ministerio de Educación de la Nación.

Páginas web

www.planlectura.edu.ar

planlectura.educ.ar/pdf/cuadernillo%20comp%20F.pdf

Artes Visuales: Plástica

- AUGUSTOWSKY, Gabriela. (2008)Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires. Tinta fresca
- AUGUSTOWSKY, Gabriela. (2008) Programa ANIMATE (enseñanza de valores a través del arte, destinado a escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires). Fundación Conciencia; Cartoon Network; Turner. Cuadernillo para docentes disponible en http://www.animate.org.ar/
- AUGUSTOWSKY, Gabriela.(2007) Enseñar a mirar imágenes en el museo: más allá del método. Ponencia presentada en 1º jornada Internacional de Educación. La dimensión Educativa de los museos de Arte. Centro Cultural Recoleta. Disponible en www.centroculturalrecoleta.org
- AUSPITZ, K. (1997) Producciones en lenguajes expresivos. Hacer y observar. Mimeo
- BERGER, John.(2000) . Modos de ver. Barcelona. Editorial Gustavo Gili
- BRANDT, Ema y otras.(1999).Una visión desde la plástica. Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- BRANDT, Ema y otras.(1998). Educación artística – plástica. Buenos Aires, AZ Editora.
- BRANDT, Ema, AKOSCHKY, J. y otros. (1998). Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Paidós.
- DAHLBERG, Gunilla. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona, Ed. Graó.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. 2007. Dirección General de Cultura y Educación: Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata, Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.(2008). Dirección General de Cultura y Educación: Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata, Buenos Aires.
- EISNER, Elliot. (1983).Curriculum and cognition. Nueva York. McGraw Hill.
- EISNER, Elliot.(1995) Educar la visión artística. Barcelona. Paidós.
- EISNER, Elliot. (2004)El arte y la creación de la mente. Barcelona. Paidós.
- EISNER, Elliot. (2002)La escuela que necesitamos. Buenos Aires. Amorrortu.
- GALEANO, Eduardo. (1989)El libro de los abrazos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores - Edit. Catálogos.

- GARDNER, H. (1987) Arte, mente y cerebro. Buenos Aires. Paidós
- GARDNER, H.(1994) Educación artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Lenguajes Artísticos en el Nivel Inicial Circular 2-07
- GONZÁLEZ, Héctor (2003) "La educación en el arte: Un derecho", en Suplemento digital Revista La Educación en Nuestras Manos. Año 1, N° 4.
- HEGUY, Graciela (2010) Grandes obras para pequeños artistas. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- JIMENEZ LÓPEZ (2003) Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación. México, Secretaría de Educación Pública.
- LUCART, L. (1980) Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar. Madrid. Cincel.
- MALAJOVICH Ana y otros.(2005) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires. Paidós.
- MALLAGUZZI, Loris. (2001)La educación infantil en Regio Emilia. Octaedro – Rosa Sensat.
- MANIGOT, Gonzalo.(2007) La enseñanza del Lenguaje Plástico en el Jardín de Infantes. Bahía Blanca. Editorial Ediba.
- ORIGLIO, Fabricio y otros.(2005) Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires. Nazhira.
- SINGER, Laura (1999) "La evaluación en la educación artística". En CARLINO, Florencia y otros. La evaluación educacional: historias, problemas y propuestas. Buenos Aires. Aique
- SPRAVKIN, Mariana.(1998) Educación plástica en la escuela. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Música

- AKOSCHKY, Judith y otros.(1998) Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidós
- AKOSCHKY, Judith. (1998) Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires. Ricordi.
- DELALANDE, Francois. (1995) La música es un juego de niños. Buenos Aires. Ricordi.
- EISNER, Elliot W. (1987) Educar la visión artística. Buenos Aires. Paidós
- GARDNER, H. (1987) Arte, mente y cerebro. Buenos Aires. Paidós.
- GARDNER, H. (1994) Educación artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.(2000) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Diseño Curricular para la educación Inicial: Marco General. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000)Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Diseño Curricular para la educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1999) Secretaria de Educación: Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial; Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007) Dirección General de Cultura y Educación: Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010) Ministerio de Educación; Secretaria de Educación: Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo. Córdoba.
- MURRAY SCHAFFER, R. (1985) El nuevo paisaje sonoro. Buenos Aires. Ricordi.
- ORIGLIO, F.; BERDICHEVSKY, P.; PORSTEIN, A. M.; ZAINA, A.(2005) Arte desde la cuna. Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires. Nazhira.
- SINGER, Laura (1999) "La evaluación en la educación artística". En CARLINO, Florencia y otros. La evaluación educacional: historias, problemas y propuestas. Buenos Aires. Aique

Danza: Expresión Corporal

- AKOSCHKY, J; y otros.(1998) Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidos.
- BERGÉ, Ivonne.(1975) Vivir el cuerpo. Buenos Aires. Ed. La Aurora.
- BERNHARD, Michel. (1980) El cuerpo. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- EISNER, E.(1995) El ojo ilustrado. Barcelona. Paidós.
- GCBA, Secretaría de Educación.(2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.(2007) Diseño Curricular para la Educación Inicial
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.(2010) Dirección Provincial de Nivel Inicial La actividad de expresión corporal en el jardín de infantes. Prof. Perla Jaritonsky. Ideas para el aula.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010) Secretaría de Educación. Diseño Curricular de Educación Inicial.
- HUGAS, I.; BATLLE, A. (1996)La danza y el lenguaje del cuerpo en la Educación infantil. Madrid. Celeste Ediciones.
- JARITONSKY, P; GIANNI, C. El lenguaje corporal en el niño preescolar. Buenos Aires, Ed. Ricordi, 1985.
- KALMAR, D. (2005)Qué es la Expresión Corporal. Buenos Aires. Lumen
- KEMELMAJER, J.(2001) Creatividad y movimiento Expresivo. Mendoza. Efe.
- LABAN, R. (1978)Danza educativa. Buenos Aires. Paidós.
- MALAJOVICH, Ana y otros. (2000)Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires. Paidós.
- ORIGLIO, F; PORSTEIN, A. M.(2001) La expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- PENCHASKY, M.(2005) El cuerpo en la enseñanza. En Punto de Partida, Revista de Educación Inicial, año 2, número 12
- PENCHASKY, M. (2004) Gesto, movimiento, desplazamiento y emoción, en Punto de Partida, Revista de Educación Inicial, año 1, número 5.
- PENCHASKY, M. (2004) La expresión corporal en Punto de Partida. Revista de Educación Inicial, año 1, número 1.
- PENCHASKY, M. /(2004)Recreando con el cuerpo. Dichos y hechos en la expresión corporal, en Punto de Partida, Revista de Educación Inicial, año 1, número 2.
- PENCHASKY, M. Andar. (1994)Experiencias y fundamentos para una didáctica de la expresión corporal. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- PENCHASKY, M. y otros. "¿Y su cuerpo dónde está?". (2005)En Punto de Partida. Revista de Educación Inicial, año 2, número 19
- PICK Y VAYER (1972)El diálogo corporal. Barcelona. Científico Médica.
- PORSTEIN, Ana María y otros (2003). La expresión corporal. Por una danza para todos, en Revista Novedades Educativas Colección 0 a 5, Buenos Aires
- Dirección General de Educación Superior. Secretaría de Educación. GCBA. PORSTEIN, Ana María (2005) Especialización en Psicomotricidad Educativa (Escuela Práctica de Psicomotricidad) Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 1. ISPEI "Sara C. de Eccleston".
- SINGER, Laura (1994) "El cuerpo y la escuela. La educación en nuestras manos", en Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 20/21.
- SINGER, Laura (1999) "La evaluación en la educación artística". En CARLINO, Florencia y otros. La evaluación educacional: historias, problemas y propuestas. Buenos Aires. Aique.

- SINGER, Laura; GABRINETI, Silvana (1994) “La expresión corporal en el jardín de infantes. La educación en nuestras manos”, en Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 22/23
- STOKOE, P y HARF, R. (1980) La expresión corporal en el jardín de infantes. Buenos Aires. Paidós.
- STOKOE, Patricia.(1974) La expresión corporal y el niño. Buenos Aires. Ricordi.

Teatro y Títeres

- BERNARDO, Mane.(1977) Teatro; Creación y técnica del espectáculo infantil. Buenos Aires. Ed. Latina.
- BERNARDO, Mane.(1972) Títeres. Buenos Aires. Ed. Latina.
- CHAPATO, M. Elsa. (2006)Artes y Escuela El lenguaje teatral en la escuela. Buenos Aires. PAIDÓS
- Consejo Federal de Educación: Resolución Nº 111/2010 y Anexo
- EISNER, E.(1995) Educar la visión artística. Barcelona. Paidós.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.(2000) Diseño Curricular para la educación Inicial. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1999) Secretaria de Educación: Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008) Dirección General de Cultura y Educación: Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata. Buenos Aires.

- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2010) Ministerio de Educación. Secretaria de Educación
- SARLÉ, Patricia.(2001) Juego y Aprendizaje Escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SARLÉ, Patricia. (2006) Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza. Buenos Aires. PAIDÓS

SIGLER ISLAS, Eduardo (1998) "Jugar a ser", en Módulo lenguajes artísticos; Artes plásticas, danza, literatura, música y teatro, 6ª ed., México, SEP/ Conaculta/ Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil.

- VIGOTSKY, L. S.(1982) La Imaginación y el Arte en la Infancia. Madrid. Ediciones AKAL

VYGOTSKY, L. S.(1997) "El arte del teatro en la edad escolar", en La imaginación y el Arte en la Infancia. México. Fontamara.

Capítulo 8. DIMENSIÓN "AMBIENTE NATURAL Y SOCIO-CULTURAL"

INTRODUCCIÓN

Esta Dimensión corresponde a un campo de experiencias de aprendizaje que promueva en los niños enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca del ambiente.
El ambiente es un conjunto complejo de componentes, factores, relaciones y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas y se construye cotidianamente la cultura. Además de complejo, es diverso, ya que no es una categoría abstracta, válida para todo tiempo y lugar, no es igual para todas las personas debido a que, cada uno, lo percibe de forma diferente. Por lo tanto, no existen factores únicos que expliquen efectos determinados, sino múltiples y diferentes variables que se interrelacionan.
Kaufmann y Serulnicoff, definen al ambiente como "un entramado imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente. No hay un ambiente histórico y otro biológico sino un único medio; lo que varían son los modos de abordaje para su estudio. Al tratarse de un ambiente que es socio-natural, no puede comprenderse por fuera de los sentidos y significados que los hombres han ido construyendo en torno a él"[128].
Los niños tienen el derecho a conocer el mundo en que viven y la escuela debe brindarles la oportunidad de convertir el ambiente en objeto de conocimiento. Diseñar situaciones de aprendizaje para que conozcan el ambiente significa, por un lado, priorizar la curiosidad, el interés por conocer, desarrollando la capacidad del aprendizaje por descubrimiento y por el otro, acercarlos a la realidad[129] del ambiente socio-cultural que los rodea y a otras realidades no tan cercanas, pero que también pueden ser de su interés. Se trata de que miren lo conocido con otros ojos, "correr el velo de lo obvio" y a la vez que se aproximen a otros contextos no tan conocidos, actualizarlos, conservando su complejidad.
Una manera privilegiada de conocer el ambiente es la experiencia directa. En ella los niños están en contacto con el objeto de conocimiento, lo exploran, se formulan preguntas, intentan buscar respuestas a sus ideas, las ponen en acción, se relacionan con otros sujetos en prácticas que involucran a ciertos objetos, van modificando sus ideas a medida que entran en contradicción con la realidad, con otras ideas, etc.
Por ello es necesario que los docentes brinden ambientes de aprendizajes ricos, estimulantes y potentes, que promuevan la curiosidad, el asombro y que favorezcan distintas vías de acceso al conocimiento.
El ambiente socio-cultural está constituido por grupos humanos con todo aquello que puedan aportar de historia, cultura, ritos, tradiciones, infraestructuras, rendimientos de producción y sistemas institucionales que el hombre ha elaborado. Además, testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar, las necesidades del hombre de alimentación, refugio, salud, educación y trabajo.
El docente podrá transmitir información, problematizar la mirada de los niños a partir de proponer algunas preguntas y sistematizar los saberes que van construyendo proponiendo juegos dramáticos, dibujos, paneles, maquetas para jugar con el fin de aproximarlos a los múltiples conocimientos sobre este mundo, concebido como un entramado complejo de

[128] SERULNICOFF, A.; KAUFMANN, V. (2000)"Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en MALAJOVICH, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial* Buenos Aires. Paidós.

[129] Realidad: La realidad no es algo común a todos: se trata de una construcción social que hace tangible las diferencias territoriales y de condiciones de vida de sus habitantes Lo que parece como real a un niño de la ciudad puede resultar irreal y ajeno para un niño de la zona rural

relaciones entre fenómenos naturales, artificiales y sociales. Esto permitirá que el niño complejice el ambiente, teniendo en cuenta la articulación entre sujetos sociales, espacio y tiempo social.
Es decir, es fundamental que en la Educación inicial se aborden los contenidos relacionados con la idea de ambiente desde contextos didácticos problematizadores, a partir de cuestiones o situaciones desafiantes para cuyo tratamiento se requiera poner en duda lo que se piensa y poner en juego conceptos, procedimientos y actitudes propios de lo social, lo natural y lo tecnológico. Sólo es en estas oportunidades de aprendizaje donde se concibe a los niños en su interacción con el ambiente natural y socio cultural.
Para las secciones de 3 y 4 años, se propone la exploración del ambiente aproximándolo a su reconocimiento a partir del espacio vivido, del juego, la relación con los otros, con la finalidad de propiciar un acercamiento paulatino a espacios lejanos y no conocidos por los niños, lo cual supone la apropiación de sus características sociales, naturales y tecnológicas, estableciendo comparaciones.
En la sección de 5 años, se propone que se avance gradualmente hacia un conocimiento sistemático desde la consideración del ambiente a partir de su complejidad, diversidad, identidad, interacciones y cambios, tendiente a la búsqueda de explicaciones a los hechos y fenómenos que ocurren en él.
El ambiente natural/artificial y socio-cultural posee sus propios objetos de conocimiento. Si bien se tendrán en cuenta abordajes propios de las didácticas de las Ciencias Naturales y Sociales, se propone un tratamiento que contemple conocimientos interrelacionados.
Por ejemplo: ante la caída de los hojas en otoño, podría surgir las preguntas: por qué caen? (abordaje científico), ¿qué hacemos con las hojas secas? (abordaje tecnológico), ¿cómo cambian las costumbres cotidianas en otoño? (abordaje social).
Esta propuesta de integración se basa, por una parte, en la visión sincrética del mundo que poseen los niños, y por otra, que la realidad misma es "integrada", de ahí la necesidad de un abordaje globalizador.
Por su parte, la Matemática, a partir de sus indudables condiciones organizativas y dinámicas, ofrece una amplia variación de situaciones para el desarrollo de capacidades cognitivas y prácticas, que le permitan al niño operar en la realidad desde la acción reflexiva y la aplicación de estrategias originales ante los problemas a resolver.
Tanto la significatividad social de los contenidos matemáticos como las estrategias implementadas para encarar los procesos, conducen a la incorporación de conocimientos matemáticos como bien cultural y práctica cotidiana. Es decir, no se enseña Matemática sólo para que los niños adquieran conocimientos útiles para aplicar a la realidad concreta, más bien se intenta transmitir una forma de pensar y de hacer, construida culturalmente. Desde esta perspectiva, a veces, la realidad plantea problemas matemáticos sumamente interesantes para retomar desde la enseñanza.
De acuerdo con las definiciones de la LEN, el enfoque basado en los derechos humanos, la perspectiva de la Educación Sexual Integral, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dan cuenta de contenidos particulares que se presentan de manera transversal en las propuestas de enseñanza y, pueden formar parte de una o varias de las experiencias de aprendizaje.
Las personas se desarrollan en espacios construidos socioculturalmente interviniendo en el ambiente natural y artificial. Los seres humanos son parte y protagonistas de los sistemas ecológicos y tecnológicos provocando efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas. Las distintas interacciones de estos sistemas establecen diferentes formas de relación con la naturaleza y modos de vida.
Por lo tanto en el Nivel Inicial comienza el contacto sistemático de los niños con los conocimientos científicos, sociales y tecnológicos, procesos que se irán ampliando y complejizando a medida que transiten los niveles Educativos.

EN ESTA DIMENSIÓN SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES **ÁMBITOS**:

El análisis del entorno cotidiano, dará lugar al surgimiento de temas vinculados a todos los campos del saber: Ciencias Naturales y Sociales, Matemática, Tecnología, Lengua, etc. A partir de este entretejido se considera:

1. AMBIENTE NATURAL (Incluye Núcleos de contenidos referidos a "Seres vivos y su ambiente"; "Los objetos, materiales y productos tecnológicos")

2. AMBIENTE SOCIAL (Incluye Núcleos de contenidos referidos a "Las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales"; "Historias personales, de la localidad y la comunidad")

3. MATEMÁTICA (Incluye Núcleos de contenidos referidos a "Número y Sistema de numeración"; "Representación del espacio en el niño. El espacio como modelo teórico para el desarrollo de la geometría"; "La construcción de magnitudes lineales en la práctica escolar")

8.1. AMBIENTE NATURAL

Conocer el ambiente natural/ artificial implica para el niño, indagar objetos de su entorno, las propiedades de los mismos, los materiales, explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer procesos y cambios. La presencia de los elementos y fenómenos naturales, en la vida cotidiana, constituyen el punto de partida para trabajar en el Nivel Inicial.
Los niños, suelen considerar los productos tecnológicos como si se tratase de algo natural, sin preguntarse el papel de la actividad humana en la creación de estos productos. Las ciudades, los juguetes o las plazas se presentan como parte del entorno, es por ello, la importancia de "desnaturalizar aquello naturalizado" (Orta Klein, 2007).
Se interesan por los cómo, los cuándo, los por qué, observa y se cuestiona acerca de los fenómenos que se producen a su alrededor. A partir de interrogantes como por ejemplo, ¿cómo llega el agua a la canilla?, ¿por qué no flotan las piedras?, ¿cómo nace un pollito? y tantos otros, el docente podrá proponer actividades que permitan reflexionar sobre lo que acontece en la vida cotidiana (virtual o espacial) y de esta manera, los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de saberes sobre el mundo que lo rodea para interpretar la realidad y participar en la vida social, de forma cada vez más activa y autónoma.

El docente, también, puede proponer preguntas que los niños no se hayan realizado, de este modo, la participación de los alumnos genera la práctica de interrogar el ambiente. Esto supone que les brinde experiencias de aprendizaje que incluyan la exploración del mundo natural (propiedades, procesos, cambios, etc.); la observación de seres vivos, fenómenos naturales en forma directa o indirecta, a través de diversos soportes (videos, láminas, fotos, dibujos); la búsqueda de información a partir de diferentes fuentes (libros, revistas, videos, etc.); el registro de los datos producto de las observaciones, exploraciones, etc. También experiencias que involucren situaciones para poner en juego lo trabajado a modo de síntesis, como exposiciones de dibujos, cuadros, resolución de problemas, juegos, etc. En este sentido, es importante tener en cuenta que el niño tiene que ser un sujeto activo mentalmente, no sólo físicamente, capaz de preguntar, opinar, responder, interrogar al objeto, etcétera.
Por lo tanto, a través de este Ámbito se pretende potenciar la curiosidad, teniendo en cuenta esa actitud de investigación de todo lo que les llama la atención.
Por otro lado incluye, tanto la construcción de nuevos conocimientos, y el análisis del ¿por qué? y el ¿para qué? de las cosas y los objetos (sus ubicaciones relativas y sus interacciones más evidentes), como el desarrollo social. Se espera que los niños puedan plantearse interrogantes y encontrar respuestas acerca del modo en que las personas resuelven problemas de la vida cotidiana a través de una serie de artefactos y procesos que constituyen nuestro entorno artificial. La tecnología es el resultado de las acciones técnicas intencionadas y organizadas sobre los insumos. Son objeto de estudio los sistemas técnicos que procesan materiales, energía o información, mediante operaciones tales como la transformación, el transporte o el almacenamiento de estos insumos.

Las ideas organizadoras que se proponen para que se avance gradualmente hacia un conocimiento sistemático tendiente a la búsqueda de explicaciones a los hechos y fenómenos que ocurren en el ambiente natural y artificial son:

- unidad y la diversidad
- interacciones
- cambio y continuidades

La unidad y la diversidad (observación de las diferencias y aspectos comunes), las interacciones (poder dar cuenta de las interrelaciones de los seres vivos entre si y entre éstos y el ambiente) y los cambios
(pueden ser cualitativos o cuantitativos y se desarrollan en el tiempo).

La manipulación y experimentación con los objetos y la observación activa, son base imprescindible para la adquisición de los conceptos, en general, y de modo muy particular en Educación Inicial.
En la transposición didáctica, se tendrá en cuenta que el énfasis no estará puesto en enseñar los mismos conceptos de la ciencia, sino contenidos protodisciplinarios[130], es decir, una iniciación en los conceptos, de acuerdo a la lógica del conocimiento del niño.

Es preciso considerar que "los problemas ambientales son complejos y requieren de diversas miradas para su análisis y comprensión. Al mismo tiempo, los conceptos involucrados superan las posibilidades cognitivas de los niños. Así mismo, numerosas investigaciones dan cuenta de la importancia de diseñar propuestas en una escala en la que los niños puedan involucrarse y participar como protagonistas del cuidado del ambiente" [131] .
Por lo tanto, otra intención en este Ámbito, es que los niños valoren el cuidado de sí mismos y del ambiente. Es necesario, que comprendan la importancia que tiene proteger y conservar el planeta. Desde esta perspectiva, es pertinente elegir aquellos recortes que favorezcan la asunción de ciertas responsabilidades.

En la definición de los NAP se encuentra "El reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.
El reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones. El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales".

PROPÓSITOS

- Favorecer situaciones para que complejicen su mirada sobre el ambiente natural y artificial acerca de los fenómenos que allí se producen.
- Propiciar la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Facilitar la iniciación en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana, teniendo en cuenta la articulación entre sujetos sociales, espacio y tiempo social.

[130] Rudimentos de la disciplina (Litwin)
[131] KAUFMANN, V.; SERAFINI, C. y SERULNICOFF, A.(2005) *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes.* Buenos Aires. Hola chicos.

- Promover procesos de aprendizaje que involucren distintos procedimientos como la confrontación con distintas fuentes de información, la observación, el registro sistemático, el uso de instrumentos, la realización de entrevistas y encuestas.

NÚCLEO: "Seres vivos y su ambiente"

Este núcleo promueve el trabajo con la indagación sobre la diversidad en plantas y animales y los rasgos comunes de los seres vivos. Se intenta la comprensión de que existe una gran diversidad de seres vivos que poseen algunas características comunes y otras diferentes y que estas características sirven para agruparlos. Es importante tener en cuenta que el hombre se incluye dentro de la categoría de los animales.
Se agrupan los contenidos relativos a las características más relevantes de los seres vivos, sus semejanzas y diferencias fisiológicas, anatómicas, y evolutivas, como así también la necesidad de respeto y cuidado.
También es la intención desarrollar la toma de conciencia sobre el cuidado del ambiente.
Si bien, este núcleo de contenidos es específico del Ámbito Natural, es importante que la propuesta de trabajo con los niños se presente de manera articulada con el ambiente social.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

-El cuerpo humano y la salud

Los contenidos refieren al conocimiento de las principales características anatómicas y fisiológicas del organismo humano, relacionándolo con la idea de que su adecuado funcionamiento dependerá de la preservación de la salud y el bienestar físico y socioafectivo.
Identificación del cuerpo humano como un organismo complejo.
Características del cuerpo humano. Reconocimiento de partes externas, comunes a todas las personas y algunas de sus características por ejemplo: partes duras y blandas. Características que presentan las nenas y los varones.
Reconocimiento de algunos cambios y permanencias en las personas a lo largo de su vida.
Toma de conciencia de la importancia de la higiene personal y el cuidado de la salud (bucal y corporal) de uno mismo y de los otros.
Nutrición: cómo alimentarse sanamente. Alimentación Saludable: alimentos imprescindibles en la dieta del niño, sin ser esquemática. Por ejemplo para promover hábitos y cuidados saludables los alumnos pueden hacer entrevistas a distintos profesionales como médicos pediatras, odontólogos, deportistas, entre otros.

- Animales

Se propone trabajar sobre las características comunes de distintos animales: desplazamiento o locomoción, alimentación, partes del cuerpo, piel que los recubre, miembros. Es importante que comparen las mismas partes en distintos animales (por ejemplo diversidad de bocas, diversidad de miembros, etcétera). Establecimiento de relaciones entre las características de los miembros y las distintas formas de desplazamiento; entre las características de las bocas y los distintos alimentos que consumen.
Semejanzas y diferencias entre mamíferos, reptiles, aves, insectos.
Elementos de la naturaleza necesarios para la vida: agua, aire, temperatura, relacionados con el hábitat en el que viven.
Se pueden ofrecer diversas instancias para **observar y comparar.**

Es importante partir de **preguntas problematizadoras** que movilicen la búsqueda en diversas fuentes de información como enciclopedias, libros, videos, fotografías, etc.
El docente deberá coordinar el intercambio entendiendo la importancia de la participación de los niños en diversas situaciones que impliquen hacer uso del lenguaje promoviendo en ellos **el preguntar, contar, opinar, intercambiar información, explicar o comparar,** no sólo creando ocasiones para desarrollar la oralidad, sino entendiendo también que, de este modo, ellos se van apropiando de los nuevos conocimientos.

- Plantas

Características y conocimiento de sus partes: flores, (presentan diferentes formas, colores y tamaños), hojas (diversidad de tonos, formas y tamaños), tallo, raíz; algunas presentan frutos y semillas; tienen necesidades para vivir: agua y luz del sol para poder crecer y mantenerse vivas. Por ejemplo diferentes verduras (de hojas, de tallos, raíces, bulbos, tubérculos, frutos, inflorescencias, legumbres frescas). Plantas autóctonas.
Conocimiento de sus cuidados: por ejemplo se podrá proponer el armado de un cantero, un germinador o encargarse del cuidado de las plantas que ya están en el jardín. Cambios a lo largo del año: las plantas florecen, cambian sus hojas, etc. Es muy importante **la observación sistemática y el modo de registrar lo observado**, por ejemplo registrar en distintos momentos del año algunas plantas del jardín, a través de fotografías o con los dibujos de los niños.

- La tierra. El Universo

Observación e indagación de fenómenos naturales. Se podrá incorporar progresivamente conceptos acerca del universo, como por ejemplo: el sistema solar; planeta en el cual vivimos; orígenes de la tierra; cambios que se producen en las estaciones del año, características. Porqué se produce la noche y el día: claridad, oscuridad. Características de la Tierra, el Sol y la Luna. ¿Existe vida en otro planeta?
"La Astronomía es una ciencia que despierta naturalmente un gran interés en los individuos de cualquier edad. Si no resulta seductora, se debe a que no es enseñada correctamente. Los fenómenos celestes tienen tanto de misterio porque hay tanto de ignorancia. Vivimos en un medioevo astronómico, en el cual hay ciertos personajes de la corte científica, que desarrollan una Astronomía de alto nivel buscando vida extraterrestre o hasta navegando entre los planetas y otros que estamos tratando de entender todavía las estaciones…". (Horacio Tignanelli, 2003)
No siempre es necesario partir de lo cercano para avanzar a lo más lejano en tiempo y espacio. Muchas veces los niños aportan preguntas que aluden a contextos alejados que permiten explorar aspectos desconocidos del mundo.

- El ambiente y su protección

La aproximación al concepto de paisaje como el conjunto de elementos observables del ambiente (incluyendo el agua, el aire, la tierra, el cielo, los seres vivos), reconociendo su diversidad, algunos de sus cambios y posibles causas, así como los usos que las personas hacen de ellos. La identificación del paisaje donde se vive reconociéndolo como el conjunto de elementos observables del ambiente.
Se pretende que los niños perciban el ambiente y los recursos naturales como un patrimonio colectivo formado por elementos que no son eternos y que se degradan o reducen por el uso irreflexivo y descuidado.

En el caso específico de los fenómenos naturales implicados en la contaminación son muy complejos para ser abordados. Desde el punto de vista social se puede analizar este fenómeno.
Se propone abordar el ambiente natural como un espacio para la recreación y la aventura, la realización de actividades al aire libre y el contacto con elementos de la naturaleza. Además el beneficio que estas actividades tienen para su salud.

Contenidos comunes:

- **Observación sistemática.**
- **Uso de distintas formas de registro y organización de la información: fotográfico, dibujos, etc.; listas, tablas, cuadros.**
- **Uso de instrumentos (por ej. lupas, goteros).**
- **Realización de entrevistas a expertos.**
- **Discusión y respeto por los distintos puntos de vista.**
- **Puesta en juego de una actitud de curiosidad e interés por los fenómenos naturales.**
- **Respeto y cuidado por los seres vivos.**

Rincón/sector de Ciencias

Para sostener este rincón a lo largo de año será necesario plantear preguntas o sugerencias que despierten el interés del niño por participar en este rincón.
Se transformará en un espacio interesante si las propuestas y recursos materiales invitan a la observación y experimentación relativamente autónoma. El docente debe estar atento a los requerimientos y además aportando preguntas, situaciones, nuevos materiales, etc.
Si el recorte que se está abordando está relacionado con el bloque plantas, el rincón podría contar con objetos y/o materiales diversos como:
- Cajas con semillas y granos de distintas clases: garbanzos, lentejas, arvejas, porotos de soja, habas, maníes, maíz, girasol, alpiste.
- Materiales para preparar germinadores: recipientes plásticos, ruleros, bandejas, pequeñas macetas, telas, algodón, piedras, tierra, arena, telgopor, goteros, lupas.

Si se estuviera trabajando alrededor del tema Animales, sería conveniente disponer de:
- Recipientes de vidrio o plástico que permitan ubicar invertebrados como: caracoles o lombrices de tierra, tierra, alimentos adecuados para los animales que se observan y cuidan, nidos de aves vacíos, mudas de reptiles, plumas, valvas de caracoles, acuarios con peces de agua fría.

En el caso del bloque de los animales, es necesario aclarar que si bien los niños pueden aportar para el Rincón alguna de sus mascotas: por ejemplo el canario, este espacio no debería sostener el cuidado de tortugas ya que estos animales están en vías de extinción.
Para el desarrollo de los Objetos y/o materiales y sus interacciones las posibilidades son:
Para temáticas relacionadas con Objetos - luz
- Linternas, objetos opacos, translúcidos y transparentes, espejos, cucharas, tamices, coladores.
- Tubos huecos opacos de cartón, mangueras de plástico flexible, papeles opacos, translúcidos.

Para trabajar diferentes tipos de Mezclas:
- Mezclas de materiales sólidos diversos
- Mezclas de arena, piedras, bolitas de telgopor

Mezclas de sólidos y líquidos:
- Mezclas de arena o tierra – agua; bolitas de telgopor – agua; piedras – agua; diarios - agua

Este rincón/sector es propicio para transformarlo en taller de cocina. Supone: definición del problema y la hipótesis (qué se necesita para hacer….) recogida de datos y elaboración (búsqueda de recetas) observaciones (cómo se hace, cómo se ponen los ingredientes), resultado y comunicación . Finalmente valoración de los resultados.

Salidas

Las salidas se organizan en el marco de la propuesta didáctica. En ellas los niños salen al encuentro del ambiente para buscar nuevas informaciones. Esto implica como dice Frabboni "mirar con otros ojos" lo cotidiano (Kiosco, plaza, supermercado), y también lugares no tan conocidos (museos, bibliotecas, Observatorio Astronómico). Hay fenómenos sociales que no pueden ser reproducidos dentro de los límites de la escuela.
Las visitas y paseos hacia plantas productoras de agua o alimentos, los recorridos por lugares como Parque Faunístico, granjas, tambos, lugares históricos, son experiencias altamente enriquecedoras, a las que se puede incorporar cámara fotográfica, linternas, filmadoras, donde se descubre y construye la información recibida y se concientiza el tratamiento adecuado de los recursos naturales y sociales.
Hacer conocer a los niños un "ecosistema" será una valiosa experiencia directa para concientizar cómo una comunidad de organismos y ambiente físico interactúan como unidad ecológica en hábitat específico como el charco, la laguna, etc. Puede ser de interés para los niños, ordenar y reconocer la cadena y redes alimentarias, informar sobre las plantas y vegetales como productores, los animales herbívoros y carnívoros como consumidores.

Es importante considerar que las salidas se planifican paso a paso:
- Es indispensable determinar el propósito de la misma, así los niños podrán participar en su organización, aspectos a indagar y los elementos y materiales necesarios para llevar.
- Se plantearán los interrogantes que la motivan y en qué consistirán las actividades a realizar.

- Es necesario realizar registros de cada observación, ya sea en forma gráfica y/o escrita, fílmica, etc., buscando respuesta a los interrogantes planteados.
- Las actividades posteriores a la salida apuntarán a realizar un intercambio sobre la vivencia, organizar la información recabada, retomar los interrogantes iniciales, proponer conclusiones provisorias, abrir nuevos interrogantes, etc.

Algunas estrategias sugeridas para el abordaje de la ciencia:

- Observación: (puede ser de un fenómeno o de los objetos y materiales con los que se va a trabajar)
- Planteo de la situación problemática: Interrogación
- Anticipación de hipótesis
- Experimentación: (verificación).
- Confrontación de puntos de vista
- Indagación, búsqueda de explicaciones, informaciones y/o soluciones
- Conclusión: Registro de lo observado y/o de las conclusiones (representación gráfica, plástica o dramática)

NÚCLEO: "Los objetos, materiales y productos tecnológicos"

Este núcleo incluye contenidos que abordan la relación entre el ambiente natural / artificial enmarcados en lo socio cultural, con el objetivo de complejizar la mirada del ambiente.

Igualmente, como ya se expresó, los contenidos de los distintos núcleos se articulan en el diseño de las unidades didácticas y proyectos.
Se propone que los niños puedan indagar, explorar, comparar distintos objetos y materiales conociendo así sus características. A su vez, que exploren e interroguen acerca de las vinculaciones entre las funciones de los objetos, que comiencen a reconocerlos como producto del trabajo y la intención de las personas y que solucionan problemas de los seres vivos en un momento socio histórico y geográfico pero que, algunos cambian a lo largo del tiempo y a su vez conservan ciertas características.
Los contenidos de este núcleo tienden a promover el interés del niño por las aplicaciones técnicas de la ciencia y la capacidad de imaginar y valorar diversas soluciones tecnológicas relacionadas con problemas prácticos y de las actividades productivas.
Las tecnologías no son independientes de la cultura, integran con ella un sistema socio-técnico inseparable.
Las principales características que una tecnología debe tener para ser social y ambientalmente apropiada:
- No causar daño previsible a las personas ni daño innecesario a las restantes formas de vida (animales y plantas).
- No comprometer de modo irrecuperable el patrimonio natural de las futuras generaciones.
- Mejorar las condiciones básicas de vida de todas las personas.
- No ser coercitiva y respetar los derechos y posibilidades de elección de sus usuarios voluntarios y de sus sujetos involuntarios.
- No tener efectos generalizados irreversibles, aunque estos parezcan a primera vista ser beneficiosos o neutros.

La principal finalidad de las tecnologías es transformar el ambiente natural y social, para adaptarlo mejor a las necesidades y deseos humanos. En ese proceso se usan recursos naturales (tierra, aire, agua, materiales, fuentes de energía...) y personas que proveen la información, mano de obra y mercado para las actividades tecnológicas.
Se considera que una tecnología es apropiada cuando tiene efectos beneficiosos sobre las personas y el ambiente. Aunque el tema es hoy (y probablemente seguirá siéndolo por mucho tiempo) objeto de intenso debate.
Las tecnologías apropiadas frecuentemente son aquellas que usan saberes propios de la cultura (generalmente artesanales) y materias primas fácilmente obtenibles en el ambiente natural donde se aplican.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- Materia, energía e información. Cambios y Continuidades

Este bloque de contenidos organiza los conocimientos relativos a los fenómenos y las transformaciones de la materia, energía e información. Los cambios se relacionan con las innovaciones, una nueva idea técnica llevada a la práctica, puede traer consigo cambios en los roles de las personas que ejecutan cada una de las técnicas, y en consecuencia, modificaciones en los conocimientos y habilidades puestas en juego. Se reconocen cambios en los saberes asociados a cada técnica, existen por otro lado ciertas invariantes o continuidades que se conservan a lo largo del tiempo. Así por ejemplo, la técnica del horneado del pan siempre estuvo, está y estará asociada a la entrega de calor (energía), a cierta temperatura y durante un cierto tiempo (información). La técnica del amasado siempre fue, es y será una operación en la que la mezcla de levadura, harina, agua y aire debe producir una nueva sustancia con ciertas propiedades (blanda, flexible y homogénea) (materia). En el propio proceso pueden reconocerse un conjunto de operaciones básicas que se mantienen (más allá que el pan se

haga en casa, en la panadería, en una fábrica, en el pasado o en el presente): para hacer pan hay que mezclar, amasar, fermentar, moldear y hornear (Serafini, G., Cwi, M., 1999)
Se trabajará la existencia de una gran variedad de materiales y que éstos se utilizan para distintos fines, según sus propiedades. Se propone la formación de conceptos iniciales a partir de la observación, el juego y la exploración.

- **Indagación y comparación de las características de algunos objetos y materiales, en relación con la forma, textura, brillo, permeabilidad, dureza, fragilidad y peso.** Los objetos se construyen con distintos materiales y éstos aportan diversas características a los objetos (por ejemplo: una mesa de madera, de plástico, de metal, etcétera.)
- **Indagación de algunas interacciones de los objetos y materiales en relación con la absorción; la flotabilidad; el magnetismo; la transparencia; la transmisión del sonido; el movimiento.**
- **Reconocimiento de cambios y continuidades que se producen en los objetos y materiales.**
- **Establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen los objetos y las necesidades e intereses de las personas.**
- **Reconocimiento de productos tecnológicos** útiles para la resolución de problemas cotidianos, por ejemplo: aspiradora, plancha, reloj.
- **Utilidad de algunos productos tecnológicos. Características y funcionamiento de aparatos**, con la realización de algunos de sus mecanismos básicos como: encender, apagar, cambiar de canal, colocar un CD, aumentar volumen, mover el mouse de la computadora, marcar números de teléfono, etc.
- **Reconocimiento de los diferentes recursos naturales y artificiales.**
- **Exploración activa y sistemática.**
- **Registro y comunicación de los resultados.**

Estrategias Metodológicas:

Es necesario que las experiencias de aprendizaje promuevan que los niños se involucren lo más directamente posible con el objeto de conocimiento. Las mismas deben ser variadas en relación con la organización de la dinámica, el carácter de la actividad, el lugar en el que se desarrollan, la forma en que se espera que indaguen, el tipo de material que se pone a disposición, el tiempo de duración de las propuestas. Conocer el ambiente natural y artificial y en consecuencia en el medio sociocultural, implica el abordaje desde diversas propuestas, atendiendo a los “distintos modos de conocer”.

Algunas estrategias sugeridas para el abordaje técnico-social:
- Observación: (puede ser de un fenómeno o de los objetos y materiales con los que se va a trabajar)
- Planteo de la situación problemática: Interrogación
- Indagación, búsqueda de explicaciones, informaciones y/o soluciones
- Propuestas de soluciones
- Confrontación de puntos de vista
- Construcciones y análisis de lo realizado, comparaciones.
- Conclusión: Registro de lo observado y/o de las conclusiones (representación gráfica, plástica o dramática).
- Evaluaciones de los resultados.
- Comparaciones de tipos de producciones (caseras, artesanales, industriales).
- Análisis de la intervención humana y las consecuencias.

Uno de los procedimientos fundamentales para la recolección de nuevas informaciones es la observación directa. Hay que tener en cuenta qué se observa, para qué, cuáles son las preguntas que se hicieron previamente y que determinarán qué es lo relevante y significativo. El docente debe plantear situaciones ricas para favorecer la capacidad observadora. Se pueden realizar dentro o fuera de la sala de Nivel Inicial.
Las actividades de exploración consisten en "todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos tienen autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones con el fin de obtener información sobre el mundo que los rodea"[132].

A partir de la observación y la exploración los niños se plantean interrogantes. Surge así el *planteo de la situación problemática*. Se animan a la anticipación, y a través de la resolución de problemas (técnicos/sociales), utilizando diferentes niveles de análisis y procedimientos (construcciones, dibujos, etc) se puede lograr la comprensión de algunos fenómenos artificiales.

La experimentación es la instancia en las que los niños tienen acceso a la manipulación de material son altamente gratificantes e importantes para aprender ciencias, pero no son las únicas; así es preciso enseñar a resolver problemas técnicos como la utilización de algunos elementos como: herramientas sencillas (huerta, tijeras, contenedores, etc). La propuesta de los diseños experimentales sencillos tiene un carácter introductorio, cuya complejidad no debe ser perdida de vista al incluirla en las secuencias. Por lo tanto, el docente tendrá en claro que se trata de esa fuente de información y estará muy atento para guiar el control de variables durante la experiencia.
La experimentación contribuirá a *la verificación de respuestas, a la formulación de nuevas preguntas y los estimulará a buscar nuevas respuestas.*

La confrontación de puntos de vista, se realiza al concluir la acción de experimentación, es importante promover la reflexión sobre lo observado, realizado y descubierto. La intervención del docente debe ser con preguntas que ayuden a la metacognición, a qué conclusiones arribaron y a la búsqueda de explicaciones y soluciones. Puede proponer preguntas que el grupo no se ha formulado. Es fundamental que disponga de la habilidad y creatividad para realizar intervenciones y proponer situaciones superadoras, innovadoras, que garanticen la reflexión, el análisis, el interés y la curiosidad; esto es armar, diseñar situaciones para que los niños vayan construyendo explicaciones y sobre todo ampliando sus interrogantes.

El registro de lo observado y de las *conclusiones* puede ser a través de una representación gráfica, plástica, cuadros de doble entrada, juegos dramáticos, producción de “libros”, notas de enciclopedia, folletos. Elaboración de paneles, etcétera.

A la hora de pensar la búsqueda de informaciones son muy importantes las salidas, enciclopedias, revistas educativas, DVD, Internet, programas educativos infantiles, entrevistas y encuestas.
Carla Baredes[133] expresa que con sus libros se puede hablar de ciencia seriamente, sin recurrir a palabras complicadas o a tratamientos solemnes. Y que, en definitiva, el objetivo que debería perseguir todo libro de divulgación científica es que la gente vea la ciencia como algo

[132] Coll, C . (2000.) Citado en GCBA, Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Marco General.
[133] Se sugiere consultar Baredes, Carla (2000; 2001; 2002)“Preguntas que ponen los pelos de punta 1, 2 y 3” Buenos Aires. Ediciones Iamiqué

interesante, cercano y comprensible; sienta que la investigación es algo útil y vea al científico como al vecino de la esquina (y no como un delirante ajeno a lo cotidiano).
Es indispensable generar la participación de los niños en diversas situaciones que impliquen hacer uso del lenguaje como: preguntar, contar, opinar, intercambiar información, incentivando la oralidad de los niños, a medida que ellos se van apropiando de nuevos conocimientos.
Algunas actividades pueden desarrollarse en el grupo total, otras en el sector de ciencias, en el sector de la naturaleza, tecnológico o en otros espacios de la sala.
La metodología taller resulta una propuesta atractiva e interesante. Supone proponer variedad de actividades, materiales y consignas.
Los espacios deberán ser adecuados para la actividad: exteriores o interiores, siempre que permitan a los niños interactuar con los materiales e intercambiar con sus pares. Es importante considerar los tiempos y dedicar el suficiente para que los alumnos puedan explorar libremente, pensar, preguntar y opinar.
Es fundamental que los docentes comprendan que es más importante el proceso que el producto final y aceptar los errores que aparezcan como inherentes al proceso de aprendizaje.

Rincón/Sector Tecnológico

Se promueve en la formación del niño la capacidad de identificar y resolver problemas técnicos favoreciendo nuevos vínculos de los niños con el medio tecnológico en el que están inmersos. Permite desarrollar el interés por el funcionamiento de las cosas o acerca de "cómo hacer" un determinado producto, la manera en que se controlan, los medios que se emplean, la organización de las tareas formando procesos o relaciones con el contexto en que surgen y se desarrollan. Tiene un efecto motivador del aprendizaje al combinar la tecnología con otros saberes (Orta Klein, 2007).

Se desarrollarán actividades de exploración acerca la transformación de materiales, vistos como un sistema: qué entra y qué sale del mismo (entran insumos y salen productos).Se observarán los procesos que se desarrollan y quiénes trabajan, qué tipo de actividades realizan, las herramientas y máquinas que se utilizan, el tipo de energía que consume y con qué información se cuenta para realizar las tareas .Pueden destacarse aquellos procesos que permiten dar forma a los objetos, como por ejemplo utilizando un molde, o modelar a mano, o con tubos similar a como se fabrican los fideos huecos; otros procesos referidos al cambio de propiedades de un material, por ejemplo, hornear, moler, etc.; actividades de construcción mediante ensamblado de partes, por ejemplo, la estructura de un puente.

Es necesario promover propuestas didácticas que estimulen en los niños la capacidad de distinguir, relacionar y tomar conciencia de su propio accionar sobre los materiales con la intervención de su cuerpo, con y sin herramientas o máquinas sencillas de utilizar.

Las actividades de diseño de objetos son otras de las propuestas relevantes en el área. Debemos hacer pensar a los chicos acerca de las características de los objetos que cotidianamente utilizan. En primer lugar, podremos destacar que los objetos son "diseñados", es decir que alguien pensó en su forma y en las características de los materiales con que se fabricaron las partes, haciendo hincapié en que la forma y el material utilizado en la fabricación del objeto se relacionan con la función que debe cumplir o con su uso. Promoveremos así la comprensión de ciertas dependencias entre la forma de los artefactos y la función que estos deben cumplir, analizando las relaciones entre finalidad, propiedades forma y los procedimientos de fabricación.

Se aborda los procesos tecnológicos y como “el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno artificial”. Se relaciona con los medios técnicos, en el cómo y con qué “se hacen las cosas” y con una reflexión sobre la tecnología como un proceso social, contextuado, diverso, cambiante pero con continuidades. Incluye la perspectiva histórica, la mirada social. Se pretende evitar una perspectiva de la tecnología como un proceso autónomo e independiente de los procesos sociales (Cwi, M., Orta Klein, S., 2007).

EVALUACIÓN

La evaluación del Ambiente Natural, se presenta conjuntamente con la evaluación del Ambiente Social (ver apartado de “Evaluación” en Ambiente Social).

8.2. AMBIENTE SOCIAL

Los niños, en tanto sujetos sociales, en sus actividades cotidianas dentro y fuera del jardín de infantes, van adquiriendo un conjunto de saberes sociales que les permitirán desenvolverse, progresivamente, de una forma más autónoma en la sociedad en que viven.
El Nivel Inicial es el primer nivel sistemático que transita un niño hacia la construcción de los conceptos que lo inician en la observación, comprensión y complejización del ambiente social.
Existe una creencia compartida de que el ambiente social es trabajado todo el tiempo en el Jardín de Infantes puesto que lo social está siempre presente, ya sea en los intercambios, conversaciones, emergentes ocasionales, etcétera. Sin embargo, esta omnipresencia de lo social no significa que continuamente se lo esté convirtiendo en objeto de conocimiento.

Para que el ambiente social, se constituya en promoción de nuevos saberes, la escuela deberá rescatar y proponer alguno de los grandes desafíos que el éste plantea, promoviendo situaciones en las que puedan preguntarse acerca de él. Por ejemplo: ¿la presidenta cobra por su trabajo?; ¿mi mamá cuando era chiquita también iba al jardín?; ¿por qué la calle de la escuela llevará ese nombre?....
Desde el Jardín se intentará dar respuestas a las preguntas a través de la observación de lo que los rodea, búsqueda de información, establecimiento de relaciones, formulación de nuevas preguntas y expresión de posibles explicaciones. Estas explicaciones serán provisorias y se irán complejizando a medida que se plantee la profundización, pero también se irán aproximando a la noción de que no hay respuestas o explicaciones únicas ni definitivas.
De este modo, el sentido de abordar el conocimiento de lo social con los niños, es ver lo habitual, lo acostumbrado, pero con otros ojos, con los ojos de la observación y la pregunta. Convertir el ambiente en "objeto de conocimiento", como ya fue expresado anteriormente, es correr el velo de lo obvio y de este modo avanzar en la comprensión del conjunto de relaciones que intentan explicar el ambiente social.
En el Jardín de Infantes los niños están interesados en conocer, investigar, preguntar, por lo que el ambiente socio-cultural debe ingresar aproximándose a su complejidad.
A continuación se exponen las ideas organizadoras[134] que estructuran el abordaje de este Ámbito y que el docente puede tenerlas "en la mente" al momento de planificar y poner en práctica cualquier actividad o proyecto, específicamente en la sección de 5 años:

- *Realidad como construcción social*
- *Complejidad*
- *Multicausalidad*
- *Cambio*
- *Conflicto social*
- *Mirada relativa*
- *Diversidad*
- *Desigualdad*

La realidad no es algo común a todos, se trata de una construcción social que hace tangible las diferencias territoriales y de condiciones de vida de sus habitantes. Lo que parece como real a un niño de la ciudad puede resultar irreal y ajeno para un niño de la zona rural.
Se habla de ambiente como construcción social en el sentido que es el resultado del trabajo y la intención de los hombres. La multicausalidad apunta a interpretar que los fenómenos no se explican por una sola causa, sino que en el ambiente hay múltiples y diversas variables interrelacionadas. Esto permite comprender que la realidad es compleja y permanece en

[134] SERULNICOFF, A. (1995) Anexo al Diseño Curricular para Nivel Inicial. Área Ciencias Sociales. Buenos Aires. Dirección General de Curriculum.

continuo cambio. A su vez, los conflictos están siempre presentes, como así también la posibilidad de arribar a soluciones a través del consenso, forman parte de la vida en sociedad, y la idea de diversidad hoy, hace que las desigualdades desaparezcan. La mirada relativa alude a que dentro de esta diversidad, frente a los mismos hechos, las personas tiene opiniones y posturas diferentes, donde existen posturas que se complementan y otras que son contradictorias. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que el docente pueda acercar a los niños estas ideas "muchas causas producen muchos efectos"; "ante un problema hay quienes piensan de una forma y otros postulan algo diferente", etcétera.

En este sentido, los NAP definen: "El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural"

PROPÓSITOS

- Promover el interés por conocer y comprender el ambiente social a través de la formulación de preguntas a partir de sus propias ideas y de nuevas informaciones, en un marco de respeto.
- Propiciar el conocimiento de realidades diferentes a la propia, para enriquecer y complejizar las representaciones que los niños tienen de la sociedad.
- Favorecer el inicio en el uso de diferentes herramientas de recolección de información (gráficos, encuestas, entrevistas, líneas de tiempo) y la organización de la información además de la comunicación de las conclusiones a las que se llegue.
- Iniciar a los niños en la valoración de su propia historia.
- Propiciar el conocimiento de los avances tecnológicos y su utilización, iniciándolos en la formación de una conciencia crítica y responsable.
- Iniciar la participación en eventos y ceremonias como un modo de celebración colectiva en algunos de los episodios de la historia de su comunidad, de la provincia y de la Nación.
- Promover la aceptación de diferentes puntos de vista y la valoración del trabajo conjunto.

NÚCLEO: "Las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales"

Este núcleo hace referencia al descubrimiento y comprensión, de modo progresivo, de las características y sentidos de las instituciones, sus organizaciones, los grupos sociales, sus formas de vida, las invenciones y/o adelantos tecnológicos a través del tiempo.
El desarrollo de la capacidad de "observación", permitirá apropiarse a través de imágenes y relatos, de características del presente y de épocas anteriores, interiorizarse de algunas costumbres, rasgos, roles, lugares representativos de los grupos a los que pertenece y de otras culturas en general.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- Las instituciones: se pretende que los niños se aproximen a distintas instituciones (familia, salud, educación, recreación, deportes, transporte, artísticas, religiosas, gubernamentales, etc.) a través de sus organizaciones (jardines de infantes, escuelas, hospitales, salas de

primeros auxilios, bibliotecas y otras), conozcan sus funciones, los roles que desempeñan las personas, las relaciones que en ellas se establecen.
A su vez, acercar a la idea de los cambios que se han producido en las mismas a lo largo del tiempo y las características que permanecen.
Así mismo, que las instituciones son distintas en las diversas comunidades. Abre la posibilidad de **observar y comprender** que tanto en el mundo actual como en el pasado coexisten y coexistieron sociedades que organizan su vida de acuerdo a diferentes creencias, saberes, formas culturales y costumbres. Tienen aspectos en común pero, también, tienen otras que se resuelven de forma diversa en distintos pueblos, culturas y también en diferentes épocas.
En el caso de la institución familia se propone trabajar la familia a través del tiempo, se trata de conocer cómo esta institución se modifica en el tiempo, además de acercarse a familias de otras culturas, por ejemplo: familias de pueblos originarios, familias de la época colonial, etc. Es necesario erradicar el supuesto de que el objeto de estudio son las familias de los alumnos. Por el contrario, el propósito general es abordar la enseñanza de la familia como organización social condicionada, para comprender a cada familia como grupo contextuado, inmerso en variables culturales que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificarlas. Esto les brindará la posibilidad de conocer contextos diversos para volver a mirar el entorno propio enriquecido por un recorrido más amplio que legitima la diferencia.

-**Identificación de cambios y permanencias en los trabajos a través del tiempo y en diferentes comunidades:** Los distintos tipos de trabajos conforman una serie de posibilidades para iniciarse en la comprensión de cada una de las actividades de los individuos de una comunidad.
La búsqueda de información sugerirá que los niños se acerquen a que los trabajos han ido cambiando a lo largo del tiempo, a la vez que conservan ciertas características, donde cada comunidad los organiza de diversos modos. Es posible realizar visitas a diferentes organizaciones para entrevistar a quienes allí trabajan o recibir visitas en la sala. Esto permitirá el conocimiento de los trabajos de las personas y sus funciones diferenciadas para que la institución cumpla sus fines.
Es importante realizar algunas aproximaciones para conocer la existencia de diferentes actividades económicas de donde provienen los productos que se necesitan para vivir, las necesidades de los trabajadores y las características de los trabajos, sus horarios, herramientas, el acceso a maquinarias o a tecnologías en las fábricas, la producción de frutas y verduras, la producción de leche y sus derivados, etc.

- Espacio social: Las sociedades crean espacios sociales (plazas, ferias, etc.) para dar respuesta a las necesidades de las personas. Se intentará que los niños se acerquen a la idea que los espacios sociales han ido cambiando a lo largo del tiempo, a la vez que conservan ciertas características como producto del trabajo del hombre. El conocimiento de elementos de la naturaleza y elementos construidos por la sociedad en diferentes espacios rurales y urbanos (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).

-**Las personas crean tecnologías:** promueve en los niños la conciencia de que los objetos, inventos y máquinas son producciones humanas a partir del trabajo de las personas, que cambian a lo largo del tiempo aunque también conservan algunas características. Propicia también la interrogación por la relación entre la función del objeto (invento- máquina) y las necesidades de las personas y que identifiquen que diferentes comunidades pueden utilizar diversos objetos para resolver necesidades similares.
Los **medios masivos de comunicación. Su influencia en la sociedad.** La radio, la televisión, diarios, revistas, además de otros modos de comunicación, como el fax, el cable, teléfonos

celulares, satelitales, Internet, etc. Se pueden contemplar otras formas de comunicación social: graffitis, señalizaciones, carteles, afiches.
Es posible plantear un recorte acerca de la evolución en las comunicaciones desde la antigüedad a la actualidad (el chasqui, las cartas, el telégrafo, el teléfono, el fax, el correo electrónico, el mensaje de texto, etc.), permitiendo abordar cambios y transformaciones, pero también la permanencia de la necesidad de comunicarnos y al mismo tiempo observar que a pesar de los cambios tecnológicos, también en la actualidad coexisten para usos, momentos o lugares diferentes, por ejemplo: las cartas y el correo electrónico.

- **Educación Vial:** la circulación de personas y mercaderías ponen de manifiesto problemas de circulación en las diferentes comunidades. El conocimiento de algunas de las señales viales, normas y hábitos deseables para manejarse en la vía pública, ayudarán a fomentar cambios en la conducta humana.
Necesidad de implementar acciones inmediatas para concientizar el cambio de algunos hábitos por ejemplo: el no usar cinturón de seguridad o el casco en los motociclistas.

- **Medidas de prevención y cuidados ante catástrofes naturales**: Por ejemplo terremoto. Será pertinente la búsqueda de información para la explicación de las causas que provocan los fenómenos; el diseño de propuestas que involucren todos los aspectos para la prevención, cuidado y protección de las personas.

- **Valores, costumbres, sentimientos, hábitos y normas** que generan tanto los distintos grupos sociales, como las diferentes instituciones. Esto favorecerá la formación en valores. Si bien los valores, normas y hábitos atraviesan toda la vida del jardín de infantes[135], aquí se propone abordarlos como objeto de conocimiento **reflexionando** sobre la necesidad de su presencia en las instituciones y también acercando a los niños la idea que son elaboradas por las personas.

NÚCLEO: "Historias personales, de la localidad y la comunidad"

En este núcleo se propone que los niños realicen diversos recorridos por diferentes historias, para comenzar a comprender que todos tienen una historia (individual, personal) y que está dentro de la historia de su comunidad, de su pueblo, su provincia y su país. Además podrán conocer otros grupos sociales a partir del reconocimiento de características y hechos significativos de su historia personal y de su grupo familiar.
Se les brindará la posibilidad de conocer distintas circunstancias o sucesos de su ambiente cultural y social, como así también sobre la significatividad de las conmemoraciones comunales, provinciales y nacionales, que lo ayuden a sentirse miembro de un grupo social con elementos propios identificatorios y permanentes.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Identificación de costumbres, festejos personales, familiares y sociales:** Se propone conocer y valorar el ambiente más cercano, nutriéndose de la historia de sus padres, sus abuelos, donde se manifiesten costumbres, juegos, juguetes, tradiciones, cambios y permanencias.
Uno de los modos más relevantes para facilitar en los niños más pequeños el acceso a espacios y tiempos diferentes es la incorporación de los relatos y las narraciones, ya que en ellos se presentan hechos situados, en los cuales se pueden reconocer los diversos personajes y también las relaciones que se establecen entre ellos.

[135] Temáticas desarrolladas en el Capítulo 6 Dimensión Formación Personal Social

- **Historia Provincial. Pueblos originarios**: características, pertenencia, modos de vida a través del tiempo, ubicación de algunos en el territorio provincial, legado. Su representatividad en la actualidad.
Las narraciones, igual que el juego, proporcionan un contexto delimitado, siempre que se pueda distinguir una organización determinada de los sucesos.
En las narraciones históricas se plasma la identidad de una sociedad, es posible encontrar un modelo de historia de cada país, que de modo dominante moldea la conciencia colectiva de cada sociedad.
La lectura de leyendas les mostrará a los niños una narrativa en la que encuentren información para comprender las creencias de un pueblo, los diferentes personajes que aparecen y sus significados. Así comenzarán a darse cuenta de que no todo es igual ni todo es diferente y les permitirá visualizar cambios y continuidades entre diferentes momentos o épocas históricas.
El docente podrá también incorporar en sus recorridos momentos de juego dramático de modo que los niños vuelquen, organicen y enriquezcan sus conocimientos sobre el tema que están trabajando o bien, a veces, durante el juego se podrán abrir o plantear nuevos interrogantes.

- **Eventos importantes en la provincia**: las fiestas o festejos tradicionales de la comunidad, del barrio, etcétera, son situaciones ricas y potentes para fomentar la interrogación a estos eventos para sentirse parte de esa comunidad: Fiesta del Sol; Carnavales y otros eventos religiosos, campestres, etcétera. Es muy importante que los niños tengan la posibilidad de vivenciarlas y valorarlas desde el trabajo conjunto de las diferentes Dimensiones.

- **Historia Nacional, las efemérides a través del tiempo**. Sucesos destacados. Valoración y respeto a los símbolos patrios. Aproximación al conocimiento de la vida cotidiana en diferentes épocas a través de lectura de objetos, observación de láminas, la escucha de relatos narrativos.

Serulnicoff, expresa que para abordar las efemérides se pueden trabajar tres ejes, entre los cuales es posible establecer cruces e interrelaciones. Constituyen diferentes "puertas de entrada" para la enseñanza de las efemérides en el jardín de infantes y su intención es el acercamiento a algunos aspectos de la vida de las personas y los grupos sociales[136]:

Eje 1. Los sucesos que involucra la fecha: ¿qué pasó hace tantísimo tiempo que aún hoy se siguen recordando? En el tratamiento de los sucesos históricos en la sala es necesario contar qué pasó.

Eje 2. La vida cotidiana: Este eje se basa en una importante corriente historiográfica que propone el estudio de la vida cotidiana en diversos momentos históricos. ¿Cómo era la cotidianeidad en los tiempos de la colonia y los primeros años de la Independencia? Se plantea la pregunta sobre los tiempos de la Colonia porque es el período compartido para las efemérides que refieren a los años de 1810 a 1816.

Eje 3. Los personajes y los grupos sociales: El eje de los personajes o grupos sociales permite, por un lado, un acercamiento a los próceres e intentar comprender su relación con la época y por otro a la sociedad en la cual vivieron y cómo participaron los distintos grupos sociales. Se

[136] Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, Documentos Curriculares para el Nivel Inicial, área Ciencias Sociales, años 1999 y 2000.

trata de plantear una mirada más humana que considere sus personalidades, desentrañe sus gustos, sus costumbres, sus historias familiares, y no solo las públicas ¿Quiénes fueron los sujetos o grupos que protagonizaron (o fueron excluidos) de dichos sucesos? ¿Por qué esta persona (o grupo) fue y aún es significativa en la historia de nuestro país? ¿Por qué lo recordamos? Mostrarlos "como hombres, con infancia de niños, de juegos con hermanos, con casas, calles, con aventuras y desventuras, con problemas de padres, con alegrías y tristezas"[137].

Las líneas del tiempo, como organizadores gráficos, permiten ordenar una secuencia de eventos, sucesos o hechos de forma cronológica, de modo que se visualice la relación temporal entre ellos, para eso, es necesario identificar los sucesos y las fechas en que éstos ocurrieron, ubicarlos, seleccionar los más relevantes para poder establecer intervalos de tiempo adecuados, agrupar los hechos similares, determinar la escala de visualización que se va a usar y por último organizar los sucesos de forma en diagrama.
Las líneas de tiempo son valiosas para organizar la información y también son útiles para construir conocimiento sobre un tema particular, sobre todo si son elaboradas por los alumnos, pudiendo en ocasiones analizar otras producidas por expertos. Pero, centrar la enseñanza sólo en los aspectos cronológicos no asegura la construcción progresiva de conceptos temporales, entre los cuales el concepto de proceso es uno de los objetivos a lograr al finalizar la escolaridad primaria.
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, objetos antiguos), el objetivo será mirar nuevamente el pasado pero desde las preguntas y necesidades que se formulan en el presente, entonces el trabajo con los alumnos, no se reduce a realizar listas de vendedores ambulantes, pregones y medios de transporte, sino se trata de plantear preguntas a partir de las cuales pueda acercarse a comprender cómo era el entramado de relaciones que daban vida a esa época: ¿cómo se vestían los hombres, mujeres y niños? ¿Cuáles eran los alimentos más habituales? ¿Los juegos más comunes? ¿Los sonidos que se escuchaban en la ciudad?
Se propone una mirada progresiva y secuencial sobre la historia de nuestro país, de tal manera que produzca un acercamiento lo más real posible al pasado en comparación con el presente, a partir de un rol protagónico y crítico de la realidad de hoy proponiendo ideas para mejorar o cambiar situaciones en el futuro.
Se aspira a la construcción de una identidad nacional y al mismo tiempo, recuperar la memoria colectiva. Para trabajar con la historia es necesario incursionar en una variedad de fuentes de información, para que el acercamiento sea desde distintos ángulos.
Es importante destacar que las efemérides, al igual que todos los contenidos de Ámbito, se deben trabajar articuladamente con las otras Dimensiones y no desde una sola.

Síntesis de algunas estrategias docentes

- *Indagación de los saberes previos*
- *Búsqueda de información*
- *Sistematización de la información*
- *Comunicación de los procesos y conclusiones*

[137] Goris, B.(1994), ¿Historia en el jardín?. Secretaría de Educación, Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Es función del docente la indagación de los saberes previos de los niños, como punto de partida para su propuesta didáctica.

En las actividades de búsqueda de información para abordar los fenómenos sociales es posible aproximar a los niños a la idea de que necesitan ir a buscar información en distintas y variadas fuentes como:

- *Encuestas y entrevistas*. El docente tiene que prever instancias en las cuales los niños aprendan a formular preguntas, seleccionando aquellas que proporcionan información interesante y descartando aquellas que se alejan de los objetivos propuestos, la intención es que hagan preguntas acordes al objeto de conocimiento. En las encuestas las preguntas sólo admiten como respuesta NO o SI, en las entrevistas se elaboran una serie de preguntas abiertas y/o cerradas a realizar a una persona que será el informante.

Es necesario buscar formas de registrar la información (grabarlas, escribirlas).No se pretende que los niños se apropien de esos métodos, sino que se acerquen a su uso y conozcan su existencia. Registrar la información permitirá tenerla disponible para que luego sea sistematizada

La historia de vida de un individuo es aquella, que permite conocer la historia y las características de la comunidad de la cual esa persona forma parte. Las consultas a profesionales u otros trabajadores también suelen ser de utilidad para obtener mayor información, por ejemplo: que un antropólogo cuente cómo vivían y viven los pueblos originarios de San Juan; un plomero que cuente cómo llega el agua a la canilla, entre otras posibles.

- Otra forma es a través de *pedidos de información a la familia*, es importante que los niños aprendan a buscar información en su casa, se puede pedir a las familias que colaboren sobre el recorte que se está trabajando. Es indispensable que el docente sea claro al dar la consigna oral o escrita acerca de qué tipo de material o información deben llevar los niños, porque el desafío es qué hacer con todo lo que manda la familia, ya que si no se lee o no se usa, pronto se acostumbrarán a no cumplir con lo solicitado por el docente.
- A la hora de pensar que entren nuevas informaciones, deben estar presentes las *enciclopedias y otros libros, revistas, videos, internet, etc*. El propósito de búsqueda de información tiene que estar siempre presente y será necesario que el docente ayude a los niños a interpretar la información, favoreciendo también los intercambios.
- Una fuente importante de información es la *lectura de objetos, láminas, fotografías, etc.,* todos los objetos son informadores, todos pueden ser leídos, a los niños pequeños el trabajar con objetos antiguos, a diferencia de los adultos, no le produce recuerdos ni nostalgia. Los objetos fueron creados para resolver alguna necesidad, se modifican con el tiempo, se mejoran, cambian los materiales, en algunos lugares se reemplazan y en otros se siguen utilizando, en cada momento son utilizados en función de las características de la época.

Es interesante que aprendan a leer lo que observan, insertarlos en el conjunto de relaciones que le otorgan vida: quienes los usaban, cómo, cuándo, de que materiales están hechos, quienes los fabricaban, que se usa ahora, etc. Por ejemplo dada imágenes de la época colonial[138]:

¿A quién llamaban “damas”?; ¿todas las damas usaban abanicos?; ¿porqué hay objetos que se siguen usando todavía?; ¿Por qué hay otros que no se usan más?; ¿todos vestían iguales?; ¿Por qué?; ¿Qué relación hay entre la ropa y el trabajo?

Para poder comenzar a construir la noción de tiempo, es necesario que durante la Educación inicial se desarrollen y enriquezcan las percepciones, a través de la presentación de imágenes de la vida cotidiana tanto del pasado remoto como del cercano. Por lo tanto es recomendable

[138] Ver Ámbito Artes visuales Plástica. Núcleo de Apreciación

que la institución educativa progresivamente seleccione y organice láminas, fotografías, en muchos casos estas actividades de búsqueda es sumamente valioso realizarlas con los niños.

- También es interesante la lectura y análisis de los *monumentos*, por la importancia que presentan para la comunidad, preservación de los mismos, mirada como vestigios del pasado.
- *Los museos*, son lugares para encontrarse con el pasado, atesoran restos materiales del pasado, objetos concretos que acercan la historia al presente.

Se podrá realizar una visita a algún museo en dónde los niños puedan identificar ese objeto como parte de esa sociedad y su cultura, también podrán observar cambios y permanencias en los objetos y entre diferentes épocas.

- En los *relatos y las narraciones*, como en el juego, se proporciona un contexto delimitado en los cuales se pueden reconocer los diversos personajes y también las relaciones que se establecen entre ellos.

La *narración* constituye una unidad lingüística que lleva consigo los propios límites: hay una trama y una estructura. Cualquiera sea el medio: lenguaje, cine, teatro, siempre se puede distinguir una organización determinada de los sucesos.

El *juego dramático y la observación* se enriquecen mutuamente, la observación del ambiente brinda a los niños elementos de juego y muchos de los elementos observados comienzan a aparecer en las *dramatizaciones*. El juego combina los límites con la libertad y la invención, hay algunos que no representan el uso de reglas como jugar con muñecas, soldados, policía, etc., es el placer de representar el "como si". En esta ficción se sustituye a la regla y cumple la misma función, en tanto delimita las situaciones en un orden determinado, podrán participar de juegos de reyes y princesas; los personajes de tiempos remotos o espacios lejanos; luego de una visita comienzan a aparecer con sus conflictos y situaciones que se dan articuladamente.

Para el *análisis e interpretación de los datos* se podrá partir de la elaboración de comparaciones sencillas; relaciones simples de semejanza, diferencias, causalidad; corroboración de las anticipaciones y las explicaciones provisorias.

La *Sistematización de la información* permite organizar la información y arribar a repuestas a los interrogantes a través de cuadros y gráficos sencillos, confección de murales, dramatizaciones, registro de la información con dibujos o imágenes y textos dictados al docente. Es necesario promover diferentes espacios de sistematización, permitiendo así la construcción de nuevos aprendizajes. Para que sea provechoso se deben retomar los interrogantes posibilitando la reflexión, reformulando ideas, confrontando con las ideas previas, así podrán ir complejizando sus conocimientos. La sistematización se puede dar durante una actividad o se puede tratar de una actividad especialmente diseñada para reflexionar sobre los interrogantes propuestos; asimismo, se puede realizar con todo el grupo o en pequeños grupos.

Comunicación de los procesos y conclusiones: un paso importante es que se inicien en el aprendizaje de la comunicación del proceso del trabajo, comunicando las conclusiones a otra sala, a los padres u otros miembros de la comunidad a través de murales, relatos, gráficos, cuadros cronológicos, carteleras, organización de una muestra, etc.

- La *Puesta* en común es una importante estrategia como respuesta a un principio esencial: la socialización de saberes. Es decir, hacer común a todos, las producciones parciales, para así llegar a la conformación de nuevos conocimientos que son propiedad de todos, independientemente de quienes lo hayan originado. A partir de este trabajo de sistematización, comunicación de conclusiones y puesta en común pueden surgir nuevos interrogantes, que, en ocasiones, pueden dar lugar a nuevos proyectos y unidades.

• La *modelización* - por ejemplo las maquetas para la organización espacial. - y el uso de analogías, constituyen formas de aprendizaje válidas y viables , puesto que es una actividad placentera para el niño ya que lo involucra, lo conecta con lo que él conoce y favorece la movilización del pensamiento y la aproximación al conocimiento de diversos contenidos

Algunas reflexiones sobre las TICs

En la actualidad, casi todo lo que se conoce, proviene de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, sin embargo, la información por la información misma no alcanza. Entender la manera en que los medios representan la realidad y hablan de lo que sucede, coloca a las personas en mejores condiciones para participar socialmente.
¿Qué trabajo pedagógico puede hacerse desde la escuela para analizar y ampliar las posibilidades que ofrecen los medios (anteriores y nuevos) para representar el mundo y para mostrar distintas voces y perspectivas sobre él?
En los últimos tiempos, se ha instalado un fuerte debate acerca de cómo construir una opción adecuada de inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para la realidad institucional de las escuelas argentinas.
Ahora bien, la pregunta es: ¿cómo pensar la escuela en este contexto? En la sociedad el saber se produce y circula por los medios, por lo que habría que pensar buenas propuestas pedagógicas para formar a los niños, los nativos digitales, para que sean usuarios y productores críticos, interesados y reflexivos.
El universo cultural y tecnológico en que viven, muestra la necesidad de que la escuela responda y actúe en función de este dinámico entorno comunicacional que define y construye la cultura. El gran desafío es enseñar a los niños a utilizar todos los bienes culturales que circulan en la sociedad y que forman parte de su vida diaria. Es necesario fortalecer el capital cultural de los alumnos, especialmente de quienes vienen de sectores más vulnerables, además de sensibilizar a las familias sobre el tema y ofrecerles herramientas para que orienten a los niños en su relación con los medios y las tecnologías.
Por todo esto, la escuela, no puede darle la espalda a un espacio que se presenta como un actor relevante en la constitución de subjetividades, hay muchos caminos posibles para intentar; por ejemplo, trabajar fragmentos de ficción televisiva, ya que existen programas para la familia, para niños, lugares en los que se reflejan conflictos, dilemas y problemáticas por las que atraviesan la sociedad y los alumnos, donde se ponen de manifiesto momentos de la vida a veces explícitamente.
Quizás sea oportuno pensar en propuestas que atraviesen las fronteras físicas de la sala, como comunidades temáticas planteadas desde la escuela, debates de acontecimientos sociales e históricos con un perfil de imágenes, videos y links alusivos, bien orientado y dirigido en función de un diseño pedagógico, poniendo a las familias en producción de materiales audiovisuales, gráficos, radiales, etc.
No se trata simplemente de incorporar los medios y las TICs a la escuela, como un mecanismo agilizador, ni tampoco sumar recursos dinámicos para la sala sino lograr construir desde la didáctica cotidiana otros procesos de producción en nuevos escenarios.
En ningún momento se pretende abandonar los libros sino enriquecerlos con otras asociaciones, con otros textos, con otras posibilidades narrativas, lo importante es qué lectura y qué trabajo se propone con ellos y qué experiencia educativa permiten.
Todo este proyecto hará necesario pensar el uso del espacio que favorezca el aprendizaje colaborativo, todo mediante un análisis situado en cada escuela entre docentes y equipo de conducción.
Las TICs son herramientas para construir entre otras cosas, historias que no sólo se hallan en los libros, hoy mismo la gente cuenta su historia haciendo uso de los nuevos medios y las nuevas plataformas: la gente cuenta su vida, comparte sus fotos, muestra sus mascotas, etc.,

sería interesante que la escuela interviniera para ayudar a contar mejor las historias, a conocer y contar otras, más complejas y en diálogo con otros, construyendo la idea de lo "público" en el marco de redes sociales, es allí donde la escuela deberá jugar su rol sosteniendo referencias comunes y debates comunes sobre lo público y lo privado.
Es bien sabido: que no hay recetas que resulten efectivas en todo contexto, aunque es posible compartir algunos principios orientadores del trabajo con las TICs, la innovación en la escuela es pedagógica, sólo hace falta un buen proyecto didáctico.
Una sociedad en proceso de cambio permanente que demanda conocimientos sobre nuevas tecnologías, torna imprescindible la incorporación, integración y aprovechamiento pedagógico de las TICs en el sistema educativo.
En síntesis brindar experiencias que los acerquen el sentido de los dispositivos tecnológicos como medios al servicio del individuo, superando la perspectiva del consumo digital.
Pensadas como "eje transversal" en las prácticas cotidianas de enseñanza, y de acuerdo con el modelo globalizador y articulador de contenidos que remiten a múltiples campos del conocimiento y lenguajes. A modo de ejemplo: comunicarse con un compañero ausente usando el correo electrónico; buscar información, videos, imágenes, textos en Internet.

EVALUACIÓN DEL AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL

Es preciso que el docente centre la mirada en la evaluación de cada unidad, proyecto o secuencia didáctica que ha desarrollado. Es necesario volver a las ideas primeras para ratificarlas, rectificarlas, completarlas o modificarlas, evaluar qué nuevas informaciones han construido los alumnos, qué suposiciones tenían y cuánto se fueron transformando.
Se puede observar y registrar el proceso del niño de modo de ir recolectando a lo largo del año, información sobre cada uno de ellos para:

La capacidad para buscar información; Para realizar observaciones progresivamente más detalladas;
Anticipar partir de la información que disponen; Utilizar instrumentos sencillos de recolección; Resolver situaciones problemáticas solo y con otros; Entrevistar y encuestar a expertos de acuerdo a lo que se necesita conocer; Interrogar al objeto de conocimiento; "Leer" objetos y láminas; Contextualizar los datos que poseen; Relacionar, comparar, jerarquizar, seleccionar para registrar y organizar la información; Integrar diferentes aspectos de análisis de la realidad social; Argumentar acerca de explicaciones; Expresar sus opiniones escuchando la de los otros; Valorar el trabajo de los demás; Comunicar lo conocido.

Que las experiencias de aprendizaje le hayan permitido:

- El descubrimiento que los materiales pueden experimentar distintos cambios; en algunos casos, es posible recuperarlos en un estado semejante al inicial luego de ocurrido el cambio, y en otros casos, no.
- El reconocimiento de que los objetos están construidos por el hombre con distintos materiales.
- El establecimiento de relaciones entre los seres vivos y el ambiente. La participación activa del cuidado del ambiente en el contexto del jardín.
- Reconocimiento de rasgos comunes entre plantas y animales, identificándolos como seres vivos.
- El reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo; la aceptación que las personas tienen características físicas, gustos, intereses y necesidades diversas; la incorporación de hábitos y cuidados que promueven la salud.

- El reconocimiento de las funciones que cumplen algunas las instituciones, los espacios sociales, los objetos y las necesidades e intereses de las personas. Reconocer en una institución un espacio social, un objeto o un trabajo; algunos aspectos que cambian con el paso del tiempo y otros que permanecen. Relaciones de semejanza y diferencia entre distintos tipos de trabajos.
- Respeto por las normas que regulan la vida del jardín de infantes. Relaciones de semejanza y diferencia con las que regulan otras actividades sociales.

8.3. MATEMÁTICA

Este Ámbito se refiere al diseño de actividades que se convierte en oportunidades para que los niños se aproximen a la "actividad matemática" en Nivel Inicial, adquiriendo progresivamente confianza en sus producciones y en la tarea conjunta.

Durante mucho tiempo, la enseñanza buscó fundamentación científica en las teorías del desarrollo, en particular, en la Psicología Genética de Piaget. Un aspecto distintivo de esta teoría, fue la necesidad de "instalar" en la mente del niño las nociones de la conservación de la cantidad, la correspondencia término a término, la seriación y la inclusión de la parte en el todo para establecer "la base de la construcción del concepto del número", y luego se enseñaría el número.

Investigaciones realizadas por Delia Lerner[139] y otros, explicitan argumentos sobre cómo se aproximan los niños al sistema de numeración; a la historia del papel de la numeración hablada y a los conocimientos que los niños construyen sobre la numeración escrita, dan cuenta de situaciones centradas en las operaciones aritméticas y de análisis de resolución de problemas. Los números ya no se ciñen a lo habitual (que deben ser aprendidos en orden y no sobrepasar una determinada cantidad) y las propuestas geométricas van más allá del mero reconocimiento de formas elementales.

El niño que vive en zona rural o en zona urbana construye conocimientos relacionados con su ambiente. Desde los tres años, muchos niños saben sintonizar el canal que quieren ver en la televisión, decir cuántos años tienen, señalar con los dedos la edad, y luego, pueden discar un número telefónico si un mayor le dicta cada número.

Hoy, se considera que es posible partir de esos usos que hacen los niños de nociones numéricas en situaciones cotidianas (escolares y no escolares) para comenzar su enseñanza. Es función de la Educación Inicial, garantizar los primeros acercamientos sistemáticos a la Matemática, recuperando esos conocimientos extraescolares de los niños, para que socialicen, amplíen, corroboren y discutan aquellas ideas construidas para luego profundizarlas. Hay que darles la posibilidad de intensificar y sistematizar sus experiencias y reflexiones con la matemática. Los conocimientos así construidos no son necesariamente convencionales, constituyen aproximaciones parciales a los campos del saber como números, relaciones espaciales, formas, medidas.

En el Nivel Inicial los niños deben tener la oportunidad de realizar actividades de aprendizaje de nuevos conocimientos en situaciones significativas, es decir, que se asuma un trabajo en Matemática contextualizando los contenidos a enseñar. El objetivo debe ser "aprender a pensar" y "aprender los procesos" del aprendizaje para poder resolver situaciones de la vida diaria.

Una de las formas privilegiadas de aprender Matemática en edades tempranas es a través de la resolución de problemas (juegos, consignas, preguntas), ya que en la medida en que involucra un hacer y una reflexión sobre ese hacer, favorece la construcción de conocimientos matemáticos y espaciales.

---

[139] LERNER, D. y SADOVSKY, P. (1994)El sistema de numeración: un problema didáctico, en C. Parra I. Saiz (comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires. Paidós.

LERNER, D. (2002) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

QUARANTA, M. E., TARASOW, P. y WOLMAN, S. (2003): "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas", en M. PANIZZA (comp): *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

Se entiende por problema una situación que le permita al niño ingresar en la tarea con los conocimientos que dispone y, a su vez, le provoque un nuevo desafío. Es decir, que los conocimientos que posee no le resulten suficientes para resolverla e intente una búsqueda de solución, por medio de diversos procedimientos para la situación propuesta. Se espera que los problemas provoquen un desafío intelectual.
Es necesaria la manipulación y experimentación con materiales diversos: dinero, dados, naipes, loterías, pistas numeradas, cuadros numéricos, harina, agua, trozos de madera, recipientes, balanzas, etc.
Es muy importante el vínculo personal con los conocimientos matemáticos, la confianza en las propias posibilidades porque comprometen el futuro matemático de los niños, así como el desarrollo o enriquecimiento de su curiosidad, su capacidad de análisis y resolución de las situaciones problemáticas. No se enseña Matemática sólo para que los niños adquieran conocimientos útiles para aplicar a la realidad concreta. Más bien, se intenta transmitir una forma de pensar y de hacer, construida culturalmente.
Por lo tanto, el propósito central de este Ámbito es iniciar a los niños en el modo particular de pensar, de hacer y de producir conocimientos matemáticos ante situaciones que le brinda el ambiente, desarrollando las relaciones lógico-matemáticas y espaciales.
En la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se expresa: "el reconocimiento y uso de forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes funciones. El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional".

PROPÓSITOS

- Propiciar situaciones que permitan poner en juego, socializar, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que los niños han construido fuera de la escuela.
- Favorecer una aproximación cada vez más sistemática a los números, las representaciones espaciales, formas geométricas, mediciones y medidas, a partir de los primeros significados de estos aprendizajes escolares.
- Promover el despliegue de muchas y variadas oportunidades de juego en diferentes formatos que les faciliten desarrollar estrategias para resolver situaciones de la realidad, puedan tomar decisiones, debatir sobre ellas, argumentar sobre la validez de sus producciones, mediante un proceso que guarde cierta analogía con el quehacer matemático.

NÚCLEO: "Número y Sistema de Numeración"

Un sistema de numeración es un conjunto de símbolos y reglas que permiten combinar esos símbolos. Cada uno de estos símbolos expresa una cantidad.
A lo largo de la historia, el hombre, ha construido y utilizado distintos sistemas de numeración para comunicar cantidades, por ejemplo el romano, el egipcio, el babilonio. etc. Algunos de estos sistemas son aditivos y otros posicionales.
Nuestro Sistema de Numeración es decimal y posicional. Decimal porque tiene diez símbolos (cifras) del 0 al 9; y posicional porque cada símbolo (cifra) tiene un valor de acuerdo al lugar que ocupa en el numeral: por ejemplo: en 23, el 2 es equivalente a 20 unidades.
Otra característica importante de nuestro sistema son los agrupamientos regulares de unidades de un determinado orden que equivalen a una unidad de orden inmediato superior: por ejemplo: 10 unidades equivalen a 1 decena, 10 decenas equivalen a 1 centena, etc.

Nuestro sistema de numeración ha sido elaborado por la interacción entre los hombres y los problemas de la realidad, es por tanto es un producto cultural, un producto sociohistórico "externo" al niño en tanto que lo precede en el tiempo, y del cual comienza a apropiarse desde muy pequeño.
Los niños van construyendo el conocimiento de la sucesión de números a partir de sus experiencias cotidianas y de la exploración de las regularidades del sistema de numeración, cuando se presenta la serie numérica ordenada. Es tarea de la Educación Inicial continuar favoreciendo esta apropiación.
Para ello se requiere de actividades adecuadas que favorezcan la designación oral de cantidades en el orden convencional y las prácticas de conteo como estrategias para resolver problemas de tipo aditivo. Es decir, favorecer el tratamiento de la sucesión ordenada de números como herramienta para resolver situaciones paralelamente a su uso.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Sistema de numeración

Numerosas investigaciones a nivel mundial han puesto de manifiesto que los niños construyen ideas acerca de los números y del sistema de numeración aun antes de haber concurrido a la escuela.
Considerar para qué sirven los números, para qué han servido a la humanidad, es decir, qué problemas han permitido y permiten resolver, posibilitará a los docentes seleccionar propuestas y secuencias de trabajo relativas a su uso.
Algunos de los conocimientos que los alumnos poseen son el recitado de una porción de la serie numérica, el conteo y el reconocimiento de algunos números escritos.

- **Recitado de la sucesión ordenada de números**

Se entiende por recitado una serie de palabras- número, que se suceden en un orden estable y convencional. Se diferencia del conteo de objetos, por la falta de presencia del objeto, el recitado refiere únicamente a las palabras.

El recitado de la serie numérica reviste diferentes grados de complejidad. No es lo mismo recitar la serie desde 1 y detenerse cuando ya no sabe más; que detenerse en el número solicitado, contar intercalando palabras (por ejemplo: un elefante, dos elefantes, etc.), recitar a partir de un número diferente de 1, recitar en forma ascendente, recitar en escalas (por ejemplo: de 2 en 2), o recitar en forma descendente.

La complejidad creciente de estos conceptos podrá ser superada en la medida en que éstos aparezcan como herramientas para resolver problemas. Por ejemplo, porqué es necesario recitar a partir de un número diferente de 1, cuando los cálculos que se resuelven involucran números más grandes, como los del tipo 7 agregando 5; o más adelante 12 agregando 6.

Al recitar la serie muchos niños demuestran que han descubierto parte de la regularidad y organización de la serie numérica. Por ejemplo, cuando dicen "uno, dos, tres, …….., dieciuno, diecidós, diecitrés,…." etc. no saben aún los nombres de los números 11, 12, 13.., pero los nombran a su manera y sin saltear ninguno. O bien, cuando llegan al 19 se detienen y si alguien les dice "veinte", continúan a gran velocidad: "veintiuno, veintidós," etc., es decir, no saben la denominación de algunas decenas, pero si saben que después de los nudos de las decenas (20, 30, 40, etc.) los números que siguen se obtienen agregando consecutivamente los números del 1 al 9.

Los juegos son una actividad importante para el dominio del recitado numérico. Por ejemplo: Juegos donde el recitado se usa como control del tiempo:
-En el Juego de la escondida se recita la serie hasta determinado número para dar tiempo a que los demás se escondan. El docente ayuda a continuar el recitado recordando hasta qué número tiene que contar.
- Los Juegos de postas en los cuales se recita la serie para controlar el tiempo de la posta. Quien recita la serie trata de hacerlo de la forma convencional y hasta el número mayor que pueda, ya que la posta se detiene en el último número mayor que anuncie.
- Los juegos de persecución en el patio: el docente o un niño que se encuentra de espaldas al grupo dice en voz alta un verso del estilo "Un, dos, tres, coronita es", y los demás se desplazan hacia el lugar donde está quien recita ese verso. El propósito es tocar a quien recita para reemplazarlo en su función. Este juego podrá servir de ejemplo para inventar otros que permitan ampliar la sucesión oral ya conocida.
Teniendo en cuenta hasta qué número saben recitar sin saltear en la serie oral, se avanza en la misma. Entonces, el docente siempre puede brindar situaciones donde cada vez más se amplíe la serie numérica (juegos, recuento de niños) en forma oral para que descubran su utilidad y que la misma "se alarga" cuanto se necesita. Los niños podrán ampliar esa serie sin ningún límite.
Es importante el trabajo en la detención de un número a partir del cual le toca seguir la serie.

- **Conteo**

Saber recitar la serie no es lo mismo que saber contar elementos de una colección. Es decir, que un niño que puede recitar la serie hasta un determinado número no necesariamente podrá utilizar ese conocimiento a la hora de contar objetos o dibujos.
Contar exige:
- Asignar a cada uno de los objetos una y solo una palabra- número, respetando al mismo tiempo el orden convencional de la serie (principio de adecuación única).
- Reconocer que el último número enunciado durante el conteo corresponde a la cantidad total de objetos (principio de cardinalidad).
- Comprender que el orden en que se cuenta las unidades no altera la cantidad (principio de indiferencia del orden).

Desde el punto de vista didáctico, un alumno que no disponga de los tres principios descriptos ¿no estaría en condiciones de resolver problemas que impliquen el conteo y, por tanto, no habría que presentárselos? ¿Cómo podría aprender a contar si no le ofrecemos un medio de problemas que lo muestren como necesario? Es justamente a través de la resolución de problemas que le exija contar, que el alumno podrá apropiarse de manera progresiva del principio de adecuación única y, de ahí en más, avanzar hacia la posibilidad de cardinalizar una colección.

- **Lectura de números**

A los números escritos con cifras le corresponden designaciones orales que tienen sus propias reglas, Así como la numeración escrita es "posicional", la numeración oral es "aditiva". Por ejemplo, 16 se escribe 1 seguido de 6 y se lee 10 y 6.
Esta dificultad en la numeración oral, es la que lleva a los niños a leer el 11 como 10 y 1, cuando han empezado a construir ideas acerca del valor posicional de las cifras.

Aprender a leer números, reconocerlos, investigar qué indican, saber cómo se llaman, implica un trabajo sistemático de disponer en la sala diversos portadores de números de uso social como calendarios, centímetros, números de las casas, boletos de colectivos, control remoto, calculadoras, relojes, números teléfonos que permiten ser leídos y recursos materiales con diferentes intenciones de enseñanza (como bandas numéricas).
En el uso del calendario los niños se familiarizan con la forma escrita del número. Se puede utilizar en las salas para identificar los días del mes (del 1 al 31).

La banda numérica es una franja que representa la sucesión de números escritos y sigue la orientación de la lectura y escritura (de izquierda a derecha). Permite que la misma se vaya extendiendo al incorporar nuevos números. Es importante que la banda comience en el número 1 y no en el 0, ya que cuando se inicia la lectura, se empieza por el 1, caso contrario el niño confunde el casillero del cero con el número uno.
Sin llegar a ser tan exhaustivo, la banda puede llevar, para cada cifra (sólo hasta 10) el símbolo y la colección de muestra. Es un recurso importante para comparar colecciones (uno más que, uno menos que), y ejercitar procedimientos de conteo. Muchos de los juegos que se hacen con materiales concretos: dados, naipes, etc., traen las colecciones de muestra, en lugar del símbolo numérico. En los primeros aprendizajes, esta es una variable didáctica importante.
En el juego de "La minigenerala" con números escritos[140], los niños deberán evaluar la cantidad de puntos del dado y reconocer el número escrito, para lo cual necesitan la lectura de números. Este es el momento apropiado para trabajar la serie escrita y evolucionar en los registros iniciales hacia la escritura de la grafía de los números.
Por lo tanto, es necesario generar situaciones que vinculen la serie oral con la serie escrita para favorecer la enumeración, quedando de este modo una puerta abierta hacia la lectura de números y el conocimiento de su grafía (juegos de recorrido tales como los que aparecen en "Cuadernos para el aula de nivel inicial, Volumen 2", "Números en juego Zona fantástica" "La carrera de la tortuga y la liebre" y "Carrera de autos)".

- **Uso de escrituras numéricas en contextos significativos.**

Investigaciones llevadas a cabo por Delia Lerner y Patricia Sadovsky, acerca de cómo se aproximan los niños al conocimiento del sistema de numeración, arrojó dos certezas:
a) Los niños construyen tempranamente hipótesis, ideas particulares para producir e interpretar representaciones numéricas. Por ejemplo para comparar dos números usan diferentes criterios: si tienen distinta cantidad de cifras saben que es mayor el que tiene más cifras; (por ejemplo 13 es más grande que 8); que si ambos tienen igual cantidad de cifras, por ejemplo 25 y 32, es más grande el 32 porque 3 es mayor que 2 (el 2 de 25). Este argumento está ligado a la numeración escrita, poniendo en juego sus hipótesis acerca de que los números "valen" diferente si están en lugares diferentes. En otras ocasiones las argumentaciones que ofrecen están más ligadas a la numeración oral, por ejemplo "25 es más chico que 32, porqué si contás decís primero 25".
b) Los niños no construyen la escritura convencional de los números tal cual el orden de la serie numérica. Es decir no aprenden primero el 1, luego el 2, y así sucesivamente. Hay números que son privilegiados, y éstos son los nudos (primero decenas, luego centenas, etc). Posteriormente acceden a la escritura convencional de los intervalos entre esos nudos.

[140] BROITMAN, Claudia(1998) *Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados* Serie 0 a 5. La Educación en los primeros años Novedades Educativas

Por lo tanto los niños construyen ideas acerca de la escritura de los números basándose en dos informaciones: la que extraen de la numeración hablada y la que les da el conocimiento de la escritura convencional de los nudos.
En el Nivel Inicial los niños deben iniciarse en la escritura de la grafía de los números cuando sea significativa para ellos. Se aspira que, a través del uso social del número, el niño llegue al reconocimiento de la sucesión escrita.
Por ejemplo en el conteo de la colección de elementos: dados 13 elementos el niño cuenta, 1, 2, 3, 4 y 5…, es importante la representación gráfica que consiste en descubrir la relación palabra-símbolo (número). Cuando un niño cuenta una colección de elementos y determina que tiene 13, puede hacer nuevamente el conteo sobre la banda (1, 2, 3,...), llega al número 13 y puede saber cómo es su representación gráfica, logran relacionar la palabra (trece) y el símbolo (13) con que se escribe.

Los problemas y la enseñanza del número

Aprender Matemática- desde esta perspectiva – es construir el sentido de los conocimientos, y son los problemas y la reflexión en torno a ellos lo que permite que esos conocimientos se carguen de sentido al aparecer como herramientas para resolverlos.
Se trata de proponer a los alumnos situaciones didácticas en las que los números aparezcan como herramientas de resolución, es decir, que sea necesario usarlos en todos los contextos posibles. ¿Para qué sirven los números? ¿Cuáles son los contextos de utilización? ¿Cuándo y cómo se usan? Para responder a todas estas preguntas tenemos que tener en cuenta las funciones que cumplen los números, a saber:

- **Los números como memoria de una cantidad**

Esta función remite a uno de los primeros usos, al número utilizado como cardinal, es decir la cantidad; saber cuántos hay y recordar esa cantidad sin necesidad de tener que trasladar o transportar esos objetos. Significa poder recordar una cantidad determinada sin que la misma esté presente.
Los niños pueden, después de contar una pequeña colección, comunicar a otro cuántas hay (gestual, oral o gráfica), tan sólo recordando el número final y enunciándolo. Cuando las cantidades son muchas, por ejemplo los puntajes de tres jugadores, se recurre a la escritura para recordarlos.

- **Los números para comparar cantidades**

Íntimamente relacionados con la oralidad y la lectura, los números también pueden ser comparados. Si es posible guardar en la memoria una cantidad, es posible también compararla con otra y así establecer relaciones respecto a la igualdad “tantos como” y de desigualdad “mayor que” y “menor que”. Los niños podrán comunicar “en este envase hay más marcadores de colores que en este”, etcétera. Generalmente se trabaja más las relaciones de igualdad, pero son muy importantes, también, las de desigualdad.

Los niños elaboran criterios de comparación de escrituras numéricas aún cuando no conozcan los nombres de los números ni la cantidad a la que aluden –aspecto cardinal – Así, al comparar un número de una cifra con otro de dos cifras, expresan que “es más grande porque tiene dos números”.

La comparación de colecciones, según la relación “tantos como”; “mayor que” y “menor que” inicia a los niños en la aceptación de reglas y comienzan a trabajar con colecciones de objetos

desde el punto de vista cuantitativo. Ejemplo: el juego del "Árbol de los pájaros" y "Dados y tarjetas" (presentes en los Nap), en los que se presenta la comparación entre fichas o naipes.
Hay muchas propuestas para trabajar comparación de colecciones basadas en las configuraciones espaciales fijas de dados o naipes, materiales que ayudan a la percepción global de un número pequeño de objetos, ya que tienen cantidades dibujadas en ellos y en el caso de los naipes tradicionales, contienen la grafía de los números asociada a esa cantidad.
Las relaciones de equivalencia se pueden abordar a través de juegos donde los niños comparan colecciones de objetos que presentan la misma cantidad, diferenciando de aquellas que no poseen la misma cantidad. El juego del "Árbol de los pájaros" citado anteriormente, también es un ejemplo de esto.
Se puede trabajar a través de Juegos con naipes o dados que porten números escritos: el objetivo del juego es que "gana el número más grande". Cada jugador tira el dado o saca una carta y deberá comparar su cantidad con el del compañero; si es mayor, se lleva una ficha o el naipe del compañero.

También se pueden comparar puntajes en el marco de un juego en el que se han registrado cantidades: existen juegos diversos, como bowling, embocar o juegos de puntería, que requieren el registro de puntajes de los jugadores.
Comparar para ordenar a partir de propuestas que impliquen un desafío mayor, por ejemplo: dados tres números escritos, 12, 2, 19, el desafío será ordenarlos de menor a mayor; dado un mazo de cartas, se solicitará armar la serie del 1 al 12; ordenar precios de alimentos, de ropas, etcétera.

Los niños suelen hacer comparaciones o mediciones: Por ejemplo, si un alumno dice que tiene 7 elementos y otro 9, este último puede argumentar que tiene más porque su número, dentro de la banda numérica, está más lejos. Aunque los niños no dominan la idea de inclusión del número, van poniendo en práctica saberes que si se trabajan en forma sistemática van a formar la base para el posterior desarrollo de la matemática en los siguientes ciclos.

- **Los números como memoria de la posición**

Alude a la posición que adquieren los objetos en una serie ordenada y a la posibilidad de recordar la posición de los mismos sin tener necesidad de recordar las demás. Así, se podrá expresar "quiero el libro que está en el segundo estante de la biblioteca" sin tener que recordar dónde están ubicados los otros. De este modo, las palabras-número, primero, segundo, tercero, serán las que propician el tratamiento de este aspecto – ordinal – del número. Si se hace una fila también se utilizan.
Los niños deberán comprender la utilidad de recordar una posición y no la lista completa. Ejemplo de actividades: ¿Quién llegó primero a la meta? (en algún juego.) Colocar los útiles en la tercera caja, etcétera.

- **Los números para calcular**

Remite a la posibilidad que tienen los números de anticipar, de calcular transformaciones que pueda hacerse a una colección de objetos.
Una colección se puede ver transformada porque se le agregan, se quitan, se fracciona en partes iguales, se reparte una colección de objetos. Se hace mención a la anticipación ya que se puede comunicar a otro cuánto se tendrá si se agregan 2 objetos, aun cuando estos objetos no hayan sido efectivamente dados. Por ejemplo, un niño que posee 2 figuritas puede anticipar que va a tener 4 figuritas si le regalan 2 más.

El número para anticipar resultados es introducir problemas del campo aditivo trabajando las acciones: juntar, unir, separar; agregar, quitar, sacar.
Se pueden utilizar los mismos juegos de dados utilizando dos de ellos en vez de uno donde los niños tengan que sumar el valor obtenido en ambos.
Con los naipes se puede jugar a las escobas, "escobas del 6, del 10", etc., que son adaptaciones del juego tradicional de la escoba del 15.
Ejemplos de situaciones de anticipar resultados se encontrarán también en "Cuadernos para el aula de Nivel Inicial, Volumen 2", "Números en juego Zona fantástica".

- **Los números como etiqueta**

Es el caso de los números de líneas colectivos, los códigos de barras en los objetos, los números de teléfonos, etc. En estos casos no representan cantidades (aspecto cardinal) ni un orden (aspecto ordinal), sólo se utilizan como un criterio de identificación de objetos.

De esta manera puede decirse que hay un dominio de los números que va aumentando debido a la posibilidad de superar dificultades en distintas situaciones. Esto incluye tanto el uso de los números con distintas funciones -cardinal, ordinal, de anticipación de resultados, etiqueta- como la posibilidad de designarlos en forma oral o mediante su representación escrita.
En síntesis se trabaja el número en problemas que requieran:
- Recordar cantidades
- Iniciar el registro de cantidades a través de marcas y o números.
- Comparar cantidades.
- Establecer relaciones de igualdad: tantos como, y de desigualdad: mas que, menos que, mayor que, menor que.
- Recordar posiciones
- Designar posiciones de objetos en una serie ordenada
- Realizar cálculos
- Explorar situaciones que afectan a la transformación de una colección, agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar, retroceder.

NÚCLEO: "Representación del Espacio en el niño. El espacio como modelo teórico para el desarrollo de la Geometría"

Los niños desde que nacen exploran el ambiente construyendo, a través de sus percepciones un conocimiento espacial, una organización mental. Ingresan a la Educación Inicial con esos conocimientos que son importantes adquisiciones en la estructuración del espacio. Para ello pasaron por distintas experiencias exploratorias relativas a su posibilidad de moverse tanto en el espacio cotidiano como en otros diferentes a los familiares, aquellos que le presentaron nuevos desafíos. Tanto los grandes movimientos como los más pequeños ponen de manifiesto el sistema mental de referencias y éste es relativo a la manera de concebir un espacio con determinadas características.
Para embocar una pelota en un aro, como 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.
Cuando un niño observa un ambiente cotidiano, puede representarse el recorrido descubriendo las profundidades, analizando los objetos de ese entorno, sus formas, sus dimensiones, comienza a construir distintos tipos de conocimientos espaciales, que incluye la estructuración de un sistema de referencia mental. 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.

A partir de estas primeras conceptualizaciones los niños deberán avanzar, en el Nivel Inicial, hacia una comprensión más precisa del mundo que los rodea, con la organización de un espacio geométrico.

La geometría permite coordinar las informaciones que el niño percibe del espacio que lo rodea, observando, construyendo, describiendo…

Los niños tendrán que resolver problemas vinculados a 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).

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

Espacio

Los aprendizajes espaciales que se inician desde los primeros movimientos y que continúan a lo largo de la infancia y de la adolescencia se basan tanto en las acciones que efectivamente tuvieron lugar en el espacio como en las interacciones que con los objetos , personas o lugares realiza cada niño.

Los niños, tal como los adultos, necesitan manejar relaciones espaciales en su vida cotidiana, en la ubicación o búsqueda de objetos o, más en general, en la manipulación de objetos, en los desplazamientos en un barrio o una ciudad, pero también en la propia casa, en la construcción o uso de distintos objetos, en las informaciones espaciales que demandan o que reciben y aún en las instrucciones para realizar acciones, etc. Pero ubicarse en el espacio significa también ser capaz de utilizar un vocabulario que permita diferenciar e interpretar informaciones espaciales.

En un inicio el niño tiene como referente su propio cuerpo y describe la posición de los objetos o personas que están cerca de sí, con respecto a su propia orientación. Cuando llega al Jardín de Infantes, ha empezado a abandonar ese sistema de referencias egocéntrico, centrado en su propio cuerpo y en su propia acción, para incorporar referentes fijos, objetivos, logrando describir ubicaciones con respecto a otras personas u objetos. Aprende así a ubicarse como un objeto más entre otros, marcando un gran avance a lo largo de 4 ó 5 años de su vida en su conocimiento del espacio y de su ubicación en él. Pero este camino está lejos de estar terminado.

Para ello es necesario presentar situaciones que requieran:

- **Establecer relaciones espaciales (delante, detrás, arriba, abajo, al medio, a un lado y a otro)**
- **Interpretar y producir mensajes que pongan de manifiesto relaciones entre objetos y personas.**
- **Comunicar desplazamientos. Explorar espacios.**
- **Verbalizar las acciones realizadas, o las experiencias vividas. Ej.: "cómo hicimos para llegar a la plaza", es decir la producción de mensajes que comuniquen desplazamientos buscando puntos de referencias, "cuál fue el recorrido, por dónde fuimos"**
- **Representar posiciones y trayectos**
- **Representar objetos del espacio real. Ubicar en el espacio real objetos representados en un dibujo, en un plano u oralmente.**
- **Interpretar y producir dibujos que representen lugares y trayectos.**

- **Utilizar un sistema de representación que involucre códigos para comunicar posiciones y trayectos.**
- **Iniciación en el conocimiento de los cuerpos y figuras geométricas.**

Al pensar la enseñanza de la geometría, resulta necesario realizar una distinción. Si bien el origen de muchos conocimientos geométricos se encuentra en problemas espaciales ligados a la medida de espacios físicos, la construcción de objetos geométricos y el desarrollo posterior de la geometría como rama de la Matemática se ha "desprendido" de dichos espacios físicos y se ha constituido en el estudio de un espacio ideal, con "objetos teóricos" que obedecen a las reglas del trabajo matemático. Es decir, el espacio físico de aquella primera geometría empírica, deviene en "espacio puro, formal".
Esta primera geometría se denomina "geometría empírica", "geometría intuitiva" o "geometría de la observación", mientras que aquella geometría ya desprendida del espacio sensible, es la "geometría matemática o "geometría de la demostración".

El intento de vincular los objetos geométricos con la vida cotidiana muchas veces tiende a desdibujar el trabajo matemático. Estudiar objetos geométricos y sus propiedades requiere –como en el campo numérico- trabajar con diversidad de problemas. Los problemas geométricos exigen una actividad intelectual, no se resuelven solo mirando o manipulando.
Para ello es posible empezar a trabajar con los cuerpos (formas de tres dimensiones) y las figuras (formas de dos dimensiones) sin relacionarlos necesariamente con objetos del espacio sensible. Entre los problemas que pueden presentarse, son fundamentales aquellos en que los niños deben describir una forma, y los que apuntan a la copia, el dibujo o la construcción de una figura o el armado de un cuerpo.
Los problemas de descripción estarán dados por las propiedades de las figuras que se incluyan: bordes rectos o curvos, cantidad de lados, cantidad de vértices, y para el caso de los cuerpos, superficies planas o curvas, número de caras, forma de las caras. Al resolver estos problemas los niños irán reconociendo algunas características de las figuras y los cuerpos (propiedades), y apropiándose de un vocabulario específico. Por ejemplo, para la exploración de las características de los cuerpos (cantidad de caras, forma de las caras, caras planas o no) el docente presenta a los niños los cuerpos geométricos, preguntándoles si los conocen, si los vieron antes y si saben cómo se llaman. Ella los va nombrando y les propone que los exploren y jueguen libremente en un primer acercamiento a los mismos.
Otras actividades que se pueden proponer son el modelado de los cuerpos con masa de sal; dibujar los cuerpos; armar envases, etc.

En una instancia posterior, los niños podrán clasificar cuerpos geométricos: se agruparán teniendo en cuenta alguna de sus características esenciales, por ejemplo: ruedan o no ruedan, permitiendo hacer la primera clasificación por sus propiedades: caras planas o caras curvas.

Para el trabajo con las figuras de dos dimensiones (nociones de triángulo, círculo, rectángulo y cuadrado), se pueden proponer actividades como la realización de maquetas u otras similares, que exijan la observación, confrontación, y la reflexión sobre lo realizado.
Para reconocer figuras por sus características, se puede presentar a los niños, la huella de los cuerpos (sobre arena, o estampando sobre papel una de sus caras) , o la sombra de un cuerpo. Los niños deberán deducir a qué cuerpos pueden pertenecer dichas figuras, como se dieron cuenta, si saben cómo se llaman, etc.
Otra actividad posible es el cubrimiento de superficies con formas recortadas.
Paralelamente, los niños deberán ir apropiándose de un cierto vocabulario geométrico relativo a las figuras.

NÚCLEO: "La Construcción de Magnitudes lineales en la práctica escolar"

Los niños escuchan desde muy pequeños, hablar de las unidades de medida en la vida cotidiana. Incorporan términos vinculados a la medición, usan estos términos en contextos que lo permiten, es decir, tienen un acercamiento "contextualizado" de las palabras que implican magnitudes.

Cuando los niños ingresan al jardín de infantes participan en situaciones ligadas a los conceptos de 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 calendario.

Es necesario iniciar a los niños en los procesos de la medición, vinculando los significados de las medidas que construyeron en el entorno cotidiano, y a la vez, buscar nuevas experiencias para la construcción de nuevos significados.
Los niños usan con solvencia, medidas relativas a sí mismos, a su tamaño, a lo que ellos creen que "es grande o chico". Es importante favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico-grande, mucho-poco, largo-corto, etc.) a una idea mas 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.

Una variable didáctica a tener en cuenta es la complejidad de algunas magnitudes para determinar su medida. Es más fácil medir los lados de un terreno o de un patio que medir el tiempo entre dos eventos.
Como actividad consiste en proponer situaciones que permitan comparar longitudes, capacidades y pesos en contextos de la vida cotidiana. El proceso de comparación de cantidades se inicia con la comparación directa de los mismos (superponiendo para las longitudes, sopesando para el peso).

En una segunda instancia se utilizan unidades (no convencionales) de comparación, específicamente para la longitud: pie, paso, tiritas de papel, etc. Posteriormente se utilizan instrumentos de medición: reglas, centímetros.
Paralelamente deben explorarse instrumentos de uso social para medir longitudes, pesos, relojes, calendario.

CONTENIDOS Y ORIENTACIONES

- **Iniciación en el conocimiento de la longitud, de la capacidad, y del peso.**

El estudio de la medida abarca una diversidad de cuestiones. Un aspecto refiere al conocimiento de las magnitudes por medir. Los niños aprenderán que se pueden medir longitudes, capacidades, pesos, superficies, velocidades, etc.

Evidentemente no están en condiciones de resolver problemas vinculados a todas estas magnitudes, pero podrán explorar cuáles son las diferentes magnitudes medibles.

Un primer aspecto importante por explorar son los instrumentos de medida que se usan socialmente. Ellos conocen algunos de esos instrumentos, podrán consultarlos y explorar otros: jarras medidoras, velocímetro, balanzas, etc.

Un segundo aspecto es que se podrá investigar las diferentes formas de comercialización de los productos que ellos conocen: ¿la leche se compra por kg o por litro?, y el azúcar?, ¿y el pan?, etc.

Un tercer aspecto a explorar serán las diversas unidades de medida convencionales de uso habitual para esas magnitudes tales como metro, centímetro, kilogramo, gramo, litro.

Las experiencias que se presentan apuntan a:

- **Realizar comparaciones entre objetos para definir y descubrir expresiones tales como largo-corto, grande-pequeño, grueso-delgado, alto-bajo.**
- **Comparar longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas de manera directa y mediante procedimientos indirectos (utilizando unidades no convencionales y convencionales).**
- **Explorar instrumentos de medición para la resolución de problemas.**
- **Utilizar diferentes unidades de tiempo: día, mes, año.**

A través de estas prácticas y del vocabulario específico que el adulto utiliza, los niños interactúan con conocimientos relativos a las medidas y comienzan a apropiarse de ellos. Por ejemplo, "falta media hora para tomar la merienda"; "la semana que viene vamos de paseo a la plaza"; etc. En el juego dramático: expresiones como "deme medio kilo de pan"; "compramos una gaseosa de dos litros"; etc. En el juego de construcciones: “¿cuál es la torre más alta?”; “¿cuánto pesa esta caja?; ¿quién llega más lejos?”, etc.; “nos medimos con nuestros compañeros, ¿quién es el más alto?”; “ahora con la señorita: ¿hasta dónde le llego?”.

REFLEXIONES FINALES

Juegos matemáticos y actividades de Matemática

Si bien se reconoce la relevancia de lo lúdico como contexto para la apropiación de conocimientos en la Educación Inicial, es importante tener en cuenta que no alcanza con realizar juegos para lograr dicha construcción, sino que serán necesarias intervenciones específicas, que permitan el intercambio, la explicitación de puntos de vista, la confrontación, la reflexión, la socialización de los procedimientos utilizados, para que se concrete.

Puede resultar conveniente iniciar las actividades con la presentación del juego al grupo total. Sin embargo al proponer: "jugamos una vuelta juntos en la ronda para que aprendan el juego parecieran creer que de esta forma garantizan la apropiación de las reglas, y evitan los errores durante el desarrollo del juego en los pequeños grupos”[141].

Adriana Castro señala la conveniencia de incorporar los juegos reglados en el Nivel Inicial pero advierte que “sobre todo en su inicio, los juegos tendrán que ser simples en cuanto a sus reglas para que el trabajo matemático pueda llevarse a cabo”.

Otra de las limitaciones es que en los juegos reglados no se encuentran los contenidos necesarios que se pretende enseñar, porque no fueron pensados para ese fin. El mismo azar que repite situaciones, hace que no aparezca aquello que es importante para algunos

[141] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. Cátedra Nacional Abierta de Juego. Modalidad Virtual. Disponible en: http://inicialcatedradejuego.educ.ar/

contenidos. Esto se puede solucionar con las variaciones de un juego al modificar algunas reglas.
Previamente se deben resolver algunas cuestiones y repensar otras:
- Cuántos grupos jugarán en simultáneo; de manera que, desde el rol docente, se puedan observar las interacciones. Es conveniente no reunir a alumnos con conocimientos muy alejados, sino que se deben buscar que existan "conflictos sociales y cognitivos" para propiciar aportes mutuos; el número reducido de alumnos por equipo debe brindar la posibilidad de participación de todos.
- Es necesario que el docente sea el que arme los grupos en función de criterios referidos, por ejemplo, a los niveles de conocimiento para poder incidir intencionalmente en el avance de los aprendizajes.
En algunos casos será conveniente armar grupos heterogéneos, lo que favorece la aparición de diversidad de procedimientos de resolución, ideas y puntos de vista. Esta conformación también permite que los niños más avanzados sostengan el trabajo en el subgrupo ayudando a los otros.
En otras oportunidades será más positivo que los grupos tengan niveles próximos o más homogéneos, lo que permitirá una participación más pareja de los integrantes, evitando que los niños más avanzados resuelvan por los otros.

Las propuestas grupales permitirán discutir y confrontar resoluciones problemáticas, aceptando esta situación como un encuentro de ideas similares o diferentes de las propias; desarrollando actitudes de búsqueda, de exploración, que los estimulen a probar, a arriesgar, a considerar su error o el del compañero como parte del proceso de aprender. También las actitudes cooperativas se conquistan frente a la tarea con otros, ya que favorece la aceptación de modos de resolver situaciones problemáticas diferentes de los propios, confiando progresivamente en sus conocimientos, en los de los pares y en las posibilidades de seguir aprendiendo.

Un factor para determinar la cantidad de niños por grupo puede ser la edad o las experiencias previas, siendo necesario que en los grupos de niños más pequeños, la cantidad de participantes no supere los tres, debido a su dificultad para esperar turno y para concentrarse en la tarea.

El docente puede adaptar ciertos elementos de acuerdo con las posibilidades de su grupo y las intenciones que posee.

El uso debido de los tiempos: siempre es mejor "finalizar la actividad" que dejar que "se aburran", como en todas las actividades de la jornada, porque los docentes habitualmente suele esperar que todos terminen; tener presente la condición de ser repetible (siempre se puede jugar una nueva partida).

El uso de los espacios físicos y de los materiales: son muy interesantes los alertas que plantea Adriana Castro cuando pone en evidencia que en clases de Nivel Inicial con mucha frecuencia se usan, como objetos de juego,

"cartas gigantes" o "dados" casi tan grandes como los alumnos. La autora ha observado que los alumnos no pueden manipular las cartas y, en lugar de mirar lo que éstas contienen, están preocupados porque no se les caigan de las manos.
Lo mismo sucede con los dados, les resulta difícil realizar la lectura y el conteo de los puntos. Un mejor criterio a utilizar es adecuar el tamaño de los materiales al alumno, acorde con la edad.

Un tipo de actividades elegidas habitualmente como espacio para el trabajo matemático son las actividades cotidianas. Se alude al control de la asistencia, por ejemplo, a través del conteo de los niños. Estas propuestas no deben reiterarse de manera estereotipada, ya que eso hace que pierdan su sentido y las transforma en actividades rutinarias, perdiendo así relevancia y su poder problematizador.
Desde esta perspectiva, a veces, la realidad plantea problemas matemáticos sumamente interesantes para retomar desde la enseñanza. Pero otras veces, hay problemas que no son extra-matemáticos, problemas numéricos, que también, son sumamente interesantes de plantear.
Es importante el diseño de actividades con una secuencia complejizada gradualmente.

EVALUACIÓN

La evaluación recaerá sobre aspectos en relación con la enseñanza del Ámbito: Qué tipos de problemas puede resolver un alumno o un grupo de alumnos solos o con ayuda, qué tipo de ayudas, mediante qué procedimientos, cómo participa de los espacios de discusión con los pares, cómo apela a conocimientos en otras situaciones que pone en juego, cómo ha avanzado, etc.

Es sumamente importante que el docente pueda crear un ámbito de reflexión, donde se permita la expresión de las ideas de cada niño, para entonces pedirles que expliquen por qué pensaron de una determinada manera y ver cuál es su modo particular de establecer relaciones. A partir de ese saber previo, y en el caso de que esa representación no sea la adecuada, el docente deberá interrogar al niño para conocer el estado de su saber y realizar intervenciones didácticas a través de propuestas de enseñanza que desarrollen esos contenidos.

Es necesario considerar que el “error” es parte del proceso de construcción del conocimiento y es un elemento sobre el cual se puede reflexionar individualmente, confrontándolo con los otros compañeros en distintas actividades. Lo fundamental es escuchar a los niños, saber qué piensan, conocer la cantidad y calidad de sus saberes previos, hacerlos reflexionar.

Es imprescindible evaluar los contenidos enseñados: conocimientos numéricos; comunicación de posiciones; comunicación de desplazamientos; conocimientos acerca de las formas geométricas.
La finalidad educativa central de la evaluación se dirige a mejorar las decisiones didácticas en relación con el aprendizaje matemático de cada alumno. Por otro lado, la consideración de dicho aprendizaje como un proceso a largo plazo, achica la diferencia entre proceso y producto. “Los cierres” (tanto los “exitosos” como los que no lo son tanto) resultan provisorios en tanto siempre se busca generar avances sobre dichas producciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.
- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S.(1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós. .
- ALDEROQUI, S. (comp.) (1996) Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires. Paidós.

- ALEGRE, S.; GALLELLI, G.; GALLO, A.; GIANELLA, A.; MINETTO, A. y SANTARCANGELO, A. (1994)La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB. Rosario. Homo Sapiens.
BAREDES Carla; Lotersztain, I.(2000) Preguntas que ponen los pelos de punta 1. Sobre el agua y el fuego. Buenos Aires, Ediciones Iamiqué
BAREDES Carla; Lotersztain, I.(2001) Preguntas que ponen los pelos de punta 2. Sobre la tierra y el sol. Buenos Aires, Ediciones Iamiqué.
BAREDES Carla: Lotersztain, I.(2002) Preguntas que ponen los pelos de punta 3. Sobre la luz y los colores. Buenos Aires. Ediciones Iamiqué.
- BROITMAN, C.; KUPERMAN,C. y PONCE,H. (2003) Números en el Nivel Inicial .Propuestas de Trabajo. Buenos Aires. Editorial Hola chicos.
- BROITMAN, C. (1998) Análisis Didáctico de los Problemas involucrados en un juego de dados. Serie 0 a 5. La Educación en los primeros años. Novedades Educativas.
- BROUSSEAU, G. (2007) Iniciación al Estudio de la teoría de las Situaciones Didácticas. Buenos Aires. Ed. El Zorzal.
- CHAMORRO, M. del Carmen y otros. (2005) Didáctica de las matemáticas. Madrid (España). Pearson educación.
- Cwi, M. & Serafini, G., (1999) Procesos Productivos, un eje temático para organizar contenidos en el área de tecnología, Buenos Aires: PROCIENCIA.
- Cwi, M. & Orta Klein, S. (2007) Cuadernos para el Aula- NAP, Tecnología. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Área de producción pedagógica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.(2009) La tarea de la enseñanza en el nivel inicial: Matemática. Disponible en www.abc.gov.ar
- DUSSEL, I., KOZAK, D., y otros. (2002) Aulas conectadas en Revista El monitor de la educación. Nº 26. Buenos Aires.
- DUSSEL, I., QUEVEDO, L., y otros. (2010) La escuela y los medios en Revista El Monitor. Nº 24. Buenos Aires.
- FRABBONI, F. (1998) La educación del niño de 0 a 6 años. Buenos Aires. Cincel.
- GALLEGO ORTEGA, José.(1998) Educación Infantil. España. Ediciones Aljibe.
- GARAY, E., CALVET, P. (2001) Actos Patrios. Nuevos caminos para pensar. Buenos Aires. Editorial Hola Chicos.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000) Diseño Curricular para la educación Inicial: Marco General. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000)Diseño Curricular para la educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y educación. Subsecretaría de educación. Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial -1ª parte-. La Plata, 2003.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y educación. Subsecretaría de educación.(20003) Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial -3ª parte-. La Plata.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación (2010) Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo. Córdoba.
- GORIS, B. (1994) ¿Historia en el jardín? Secretaría de Educación, Dirección de Capacitación Perfeccionamiento y Actualización Docente
- HANFLING, M. y otros. (2008) Decisiones Didácticas en Matemática. Revista Novedades Educativas Nº 213.
- KAUFMANN, V. (2001) Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial. Aportes para el Debate Curricular. Materia: Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. GCBA.
- KAUFMANN, V.; SERAFINI, C. y SERULNICOFF, A. (2005) El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, Hola chicos.

- LERNER, D. (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En CASTORINA, José Antonio y otros. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós.
- LERNER, D y SADOWSKY, P. (1994)“El sistema de numeración: un problema didáctico.” En PARRA, C y SAIZ, I. (compiladoras) Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós Educador.
- LIZARZABURU, Alfonso E., ZAPATA SOTO, Gustavo. (2001)Pluralidad y aprendizaje de la Matemática en América Latina: experiencias y desafíos. Madrid. Ediciones Morata.
- MALAJOVICH, A. (1996-1998) Revista lápiz y Papel Buenos Aires. Tiempos Editoriales fascículos Nº 1, 2, 3, 4, 5 y 6
- Ministerio de Cultura y Educación. (1997)La introducción de la Matemática en el Nivel Inicial. Zona Educativa. Nº 15.
- Ministerio de Cultura y Educación.(1997) Matemática para los más chicos. Zona Educativa, Nº 16.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación.(2007) Números en juego Zona fantástica. En: Serie Cuadernos para el aula Vol. 2. Nivel Inicial Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006) Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. En: Serie Cuadernos para el aula Vol.1 Nivel Inicial. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004)Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel inicial. Buenos Aires.
- PANIZZA, M. (Comp.)(2003) Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- PARRA, C. y SAIZ, I.(1992) Los niños, los maestros y los números, Desarrollo curricular 1º y 2º grados, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. .
- PELLEGRINELLI, D. y TABAKMAN, S. (2006) “Los juguetes en la escuela. Conocerlos, analizarlos, exponerlos” en Revista docentes Nº 10.
- PORLAN, R. “La enseñanza de las ciencias por investigación”. En WEISSMANN, Hilda (comp.)(1993) Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Paidós.
- RODRIGO, María José. (1997) El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? Novedades Educativas Nº 76.
- Secretaría de educación del gobierno autónomo de la ciudad de Buenos Aires.(1999 y 2000) Documentos Curriculares para el Nivel Inicial, área Ciencias Sociales.
- SERULNICOFF, A. Ciencias Sociales.(1996) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.
- SERULNICOFF, A. (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Paidós.
- SERULNICOFF, A.; KAUFMAN, V. (2000) “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial”. En MALAJOVICH, Ana (comp.) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Buenos Aires. Paidós.
- SESE, Marcela; RUSSOMANDO, Patricia. (2002) Actos Patrios y Fiestas en el jardín. Buenos Aires. Editorial ediciones Pre-escolar. S.A.
- SIEDE, Isabelino. (1998)"Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza" en Calvo, Silvia y otros ..
- TABAKMAN, S. (2006) Los museos en el contexto de la actualización docente. En LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (comp.) Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social. Madrid. Fundamentos.
- UNESCO (1986) Hacia un mundo mejor. Unidades pedagógicas modelos para la Enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y de las Naciones Unidas. Nueva York, Publicación de las Naciones Unidas.

- VARELA, B. y FERRO, L. (2000) Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as. Buenos Aires. Colihue.
- WEISSMANN, H. (1999) El conocimiento del entorno en la educación infantil. Porto Alegre, Brasil. Prometo.
- WEISSMANN, H. "Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen que quieren enseñar" en WEISSMANN, Hilda (comp.) (1993)Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (1994) Efemérides entre el mito y la historia. Buenos Aires. Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (1993) Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales. Buenos Aires. ORT Argentina.

Capítulo 9. ORIENTACIONES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA. LA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA

Algunas formas de enseñar a niños pequeños: Los Pilares[142]

La Didáctica de la Educación Inicial hoy, propone como "pilares" a aquellos principios pedagógicos particulares construidos históricamente por nuestros maestros y pedagogos (que hoy recuperamos, sistematizamos y completamos) que permiten organizar propuestas de "buena enseñanza" con niños pequeños."[143] Estos criterios, ideas fuerza, postulados centrales, refieren a las características particulares que asumirán las acciones educativas docentes en la Educación Inicial con la intención de sistematizar principios de enseñanza a tener en cuenta a la hora de planificar e implementar propuestas didácticas. Cada docente, artesano de su contexto práctico, los re-contextualizará de acuerdo a sus modos de enseñar, a las características de su grupo de niños y a aquello que se propone enseñar[144]:

- **Algunos andamiajes para enseñar**

Algunos andamiajes posibles son:

Participar en expresiones mutuas de afecto: El adulto/docente/ figura de sostén ha de entablar lazos que al abrir caminos intersubjetivos permitan la empatía afectiva que brinda seguridad y confianza en el mundo y prodiguen ese bienestar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Como señala Perla Zelmanovich[145] cuidar es aportar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, son cuidados simbólicos que un adulto prodiga para enraizar al niño en aspectos centrales de la cultura.

Ofrecer disponibilidad corporal: enseñar con andamiajes centrados en la disponibilidad corporal supone ofrecer como sostén el propio cuerpo del docente que es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.
Realizar acciones conjuntamente con los niños: enseñar con andamiajes centrados en la construcción conjunta de acciones supone la participación del docente en la acción, espejando acciones de los niños, proponiéndose como modelo (al enseñar a cocinar, al participar en un juego dramático, al enseñar un juego de pistas o de rondas, al mostrarse como modelo social, etcétera).

Acompañar con la palabra: La palabra es constructora de mundos, de subjetividades, es uno de los vehículos de la cultura. Enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.

---

[142] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Op.cit.

[143] Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial.(2 011) "*Educación Por Venir. Nuevas Infancias. Nuevos Contextos*". Bs. As. 2": Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur; Políticas de enseñanza y definiciones curriculares: Didáctica de la Educación Inicial*: Los Pilares.* Bs. As.

[144] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Op.cit.

[145] ZELMANOVICH, P. Conferencia: "Apostar al cuidado en la enseñanza". Cepa, GCBA

- La centralidad del juego

El juego es una práctica sociocultural que se enseña y se aprende. La sabiduría de los pueblos ha creado este lenguaje cultural y lo ha ido transmitiendo de generación en generación; aprender juegos es adentrarse en lo valioso de la cultura compartida.
Es dable señalar que contenido de enseñanza y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, ofreciendo propuestas con distinto grado de potencialidad lúdica[146] , que el niño se las apropiará o no como juegos y que en algunos casos serán iniciadas por los maestros y en otros por los mismos niños. En el marco de la Educación Inicial, el juego es considerado un saber a enseñar y constituye el contexto en el que cobran significado contenidos que remiten a múltiples campos de conocimiento sociocultural y científico.
Siempre que un niño juega se desarrolla plenamente ya que adquiere un sinfín de saberes, conocimientos que se ponen en juego en el mismo acto de jugar.
Comprender la idea de enseñar y aprender en "clave lúdica" significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico[147].
Es importante tener en cuenta que una actividad se constituye en juego en tanto el jugador así lo percibe y que se pueda abrir un abanico a diferentes modalidades de juego. En consonancia con lo que proponen los NAP es importante otorgar centralidad al juego en la elaboración de una propuesta didáctica y para ello reconocer las modalidades o tipos de juego característicos de las tradiciones de la Educación Inicial. La inclusión de propuestas de: Juego Dramático, Juegos Tradicionales, Juegos de Construcción, Juegos con reglas convencionales, que se plasman en diferentes dinámicas grupales a través de múltiples formas de organización didáctica como el juego-trabajo, el juego en rincones o sectores, entre otras agrupaciones posibles.

- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. A su vez, le brinda al docente la posibilidad de interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de cada uno.
Estas modalidades organizativas en sectores en pequeños grupos, se constituyen en una forma propia y característica del Nivel Inicial que rescata, recupera y pone en práctica el respeto por los modos de ser y hacer de los niños pequeños.

- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

Armar "escenarios" para el desarrollo de juegos y de otras actividades implica preparar los espacios destinados a la enseñanza. Se trata de intervenciones en las salas con intención propositiva y desafiante, que invitan a los niños a participar en un clima placentero y evita

[146] Para ampliar esta idea referenciamos al texto: HARF, R., PASTORINO, E., SARLÉ, P., SPINELLI, A., VIOLANTE, R. y WINDLER, R(1996). *Nivel inicial: Aportes para una didáctica.* Buenos Aires: El Ateneo.
[147] VIOLANTE, R.(2008) *Enseñar y aprender en clave de juego*. Prólogo del texto de Sarlé y otros. Buenos Aires. Novedades Educativas

tiempos de espera para la acción. Propuestas que puedan variar a lo largo del tiempo de acuerdo a los contenidos a trabajar en cada período en particular.
Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado con el anterior (la multitarea en pequeños grupos). Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar, ofreciendo espacios y materiales pensados para promover aprendizajes.

- **El principio de globalización-articulación.**

Constituye una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Se configura desde un carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que aportan las diferentes disciplinas. Los contenidos a enseñar, desde la organización globalización-articulación, hacen más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños, para promover un aprendizaje significativo, logrando combinar la lógica epistemológica con la lógica psicológica, a la hora de seleccionar los contenidos. Esto implica la consideración de la heterogeneidad de sujetos y contextos y la comprensión de las nuevas y diferentes infancias.
Este planteo excluye pensar en actividades desde Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Matemática, que llevan a modos de enseñar a partir de la organización disciplinar, desconociendo las formas en que los niños construyen los conocimientos sobre la realidad socio-cultural-natural. La articulación de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en el marco de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etcétera, complejiza y enriquece la comprensión de la realidad. Los proyectos, unidades didácticas, así como otros formatos que organizan la enseñanza, son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

- **La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.**

La experiencia directa se constituye en una de las fuentes de información más potente a la hora de iniciar a los niños en la comprensión del ambiente social y natural. Visitar espacios ligados al mundo de la producción de bienes y servicios, espacios vinculados a la cultura y espacios públicos de la comunidad representan algunos ejemplos de salidas educativas. En el contexto de la sala y las instituciones, cocinar transformando ingredientes en una comida, entrevistar a un abuela como informante significativo, observar y analizar el movimiento de un insecto, la transformación de las semillas, son también oportunidades para las experiencias directas.
Sin embargo, las experiencias directas constituyen una condición necesaria pero no suficiente para construir conocimientos acerca del mundo y como moverse en él. Resulta necesario proponer situaciones donde la información recogida se sistematice, organice y compare, avanzando en la comprensión de la realidad.
Desarrollar actividades de juego y esparcimiento que inviten por ejemplo a conocer las características de la plaza como espacio público, que el teatro es un espacio cultural al que se puede visitar para contemplar un espectáculo implica mucho más que solo asistir a ellos; si bien esto es parte del conocimiento de la realidad y de la experiencia vivida en forma directa, lo importante es que además los niños, a partir de entrevistas, observaciones orientadas puedan comprender cómo y para quienes funcionan estos espacios culturales, cómo fueron creados y por quienes, a quién les pertenecen, etc.

Lo dicho vale también para el conocimiento de museos, centros culturales, estaciones de ferrocarriles, pasos fronterizos, el monte cercano, entre otras realidades sociales y naturales posibles de ser visitadas por los niños.
Conocer e indagar aspectos del ambiente natural y social es necesario para que el niño se inicie en la comprensión de su entorno vital cercano y conozca otros entornos menos conocidos. Acorde con estas intenciones es menester presentar interrogantes y problematizar mirada de los niños sobre el ambiente, a la vez que ir logrando sistematizar aprendizajes y enseñanzas. El planteo de preguntas significativas y situaciones a resolver vinculadas con las diferentes propuestas, tienden a interpelar al niño y a sus modos conocidos de operar en el mundo para ayudarlo a construir nuevos conocimientos.

- **La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.**

La consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias, es condición necesaria de toda práctica de "buena enseñanza" ya que la complementariedad entre ambas resulta imprescindible para el logro de todos los propósitos educativos.

Planificaciones institucionales

Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)

El Proyecto Educativo Institucional le permite a cada escuela resignificar los fines educativos definidos a nivel nacional y jurisdiccional. Guía y orienta el accionar de la escuela, dado que allí se explicitan los lineamientos de la política educativa, los principios, objetivos y criterios generales a partir de los cuales se toman las decisiones, se seleccionan los contenidos, se evalúan los alumnos, docentes y directivos; se decide sobre la inversión del dinero, se diseñan las estrategias didácticas, etcétera. Es una declaración de principios, propósitos y pautas.
El PEI es el marco que otorga sentido a los proyectos específicos que se encaran, para transformar los diferentes procesos institucionales-organizativos, de gestión, de lo curricular, etcétera, evitando que se conviertan en acciones aisladas o superpuestas.
La visión institucional cobra sentido si es construida y compartida por el conjunto de actores que forman parte de la misma, expresa la aspiración, el deseo de todos y el compromiso de cada uno. Para que tenga impacto debe ser comunicada y compartida, incorporada a la cultura de la escuela.
Los actores involucrados son:

- Directivos
- Docentes
- Alumnos
- Personal administrativo
- Padres
- Representantes de organizaciones de la sociedad civil (vecinos, trabajadores, empresarios, etc.)

El P.E.I. debe garantizar la articulación intra-institucional, tanto horizontal, como vertical, entre secciones y campos de experiencias de aprendizaje y entre ciclos del mismo nivel, y con el nivel siguiente.
Un proyecto institucional convocante se organiza alrededor de la utopía que plantea la posibilidad de develar lo oculto, de descubrir el deseo que tiende a anticipar y crear,

instaurando una dinámica institucional donde prima la elaboración de las situaciones sobre la repetición.
Es la vida de la institución plasmada en un proyecto que pertenece a todos y que perdura aunque las personas cambien.

Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.)

El Proyecto Curricular Institucional tiene como objetivo principal organizar la selección, secuenciación, y adecuación de contenidos curriculares de manera tal que el docente lo tenga, junto con el P.E.I., como documento básico de referencia a la hora de realizar sus planificaciones. Es el referente de los acuerdos institucionales sobre marcos epistemológicos, concepción de sujeto de aprendizaje, rol docente, modalidades o estructuras didácticas que se asumen institucionalmente para planificar etc.

El P.C.I. forma parte del P.E.I., éste es el que lo orienta y a su vez da el marco organizador a la planificación docente.

Planificación áulica

La planificación áulica es el nivel micro curricular donde se articulan los lineamientos curriculares nacionales, provinciales y las necesidades e intereses de los alumnos, convirtiéndose en una herramienta del trabajo docente y de la institución; en un documento curricular que indica cierta direccionalidad con algunos significados (currículum explícito). Es uno de los niveles en que se concreta el currículum.
La planificación es un proceso de reflexión y toma de decisiones que el docente realiza por anticipado sobre el camino a recorrer con los alumnos para lograr que se apropien de determinados contenidos; supone disponer de un pensamiento organizado y sistemático.
" La planificación didáctica representa y ha representado siempre la explicitación de los deseos de todo educador de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, y mediante el cual puede anticipar sucesos y prever algunos resultados, incluyendo por supuesto, la constante evaluación de ese mismo proceso o instrumento" (Pastorino, Harf, Sarlé, Violante…1995)
En este sentido se afirma que la planificación es un proceso mental que se pone de manifiesto, se representa, explicita mediante una diagramación o diseño. La mayor dificultad que tienen los docentes no es el proceso de pensamiento sino la modalidad de su explicitación. Es por ello necesario señalar algunas ventajas del diseño escrito:

- Organiza el pensamiento de modo coherente y consistente.
- Actúa a modo de memoria del pensamiento en una comunicación duradera.
- Permite la confrontación y contrastación con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales, áulicas e institucionales.
- Facilita la búsqueda de coherencia entre los componentes didácticos.
- Permite la sucesión de borradores, la posibilidad del error y su modificación en el proceso, la autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica.
- Permite responder a los imprevistos, desde una propuesta flexible y modificable.

"El docente es absolutamente irremplazable en el diseño y en la producción de las planificaciones áulicas, porque es el conocedor verdadero de todo lo que hay que saber para poder pensar y poner en marcha las propuestas.
Si los educadores no logran pensar la planificación como una herramienta de trabajo que enriquece sus quehaceres, y los documentos curriculares como un instrumento fundamental

en relación con sus decisiones, se hace muy difícil encontrarle el sentido a su organización y menos aún a realizarla por escrito.
Entenderla como parte de la tarea docente implica, además, alejarla del lugar de sobrecarga innecesaria y trabajo extra, porque es parte de lo que nos compete como responsables de las tareas de enseñanza. Esto implica realizarlas responsablemente para el grupo y en el momento específico, olvidándose de repetir planificaciones antiguas o realizadas por otros. Éstas sólo pueden ser insumos interesantes para analizar e incorporar aquellos aspectos que se consideren pertinentes desde una lectura contextualizada y real"[148] .
Por lo tanto, es necesario transformarla en un instrumento didáctico que posibilite una verdadera ayuda en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Pensar en los modos de organizar la planificación no se contradice con entenderla como un entramado dinámico, flexible y relacional. Al interior de cada institución se hace necesario compatibilizar determinados criterios de organización de la misma, lo cual tampoco implica dar lugar a las peculiaridades de cada docente.
La planificación de la enseñanza (como cualquiera de los niveles del currículum) tiene carácter de "proyecto público", lo que implica que debe ser legible, comunicable y puede ser sometido a valoraciones y a mejoras.
Una buena planificación no es garantía de una buena enseñanza, la calidad de la enseñanza, será consecuencia de la puesta en marcha de la misma, de la estrecha relación con el modelo didáctico que subyace, modelo que no es permanente, fijo e inmutable; sino que responde a concepciones teóricas, a políticas educativas definidas en contextos históricos y geográficos (institucionales, provinciales, nacionales). De este modo la planificación docente se pone en relación con los lineamientos de la política educativa con una mirada crítica, respetando la autonomía profesional. Se puede comprender, entonces, a la planificación como un sistema conformado por sus elementos y sus relaciones (que nos son lineales, ni secuenciales).
Los componentes didácticos en la planificación

Los componentes didácticos, son los componentes básicos de toda planificación:

• Los **propósitos** son las metas que le imprimen la direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden presentarse, redactados en términos del docente, es decir, desde una mirada de la enseñanza como acción práctica (y no técnica) que permita proyectar la acción, analizarla, reflexionar sobre ella y modificarla (por ejemplo, "Favorecer, promover, propiciar la posibilidad de que establezcan relaciones entre..."). Las intenciones pedagógicas enunciadas como propósitos están definidas en términos de lo que tiene que hacer el docente y no del aprendizaje de los niños ya que un propósito orienta acerca de cómo proceder en la acción educativa, permite el análisis de las intervenciones docentes para llegar a la meta.
Lo importante es que sean entendidos como logros posibles referidos a las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales y no como certezas prefijadas que implican cambios conductuales específicos, logros estandarizados del alumno (observables o no). Así mismo es fundamental que sean abarcativos y a su vez contextualizados, es decir, que integren variedad de aspectos por ejemplo
"Favorecer que los niños establezcan relaciones entre los trabajos de las personas en la veterinaria y los elementos que utilizan para desarrollarlos", y no "elementos bien concretos y directamente observables".

[148] PITLUK, Laura (2006) "*La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*" Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Los **contenidos**[149] representan el conjunto de saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de los alumnos se considera esencial tanto para sus desarrollos personales y sociales como para el enriquecimiento de los repertorios culturales. Siempre que un adulto transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en los niños, se puede afirmar que aquello que enseña es un contenido.
Los contenidos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño (Violante y Soto, 2011). Se vinculan con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar.
A su vez requieren una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales), ya que aquello que se enseña tiene que tener sentido para quienes va dirigido.
Los contenidos deben contextualizarse y especificar las metas (por ejemplo "El veterinario utiliza para su trabajo de cuidado de los animales..."); cuanto más descriptivos se presentan, más claridad se logra en aquello que se quiere enseñar.

• Las **estrategias metodológicas** implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones. No existe una estrategia docente única ni mejor, sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no, en función del contenido, las metas, los alumnos, el contexto, las situaciones reales, todas positivas si mantienen la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve. En las unidades didácticas o proyectos se pueden explicitar las estrategias generales que dan cuenta de las modalidades y prioridades desde las cuales se abordará la tarea.

• Las **actividades** se refieren a las propuestas de enseñanza y aprendizaje, a las "tareas y oportunidades de aprendizaje"[150] , en función de las cuales se trabajan los contenidos para acercarse a las metas. Deben presentarse como instancias ricas y complejas, incluyendo modalidades diversas de organización y participación. En realidad, cuando se planifican las propuestas, se explican más las estrategias (el cómo del docente) que las actividades propiamente dichas (el cómo de los alumnos). De todas formas, las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas. Hay que planificar actividades cotidianas y las no vinculadas con el recorte o proyecto.

• Los **materiales** que se utilizan para dar vida a las actividades.

• Los **tiempos** estimados de duración de la propuesta general y de cada una de las actividades.

• Los **espacios** específicos a utilizar.

• La **evaluación** de procesos y resultados. Incluye la valoración de todo lo realizado y el proceso puesto en juego para el cumplimiento de los propósitos. (Este tema se trabaja y desarrolla en el capítulo 10 del presente diseño, además al finalizar cada Ámbito hay aspectos a tener muy en cuenta).

[149] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Op.cit.
[150] SACRISTÁN, G. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Planificaciones periódicas[151]

Las planificaciones periódicas son más amplias que el cronograma semanal, en ellas se integra el trabajo de las unidades didácticas y los proyectos, con los proyectos anuales áulicos y/o institucionales. Las secuencias didácticas forman parte de las dos modalidades de organización de la planificación.

*** Unidades didácticas**

Durante mucho tiempo se reconoció a las unidades didácticas como "temas" a desarrollar, por ejemplo, "El barrio"; "Los animales";" Los servidores públicos". Estos "temas" eran elegidos desde una mirada adulta, se trabajaban de una manera lineal sin incluir la complejidad, la diversidad, el conflicto, los cambios. Se abordaban desde lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, respondiendo siempre a un mismo criterio y siguiendo una misma secuencia; esto generaba en diferentes escuelas, idénticas unidades y similares actividades en determinadas épocas del año. Pero por sobre todo, estos "temas" eran muy amplios para abordarlos de una sola vez y resultaban poco significativos para el pensamiento de los niños. "Un tema propone un proceso de descontextualización, ya que al analizar separadamente los componentes de una clase (por ejemplo: los animales) se obliga al niño a una mayor abstracción, pues se parte de una organización en categorías"[152].
Por otro lado, lo cercano y conocido, no necesariamente implica cercanía espacial o temporal ya que los medios de comunicación ponen en contacto con informaciones y representaciones que trascienden la experiencia vivida en el entorno físico.
La Unidad Didáctica implica la organización de la planificación de las propuestas a realizar durante un período de tiempo determinado, en función de un recorte de la realidad sobre el cual se decide indagar.
Esto permite abarcar personas, necesidades, vínculos, objetos y recursos materiales; roles, trabajos, historias, formas de organización, pautas culturales, etc. En esta línea, se convierten en recortes didácticos por ejemplo: la escuela, el jardín de infantes, animales del pasado (en un espacio y tiempo determinado), mascotas, insectos que viven en el jardín, el aeropuerto, la granja, el tambo, el kiosco de diarios y revistas, un diario local, un museo, la sala de primeros auxilios, la biblioteca, la plaza, los juegos y juguetes, la terminal de ómnibus, la fábrica de pastas, la panadería, el taller de cerámica, los conciertos didácticos, los monumentos, la librería, la feria de artesanos, etc.
No se trata de "temas", sino que se selecciona "un kiosco", "una feria", "una plaza" determinada y específica. Establecer un recorte del ambiente implica seleccionar de esa totalidad interrelacionada, un sector que va a ser objeto de análisis. Ese sector conserva su complejidad en el sentido de que se lo considera con todos sus elementos, aunque se seleccionen algunos de ellos y se procura ir encontrando las estrategias didácticas más adecuadas para que los niños lo conozcan y profundicen sus conocimientos.
Por lo tanto, el objeto de conocimiento puede girar en torno a un contexto seleccionado del ambiente social y/o natural (la panadería, la plaza, la granja, la biblioteca, vivero, etc.), un hecho social relevante (del pasado o actual, como por ejemplo: las elecciones, el mundial de fútbol), un objeto real significativo del entorno y de valor socio-cultural (diario, libro). Este

[151] PITLUK, Laura. Op. Cit.
[152] Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000) Diseño Curricular para la educación Inicial: Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires.

"contexto, recorte o eje" se convertirá en "objeto de estudio" para una indagación sistemática y organizada[153].
Los recortes elegidos constituyen situaciones totales, globales y se interrogan con una mirada multidisciplinaria, que favorezca la integración de los distintos aspectos del contexto seleccionado, con límites claramente definidos, reflejando las ideas de complejidad, conflicto social y una mirada relativa que caracteriza la realidad[154] .
Así mismo, es necesario contextualizar la propuesta de acuerdo al grupo de niños, seleccionando un recorte significativo, teniendo en cuenta la edad, los conocimientos que tienen sobre el mismo, las características socioculturales, los intereses y necesidades del grupo. Se propone un diálogo entre los conocimientos de los niños y el ambiente, contextos cotidianos de otros menos conocidos, abordando sectores cada vez más amplios y/o complejos de la realidad, de acuerdo a lo que se determine en el PCI.

Las Unidades didácticas pueden elaborarse o armarse de la siguiente manera:

• **Justificación y fundamentación de la selección del recorte:** el porqué de la elección del recorte. Exponen la importancia del contexto elegido en relación a los aprendizajes que posibilitará llevar a cabo, como también su significatividad en relación al grupo de niños.

• **Afirmaciones y/o preguntas problematizadoras:** explicitan los saberes fundamentales que se van a trabajar. Una vez seleccionado el recorte, se formulan interrogantes de acuerdo al nivel de resolución de los niños, que apunten a problematizar y comprender el ambiente. Para poder plantear estos interrogantes es necesario informarse acabadamente sobre el recorte a trabajar. (Ej.: ¿Quién alimenta a los animales en el Parque Faunístico? ¿Cómo llegaron allí las plantas y los animales? ¿Qué había antes en ese lugar? ¿Quiénes trabajan en el Parque Faunístico? ¿Qué funciones cumplen?)
Luego se revisan y seleccionan las preguntas que guiarán la indagación adecuándolas a las características del grupo, de manera que representen un problema real, es decir que los niños necesiten de nuevos aprendizajes para responderlas. Se obtienen enunciaciones sencillas que remiten a conocimientos, explicaciones y relaciones entre los componentes del contexto investigado. Toda esta información se expone en oraciones simples, que reflejan los conocimientos a los que se pretende que los niños arriben al final del proceso.
Las preguntas y las afirmaciones simples son otras formas de expresar los contenidos de aprendizaje.

• **Propósitos**[155] expresan las intencionalidades pedagógicas que guiarán las acciones del docente, orienta acerca de cómo proceder en la acción educativa, permite el análisis de las intervenciones docentes para llegar a la meta. Guiarán la indagación y serán especificados, contextualizándolos en los contenidos[156].

• **Contenidos:** contextualizados, pueden o no estar organizados por Dimensiones, siempre y cuando mantengan un criterio de organización.

[153] Gobierno de la Provincia de Córdoba; Ministerio de Educación; Secretaria de Educación (2010) Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo. Córdoba.
[154] Realidad: La realidad no es algo común a todos: se trata de una construcción social que hace tangible las diferencias territoriales y de condiciones de vida de sus habitantes Lo que parece como real a un niño de la ciudad puede resultar irreal y ajeno para un niño de la zona rural
[155] Pitluk habla de objetivos . Propósitos es decisión nuestra
[156] Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial.* **"**Políticas de Enseñanza**"**. Documento de trabajo.

Se derivan directamente de las preguntas o bien de las afirmaciones simples, especificándolos en relación al recorte seleccionado.
Los contenidos de los diferentes Ámbitos son los instrumentos que se utilizan para aproximarse al recorte. A fin de evitar inclusiones forzadas, es importante preguntarse qué contenidos de los distintos Ámbitos aportan a la comprensión del contexto elegido o permiten saber más sobre él.
"La articulación de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en el marco de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etc., complejiza y enriquece la comprensión de la realidad. Los proyectos, unidades e itinerarios didácticos, así como otros formatos que organizan la enseñanza, son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos" .

• Red de contenidos: la organización de los contenidos en un esquema o red conceptual implica seleccionar lo que se va a enseñar y plasmarlo estableciendo las relaciones pertinentes. Puede organizarse también presentando todos los contenidos que serán abordados en relación con el recorte, especificando en la misma red o en otra, cuáles se van a trabajar concretamente.
Es importante que se incluya como contenidos algunos de los aspectos que siguen por ejemplo en el recorte "Panadería del barrio":
• La función social (que cumple, por ejemplo, esta panadería)
• Las personas (concretas que trabajan en esta panadería)
• Otros seres vivos (animales y plantas) si fuera significativo para el recorte
• Las actividades y roles de las personas (por ejemplo, qué hace el panadero y el cajero en esta panadería)
• Las relaciones que se establecen entre las personas
• Los objetos (desde lo natural y social)
• Los espacios, la ubicación y los sectores, especialmente si es un recorte geográfico
• Los cambios a través del tiempo (tanto referidos a la memoria colectiva, por ejemplo, el cambio del lugar de las panaderías en esta sociedad, como los cambios específicos de esta panadería en especial)

• Otros aspectos relevantes según el recorte, por ejemplo, sistemas de comunicación, normas de cuidado...
Un aspecto fundamental a tener en cuenta en la selección y organización de contenidos, es el nivel de significatividad para los niños. Serán significativos en la medida en que exista pertinencia con los esquemas de asimilación del sujeto o en cuanto puedan ser aplicados también a otras situaciones o ámbitos de su vida. "Todo contenido se asimila a un esquema de conocimiento o estructura ya construido. 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 presentan, tampoco provocará ninguna necesidad en el niño que lo lleve a la construcción de un nuevo conocimiento" Bosh, Pastorino, 1997.

• Itinerario de propuestas de actividades vinculadas con el recorte: Las actividades propuestas se organizan en un itinerario y apuntan a diferentes propósitos durante el desarrollo de la unidad.

- Actividades de inicio: se incluyen aquellas relacionadas con la presentación del recorte, la indagación de saberes previos. Es muy importante una experiencia directa cuando es posible. Se formulan los primeros interrogantes, se unifican intereses.

- Actividades de desarrollo: se propone organizar las actividades siguiendo el principio de globalización-articulación, es decir, donde se refleje la articulación de los contenidos; de manera que resulten significativas y sean funcionales al aprendizaje de los niños.

Las actividades corresponden a la búsqueda, organización y ampliación de la información y al tratamiento de los contenidos. Los niños comprenden y organizan el recorte a la vez que se apropian de los instrumentos como por ejemplo: la entrevista, la observación, las salidas didácticas, la lectura de objetos, la búsqueda de información.
Pueden proponerse situaciones de juego dramático, juego de construcciones, juego con maquetas y materiales de juego vinculados con la unidad para enriquecer el juego trabajo.
Como actividades de desarrollo pueden incluirse también la realización de dibujos, la construcción de folletos, de libros, en cuya confección los niños participen sistematizando los conocimientos de los que se están apropiando en el desarrollo de la unidad.

- Actividades de cierre: donde se sintetiza lo trabajado. Se intenta la integración de lo aprendido y la recuperación del proceso transitado por el grupo. Se puede comunicar y presentar a los padres, a otras salas, organizando muestras, relatos, etcétera.

• **Actividades no vinculadas con el recorte**: presentando los propósitos y contenidos, deben estar organizadas a modo de secuencias didácticas

- **Actividades cotidianas:** intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio. Describirlas permite pensar en posibilidades diversas y creativas para distanciar lo cotidiano de lo rutinario.

- **Juego espontáneo:** listado de juegos y actividades a realizar en los momentos de propuestas más libres, menos dirigidas. Pensarlos en el momento de diseñar la planificación favorece la puesta en escena de diversas posibilidades y alternativas, teniendo en cuenta el grupo, sus tiempos y las distintas situaciones.

- **Propuestas de juego trabajo, juego centralizador, talleres u otras:** inclusión de estas propuestas en relación con el desarrollo del recorte o no; es decir, se integran abordando en los diferentes sectores e instancias tanto actividades vinculadas con la unidad como con otros ejes de trabajo.

- **Planificación de salidas didácticas.**

• **Tiempo de duración estimado**

• **Materiales**: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.

• **Evaluación:** de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

*** Proyectos Didácticos**

Se define a los proyectos didácticos como “un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de

lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales"[157].
Los niños deben entender desde el inicio del proyecto, en función de ser partícipes activos, por qué y para qué se aborda, qué van a investigar y a qué producto (material o no) se espera arribar, lo que no impide que haya modificaciones a lo largo del proceso. Se promueve de esta manera, además, el aprendizaje de quehaceres y procedimientos.
Los proyectos se pueden iniciar para trabajar ciertos contenidos contextualizados en el marco de una producción determinada (por ejemplo: realizar con los alumnos una huerta para trabajar contenidos del Ámbito Social y Natural o a la inversa, realizar un proyecto porque interesa el producto (por ejemplo: preparar con el grupo de niños masitas para festejar en conjunto el día de la familia, etcétera)
Los proyectos suelen tener una duración variable: si son institucionales suelen ser anuales; los áulicos pueden ser cuatrimestrales, mensuales, quincenales. Podrán ser compartidos por todas las salas de la institución (por ejemplo, la huerta) o ejecutados por una de las secciones (por ejemplo: elaborar un recetario de comidas sanjuaninas; antología de coplas).
El proyecto didáctico es una estructura didáctica, compuesta por fundamentación, propósitos, contenidos, actividades vinculadas con el proyecto, las cotidianas y las no vinculadas con el proyecto (secuencia didáctica), estrategias metodológicas, recursos, tiempo, evaluación; organizada alrededor de un producto que se quiere lograr –que sea tangible para los niños – o para resolver un problema que se plantea de común acuerdo con el grupo. Por ello, se presenta a modo de problemas o preguntas que se irán resolviendo mediante la indagación y el abordaje de los contenidos de los diferentes ámbitos. Para la selección de propósitos y contenidos, la pregunta principal que se debe plantear es "¿qué conocimientos necesitan los niños para lograr el producto o resolver el problema seleccionado?".
Los proyectos didácticos incluyen la selección de un producto final (material o no) y la "investigación" de los aspectos necesarios para la organización de ese producto final, en el cual se plasma todo lo investigado. Ejemplos: La muestra de arte de la sala, del jardín; La feria del Plato (cocinan los niños); El libro de los cuentos maravillosos leídos para los niños (con opiniones de los niños a modo de lecturas críticas del texto).

*** Secuencias Didácticas**

Se define una secuencia didáctica "como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Éstas se desarrollan "mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio. Las secuencias didácticas específicas de un área pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos"[158] .
El trabajo a partir de secuencias didácticas permite el acercamiento a los contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que así lo requieran.
Se pueden proponer también para la realización de las diversas tareas que impliquen el planteo de propósitos y contenidos y una secuenciación de actividades para trabajarlos, por ejemplo una salida didáctica, el festejo del día de la familia.

Se planifica siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos.

[157] PITLUK, Laura. Op. Cit.
[158] Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). MEN 2004.

Su riqueza radica en darle continuidad a las propuestas, dar cuenta de su coherencia y plasmar las relaciones entre las diferentes tareas. Implica la diferenciación y articulación de actividades mirándolas desde su unidad de sentido, desde la intención de generar aprendizajes relacionados y (no entrecortados) que le imprimen sentido y riqueza a las acciones
La mayoría de las actividades que se plantean de manera aislada son superficiales y no posibilitan que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo para su apropiación.
No suponen el uso de un método único en la sala, aunque permiten obtener cierta seguridad al seguir un recorrido en el trabajo, ya que apuestan al logro de procesos de aprendizaje equivalentes aunque no homogéneos.
Se organiza con fundamentación, propósitos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA: DINÁMICAS GRUPALES

Los diferentes juegos y otras actividades se plasman en diferentes dinámicas grupales a través de múltiples formas de organización didáctica como el Juego centralizador, el Juego-trabajo en Rincones/ Sectores y el taller.

1- Juego centralizador

El propósito fundamental del juego centralizador es favorecer el juego dramático o simbólico. Se propone que todo el grupo juegue alrededor de una propuesta, idea o sugerencia que está vinculada con algún tema de interés de los niños o que el docente quiere trabajar.
Este tipo de juego permite que los niños recreen el conocimiento social y natural y adquieran nuevos conocimientos a partir de las situaciones que surgen en el desarrollo del juego y en el intercambio con los otros niños.
Para el docente, es un momento fundamental para conocer las posibilidades de juego de los niños y los conocimientos que tienen sobre un determinado recorte del ambiente. En este sentido, la observación del juego permite planificar nuevas propuestas teniendo en cuenta los intereses, nuevos conocimientos o experiencias directas que se pueden programar para más adelante. Es un analizador fundamental para elaborar propuestas que permitan articular las necesidades de los niños y aquello que se quiere enseñar. Ejemplo: jugar a viajar en avión, realizar una fiesta de cumpleaños, ir de expedición por la montaña; cocinar en una panadería pan, masas y facturas; ir de paseo a otra ciudad, visitar al médico, etc.
El juego puede iniciarse con una propuesta, disparador inicial en el que se propone si les gustaría jugar al supermercado y otras por iniciativa de los niños, por la posibilidad de combinar materiales de la sala, surge también otro espacio, tal vez secundario, en el que se juega al cine (ya que la ubicación de las sillas y un pizarrón dieron lugar a imaginar un espacio en el que varios ven películas). Una vez que el juego se inicia, va retomando las propuestas de los niños (las que expresan verbalmente o los que surgen de las iniciativas de acción).
La intervención docente tiene siempre carácter lúdico y se expresa a través de una sugerencia, de una pregunta, de una exclamación que forma parte del juego mismo (por ejemplo: “si vamos para…”; “¿quiénes quieren ir con nosotros…?”; “¡qué oscuro que está este lugar!, necesitamos algo que alumbre…”).
Los niños asumen diversos roles y los rotan mientras que las distintas acciones que surgen se van complementando a través de la propia dinámica del juego y por la intervención oportuna del docente.

Se requiere aportar elementos que enriquezcan el juego, por lo que tiene que estar planificado por el docente quien es el encargado de garantizar los elementos necesarios para su desarrollo (algunos pueden ser del Jardín, otros los aportará el docente o los niños, siempre que sean cosas accesibles para ellos y sus familias). Además, se utilizan todos los materiales de la sala que puedan ser facilitadores del juego a desarrollar y los niños deberán tener acceso a los materiales que consideren necesarios.
Una vez desarrollado este juego y simultáneamente, otro grupo de niños va armando un espacio relacionado con la casa. En este ejemplo, se puede ver que en el momento más importante del juego los niños se desplazan y juegan al mismo tiempo en tres espacios diferentes: la casa, el supermercado y el cine. Esto no quiere decir que siempre el juego centralizador debe tener distintos espacios con distintos recortes temáticos, ya que muchas veces el juego se mantiene alrededor de un eje o núcleo; pero sí, es importante que el docente de lugar y facilite la posibilidad de que surjan distintas propuestas y no las coarte porque no estaban planificadas dentro de su propuesta.

2- Juego trabajo. Juego en Rincones / sectores

Es el juego que se organiza a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos lugares y espacios de la sala y el patio. Es un juego que permite la libre elección por parte de los niños y la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas y da lugar a la conformación de distintos subgrupos.
Los sectores se enriquecen o modifican en función de las unidades didácticas o proyectos que se están desarrollando en la sala y en función de los contenidos que se quieren trabajar. No tienen por qué estar siempre habilitados todos al mismo tiempo ya que el docente puede seleccionar aquellos que le resulten pertinentes en función del proceso de trabajo con el grupo.
Es necesario aclarar que dado que uno de sus propósitos es favorecer la libre elección por parte de los niños, es importante respetar dicha elección, considerando algunas pautas mínimas que faciliten que no todo el grupo vaya al mismo sector. Si esto ocurre, el docente puede planificar un juego centralizador con esa propuesta y esos materiales, tan elegidos por todos, ya que la elección de todos por un sólo sector está manifestando el interés de los niños por ese juego y esos materiales o el encasillamiento o la rutinización del juego. En este caso el docente ofrecerá otra propuesta que genere nuevas experiencias de juego.
El juego trabajo presenta cuatro momentos: presentación de rincones y elección, desarrollo de la actividad, orden y evaluación.
Los sectores en que se puede organizar la sala y el patio son múltiples, variados y flexibles y dependen de la creatividad del docente, las propuestas de los niños y las posibilidades de cada jardín. A modo de ejemplo se mencionan algunos que se presentan de forma organizada para su comprensión; no tienen el propósito de promover una presentación rígida y estructurada del espacio de la sala sino una propuesta variada y atractiva para los niños.

• **Sector de Juego de Construcciones:** se ofrecen cajas de cartón grandes y chicas, rollos de cartón corrugado, carreteles, tubos de cartón, bloques de distinto tipo (maderas, telgopor, goma) y juguetes como muñecos (de personas o animales), autos, barcos, aviones, camiones, señales de tránsitos, vías de ferrocarril, etc. para que los chicos armen distintas construcciones. Muchas veces este juego se convierte en un juego dramático ya que los niños asumen diversos roles en el que combinan la construcción con el juego simbólico. Los materiales que el docente incorpore serán los que posibilitarán o no la apertura del juego de construcción al juego dramático.

• **Sector de Juego Dramático:** tradicionalmente entendido como "la casita", se propone llamarlo "juego dramático o juegos de representación" ya que es un sector en el que es necesario ofrecer materiales diversos y presentarlo desestructuradamente para que puedan surgir nuevas y variadas temáticas.
Es muy importante cambiar el juego que se presenta siempre en un escenario que incluye una mesa, sillas y una cocina, en el que se reproduce la cotidianeidad familiar, no porque esta sea una escena que no les interesa a los niños, sino porque el abuso y la rutinización de esta escena y de lo que se ofrece en este sector en el jardín, no da lugar a otras posibilidades de juego dramático, como pueden ser: los cocineros, la médica, la orquesta o la banda de música, los superhéroes, los cartoneros, los investigadores, etc.
En este sentido, es importante presentar este sector de modos diversos: a partir de escenarios novedosos y organizando los materiales en cajones, cajas o bolsas en los que los niños encuentren objetos variados para dramatizar (por ejemplo, telas, cintas, elásticos y sombreros) y exploren roles femeninos y masculinos diversos, ligados con su experiencia del mundo actual y otros que sirvan para armar los escenarios de juego (cubos de madera, tablas livianas, telas y sábanas, etc.).
Por ejemplo, puede incluirse como juego dramático el que realizan los niños con las maquetas...Es importante habilitar la posibilidad de realizar juegos sobre estas producciones tendiendo a dinamizarlas, el niño seguramente manifestará, en su dramatización, dudas y nuevos conocimientos adquiridos.

• **Sector de Juegos de Mesa o Tablero:** en este sector se ofrecen rompecabezas, loterías, encajes, juegos de ingenio, juegos de tablero o de piso con reglas previas, en los que los chicos pueden jugar solos, por parejas o en subgrupos y en los que es muy importante tener en cuenta la variación de los materiales y la graduación y secuenciación de los juegos que se ofrecen. Los juegos que se proponen en este sector están vinculados con la posibilidad de resolver problemas referidos al espacio, tiempo, número, y conocimiento del mundo en general. También se incluyen materiales de construcción de pequeñas dimensiones que permiten la recreación de escenas y espacios y la expresión del juego dramático.

Sector de Juego al Aire Libre:

•**Sector del Agua**: aunque no se puede considerar propiamente dicho un rincón, el agua es un elemento de juego. Puede tener: coladores, cucharas, embudos, objetos que se hunden , que flotan, entre otros.

Sectores de actividad que no siempre son juego:

• **Sector de Biblioteca**: se ofrecen libros, revistas e imágenes que los niños eligen, exploran y leen libremente. Este rincón, también, favorece la expresión oral.
Los libros deben estar en el sector de biblioteca para facilitar el acceso y la elección de los mismos más allá del momento en que el grupo realiza una actividad en biblioteca. Para esto se sugiere una selección de libros que están en la sala y que se van renovando cada semana o cada quince días.
Esto dependerá de la organización de cada institución ya que, dentro o fuera de la sala, es importante que el alumno conozca que cuenta con un espacio en el que podrá disponer del material de lectura que desee o necesite. Esta temática está desarrollada en cap. 4 Ambiente físico: "Biblioteca" y cap. 7 Ámbito "Literatura".

• **Sector de Plástica**: en este sector los niños tienen a disposición los materiales y herramientas que usan en el momento destinado a plástica y pueden realizar nuevas exploraciones sobre

dichos materiales. Con tizas, crayones, pinceles, masa, crealina y papel maché, entre otros, los niños producirán nuevas expresiones ligadas al dibujo, la pintura y el modelado.

Estos dos últimos sectores no son de juego propiamente dicho, sino que promueven otro tipo de experiencias que, al igual que el juego, se relacionan con la imaginación, la creatividad y el placer.

• **Sector de Ciencias**: favorece la observación y experimentación Explicitado en el Cap. 8 Ámbito "Ambiente Natural".

• **Sector Tecnológico**. Explicitado en el Cap. 8 Ámbito "Ambiente Natural".

Sector de Trabajo al Aire Libre:

•**Sector de la Naturaleza**: por ejemplo sembrar, regar, oler, cuidar plantas o una huerta.

*** Taller**

El Taller "implica mucho más que una modalidad alternativa y complementaria a las expuestas". El taller supone una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos, alternada con el trabajo individual y en grupo total; buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea. Como todas las propuestas educativas implica la selección de contenidos, el diseño de actividades pensadas para generar determinados aprendizajes, cuidando el protagonismo de los niños, la reflexión sobre el tipo de propuestas que se realizan y las intervenciones docentes en una dinámica distinta de organización.

BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (1995)Anexo del Diseño Curricular. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación (2000) Diseño Curricular para la Educación infantil, Niños de 4 y 5 años, Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación (2000) Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de Trabajo.
- JARVIS, Diana. (2012) Hacia el jardín de Infantes que queremos. Buenos Aires. Aique Educación
- KAUFFMAN, V. SERULNICOFF, A.(2000) "Conocer el ambiente", en MALAJOVICH, A. (comp) Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Paidós.
- LAGUÍA , M. (2008)Rincones de actividad en la escuela infantil . Barcelona. España. Graó
- MCBA. Secretaría de Educación. (1989)Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial. (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial. "Políticas de Enseñanza". Documento de trabajo. .
- PITLUK, L. (2006) Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- PITLUK, L. (2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario. Editorial Homo Sapiens
- PITLUK, Laura. (2008) La planificación en el Jardín Maternal como puesta en marcha de una ideología a favor de la infancia. Trelew. Revista Travesías didácticas. Año 1 Número 1.
- SACRISTÁN, G.(1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

Capítulo 10. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Históricamente la evaluación estuvo referida a juzgar y valorar sólo los aprendizajes de los alumnos. Hoy, implica no sólo valorar al alumno sino también al docente; esto significa poder leer el aprendizaje pero también la enseñanza.

Pero como las personas no son las únicas responsables de un proceso o de un resultado, hay que tener en cuenta cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con el que se desenvuelven. El docente tiene un importante rol al evaluar todos los elementos del currículum: organización del tiempo, espacio, recursos, contexto familiar, social y su propia intervención pedagógica.

Evaluar, entonces, es indagar sobre el proceso de aprendizaje de un niño o un grupo, detectar las características de ese proceso y producir las modificaciones necesarias. Se puede entender como "…las acciones que suministran informaciones significativas, cuya intención es contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas, así como pronunciarse al respecto de cómo evoluciona cada niño, revelando lo que realmente conoce, develando lo que no conoce, comprendiendo sus dificultades en el proceso de aprender y apostando a sus posibilidades para superarlas."[159]

El concepto de evaluación sustentado, atiende a generar una tarea que estudie las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; que permita explicitar las maneras de cómo se originó y se desarrolla; y obtener datos sobre aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente (es decir, que hacen al currículum oculto) ocurrieron en el proceso grupal.
Por ello, se propone un modelo de evaluación flexible, integral, continuo, cooperativo, individualizado, que articule instancias planificadas con instancias espontáneas, es decir, articular el currículum real con el currículum oculto.

La evaluación en la Educación Inicial, sitúa los datos y su interpretación en un contexto de individualización, y a su vez, debe trascender lo individual, para situarse en un contexto situacional. Es, por lo tanto, una acción sistemática y siempre contextualizada, que respeta a un niño real, con una historia personal, social y cultural. Por ello, la evaluación se convierte en un proceso para detectar, indagar y analizar los progresos y las dificultades de los niños en la apropiación de los aprendizajes, y a su vez, para modificar las condiciones de la enseñanza, atendiendo a las diferencias y ritmos propios de cada niño.

Entonces, la evaluación educativa, tiene como propósito mejorar lo evaluado, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje, haciendo "visible lo invisible".

Algunas ideas que pueden orientar la toma de decisiones frente al proceso evaluativo[160] :
- recoger información relativa a los procesos, atendiendo progresos y dificultades de los alumnos,
- interpretar rigurosamente esa información, sin prejuicios, apoyándose en marcos teóricos y en el intercambio de información con otros adultos que están con el niño,
- realizar una adecuación permanente de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

[159] SPAKOWSKY, E. (2004)*Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
[160] Municipalidad Ciudad de Buenos Aires (1995). Anexo Diseño para la Educación Inicial.

Según la intencionalidad del docente y los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede ser: Diagnóstica o Inicial, de Proceso o Final.

Evaluación Diagnóstica o Inicial

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del año escolar sobre ciertos aspectos individuales y otros grupales. La misma pretende aportar información sobre los conocimientos previos, actitudes, destrezas, saberes, capacidades y expectativas de los niños, así como del contexto sociocultural de donde éstos provienen.

Con la información que se recoge el docente puede:
- Conocer el contexto social y comunitario en el cual se encuentra la escuela y los aspectos que pueden ser superados como así también aquellos a ser fortalecidos, para mantener un intercambio con la comunidad, entendiendo a la institución con carácter abierto e integral.
- Obtener información relevante sobre los niños: historia vital, costumbres, hábitos, entre otros.
- Conocer las expectativas de las familias respecto del Nivel Inicial.
- Conocer las temáticas que les interesen a los niños; detectar demandas y emergentes grupales.
- Determinar las fortalezas y debilidades del grupo.

Lo anterior brinda un aporte general acerca de cómo organizarse para:

- Diseñar la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta este contexto en el cual están inmersos los alumnos, cuyo marco de referencia son los propósitos del currículum.
- Elaborar los propósitos a trabajar con los niños y las familias.

La evaluación diagnóstica no debe constituirse en un mero "trámite" institucional sino, en un valioso elemento para la decisión del docente, respecto a su planificación particular para cada grupo de alumnos.

Técnicas e Instrumentos recomendados para la evaluación diagnóstica:
- Observación
  - Registro anecdótico
  - Formulario de inscripción de los niños
  - Entrevista con los padres

Por otro lado, también se entiende como evaluación diagnóstica la que se realiza al momento de iniciar una unidad o proyecto didáctico.
Las estrategias recomendadas para evaluar los conocimientos previos de los alumnos respecto de un unidad, proyecto o secuencia, pueden ser ordenadores gráficos (tales como, cuadro de dos y tres entradas), lluvia de ideas, conversación informal, expresiones gráficas, dramatizaciones, juegos libres, actividades y diálogos dirigidos, entre otros.
Será fundamental, entonces, pensar muy bien qué observar, con qué criterios, con qué instrumentos y cómo compartir la información obtenida, que una vez analizada y reflexionada, contribuirá a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
SISTEMA DE ORIENTACIONES

Evaluación de Proceso o Formativa

El desarrollo de planificaciones basados en el enfoque globalizador requiere de una resolución particular en el plano de la evaluación, que centre la mirada en el seguimiento de los procesos.

Es importante que a lo largo del año, se recojan informaciones que posibiliten una valoración justa y fundamentada acerca del proceso educativo que vivencia cada niño en el contexto de la dinámica socio-educativa.
La evaluación de proceso da seguimiento de cómo aprende cada alumno.
A partir de la observación permanente del desarrollo de actividades, se van registrando los puntos de vista, las experiencias previas, la perspectiva y los avances de los niños, en el sentido de valorar el desarrollo de sus potencialidades, capacidades, el manejo de informaciones, uso de procedimientos y desarrollo progresivo de valores y actitudes.
Se trata de obtener información sobre necesidades, intereses, experiencias, motivaciones, vivencias, así como de procedimientos, vinculados a la experiencia educativa, teniendo en cuenta las características del pensamiento infantil. Esto permitirá al docente, conocer o detectar las causas que originan las dificultades en el proceso de aprendizaje, lo cual posibilitará establecer las estrategias adecuadas para lograr los aprendizajes esperados, tendientes a potenciar las capacidades de los niños.
La evaluación deberá centrarse en los avances alcanzados por los niños, teniendo en cuenta cuáles fueron sus puntos de partida. Se debe tener tanto los saberes previos, como los procesos y los resultados. Es decir: "Al evaluar procesos de aprendizaje, la mirada está puesta en los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega al interactuar con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida[161]."
Conocer al niño e intervenir tempranamente, facilitará la continuidad del proceso de aprendizaje en el nivel primario, favoreciendo las trayectorias escolares y evitando posibles fracasos o deserciones.
El docente asume un rol de observador, investigador y de toma de decisiones, permitiendo generar una constante retroalimentación en la tarea de enseñar como en el acto de aprender. Esto permitirá determinar los procesos, logros, dificultades y obstáculos en el proceso de aprendizaje, como así también reorientar la tarea educativa.
Los niños, también, con la ayuda del docente, podrán iniciarse en identificar qué factores ayudaron y cuáles fueron los que dificultaron los aprendizajes.

Evaluación Final o Sumativa

Se realiza al final de una unidad o proyecto y permite conocer qué y cómo aprendieron los alumnos. Se utiliza para comprobar la calidad de los aprendizajes alcanzados.
A su vez, esto favorece el planteo de hipótesis sobre las posibles dificultades con que puedan enfrentarse en el nivel o en el ciclo siguiente, planificando nuevas intervenciones y situaciones educativas.
También corresponde a la evaluación final, la que se realiza al terminar el ciclo lectivo para otorgar la certificación del término de la sección o nivel.

Informe del Niño

"En la Educación Inicial la evaluación no está supeditada a los sistemas de acreditación. La promoción de un año/Sala/sección dentro del Nivel Inicial es de carácter automático dado que no se plantean requisitos de acreditación, por lo tanto no puede repetirse ninguna de estas

[161] Ministerio de educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza.* Documento de trabajo.

instancias."[162] Pero es responsabilidad de cada institución y de cada docente, el logro de los propósitos propios del Nivel, ya que se acreditan o se certifican los saberes.
Se recomienda para la elaboración del informe, considerar al niño como un ser integral, evaluando todas las dimensiones del desarrollo, partiendo desde la formación personal-social, la evolución en el lenguaje , la iniciación en los lenguajes artísticos y los conocimientos en relación al ambiente natural, social y cultural; teniendo en cuenta las variables del proceso de enseñanza – aprendizaje.
Será importante tener en cuenta la información que aporten otros miembros de la comunidad educativa, creando así espacios institucionales para la evaluación conjunta.
Es necesario no limitarse a describir sólo los aspectos del desarrollo social y afectivo del niño, o de su socialización, sino también se debe propiciar una evaluación de cómo se construyeron los conocimientos, a través de qué estrategias, qué actitudes y valores les atribuyeron.
Si se evalúan solamente aspectos del desarrollo social, se termina informando cómo es el niño (callado, curioso, inquieto, conversador) y no se evalúa lo que se enseñó.
Evaluar lo que se enseñó y lo que el niño aprendió, permitirá que se diseñen las acciones pertinentes en caso de que no se alcancen los resultados esperados (sugerencias de consultas a determinados especialistas, entrevistas y orientaciones a padres) para evaluarlo finalmente en función de éstas.

Autoevaluación del Niño y el Docente

El niño participa determinando qué, cómo aprendió, qué fue lo que más le gustó y cuáles fueron sus mayores dificultades. De esta manera, adquiere mayor conocimiento sobre sus propios aprendizajes y progresos. A su vez, le permite tomar conciencia de lo que aprendió y cómo aprendió (metacognición). SISTEMA DE ORIENTACIONES
El docente también debe realizar la auto-evaluación, a través de la reflexión sobre su propia práctica, reconociendo sus fortalezas y debilidades en la toma de decisiones.
El autoevaluarse retroalimenta la tarea. En relación a un alumno que no progresa, el docente podrá cuestionarse Ej.: "¿qué estrategias utilicé para ayudar a que este niño progrese?", "¿qué ayuda pedagógica le brindé?", "¿he utilizado distintos tipos de estrategias para que el niño aprenda con la vía de aprendizaje visual, auditiva, etc.?", "¿he tenido en cuenta sus propios procesos y ritmos para aprender, y en función de ellos, incidí adecuadamente en su aprendizaje?", etcétera.

La auto-evaluación en el Nivel Inicial, se convierte en una tarea de investigación de la acción, es decir, de la propia práctica. Será importante:

- Crear espacios de reflexión grupal (entre docentes)
- Analizar situaciones didácticas (crónicas de clases, filmaciones, fotos, etc.).
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas de la sala.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Revisar, reflexionar y analizar las propias prácticas.

[162] Ministerio de educación de la Nación. Dirección de Educación Inicial(2012). *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza*. Op. Cit.

Técnicas

Las técnicas e instrumentos permiten obtener información de lo que se desea conocer más en profundidad, en este caso, el proceso de aprendizaje de cada niño en el contexto del jardín. Las mismas se seleccionan en función del propósito y contenido de cada evaluación.

La observación: es una de las técnicas más utilizadas en el Nivel Inicial que permite al docente estar atento a las manifestaciones, comportamientos, situaciones, que ocurren desde la dinámica socio educativa cotidiana. Es una manera de indagar el grado de significatividad de los contenidos que se enseñan y que los niños aprenden. Es necesario tomar en cuenta que la observación debe realizarse con un propósito específico, enmarcada en un momento y espacio significativo y contextualizado.
Puede ser a:
a- Niños: Cuando juegan, exploran, preguntan, razonan, infieren. Cuando interactúan entre sí. Cuando establecen relaciones con los materiales, con la naturaleza
b- Dinámicas de relaciones entre docentes y el niño en el jardín.
c- Producciones y manifestaciones de los niños: diálogos, puesta en común. Juego de simulación y dramatización. Expresión corporal; lenguaje plástico visual (expresiones gráficas, construcciones); música. Producciones orales y escritas.
d- Intercambios entre los niños y sus familiares: diálogos, comportamientos.

Se considera que las mejores instancias de evaluación son aquellas en que se observan y registran las actividades cotidianas de la sala y fuera de la misma, mientras los niños juegan y desarrollan trabajos individuales o grupales.
Existen criterios a tener en cuenta para una adecuada observación:

-Con naturalidad: todo lo que realicen los niños, puede aportar referentes importantes para hacer de la evaluación, un proceso continuo e interrelacionado, en lugar de un momento aislado, sin articulación, caracterizado por la ruptura, la improvisación y la falta de respeto a la intimidad de los niños.
Al observar espontáneamente, el docente debe tener en cuenta lo que el niño hace, que es distinto a considerar lo que se espera que el niño debiera hacer.

-Pero lo anterior no significa que en un momento determinado no pueda abrirse un espacio para obtener algunas informaciones y valoraciones específicas sobre aspectos particulares y concretos, siempre procurando los mayores niveles de naturalidad en la intervención.
En las observaciones semiestructuradas es donde el docente interviene intencionalmente en la actividad que de manera espontánea está desarrollando el niño, y a través de preguntas y acciones concretas, les provoca conflictos de análisis, de percepción y de valoración, que aportan referentes a ser tomados en consideración durante la práctica evaluativa.

-El docente puede “crear condiciones” que contribuyan a arrojar información concreta, a la luz de los propósitos educativos. Por ello merece que se reflexione acerca de cómo se completa la ficha evaluativa del niño porque a veces se lo evalúa en un día: “con qué pie pateas la pelota”, “escribí tu nombre”, “contá cuántos marcadores hay”, etc. Estas situaciones artificiales, significa que no se fue registrando en proceso.

La entrevista: es una técnica que consiste en un encuentro entre dos o más personas donde se crean espacios de diálogos abiertos en una perspectiva cooperativa, participativa y co-responsable. Permite profundizar los vínculos, completar informaciones, recoger las

expectativas de la familia y al mismo tiempo se fortalecen los lazos de comunicación Escuela - Familia – Comunidad.

Tipos de entrevistas:

***Entrevista Formal:** Es aquella que sigue una estructura o esquema, es dirigida y se enmarca en tiempos previamente planificados, éstos pueden ser: al inicio, durante o al finalizar el año escolar.

La Entrevista Inicial: Es un encuentro planificado, por lo que podría usarse una guía o una ficha de inscripción que oriente su desarrollo; con una duración predeterminada y en un espacio que considere la privacidad. Además, las entrevistas deben registrarse y analizarse, para luego emitir buenos juicios y tomar decisiones
Es importante definir institucionalmente qué se pegunta de la historia vital, para no movilizar a todos los padres con preguntas que luego el docente no puede manejar la respuesta.
Mientras más abierta sea la entrevista, mayor será la posibilidad de obtener informaciones o conocimientos nuevos acerca del niño y de su familia.

***Entrevista no Formal:** Es aquella que se realiza sin un esquema previamente estructurado; generalmente su objetivo principal es tratar asuntos en relación al proceso de aprendizaje de los niños. Puede ser con adultos responsables de los niños, para obtener información de cambios recientes en la dinámica familiar u otras cuestiones referidas a la crianza del niño

Instrumentos

Registro anecdótico: Sirve para recopilar acontecimientos, hechos, sucesos e informaciones relevantes acerca del desarrollo del niño. Esto permite tener una mayor comprensión acerca de su comportamiento.
Para una mayor funcionalidad del registro anecdótico, se puede registrar el acontecimiento tal y como ocurre haciendo una descripción con la mayor cantidad de detalles posibles, tratando de no utilizar juicios de valor o calificativos, sino describir permanentemente la situación. Hay situaciones en que escribir puede ser imposible, ya que no se puede registrar y a la vez sostener el ritmo normal de la clase. De ahí que es posible dar cierta estructura a las notas de campo, para ayudar a la memoria, pero siempre respetando la textualidad de los dichos. Por ej.: “Es dosado” en lugar de registrar “es rosado”.
A su vez, no sólo para una mayor contextualización del registro sino para considerar el nivel de confiabilidad del documento, se explicita el “carácter del registro”. En tal sentido, se puede contemplar algunas de las siguientes posibilidades:

- Registro textual tomado in situ: Esto implica que se toma nota textual en el lugar, y el escrito queda tal cual fue elaborado en el momento de la observación. Registro textual de lo expresado por un niño: ”Yo jubaba con mi aguela “ “me jui en un colegtivo”, si bien las frases son inteligibles, ayuda al momento de ver la evolución del lenguaje oral.
- Registro ampliado del tomado in situ: Mientras se transcribe el registro, se le anexa todo lo que se recuerda y que no se pudo escribir en el momento. Además, de explicitar/describir información de los contextos en que se desarrolla la situación registrada.
- Registro reconstruido a posteriori: Se trata del documento elaborado luego de la situación de campo que, por algún motivo, no se pudo registrar en el momento. Generalmente se escribe en lenguaje indirecto. Y el Juan dijo que no quería trabajar en……

En cuanto a la construcción del registro, después del encabezamiento, se puede describir/contextualizar la situación previa al comienzo del registro, realizar diagramas del escenario u otras especificaciones que ubiquen la situación registrada. Las descripciones contextualizadoras pueden ser colocadas entre barras (//) a fin de diferenciarlas de los aspectos "textuales".

Portafolios o portfolios: es una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por el docente y el alumno, para ir evaluando el aprendizaje. Es un registro del aprendizaje que contiene una selección intencionada de los trabajos del niño. Da cuenta su historia de esfuerzos, progresos y logros, avances y retrocesos.
El proceso de elaboración de los portafolios consiste en tres pasos básicos:

- **Recolección:** El docente debe conversar con los niños, sobre lo que va a contener el portafolio y destinar un momento de su clase para que ellos construyan sus portafolios, así como el lugar donde guardarlo hasta que se requiera en la siguiente etapa del proceso. No se trata de incorporar evidencias que reflejen una aplicación rutinaria del conocimiento. Esta recopilación va más allá. Por ejemplo, el portafolio es la culminación de una unidad o proyecto, se incorporarán a él todas aquellas evidencias que den cuenta de lo aprendido, de una manera activa y reflexiva.

- **Selección:** El docente selecciona aquellas evidencias que reflejen el logro de determinados aprendizajes del currículum. Por ejemplo, su primer dibujo de la figura humana, sus primeras escrituras y números, luego aquellas evidencias que van dando cuenta del avance.

- **Reflexión:** Los niños, trabajan con sus portafolios y opinan sobre sus logros; mediante este proceso se vuelven cada vez más conscientes de cómo están aprendiendo. El docente realiza un análisis de las producciones de los niños para evidenciar sus logros.

Principales contenidos de un portafolio: Producciones espontáneas de escritura; dibujos; copias de palabras convencionales; cuentos producidos por ellos mismos; observaciones realizadas por el docente.

Las pruebas de ejecución: Son aquellas en las que el niño responde en forma práctica realizando una tarea: una actividad corporal o una acción determinada.
Se puede evaluar la memoria visual, habilidades de expresión, interpretación, vocabulario, asociación de hechos, destrezas motoras, etcétera.

Producciones de los niños: Éstas permiten dar seguimiento a la progresión en el desarrollo de sus habilidades y destrezas, que son evidencias de los logros alcanzados. Por ejemplo: momentos de juego; juego-trabajo, expresiones gráficas, corporales, linguísticas.

Diario reflexivo: Es un instrumento en el que el docente puede reflexionar sobre cómo y por qué hace lo que hace, incorporando recursos que operen como conectores para que lo evaluado pueda ser sistematizado, favoreciendo la anticipación y abordaje de problemáticas, a fin de mejorar y comprender las prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Editorial Morata .

- BOSCH, Lydia P. (1983) La Evaluación en el Jardín de Infantes. Buenos Aires. Librería del Colegio.
- BENEDITO, V. (1987) Introducción a la Didáctica. España. Barcanova.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago. (2002) Compromisos de la Evaluación Educativa. España. Editorial Prentice Hall.
- CASTORINA, A. y otros. Piaget – Vigotsky. (1996)Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires. Paidós.
- COLL, César, S. "Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHEST, A. (comp.). Desarrollo psicológico y educación, Vol. II, Psicología de la Educación. Madrid: Alianza. (s/f).
- CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. (2000)Evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- CONDEMARIN, Mabel; MEDINA, Alejandra, GALDAMEZ, Viviana.(2002) Taller de lenguaje. Santiago de Chile. Dolmen Educación.
- CONTRERAS DOMINGO, José.(1990) Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la enseñanza. Madrid. Akal.
- DAVINI, Cristina. (1993) Enseñanza. PTFD. MCE. Argentina.
- HARF, R., PASTORINO, E., SPINELLI, A., SARLÉ, P., VIOLANTE, R., WINDLER, R. (1996) Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica. Buenos Aires. El Ateneo.
- HARF R., VIOLANTE R.(1994) Conceptos generales sobre estrategias metodológicas. Compilación y elaboración sobre textos varios. Mimeo.
- HERMOSILLA, Blanca.(2004) Secretaría de Estado de Educación. Módulo II sobre Planificación y Evaluación de la Práctica Educativa en el Grado Pre- Primario. República Dominicana.
- MAROTA, E. y otros.(2000) Evaluación en el Nivel inicial: herramientas y objetivos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- MCBA. Dirección de Curriculum (1995) Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Ministerio de Educación de Chile.(2004) Propuestas Didácticas para Mejorar la Calidad de los Aprendizajes de Niñas y Niños. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2004)Evaluación del proceso de aprendizaje para el Nivel Inicial. Asunción, Paraguay.
- MONEREO Carles. (Coord.) (1994)Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. Barcelona. Grao Editorial
- PASTORINO, E., HARF, R., SPINELLI, A., SARLÉ, P., VIOLANTE, R., WINDLER. Documentos Curriculares. PTFD. MCE. Argentina. 1993/1994/1995.
- PLA I MOLINS. M. (1993) Curriculum y Educación. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- ROCKWEL. E. (comp.)(1985) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Méjico. Caballito.
- ROGOFF Bárbara.(1990) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. España. Paidós.
- SACRISTÁN, J.G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, Miguel. (2000)Evaluar es comprender. Argentina. Ediciones Magisterio.
- SPAKOWSKY, E. (2004) Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- TERIGI, Flavia. (1994)Organización del trabajo en el aula. PTFD. MCE. Argentina.
- ZABALZA M. (1991) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

ANEXO

Jornadas de Consulta Diseño Curricular (Versión Preliminar)

En el mes de febrero de 2011 se realizó la primera consulta intensiva con 60 docentes seleccionados para tal fin. Participaron supervisores, directivos y docentes de sala de ENI y de jardines anexos y plurisala, de Gestión Estatal y Privada, especialistas de los Institutos de Formación Docente y representantes del Gremio UDAP.
Participantes: Alcalá, Mónica Myriam; Aranda, Blanca Mercedes; Ariza, Angélica; Ballanti, Neri Inés; Bocca, María Graciela; Bustos, Sandra Patricia; Caballero, Graciela Nidia; Cameo, Susana Vanesa; Cano, Emilce Ascención ;Castillo, Ingrid Viviana; Castro, María Cristina; Cornejo, Angélica Claudia; D'alva, Andrea Liliana Doña, Mónica Beatriz; Esteves, Laura Cristina; Fleury, Ariela; Galleguillo, Rosa Esther; Ganci, Cristina Antonia; Gattoni, Graciela; Gutiérrez, Alicia Inés; Herrada, Margarita Beatriz; Herrera, Josefa Lucía; Icazati, Silvia Nelly ; Incerti ,Sylvia Cristina; Jofré ,Patricia Mónica; Leotta, Zulma Gladys; Lorenzo, Rosa Beatriz; Manrique, María de los Ángeles; Marmolejo, Silvia Cristina; Martín, Liliana Edith; Martínez, Patricia Esther; Montaño, Claudia; Montero, Mirta Estela; Morales, Mirta Viviana; Moreno, Mariela; Olivares, Noemí Isabel; Páez Rubia, María C; Parola, Ana María; Perez Herrerías, Yolanda; Perez Reinoso, Olga Miryan; Poblete, Nieves Mabel; Ponce, Claudia Liliana; Quintana, María Luisa; Radi, Myriam Susana; Reta, Marisa del Carmen; Rodríguez, Isabel Sabina; Sáenz, María Elena; Sampaolesi, Alejandra del V.; Sandobares Zalazar, Analía C.; Sepúlveda, Virginia Fabiana; Signes, Alicia Delia; Tobal, Patricia Ramona; Traverso, MarÍa Cristina; Trigo, Mariela Analía; Vallejo, Mónica Graciela

En el mes marzo de 2011 se realizaron las siguientes consultas

En el Departamento Iglesia, en la Esc. Prov. de Santa Cruz como sede, asistieron 29 docentes a la consulta. Entre ellos directivos de Educación Primaria y docentes de jardines anexos y plurisalas de gestión estatal de las siguientes escuelas: Juan José Vértiz; Yapeyú;, Manuel Alberti;17 de Agosto; Presidente Mitre; Anexo Cacique Pismanta; Ricardo Güiraldes; Provincia de Santa Cruz; Dalmacio Vélez Sarsfield; Antártida Argentina; Hilario Ascasubi. Estuvieron presentes la Sra. Supervisora de Educación Inicial Alicia Signes, la Sra. Supervisora de Educación Primaria Antonia Garay.

En el departamento Capital, en la ENI Nª 9 como sede de escuelas de los departamentos de Capital y de Santa Lucía, asistieron las tres Supervisoras de Educación inicial: Prof Alicia Signes, Graciela Caballero y Myriam Radi y un total de 56 docentes representantes de las siguientes escuelas: Villarino del Carril; Santiago Paredes; ENI Nº9; Valle de Tulum; ENI Nº1 Froebel; Faustina Sarmiento de Belín; Educación Popular; ENI Nº 7; Mariano Necochea; Equipo Móvil; 25 de Mayo; ENI Nº 3; ENI Nº 4; Provincia de Santa Fe; Miguel de C. Saavedra; Antonia Villascusa; Abenhamar Rodrigo; Antolín Zapata; Provincia de Corrientes; Esteban Echeverría; Dr. Guillermo Rawson; Capital Federal; 9 de Julio; Fray Justo Sta. M. de Oro; Dr. Amable Jones; Tte. 1º Francisco Ibañez; Granaderos de San Martín; Normal Sup. Gral. San Martín; Antonio G. Balcarce; Bienvenida Sarmiento; JINZ Capital Clara Rosa Cortínez; JINZ Capital Provincia de Buenos Aires.

En el Departamento Valle Fértil, en Salón de UDAP como sede, se realizaron 29 consultas. Asistieron la supervisora de Educación Inicial Myriam Radi, 10 directivos de escuelas primarias y 18 docentes de nivel inicial de ENI y plurisala. Escuelas participantes: Sargento Cabral; Armada Argentina; Bethasabé De Espinosa; Dra. Julieta Lanteri; Presbítero Cayetano de Quiroga; Provincia de Formosa; Benito Lynch; República de Brasil; Albergue Casa del Niño,

Albergue Hernando de Magallanes; Baldomero Fernández Moreno y Fray Cayetano Rodríguez; De la Patria; Autonomía Rep. De Brasil; José I. Fernández de Maradona.

En el Departamento de Jáchal, en la Escuela Provincia de La Pampa como sede, asistieron la Sra. Supervisora de Educación Inicial Alicia Signes, directores de escuelas primarias y docentes de jardines de infantes anexos. Los 40 docentes representaron las siguientes escuelas: Juan de Pueyrredón; Provincia del Chubut; Marcos Sastre; General San Martín; Dr. Federico Cantoni; Albergue Joaquín V. González; Lorenzo Luzuriaga; Mons. Tomás S. Cruz; Buenaventura Luna; Rubén Darío; José Matías Zapiola; Esteban Gascón; Provincia de la Pampa; Escuela Fray Justo Santa María de Oro; Agustín Gómez; Pedro Palacios; Juan de Echegaray; Antonio Quaranta; Dr. Daniel Aubone; Alte. Ramón Fernández; Alfredo Calcagno; Fronteras Argentinas; Gabriel Albarracín; José Mármol; Alejandro Fleming; 24 de Septiembre; Fragata Hipólito Buchardo; Pbro. Patricio López Campo.

En el mes de Abril 2011 se realizaron las siguientes consultas

En el departamento Capital en la ENI Nª 2 PINKANTA como sede, asistieron 10 directores de escuelas primarias y 59 docentes del Departamento de Rawson representantes de las escuelas de gestión estatal y privada: Antonio de la Torre; Cecilio Ávila; San Juan Eudes; Cristóbal Colón; 14 de Febrero; ENI Nº2; Maestro José Berrutti; Provincia del Chaco; José Hernández; Pte Juan Domingo Perón; Marcelino Guardiola; Franklin Rawson; Provincia de Santa Fe; Manuel Láinez; Walt Disney; Patricias Mendocinas; Monseñor Orzali; Fray Luis Beltrán; América, JINZ Capital; Mary O Grahan; Colegio Santa Teresita; Nicanor Larrain; Pte Sarmiento; Saturnino Sarassa; 11 de Setiembre; Carlos M de Alvear; Excellence Collage; Pablo Ramella, ENI Nº 11; Juan XXIII; Crisóstomo Albarracín; Pedro Aramburu, Eugenia Belín Sarmiento; Gabriela Mistral; Nueva Juan Fanzolato; Provincia de Misiones; Juana Cardoso Aberastain; Comandante Cabot.

En el departamento Calingasta en la Escuela La Capilla como sede, asistieron la Sra. Supervisora de Educación Inicial Prof. Graciela Caballero y 20 docentes de escuelas del Departamento: Remedios Escalada de San Martín; Batalla de Maipú; Martín Gil; Saturnino Aráoz; Jorge Newbery; Benito Juárez; 12 de Octubre; Batalla de Chacabuco; La Capilla; Luis Pasteur; Clotilde de Rezzano; Alb. Teniente Coronel Álvarez Condarco, Francisco J. Muñiz; Juan Pedro Estrada.

En el departamento Capital, en la ENIª N 3 como sede, asistieron profesores de Educación especial y 60 docentes de jardines anexos de los departamentos de Pocito, Sarmiento y 25 de Mayo de las siguientes escuelas: Comodoro Rivadavia; Pedro Álvarez; España; Jorge Wáshington; Mary Man; Juan Jufré; José María Paz; Luis Vernet; Villicum; Juan Mantovani; Pcia. de Jujuy; Rabindranath Tagore; Gral. Mariano Acha; Eloy Camus; 12 de Agosto; Ramón Barrera.; Camilo Rojo; Bartolomé del Bono, Rudecindo Rojo; ENI Nº4; ENI Nº3; Cdte. Tomás Espora; Dominguito; República de Perú; Provincia de Santa Fe; Horacio Mann; Juana de Ibarbouru; Autonomía Bartolomé del Bono; Víctor Mercante; Juan José Paso; Gral. Martín Güemes; José María Torres; Virginia de Parker; Ejército de los Andes; Vice Comodoro Marambio; Dr. Carlos S. Lamas; San José de Calasanz; Ing. Marco A. Zalazar; Dr. Antonino Aberastain; Regimiento de Patricios; José A. Segovia; Mar Argentino; Ernestina E. de Andino; Maestro Argentino; Benita D. de los Ríos; Segundino J. Navarro; Martín Yanzón; Adán Quiroga; Rafael A. Arrieta; Pedro de Valdivia; Julio Verne; Juan I. Gorriti; María Curié; Alb. Juan C. Navarro; Prilidiano Pueyrredón; Comandante Tomás Espora; Dr. A. Schweitzer; Las Hornillas; Antonio Pulenta; Cirilo Sarmiento; Vicente L. y Planes; Antonio Pulenta; Juan Huarpe; Dr. Bernardo Houssay; Autonomía Ciudad de Bailén; José Pedro Cortinez; Juan Pascual Pringles; Juan Gregorio de las Heras; Juan Larrea; Contralmirante Eleazar Videla; Pedro Valenzuela;

Florencia Nightingale; Provincia de Neuquén; Alejandro María de Aguado; Combate de San Lorenzo; Pascual Chena.

En el departamento Chimbas finalizó el proceso de consulta en la ENI Nº 10 con un total de 97 docentes de ENI y jardines anexos de Sarmiento, Médano de Oro y Caucete de las escuelas: Juan José Castelli; Arturo Berutti; Pedro Echagüe; Policía Federal Argentina; Werfield Salinas; Gral. Enrique Mosconi; Enrique Larreta; Ingenieros de San Juan; ENI Nº6; Escuela Normal Superior Gral. San Martín; Hipólito Vieytes; República de Bolivia; Leonor S. de Arancibia; ENI Nº 10; ENI Nº13; Pcia. de Tucumán, Pte. Arturo Illia; Cornelio Saavedra; José Chirapozú; ENI Nº 5; Olegario Andrada; Juan E. Serú; Leandro Alem; República de Chile; Agustín Gnecco; Juan E. Pestalozzi; 13 de Junio; Julia León, Eugenia Belín Sarmiento; Paso de Valle Hermoso; Tránsito de Oro de Rodríguez; Provincia de Mendoza ; Juan José Larrea, Timoteo Maradona; Presidente Avellaneda; República Oriental del Uruguay; Blas Parera; Granaderos de San Martín; Paulo VI; Provincia de La Rioja; Independencia Argentina; Falucho; Policía de la Provincia de San Juan; Esteban de Luca; Mercedes N. de Castro; Alb. Josefa R. de García; Elvira de la Riestra de Láinez; Rafael Obligado; Isidro M. de Zavalla; Manuel P. Antequeda; Saturnino Segurola; José Lombardo Radice; República Argentina; José María de Carril; Presidente Hipólito Yrigoyen; San Juan de la Frontera; Diógenes Perramón; Presidente Quintana; Alb. Domingo French; Dr. Luis Agote; Benjamín Lenoir; Dr. Horacio Pueyrredón; Albert Einstein;
Suboficial Mayor Segundo A. Yubel; Juan Lavalle; Estanislao del Campo; Dr. Saturnino Salas; 20 de Junio; José María de los Ríos; María Teresa de los Ríos; Dr. José Ignacio de la Roza; Pedro Márquez; Dra. Carmen Peñaloza de Varese; Gobernador F. Cantoni; Roque Sáenz Peña; Dr. Carlos Doncel.

Consulta a Directores y Docentes de Gestión Privada

La supervisora de Educación Inicial dependiente del la Dirección de Educación Privada Prof. Graciela Gattoni elaboró un informe con la participación de las siguientes directoras de Educación Inicial: Adriana Sánchez “Colegio San José”; Belén Sánchez “ Colegio Ciudad del Sol”; Ana María Segada “Colegio Parroquial Santa Lucía”; Cristina Salcedo “Escuela Juan Fanzolato”; Daniela Pezé “Colegio Merceditas de San Martín CESAP”; Patricia Tivani “Colegio Nuestra Señora del Carmen” y Alicia Gutiérrez “Primeros Pasitos en la Modelo”.

Consulta a Institutos Superiores de Formación Docente

Elaboraron informes los Institutos Superiores de Formación Docente Santa María dependiente de la UCC e Instituto Superior de Perfeccionamiento Educativo Domingo F. Sarmiento.