VIEDMA, 18 ABRIL 1997

VISTO:

El Expediente n° 14.997 -DNI- 1997 del registro del Consejo Provincial de Educación y la Resolución n° 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación por la que se aprueban los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel INICIAL, y

CONSIDERANDO:

Que la Provincia de Río Negro inició un proceso de Adecuación Curricular en el marco de la Ley Orgánica de Educación n° 2444 Título II, Capítulo I, artículos 21°, 22°, 23° y 24°; el Diseño Curricular para el Nivel vigente desde el año 1992 por Resolución n° 280/92 del Consejo Provincial de Educación; la Resolución n° 37/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación de aprobación del Documento Serie A-8;

Que en el proceso de adecuación del citado diseño a los Contenidos Básicos Comunes fueron convocados especialistas disciplinares de la provincia, con amplia trayectoria en el nivel y participación en el citado documento curricular base;

Que se elaboró una primera versión (Versión 1.0) 1a que fue analizada por todos los docentes del nivel en espacios institucionales destinados a tal fin;

Que la Versión 1.0 fue analizada simultáneamente por especialistas disciplinares del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación;

Que en base a los aportes de los docentes de 1a provincia y de los especialistas disciplinares, se elaboró el Diseño Curricular Versión 1.1 para el Nivel INICIAL;

Que por Resolución n° 1006/96 del Consejo Provincial de Educación se estableció la vigencia de la Ley Federal de Educación n° 24195, respecto a la obligatoriedad de 1a sala de 5 años en todas las Unidades Educativas de la provincia;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el DISEÑ0 CURRICULAR, VERSION 1.1 para el Nivel INICIAL, que como Anexo I forma parte de 1a presente resolución y que tendrá aplicación en todos los establecimientos del mencionado nivel, dependientes del Consejo Provincial de Educación, a partir del presente ciclo lectivo.-

ARTICULO 2°.- DEROGAR toda resolución o norma existente en cuanto/ contradiga los principios y fundamentos explicitados en el presente Diseño Curricular para el Nivel INICIAL, Versión 1.1 aprobado por el artículo l°.-

ARTICULO 3°.- DESIGNAR a la Dirección de Nivel INICIAL para que en coordinación con la Dirección de Gestión Curricular, proponga a este Consejo las normas que se deriven de su aplicación.-

ARTICULO 4°.- FACULTAR a la Dirección de Nivel INICIAL para que en forma conjunta con la Dirección de Gestión Curricular, coordine las acciones necesarias para la implementación, seguimiento y evaluación de la aplicación del Diseño Curricular.-

ARTICULO 5°.- REGISTRESE, comuníquese, dese amplia difusión a través de las Direcciones de Nivel Inicial y Gestión Curricular y, archívese.-

RESOLUCIÓN N° 496
DNI/cae.-

373.6
R 485

Consejo Provincial de Educación

Diseño Curricular
NIVEL INICIAL
Versión 1.1

Gobierno de Río Negro

INV 021470
SIG 373.6
LIB R 485

GOBIERNO DE RI0 NEGRO

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Consejo Provincial de Educación
PresIdente
Lic, Raul Osvaldo Otero

Vocales
Elsa Ramirez de Lobo
Silvia Pappatico
Artemio Godoy

Directora General de Educación
Ana K. de Mazzaro

Directora de Nivel Inicial
Cristina Ester Diomedi

EQUIPO TECNICO : ***Secretariá Tecnica de Gestión Curricular***

Coordinación General
Nora Violeta Arbanás

Coordinación Técnica
Alicia Lucho de Bertoni

Especialistas Disciplinares:

Matemática
Susana L. Cassina de Anzorena
Lengua y literatura
Patricia Cortondo
Música
Ramiro Eleazar Lorenzo,
Ciencias Sociales
Liliana Ester Lusetti
María Silvia Rebagliati
Educación Física
Carmen Herminia Moresco
Plástica
Mónica E. Pasarón de Pecini
Zulema Fernandez
Gabriel Encina
Tecnología
Marta I. Wiliams de Sisterna
Ciencias Naturales
Eduardo Enrique Lozano

Colaboración:

Sergio Galván
Juan Neyra
Claudia Gelabert
Tipeado
Alejandro Méndez
José Quintana
Diseño y Diagramación
Romero Biondi

I N D I C E

Introducción a la lectura del Diseño Curricular ..... **Pag. 7**

1. Encuadre Sociopolítico General 11
1.1. Concepción de Hombre y Sociedad 11
1.2. Concepción de Educación 12
1.3. Funciones de la Escuela.. 13
1.4. La Concepción de la Educación Inicial 21
1.5. Fines y Objetivos del Nivel Inicial 23

2. Encuadre Institucional 25
2.1. Antecendentes Socio-Históricos del Nivel en la Provincia 25
2.2. Organización del Nivel Inicial 25
2.3. Articulación con los diferentes niveles del sistema educativo 27
2.4. Marco Institucional y Curriculum.. 29

3. Encuadre Pedagógico 33
3.1: Concepto de Curriculum'..... 33
3.2. Concepción de Conocimiento 34
3.3. Concepción de Aprendizaje 37
3.4. Concepción de Enseñanza 39
3.5. El Educando del Nivel Inicial 41
3.6. El Docente del Nivel Inicial 52
3.7. La actualización y el perfeccionamiento desde la práctica docente 56

4. Encuadre Didáctico 57
4.1. Organización del Diseño Curricular 57
4.2. Componentes básicos del Encuadre Didáctico 62
4.2.1. Propósitos 62
4.2.2. Contenidos 63
4.2.3. Consideraciones Metodológicas 67
4.2.4. Evaluación 72
4.2.5. <Qué Entendemos por Lineamientos de Acreditación? 77

5. Campos de Conocimiento **81**
5.1. Campo de Conocimiento de los Lenguajes Estético Expresivos 83
Lengua y Literatura Infantil 95
Educación Corporal 129
Educación Musical 141
Educación Plástica 153
5.2. Campo de Conocimiento de la Matemática 171
5.3. Campo de Conocimiento de la Realidad Natural y Social 191

INTRODUCCIÓN A LA LECTURA DEL DISEÑO CURRICULAR

La construcción del curriculum correspondiente a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial se ha originado en amplios procesos participativos que comenzaron con la instauración del gobierno democrático, a partir de 1983. En la producción de diseños curriculares, las diferentes comisiones técnico-docentes, contando con la presencia de delegados gremiales, han partido de la consideración de las expectativas de la sociedad con respecto a la educación y de los aportes provenientes de la práctica docente. Estas comisiones contaron con el asesoramiento de profesores de los Institutos de Formación Docente, de especialistas y profesores de la Universidad del Comahue.

La vigencia de la Ley Federal de Educación ha introducido reformas en la estructura del sistema educativo y, entre otros cambios, el CFC y E aprobó los CBC para los niveles Inicial, EGB y Formación Docente del país. Los diseños curriculares de la provincia para el nivel Inicial y Educación General Básica poseen consistencia pedagógica y actualización disciplinaria e interdisciplinarias por lo que el cumplimiento de las disposiciones legales ha originado una revisión de la presencia o ausencia de dichos contenidos, constatando la presencia de casi todos ellos en tales diseños. El trabajo realizado por los maestros durante las consultas efectuadas alas escuelas en 1996 y la tarea de los especialistas de áreas, han permitido concretar la adecuación curricular a los contextos didácticos propios dado que parte de la ratificación plena del encuadre sociopedagógico e institucional expuesto en el mismo documento.

Antes y ahora, como proyecto cultural, los currícula revelan tanto en sus lineamientos políticos, como en su fundamentación pedagógica-didáctica y en el desarrollo de áreas curriculares, preocupación por la recuperación de la eficacia social de la educación, por la aplicación del conocimiento escolar en la vida cotidiana, por estrechar la conexión entre teoría y práctica en el trabajo docente y por la recreación de una cultura escolar, donde la autonomía de los participantes en la acción educativa genere creatividad pedagógica y motivaciones para enseñar, aprender e investigar.

La búsqueda de pertinencia sociocultural y coherencia en la acción educativa que se cumple en todos los niveles del sistema, justifican el intento de formular lo que es común en el marco teórico y en el modelo didáctico de todos los currícula provinciales.

"La pertinencia socio-cultural del curriculum implica una triple coherencia:
a) la coherencia entre los fines de la educación explícita o implícita y las características sociales del medio en que vive el educando;
b) la coherencia entre los fines de la educación y sus programas, sus contenidos, o más bien sus metas y sus propósitos;
c) la coherencia entre los programas, metas o propósitos y los objetivos reales expresados o no de los actos pedagógicos".:
Jerodia (198 1)

El currículo de cada nivel y modalidad (199O-1993), a partir de un cuerpo teórico especifica sus propósitos generales y/o los que corresponden a cada ciclo, campos de conocimiento o las áreas que conforman el mapa curricular, el enfoque y su organización didáctica y las modalidades operativas adoptadas para la ejecución del curriculum en las instituciones educativas.

La búsqueda de coherencia interna entre todos los diseños tomó como punto de partida la lectura de los siguientes documentos:

1. Proyecto Curricular para la Formación Docente del Nivel Inicial.
2. Proyecto Curricular para la Educación Básica (nivel primario).
3. Diseño Curricular. Ciclo Básico Unificado,

4. Diseño Curricular. Ciclo Superior Modalizado.
5. Diseño Curricular para la Formación y Perfeccionamiento Docente.
6. Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física.

A todo ello se agregó el análisis crítico de la documentación producida por las Direcciones de Nivel posteriores a la aparición de los documentos curriculares mencionados y las Resoluciones del CFC y E pertinentes a la elaboración de los currículos jurisdiccionales a partir de la Ley Federal de Educación.

Una de las decisiones curriculares más importantes ha sido la de efectuar la revisión crítica y adopción de los fundamentos socio-pedagógicos que pudieron ser compartidos, como modo efectivo de propiciar una articulación necesaria entre todos los niveles.

Efectuadas las consultas a todas las escuelas los docentes, casi sin excepción, marcaron la necesidad de elaborar un marco teórico común, sin excluir las especificidades de cada nivel.

La presente adecuación curricular toma, como plataforma de partida, tanto la construcción curricular anterior como las formas deliberativas que sustentaron el trabajo en las comisiones de entonces. En el presente caso se ha garantizando la presencia directa de los docentes de todas las escuelas en el mejoramiento del proyecto curricular vigente, para ello se organizó una consulta directa. El mejoramiento de toda obra humana no solo es posible sino deseable. Lo contrario sería considerar al curriculum como una obra acabada sin posibilidad de incluir en ella los avances de la pedagogía y las didácticas que le sean pertinentes.

El presente diseño se ha esbozado así, otra vez más, en un escenario participativo y abierto para que nuevos aportes y críticas fundamentadas tiendan a perfeccionarlo, después que la Versión 1.1 llegue a las escuelas. Es decir, el trabajo por comisiones curriculares fue reemplazado por consultas directas a cada escuela, lo que no significa que el mejoramiento continuo del proyecto en acción no vaya a generar otras formas de participación.

Es necesario insistir que en todos los documentos curriculares anteriores hay acuerdos fundamentales sobre la concepción de la educación y su significación social en un contexto democrático, el papel de la participación de la comunidad en la gestación y ejecución de proyectos educativos, el reconocimiento de las funciones de la escuela, la adopción de posturas afines con las teorías constructivistas en el aprendizaje significativo, la importancia y caracterización del trabajo del docente y del educando.

El trabajo de las comisiones curriculares regionales y el de la comisión central hizo optar por la organización curricular por campos de conocimiento en el Nivel Inicial y por áreas en la Educación General Básica, enfoque que han ratificado las escuelas durante las últimas consultas.

Pero tanto la organización por campos y áreas abre el acceso al conocimiento a través de ejes conceptuales, que orientan la construcción de los aprendizajes. De éstos ejes se desprenden ideas básicas y se sugieren los contenidos correspondientes y los lineamientos de acreditación.

Los CBC fueron seleccionados e incorporados de acuerdo con la visión integral de la organización curricular adoptados, no en forma aislada.

Como en los diseños anteriores se reconoce la autonomía de la gestión docente, lo que permite esperar que ésta agregue aquello que, según su experiencia, es necesario considerar en cada contexto didáctico, así como propuestas de actividades curriculares que convengan al grupo de alumnos con que se trabaja y a la región o localidad de pertinencia de la escuela.

La interpretación que posteriormente los docentes hagan de este curriculum, las reflexiones que su análisis suscite en talleres, seminarios o espacios institucionales destinados a tal fin, serán parte importante de su puesta en práctica y evaluación continua.

Pero, más allá de todo ello, es seguro que cuando este diseño curricular llegue alas escuelas, cada maestro constatará que los resultados de la consulta han sido respetados (de ahí las modificaciones introducidas en la Versión 1.1). Es necesario decir que apartir de la práctica docente ha podido concretarse el interés y el serio trabajo de los profesionales que apoyaron esta forma de construcción gradual de la adecuación curricular. Ellos valorizan lo que los maestros aportaron y aportan, ala vez, todo lo que los docentes oportunamente

les solicitaron, como mayores explicaciones conceptuales desde su área o ampliación de fundamentaciones y sugerencias para el trabajo de aula.

De este modo el curriculum integra distintos tipos de saberes: los del maestro que expresan el sentido común, al saber popular aprendido en los contextos de trabajo, los saberes que expresan su conocimiento pedagógico y el "saber social" que adquieren con las relaciones y el conocimiento de la comunidad. A los especialistas se "les exigió" más saberes profesionales que los de otros tipo, pero fueron lectores atentos y sensibles de la producción docente. Reconocen que el intercambio enriquece los saberes de todos y que cuando este intercambio se traslada al curriculum la escuela puede estar tan estrechamente cerca de la realidad como del conocimiento científico cuya construcción debe apoyar.

Los padres de los alumnos no estuvieron ausentes de esta participación ya que en la documentación registrada para la elaboración del curriculum los maestros informan sobre expectativas y experiencias de ellos en relación con la escuela. Cuando este curriculum se simplemente su difusión entre los padres y la colaboración de estos en su puesta en práctica será objeto de proyectos comunes en cada institución escolar.

Todos han sido protagonistas críticos y comprometidos con esta construcción, pero es el alumno quien ha impregnado todos los juicios y opiniones curriculares. El Consejo Provincial de Educación por Resolución N°688/91 aprobó la metodología participativa propuesta para la construcción de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Educación General Básica.

Desde 1.995 las autoridades del Consejo, a la luz de todos los antecedentes existentes en la provincia en materia de construcción curricular y de los requerimientos originados por la aplicación de la Ley Federal facilitaron el desarrollo en las formas más participativas posibles para asegurar la adecuación curricular de los diseños de la jurisdicción. Los procedimientos seguidos para asegurar el funcionamiento de la consulta en las escuelas son transparentes. Lo que no quiere decir que no haya habido errores de difusión y escasez de tiempo para profundizar algunos análisis. Esto es subsanable dado que la centralidad del proyecto puede estimarse por el reconocimiento del valor de la práctica docente como punto de partida para la construcción del curriculum.

La Versión 1.1 del Diseño Curricular emprende ahora, como adecuación curricular, su regreso a las escuelas y se reconocerá en este las mismas huellas que orientaron su formulación.

Como dijimos antes:

- Que su puesta en práctica aumente cada día el estilo de vida democrático donde es posible pensar, crear y convivir solidariamente en libertad.

1 ENCUADRE SOCIOPOLITICO GENERAL

1.1 Concepción de Hombre y Sociedad

El hombre se caracteriza por pertenecer a una muy peculiar naturaleza, precisamente, la naturaleza humana. Esta pertenencia le otorga características distintivas como las de poder pensar y pensarse a sí mismo tomándose como objeto de reflexión; poder amar, crear con el pensamiento y con las manos, comunicarse y planificar su accionar. Tiene la capacidad de simbolizar, de utilizar un lenguaje verbal, corporal y gestual que le facilita el acercamiento y la comprensión con otros seres de su misma especie.

Su inagotable curiosidad y capacidad de asombro constituyen un poderoso estímulo interno para el aprendizaje, para la reflexión, para la construcción y producción de conocimiento. La posibilidad de preguntar y preguntarse hacen de él un ser capaz de aprender a lo largo de toda su vida y de asumir, protagónica y activamente su propio proceso educativo.

Estas potencialidades del hombre facilitan su interacción con la naturaleza, en tanto puede modificarla y producir objetos y medios para su subsistencia, generando cultura.

Asimismo, el hombre se distingue por su destino de trascendencia en un doble sentido: hacia valores éticos supremos y una trascendencia de tipo social, a través del compromiso con su comunidad y el ejercicio de una libertad responsable.

Es además un ser con necesidades básicas que requieren ser satisfechas para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado quienes deben velar celosamente por la satisfacción de dichas necesidades vitales.

Pensar en el hombre, nos lleva, necesariamente a pensar en la sociedad, ámbito en el cual el sujeto tiene lugar y se desarrolla. Esta inserción social lo caracteriza como un ser concreto perteneciente a determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución misma de su personalidad.

Como ser social, el hombre no puede vivir aislado; necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico-cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.

Desde esta perspectiva, el hombre es también un-ser histórico, esto es, va aprendiendo lo que la humanidad ha alcanzado y construído a lo largo de los siglos; y que de generación en generación ha ido transmitiendo, tanto a nivel universal como nacional y regional.

La comunicación de este espectacular cúmulo de experiencias, saberes, objetos, tradiciones, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la cultura misma de un pueblo, asegura su continuidad histórica y proporciona al hombre individual una visión cuya historicidad hace a la pertenencia y valoración de su contexto de origen. Sin embargo, la importancia de esta transmisión no invalida las necesarias adquisiciones e innovaciones que se seguirán produciendo en el futuro y que darán como resultado nuevas síntesis transformadoras. En estos procesos le cabe a la educación un papel central, al que nos referiremos más adelante.

Este hombre, concebido como sujeto de deberes y derechos, encuentra en la sociedad democrática la posibilidad de desplegar en plenitud sus potencialidades cívicas, reflexivas, expresivas, creadoras, en un clima de respeto, libertad, participación y pluralismo, -que son condiciones indispensables para la convivencia democrática-. Debemos destacar aquí el papel fundamental de los grupos humanos minoritarios' (sea desde el punto de vista étnico, religioso, político, etc.) que integrados a la sociedad en su conjunto -sin ser por ello asimilados, homogeneizados ni obviamente destruidos- realizan el significativo y enriquecedor aporte de su propia originalidad. Le cabe a la sociedad global velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos

en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional.
El informe de la Asamblea provincial del Congreso Pedagógico de nuestra Provincia señala la necesidad de que desde la educación se "apunte a terminar con la reproducción de una sociedad estratificada, injusta, desigual y dependiente". Este sintético diagnóstico de algunos de los males que nos aquejan, muestra con claridad que aún estamos lejos de la sociedad que soñamos, aquella que -como dice el Preámbulo de nuestra Constitución Provincial- permite "garantizar el ejercicio universal de los Derechos Humanos, sin discriminaciones, en un marco de ética solidaria, para afianzar el goce de la libertad y la justicia social, consolidar las instituciones republicanas reafirmando el objetivo de construir un nuevo federalismo de concertación, consagrar un ordenamiento pluralista y participativo donde se desarrollan todas las potencias del individuo y las asociaciones democráticas que se dan en la sociedad para proteger la salud, asegurar la educación permanente, dignificar el trabajo..." (Constitución Provincial de Río Negro, 1988).
Se hace necesario entonces, formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, amantes de su tierra, que analicen críticamente -pero valoren- su historia y sus raíces; con una conciencia, sensibilidad y responsabilidad social tales que busquen armonizar sus propios intereses, ambiciones y necesidades con los de su comunidad y la Nación de la que forman parte. Hombres y mujeres que sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Nuevas generaciones conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común. Hombres y mujeres que habiendo internalizado sus derechos y deberes cívicos breguen porque éstos sean respetados y ejercidos en un marco de libertad y justicia, generando nuevas formas de vida y convivencia social en las que la solidaridad y la cooperación entre los hombres sean algunos de sus principios rectores.
Sólo el protagonismo responsable y crítico podrá asegurar una verdadera transformación de nuestra sociedad y la consolidación del sistema democrático.

1.2. Concepción de Educación

Se concibe a la educación como un proceso histórico social al que se le reconoce intervención en los fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social no hay transformación posible sin que intervenga la educación.
Desde la perspectiva individual entendemos por educación un proceso dialéctico que se da entre un sujeto y el medio en el cual está inserto; proceso a través del cual una persona puede modificar su contexto siendo a la vez modificado por él. Este proceso se efectiviza a lo largo de toda la vida de la persona y, más allá de la acción desplegada por las instituciones educativas, existen otras instancias y grupos sociales que obran como agentes educadores.
Desde el punto de vista antropológico-social, podemos afirmar que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. Entendemos por cultura la totalidad de las manifestaciones de una comunidad: sus valores, su lengua, su forma de organización política y social, sus expresiones artísticas, folklóricas, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo, sus proyectos; todo lo que a lo largo de su historia un pueblo ha ido configurando y perfeccionando. A través de la acción educativa los hombres y mujeres conocen las tradiciones y la cultura de su pueblo; se apropian de los saberes y valores existentes en la humanidad...

En esta perspectiva vale la pena subrayar varios elementos:

a) la cultura como proceso colectivo de creación y recreación.
b) La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores.

c) La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos (Stavenhagen, 1983).

Podemos entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación tiene una función resguardadora que posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta misma, transmisión da, sin embargo, lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso, no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, resistencia y aún rechazo de los mismos; generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido podemos hablar de una función innovadora o transformadora de la educación.

La concepción de educación que hemos venido caracterizando encuentra en el marco de la vida democrática una serie de implicaciones que será conveniente analizar; y confíere al Estado responsabilidades especiales.

El derecho del hombre ala educación halla en este contexto el terreno más fértil y propicio para echar sólidas raíces. La sociedad democrática requiere del protagonismo constructivo de sus integrantes y necesita por tanto que éstos desarrollen al máximo posible sus capacidades y potencialidades.

Algunos de los objetivos educativos en toda sociedad democrática apuntan al desarrollo integral de las personas, el desarrollo de sus sentimientos de cooperación, solidaridad, amor a la verdad y a la justicia, el conocimiento de la realidad en que vive, su historia y tradiciones, el respeto por toda otra forma de vida y el desarrollo de la capacidad creadora.

De este modo, la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los procesos culturales, sociales, políticos y económicos.

La democratización de la educación implica su generalización, la accesibilidad de todos los sectores facilitando su incorporación a la vida económica y social, al crecimiento profesional, la introducción en el mundo del trabajo y la participación en diferentes, instancias de toma de decisiones. Sin embargo, para que ello sea realmente posible es preciso estar alerta ante los variados mecanismos que suelen obstruir este proceso,

1.3. *Funciones de la Escuela*

Se asigna a la educación una doble función: la de conservación del patrimonio cultural en sentido amplio, y la de su transformación. El difícil equilibrio entre lo que continúa y lo que debe cambiar ha caracterizado la existencia de las instituciones educativas a través de su historia.

La escuela, cualquiera sea el nivel y modalidad que se considere, cumple la función de socialización de sus miembros, la de selección, transmisión, recreación y construcción de conocimientos y la función de integración sociocultural de grupos, instituciones y ámbitos donde la educación es promesa de fecundo trabajo intersectorial.

1.3.1. Funciones de socialízación

Función de socialización

El concepto de socialización se refiere al "proceso social básico por el cual un individuo llega a integrarse a un grupo social a través de la cultura del grupo y de su rol en el grupo".(l)

(1) Theodorson y Theodorson. Diccionario de Sociología, Paidós, 1978.

Según esta definición la socialización es un proceso que dura toda la vida.
En términos generales es el proceso por el cual el individuo internaliza el mundo en el que viven sus mayores. Se reconoce como una socialización primaria a la primera que le proporciona su familia, y secundaria la que se refiere a procesos posteriores que lo relacionan con nuevos sectores de la sociedad.
Esto no supone interpretar la socialización como una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, por lo contrario, ya en la concepción de educación hemos reconocido que los procesos de apropiación de la cultura que realizan los diversos grupos sociales dan lugar a resistencia y conflictos que originan síntesis transformadoras de aquellas.
Pérez Gómez (1992) advierte que el proceso de socialización en la escuela es complejo y sutil surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y grupales,
Los alumnos que provienen de culturas diferentes a menudo rechazan o ignoran los mensajes encubiertos que tratan de generar comportamientos distintos a los que observan y les permiten identificarse con su grupo familiar.
La socialización escolar pretende preparar al niño para el ejercicio de una ciudadanía responsable y para el futuro mundo del trabajo lo que dificultaría un proceso coherente de socialización.
Por lo tanto, sería peligroso que en la escuela se desarrollase bajo la aceptación formal de la igualdad de oportunidades un proceso de socialización que excluyera o marginara de la participación a algún o algunos sectores de alumnos. Se sabe que la escuela por si sola no puede anular las discriminaciones sociales, pero, puede promover procesos de socialización que no reproduzcan dentro de la escuela las desigualdades sociales sino que a través de un trabajo pedagógico respetuoso de la diversidad inicial posibilite a *todos los* alumnos por igual la participación activa y crítica en aprendizajes comunes y en una convivencia escolar realmente democrática.
Si bien es en la niñez cuando tiene lugar la fase crítica de internalización de pautas, valores, actitudes y efectos de experiencias que son esenciales para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje de nuevos roles es un proceso constante, y a través de la actuación en ellos es que uno se va formando como persona individual y distinta a las demás, donde, a la vez se aprende a funcionar como miembro de una sociedad particular.
Los modelos de socialización que, dentro de sus competencias, ofrezcan las instituciones educativas, involucran la comprensión de la cultura familiar de modo de operar con la cultura escolar para que los alumnos provenientes de diferentes grupos sociales sientan que éstos son igualmente valorizados.

El papel de la famila en relación con la escuela

La familia es la unidad base del parentesco, es considerada “la unidad social básica” a causa de sus importantes funciones de procreación y socialización primera de sus miembros.
La familia es la base y es la principal responsable de la educación en la que se inicia el educando en los valores espirituales, culturales, morales y cívicos de una sociedad.
La escuela deberá apoyarse en ellos para continuar en una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje, que hacen a la formación integral del hombre.
A partir de cada realidad surge la necesidad de implementar mecanismos de integración con el fin de interiorizarse de los problemas de la familia relacionados con la educación de sus hijos abriendo espacios para orientar y asesorar a las familias en: prevención y tratamiento de discapacidad, pautas de convivencia, interiorizarlos de los procesos de aprendizaje de sus hijos y las formas de estimulación que tendrían que ser implementadas en el hogar, compatibilizando sus acciones con la escuela.
La familia tiene el deber y el derecho de participar en la acción planificadora de la escuela y conocer los distintos aspectos de la problemática escolar. Para poder ejercer estos derechos debe existir un diálogo permanente entre escuela y familia, fomentando la participación de los padres a través de los consejos institucionales, cumplimentando así lo legislado al respecto. (Ley de Educación N°2444, Provincia de Río Negro).

La escuela complementa el rol educativo de la familia, pero no lo suplanta, por ello debe señalar, sin autoritarismo, los límites para una buena convivencia que le permita lograr la confianza y el apoyo del hogar en beneficio de la vida presente y futura de los educandos.
Los cambios actuales en la organización familiar (migraciones, desempleo de uno o ambos padres, ausencias de uno o ambos progenitores, etc.) afectan las relaciones de la familia con la escuela y, dentro de ella, los procesos de aprendizaje y actitudes de los alumnos cuyo componente afectivo no puede olvidarse.
Aunque subrayamos los beneficios de la acción integrada de la familia y de la escuela, estas instituciones se diferencian claramente la una de la otra.
Los niños en sus hogares comparten la vida con sus hermanos (si los hay) que tienen diferentes edades, según su orden de nacimiento. En la escuela los niños comparten recreación y trabajo con un grupo de su misma edad; esta posibilidad constituye un importante elemento de socialización-de acuerdo con las investigaciones provenientes de la antropología y la sociología.
La familia tiene un rol esencialmente afectivo y es quien se encarga de satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. En épocas de crisis la escuela concreta estrategias asistenciales cooperando con el hogar en aspectos nutricionales y/o proporcionando vestimenta y elementos escolares. Pero se trata de acciones asumidas ante una realidad que dificulta su cumplimiento por parte de los padres, pero no desliga ala escuela de su función principal que es la pedagógica. El papel afectivo de la familia se diferencia del papel más instrumental que cabe a la escuela. En ésta, ámbito de aprendizajes sistemáticos, su tarea no está exenta de emociones y afectos pero se orienta, principalmente, a dotar al alumno de un bagaje cultural que promueva su movilidad institucional interna (ir de un nivel de escolaridad a otro de escolaridad superior) y externa (capacidad para vincularse con otras instituciones y ámbitos educativos y/o laborales).
La escuela tiene que establecer constantemente la conexión de la vida del educando con la vida social en todos sus aspectos; velar críticamente para que los conocimientos adquiridos sean transferibles a situaciones laborales y/o experiencias cotidianas.
Desde este punto de vista la institución escolar, deberá revisar continuamente sus metas y actividades, para estimar en qué grado ellas se están ajustando a las expectativas de la familia y de la sociedad en su conjunto.
En síntesis, la relación de la familia con la escuela tenderá a proporcionar los estímulos necesarios para el desarrollo psicológico, social, moral e intelectual del educando y a la comprensión de los valores, conocimientos, intereses, afectos y actitudes del seno familiar para ser resignificados en el ámbito escolar.

1.3.2. Función de integración socio-cultural

La escuela cumple una importante función vinculada con la enseñanza de las múltiples formas de la vida social que caracterizan a una comunidad.
La heterogeneidad cultural del alumnado debe ser ocasión de que diversos grupos se reconozcan recíprocamente, en sus propias instituciones, lenguajes, costumbres, formas de comunicarse, valores y actitudes, porque aunque éstas sean expresiones culturales y formas de comportamiento diversas, los mecanismos de integración que fortalece la escuela pondrán en evidencia que en ella no hay espacio para marginaciones ni exclusiones de ningún tipo.
La coexistencia de esta diversidad es producto de procesos históricos de diferente naturaleza. Estos procesos afectaron la emergencia de sectores de población retrasados o excluídos con respecto al resto, sufriendo determinadas consecuencias como el grave deterioro de la calidad de vida humana en todo su entorno.
Las explicaciones históricas indispensables para comprender la emergencia de áreas geográficas, categorías sociales y grupos que se tornaron marginales, se incluyen en los contenidos curriculares con el objeto de analizar críticamente problemas que la sociedad

aún debe resolver. Pero es función global de toda institución educativa facilitar el acceso y velar por la permanencia de todos los grupos culturales que a ella concurran, para estrechar contactos y promover una fecunda integración entre todos ellos.

La acción educativa tomará como punto de partida el bagaje cultural con que arriba cada alumno desde su ambiente familiar, respetando, valorando e integrando el bagaje de todos para tomar conciencia que, a la vez, somos miembros de la cultura mayor que como argentinos y latinoamericanos nos engloba en raíces comunes, que hay que afirmar. La escueladebe promover el respeto hacia losvalores de todas nuestras etnias y, específicamente, rescatar el sentido de las tradiciones orales que dan cuenta del acervo cultural de los pueblos indígenas y de su contribución a la identidad e idiosincracia provincial.

Los docentes tienen el compromiso de profundizar, a través de los desarrollos curriculares, el significado social y político de esta cultura, resignificándola en el marco de sus derechos acordados por ley. (2)

En la institución escolar es necesario construir y reconstruir relaciones culturales con otros grupos que provienen de distintas nacionalidades los que también pueden ser objeto de discriminación cultural. En la escuela deben abrirse y mantenerse continuamente canales de comunicación de modo que todos colaboren en la creación del sentido de pertenencia a la cultura común. Como dice Apple (1995) "al hablar de una cultura común no debemos referirnos a algo uniforme a lo que todos nos adaptaremos. Deberíamos preguntar, precisamente, por este proceso libre, cooperativo y común de participación en la creación de significados y valores. El bloqueo de ese proceso en nuestras instituciones debe preocuparnos a todos".

Las funciones de las instituciones educativas no se agotan en las funciones socializadoras y de distribución de conocimientos. La posibilidad de recreación y construcción de estos últimos, así como la dinámica institucional que posibilita la integración sociocultural y el ejercicio de la participación, de la libertad y el pluralismo de ideas, deben coadyuvar desde el Nivel Inicial para que todos los miembros de la escuela logren madurez moral, ésta es necesaria para el desenvolvimiento de las 'estructuras de conciencia" (3) que harán. de la escolarización un instrumento de la democratización social, y una vía para el crecimiento y realización personal.

La íntegración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela común

Hablar de integración de las personas que presenten una necesidad educativa especial en los programas educativos de una sociedad y de integración social en general, no es ni debiera ser, objeto de una fundamentación especial.

Integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros; significa el derecho de ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, como los demás, teniendo los mismos reconocimientos, derechos y obligaciones que todos los ciudadanos.

La integración debe ser vista como un derecho constitucional y principio de convivencia social. Es el reconocimiento de los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común con el apoyo adicional que su dificultad requiere.

La democratización de la Educación requiere como acuerdo básico la equidad en la distribución en cantidad y calidad de la enseñanza que cada uno recibe.

Se debe reafirmar la convicción de que tenemos la obligación moral y pedagógica de facilitar el desarrollo integral de todo niño, incluída la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.

Plantearse las problemáticas relacionadas con el principio de Integración nos lleva a reconocer distintas formas de segregación desde lo social, comunitario y escolar, creando una conciencia social acerca de la convivencia como valor. Ciertamente si en una sociedad

(2) Constitución de la Provincia de Río Negro, Art. 42, Derecho de los indígenas.
(3) La expresión es de Freibag, B., 1981.

pesan prácticas basadas en la discriminación se hace más difícil llevar a cabo un proyecto de integración en todo de su alcance.

Desde lo escolar, la dinámica institucional y el curriculum son factores de primer orden tanto para modificar condiciones de segregación y marginación, como para profundizarlas.

Es muy importante destacar, que los docentes rionegrinos no se oponen o niegan el derecho de los discapacitados a ser incluidos, desde el Nivel Inicial, en la corriente de la escuela común, aunque se coincide en señalar que en su carrera no han sido formados para atender la diversidad.

Las disposiciones legales constituyen un marco valioso y original para proyectar un trabajo pedagógico y psicosocial tendiente al logro de la integración de los niños con necesidades especiales a la escuela común. Esta integración fue legalizada en otros países del mundo en las décadas 60-70, lo que implicó un cambio educativo nada corriente. Implica una profunda innovación, tan destacable como otros cambios registrados en el presente siglo: el alto crecimiento cuantitativo de la escolarización, la institucionalización de los Jardines Maternales, la obligatoriedad del Nivel Inicial, las reformas de la escuela media, la mayor participación de la comunidad en la vida de la escuela, etc., etc.

Las disposiciones legales, en aquello cuyo cumplimiento involucra a la escuela significa, por un lado, que el Estado se hará cargo de las instancias y recursos que concurran al cumplimiento de la normativa aprobada y, por el otro, que la institución escolar tiene que responder a: "Las necesidades de satisfacer a las particulares exigencias de los niños con dificultades".

Esto ha obligado a la escuela, y a sus diferentes miembros, a meditar sobre sí misma y por tanto, a estimar sus necesidades de transformación para responder adecuadamente a las nuevas necesidades que surgen de la ley.

En las escuelas se comparte la filosofía en que la misma se expresa, pero, se considera que la escuela no está preparada para atender la diversidad, ni cuenta con los elementos necesarios para ello. En ambos casos, "no estar preparada" y/o "no tener como" hace muy difícil que la integración se convierta en uno de los instrumentos de transformación del sistema escolar.

Las disposiciones jurídicas no bastan para forjar soluciones a esta problemática, al parecer tampoco la de sostener una filosofía coherente con la normativa de integración. Los maestros no tratan de hacer un planteamiento "marginador" que no reconozca la igualdad y el derecho de todos a una escuela abierta, el derecho a la educación y el apoyo más adecuado a quienes presenten dificultades. Sostener lo anterior implícitamente comporta la aceptación de la diversidad. "Lo inadecuado de la estructura escolar, la falta de preparación de los profesores, la oposición de las familias de los demás alumnos o cualquier otro obstáculo que provenga del exterior no constituyen motivos válidos para laexclusión de los dlscapacitados de la escuela común". Cuomo, N. (1994)

En este sentido la escuela tendrá que organizar formas muy variadas de enseñanza, ofreciendo pluralidad de lenguajes y experiencias. Hay que contar, para ello, con un proyecto didáctico que valore tal pluralidad, en relación con el nivel de maduración y las necesidades de los alumnos. La gestión que se haga desde los cargos directivos de las escuelas: originar y mantener relaciones con otros establecimientos y especialistas que trabajen en la zona, colaborar con distintos organismos y servicios sanitarios, etc., puede hacer más' factible el avance cualitativo que va desde la admisión a la integración de los alumnos.

La responsabilidad de la integración no es sólo la del maestro de grado sino que se subraya, además, la necesidad de que junto al trabajo de la escuela se sitúe el esfuerzo solidario de la familia y la acción acorde de un sistema socio-sanitario que lleve a cabo formas de prevención, de intervención precòz y de asistencia.

Es necesario agregar que un proyecto educativo individualizado" para integrar al alumno no puede quedar sólo en manos de un especialista o en los docentes de apoyo, sino que la escuela tiene que tener un proyecto institucional que establezca su concepción de las conexiones indispensables entre los diversos operadores de la integración.

Esta concepción será insuficiente si no existen concretas posibilidades de actuar de acuerdo con lo que norma la ley, pero, también son necesarias las expresiones de la voluntad y la sensibilidad de la escuela para garantizar la formulación de un proyecto pedagógico de vital importancia para la integración.
Si bien habrá que especificar mejor las contribuciones de la escuela a la concreción de la integración no se puede dejar de plantear la preocupación para que se supere la fractura entre las disposiciones legales y los recursos que las instala en la realidad.
La elaboración de estos proyectos requiere el apoyo de técnicos responsables de realizar el diagnóstico inicial que permita detectar a aquellos alumnos con dificultades, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de estos niños, previniendo así el agravamiento de su problemática o fracaso escolar.
El rechazo o temor hacia las personas discapacitadas muchas veces es producido por el desconocimiento o la falta de información sobre lo que es y significa tener una discapacidad. Es necesario que se profundice el tema en un trabajo interdisciplinario e intersectorial a fin de difundir, sensibilizar, concientizar y elaborar nuevas alternativas de trabajo a través de los distintos medios de comunicación social.
La integración ala escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular da cabida a proyectos institucionales desde donde se puedan respetar distintas modalidades de integración.
Se entiende que el principio de integración no implica la supresión de las escuelas especiales, ya que dan respuesta en forma particular a cada caso atendido en forma individual e institucional.
La integración ala escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular dará cabida a proyectos escolares donde se respeten las distintas instancias de integración.

Integración de otras instancias educativas a las escuelas

La función socializadora no la cumplen solamente los grupos de pertenencia como la familia, la escuela, la clase escolar. Los medios de comunicación social, sin constituir un medio de pertenencia, disponen también de agentes socializadores ya que se ofrecen -y se toman- modelos de vida y valores desde los que ejercen su acción socializante. Se trata de un medio de referencia que puede llegar a ser tan importante como un grupo de pertenencia.
La escuela como grupo de pertenencia y los medios de comunicación social, como medio de referencia, proporcionan pautas, normas, símbolos y valores que son parte del proceso de socialización con miras a lograr la adaptación a esos modelos. Evaluar hasta qué punto los modelos son compatibles entre sí, y cuáles serían los efectos de una seria incompatibilidad entre ellos es una tarea que merece reflexión.
Por un lado hay que advertir que los medios no cumplen una función socializadora directa, es decir, que sus actividades, salvo en contados casos, no tienen el propósito explícito de educar e informar a los niños.
Si bien hay programas de televisión, radio y teatro, films de carácter didáctico, por lo general, los medios son socializadores de manera indirecta, por lo tanto sus efectos son mucho más difíciles de evaluar.

Sin embargo hay investigación sobre este campo, de la cual pueden extraerse conclusiones que nos interesa destacar:

1. Los niños retienen más cosas de las emisiones dramáticas carentes de todo objetivo (explícito) informativo que de las emisiones con propósitos didácticos explícitos.

2. La televisión ejerce en particular, influencia al idealizar los valores y modelos de clase media y alta, y los niños teleespectadores están más sensibilizados a estos modelos que a

los de su entorno.

3. El crecimiento de la violencia en el mundo y en las instituciones destinadas, justamente, a preservar los derechos del hombre a que no se la ejerza (maltrato familiar, laboral, por ej.) se acentúa en el creciente número de horas y programaciones de los medios de comunicación masiva que incrementan la exposición de niños y adolescentes a la "cultura de la violencia" como forma natural de vida.

4. Las técnicas de comunicación social proporcionan modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse, con tanta o mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico.

Es evidente que si la acción pedagógica tiende a la formación del juicio independiente la exposición de los niños a los medios sería origen de efectos contraproducentes. Estos medios ejercerían tal presión que la formación de juicios y opiniones pueden ser más un efecto de tal presión que de la auténtica posibilidad de elegir libremente. Estos efectos negativos sobre la formación del juicio crítico pueden ser superados con la formación de audiencias capaces de desarrollar una inteligente evaluación sobre los mensajes propuestos en los medios de comunicación social.

Es necesario subrayar también, los aspectos positivos que tendría una adecuada articulación de la labor de la escuela con los medios de comunicación social, de modo que entre ambas instancias en lugar de conflictos se instalen propósitos complementarios.

El contacto con los medios de información es cotidiano y creciente. El lenguaje audiovisual es a menudo impactante. Si se lo usa con propósitos educativos definidos constituye un recurso de gran pertinencia didáctica. La escuela ya incorpora en su labor a los medios de comunicación social, pero será necesaria una mayor capacitación para saber interpretarlos y evaluarlos. La necesidad de esta capacitación es una cuestión urgente dada la velocidad conque se crean y difunden las nuevas tecnologías informáticas y la espectacular aparición de redes de comunicación que enlazan sitios y culturas distintas.

Cuando ello contribuye a aumentar el valor de los conocimientos y la información escolar los desarrollos curriculares han de atender e implementar actividades relacionadas con los cambios sociales de hoy.

1.3.3. *Función de selección, integración yproducción deconocimientos*

La escuela es objeto de valoración social, en particular donde la comunidad reconoce el esfuerzo de directivos y/o docentes para seleccionar, difundir y favorecer la producción de conocimientos, garantizando para la mayoría de los alumnos el logro de aquellos, de forma tal, que sea comprobable la distribución de la cantidad y calidad de la enseñanza sin sesgos culturales, sociales y/o territoriales.

En todas las sociedades el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima sino que se distribuye. Cada sociedad hace que diferentes medidas y clases de conocimientos estén a disposición de diferentes categorías de miembros (Egleston, 1980). Muchos grupos sociales están excluídos del acceso a los niveles de la educación superior, y con ello al acceso a los conocimientos que allí se imparten. La estimulación de la educación sistemática y de la autoeducación, que permita a todos ir adquiriendo oportunamente los saberes necesarios para una mayor participación en los cuadros científicos, técnicos y laborales especializados debe ser parte de las políticas educativas democráticas.

Si bien hay una diferente distribución de conocimientos por edad, sexo, modalidades, niveles y ciclos educativos, el principio básico es que la escuela debe asegurar un fondo de conocimientos comunes y compartidos que permita la movilidad escolar de un punto a otro del país sin que el alumno sufra fracasos irreparables por estos traslados.

En el problema de la selección. y distribución del conocimiento el curriculum escolar asume, así, una importante responsabilidad. Desde el punto de vista de las co-funciones que

debe asumir con la escuela, "el curriculum se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento". (Musgrave, 1972).

En el contexto de la sociedad donde se define el conocimiento y las áreas curriculares, puede observarse si la escuela es, o no, factor de democratización de la educación,

La función de seleccionar y producir conocimientos se asocia estrechamente con la función principal de la escuela: reflejar el intento continuamente renovado, de organizar procesos de aprendizaje. Estos procesos, facilitados por la institución escolar, influencian mutuamente a docentes y alumnos de modo que se puedan desarrollar procesos de aprendizajes creadores, aptos para servir tanto a la autorrealización del individuo como a las necesidades de transformación social.

1.3.4. *La vinculación de la Educación con el trabajo*

El reconocimiento de la centralidad del trabajo en la vida del hombre plantea a la escuela la necesidad de proponer formas de educación para incorporar el trabajo como **principio educativo.**

En general existe consenso acerca de la necesidad de vincular la realidad educativa con la realidad productiva. Esta vinculación puede analizarse teniendo en cuenta, por lo menos, tres aspectos:

1. El trabajo como valor en la cultura educativa.
2. La formación general para el trabajo en la educación básica.
3. La relación entre actividades curriculares y producción como alternativa de participación social y económica.

Jerarquizar el valor del trabajo en los contenidos y experiencias curriculares, introducir la problemática pertinente en la formación docente, vincular más estrechamente la escuela con la realidad socioeconómica y cultural de su entorno son cuestiones atendidas desde el enfoque del curriculum del Nivel Inicial y de la Educación General Básica.

Sobre el segundo aspecto de la relación educación y trabajo (la formación general para el trabajo) se acuerda que:

No es función específica de la escolaridad básica capacitar laboralmente, pero si brindar elementos con carácter de saberes significativos que les permitan al alumno informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen con los medios de producción. Estos conocimientos le permitirán revalorizar la cultura del trabajo e integrarse en el futuro campo laboral.

El tercer aspecto que aquí se ha subrayado es el de la integración de las actividades curriculares con la actividad productiva, como alternativa de participación social. La vinculación entre ambos tipos de actividades tiene como objeto la mejor comprensión -de parte de los alumnos- del proceso productivo que es relevante para mejorar la calidad de vida.

A través del contacto con organizaciones y grupos socioeconómicos, técnicos y profesionales los alumnos pueden adquirir códigos y formas específicas de comunicación entre diversas esferas productivas ampliando su posibilidad de comunicación, uno de los objetivos fundamentales de la formación básica.

Por otra parte el mayor acercamiento de la escuela a los sectores de producción intelectual, industrial, técnica y artesanal constituyen parte importante de la integración social y del estilo de vida democrática al que la educación, desde los primeros niveles escolares, aspira a contribuir.

El diseño de proyectos institucionales para concretar las propuestas que, desde las áreas curriculares, vinculen la educación con el trabajo pretenden la presencia creativa de la

pedagogía en las acciones que se realicen en la comunidad con el propósito de ratificar el valor del trabajo en nuestra cultura y en la formación ética y en los derechos de los adultos. A través de lavinculación entre educación y trabajo la escuela resignificará la relación entre conocimientos, producción y relaciones sociales.

1.4. *La Concepción de la Educación Inicial*

La Educación Inicial surgió como una necesidad social. Históricamente, en su origen el Jardín de Infantes fue concebido desde una perspectiva asistencial.

Paulatinamente, fue adquiriendo una función específica. Esta se basó fundamentalmente en "preparar para" la escuela primaria. De ahí su designación "pre-escolar", que pese a estar. arraigada, se está revirtiendo para concebir al "Nivel Inicial" como primer eslabón del Sistema Educativo.

Las distintas corrientes pedagógicas fueron tiñendo fuertemente cada período en la evolución del Nivel.

El acento se puso, según los distintos momentos de su historia, en las "destrezas", "el dejar hacer", el "descubrir", el "aprender a aprender", el "activismo", las "conductas observables", etc.

El diseño curricular de la Prov. de Río Negro, con una propuesta superadora, incorpora los contenidos como eje fundamental de pertinencia para el Nivel Inicial, planteando una nueva concepción del Nivel.

Como lo establece la Ley Provincial N°2444, la Educación Inicial abarca desde los 45 días a 5 años, diferenciándose dos ciclos:

- Jardín Maternal (45 días a 3 años)
-Jardín de Infantes (3 años a 5 años)

La Ley Federal establece la obligatoriedad del Nivel Inicial para aquellos niños que hayan cumplido los 5 años de edad.

Aún antes de la promulgación de la Ley; la Prov. de Río Negro ha podido mostrar el incremento de la matriculación lo que corresponde a la creciente demanda social de los servicios del Nivel.

Su importancia ha quedado demostrado en las últimas décadas por el crecimiento cuantitativo de alumnos e instituciones del nivel y de los profesorados que forman al personal docente especializado. Por otra parte, también es importante el desarrollo cualitativo, científico y técnico donde convergen aportes de distintas disciplinas que abordan la problemática de la educación inicial. Todo esto consolida sin lugar a dudas, su propia identidad.

El logro de esta última es el resultado de un largo proceso donde pueden distinguirse avances y retrocesos, conflictos y realizaciones superadas.

En. realidad se, trata de dos historias simultáneas:

La de la infancia que pasó de.ser considerada una adultez en ciernes, a la conquista del reconocimiento de una identidad instituida por niños con historia, tiempos y espacios de vida concretos.

La otra historia, que es la que conduce desde una concepción de "guarderias custodio-asistenciales" hasta la emancipación del Nivel Inicial, con funciones pedagógicas prevalentes y fines que responden a las características de la infancia que atiende.

Como dice Frabboni (1984): "La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social". Está definitivamente lejos el niño y su primer nivel de escolaridad, de ser sujeto de custodio y asistencia para ser respectivamente, sujeto y vehículo de educación, conocimiento y creatividad.

Haber conquistado la identidad del Nivel, con el reconocimiento de una función pedagógica distinta e inherente al mismo, no significa que los maestros abandonen su cooperación en forma solidaria atendiendo situaciones de pobreza critica que afectan la

vida personal y familiar de los educandos.
Los docentes siempre las han atendido y se han preocupado por ello. Frente a los hechos concretos y cotidianos de la escuela esa actitud solidaria probablemente no cambie. Pero, se considera necesario desde la interioridad misma del proceso de construcción del curriculum reflexionar críticamente sobre por qué en todos los sistemas educativos, el Nivel Inicial abandonó la función asistencial, como tal, para asumir las que corresponden la escuela como centro de aprendizajes y formación socio-afectiva y ética de los alumnos.
Explorar el problema de la asistencialidad tratando de construir las orientaciones normativas que corresponden tiene que ser un tema de trabajo institucional. Cuando los maestros se resisten o prefieren no ejercer funciones asistenciales defienden un protagonismo pedagógico que no carece de sensibilidad social. Por el contrario, sostienen que esta última tiene que estar presente en todos los actores sociales de la comunidad, puesto que, el ejercicio de la solidaridad es tal, cuando ésta se convierte en una práctica social compartida. No es una obligación que sólo compete a los maestros, como con frecuencia se observa en fechas y ocasiones determinadas, sino que debe ser objeto de las políticas estatales de tal modo que los actores sociales de la educación puedan realizar las funciones que le son específicas.
La evaluación histórico-pedagógica e institucional del Nivel Inicial nos lleva auna relación de reciprocidad sociocultural con los alumnos y sus "territorios vitales", considerando a la escuela como un servicio educativo abierto a los descubrimientos y las manifestaciones de la cultura infantil
El Nivel Inicial se constituye en el espacio educativo y social que complementando la acción familiar, permite al niño ejercer su derecho a la socialización, al aprendizaje sistemático, a la creatividad y a la igualdad de oportunidades educativas en un marco institucional abierto y democrático.
El Nivel Inicial debe garantizar al niño, la familia y a las instituciones (Jardín Maternal o Jardín de Infantes) que se favorece el desarrollo de todas las potencialidades del niño, y su relación con la familia y la comunidad, estimulando el desenvolvimiento armónico de los distintos aspectos de la personalidad, sin olvidar que es necesario centrar en la familia la acción educativa.
Para ello el nivel educativo inicial tiene una función específica y una tarea sistemática al definir estrategias y proyectos pedagógicos que planifica, realiza y evalua teniendo en cuenta los propósitos propuestos en todos los campos del conocimiento, a fin de que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, así como una integración activa al ámbito escolar y al medio social.
Conociendo las características operatorias de los procesos mentales del niño que asiste al Nivel Inicial, la acción educativa deberá tender a la construcción dialéctica del conocimiento por parte del alumno, potenciando el desarrollo de estructuras del pensamiento. A partir de un conocimiento global, sincrético, se tenderá a arribar a las concreción de síntesis cada vez más amplias y profundas.
Sobre la base de la apropiación de estructuras de conocimiento en torno a conceptos práctico-eficaz, la tarea pedagógica específica del Nivel Inicial será potenciar en el niño el pasaje de:

-Un pensamiento centrado a categorías de descentración del pensamiento.
-Razonamientos finalistas a aquellos que posibiliten encontrar causas reales (pensamiento causal).
-Un razonamiento transductivo a un razonamiento inductivo.
-Un pensamiento pre-operacional concreto a uno operacional concreto.

De esta manera, el Nivel Inicial se constituye en espacio educativo en el cual se construyen los primeros aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad, a diferencia de los que el niño aprende y aprendió en su matriz primaria.
La lectura, análisis y aplicación del curriculum tiene que ser un instrumento irrenunciable para pensar, definir y resignificar continuamente objetivos y estrategias pedagógicas de la escuela para el niño del Nivel Inicial.

1.5. Fines y Objetivos en el Nivel inicial

El Nivel Inicial ha conquistado su derecho a ser reconocido como Nivel específicamente educativo, lo que equivale a hacer de él un espacio de socialización/apropiación de contenidos significativos y socialmente válidos. Aportar a construir su especificidad desde un diseño curricular, implica organizar la propuesta pedagógica atendiendo a los siguientes fines:

- Garantizar el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su situación socioeconómico-familiar.
- Reconocer en la teoría y la práctica, la heterogeneidad de los niños, respetando las diferencias y contribuyendo a que las mismas sean aceptadas y respetadas.
- Promover y respetar la "cultura de la infancia" en toda su especificidad.
- Defender y promover el principio de equidad educativa, como eje vertebrador de una política curricular democrática, atendiendo a la síntesis entre unidad-diferenciación; heterogeneidad-homogeneidad, para ubicar los distintos puntos de partida y estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita alcanzar a todos logros equivalentes.

Un diseño curricular atento a la especificidad del Nivel, respetuoso del niño, tendrá que ser útil a una práctica docente orientada hacia los siguientes objetivos:

- La comprensión por parte de los niños, de cómo sus acciones se inscriben en la dinámica del grupo y, a su vez, cómo éste contribuye a su desarrollo.
- La comprensión de los niños sobre la función de los aprendizajes que ellos pueden construir, su significatividad.
- Que los niños puedan encontrar por sí mismos la posibilidad de anticipar y de proyectarse en el futuro, incrementando su autoconfianza.
- La formación del niño como sujeto histórico-concreto-singular, ayudándolo a tener interés por su "trabajo escolar", a sentir placer por aprender a apreciar sus posibilidades y realizaciones; a evaluar sus avances en todos los campos de actividad, a ser capaz de seleccionar y jerarquizar sus intereses y a encontrar otros, a movilizar y mantener voluntariamente la atención necesaria para aprender.
- La conquista de un óptimo nivel de autonomía afectiva-Cognitiva.
- El descubrimiento de la noción de regla, de la necesidad de su construcción conjunta y, a través de ello, el reconocimiento y práctica de derechos y obligaciones.
- La potenciación de su capacidad para fijar sus objetivos y organizarse solos y con los otros para el juego, para la tarea, para reconocer sus estrategias, prever resultados, fijar las reglas de acción y respetarlas, para reconocer lo que saben y lo que ignoran.
- El pasaje del tiempo personal al tiempo social, del pasado individual al colectivo e histórico.
- El pasaje del saber "qué" y de los saberes de rutina al saber "cómo" del conocimiento.

En síntesis, los objetivos que se proponen definen un proyecto que al permitir al niño el conocimiento de la realidad, de sí mismo y del grupo, proyecte la conquista de la capacidad de lograr aprendizajes significativos y socialmente válidos.

2 ENCUADRE INSTITUCIONAL

'2.1. Antecedentes Socio-historicos del NiveI en la Provincia

En 1947 se creó, en la Escuela Primaria N°32 de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes.
A partir de ese año se fueron creando, a ritmo lento, nuevas secciones, siempre incorporadas a establecimientos primarios.
En 1968, en Cipolletti, comenzó a funcionar el primer Jardín Integral Independiente.
En 1983 se registran secciones de Jardín de Infantes anexas a escuelas primarias, por lo general en centros urbanos; cinco Jardines Independientes y solamente una Supervisora.
Al comenzar el período democratice el Proyecto Educativo Rionegrino identifica al Nivel Inicial como Nivel del sistema educativo provincial, otorgándole la importancia que sus fines y funciones reclamaban. En 1984 se trabajó en una propuesta técnico-educativa que se incluye en el Documento Base. Se realizaron propuestas sobre: Independencia del Nivel, creación de la Dirección del Nivel, cargos de escalafón, Jardines Independientes e Integrados, Reglamento, Concursos, Perfeccionamiento y Capacitación Docente, Jardines Rurales y Suburbanos, a la vez que se expresaron lineamientos e ideas sobre el curriculum específico del Nivel Inicial.
En 1986 asume su cargo la primera Directora de Nivel Inicial, lo que consolida el camino de la independencia del Nivel, ya articulado con el sistema educativo y en vías de cobrar la identidad pedagógica que le es inherente.
En poco más de 10 años la cobertura que ofrece el Nivel Inicial ha tenido un impacto social muy. importante. En 1990 el sistema provincial atendía el 35% de los niños de 5 años. Actualmente, se da cobertura al 94% de la población de esa edad.
Para atender este crecimiento, se han creado los Jardines de Infantes Independientes, los Jardines de Infantes Integrados y los Jardines Maternales (1988), que son respuestas a demandas sociales concretas y a las necesidades pedagógicas del Nivel.
La Jurisdicción ha innovado en materia normativa específica:

- **Reglamento General para el Nivel Inicial.**
- **Creación de Plantas Funcionales de jardines de Infantes y Maternales.**
- **Cargos de Escalafón del Nivel.**
- **Concursos y otras disposiciones legales que apoyan y ratifican la especificidad e importancia del nivel.**

Estos antecedentes tienen importancia como condiciones previas existentes en las instituciones escolares para promover adecuados puntos de partida para toda implementación de un diseño, curricular.

2.2. Organización del Nivel Inicial

En Río Negro se ha propiciado la desconcentración y la regionalización.
Las conducciones regionales representan las progresivas transferencias de responsabilidades y facultades decisorias que posibilitan el acercamiento alas realidades de cada zona. La provincia se encuentra subdividida en siete regiones con características propias: Atlántica, Andina, Sur, Alto Valle Este, Alto Valle Oeste, Valle Medio y Viedma.

En este esquema el Nivel Inicial cuenta con trece supervisoras distribuídas en las zonas mencionadas.

La estructura del nivel Inicia1

El Nivel Inicial comprende dos ciclos:

-Jardín Maternal: de ***45*** días a 3 años.
-Jardín de Infantes: de 3 a 5 años.

Jardines Maternales en el ámbito provincial

Se crean en coordinación (Convenio) con organizaciones intermedias y organismos del Estado. La conducción técnico-pedagógica depende la Dirección de Nivel Inicial del Consejo Provincial de Educación.

Denominación de los jardines de Infantes según su organización en la Provincia

-Jardín de Infantes Independiente:
Es aquella unidad educativa que funciona en edificio propio y atiende niños desde 3 a 5 años con conducción directiva del Nivel.

-Jardín de Infantes Integrado:
Es aquella unidad educativa integrada por secciones de Jardín de Infantes que funcionan en Escuelas Primarias y tienen por sede una de ellas, actualmente en su mayoría atiende niños de 5 años, con conducción directiva del nivel, caracterizado por la función itinerante del Director y Vicedirector.

- Secciones anexas a Escuelas Primarias:
Funcionan en edificio de Escuelas Primarias, atienden en su mayoría a niños de 5 años, con conducción de Nivel Primario.

Dependencia

Los Jardines Maternales y de Infantes dependen de la Dirección de Nivel Inicial, Integrante de la Dirección General de Educación del Consejo Provincial de Educación.

El presente diseño curricular se destina a las Salas de 5 años, pudiendo adecuarse a las de tres y cuatro. Para los Jardines Maternales se elabora un diseño que le será propio y pertinente a su concepción, necesidades y funciones.

2.2.1. Cobertura del Nivel Inicia1

Desde el inicio del período constitucional, se realizan los máximos esfuerzos para ofrecer este servicio educativo a todos los niños en edad de 5 años y para ir concretando paulatinamente el ideal de igualdad de oportunidades educativas a las que tienen derecho todos los niños de una sociedad democrática.
En las zonas de baja densidad demográfica, la creación de secciones integradas de ***4 y 5*** años es una solución adecuada para los problemas de cobertura.
Con la creación de jardines Maternales en convenio con organizaciones intermedias y organismos del Estado, se empieza a prestar servicios a los niños cuya edad corresponde

a este ciclo.
La ley Federal de Educación sancionada en 1993, enuncia como obligatoria la sección de 5 años, dándole sólo un valor propedéutico ("preparar para"), es decir la preocupación se centra en preparar al niño para el aprendizaje posterior de la lecto-escritura y el inicio al cálculo, previniendo el fracaso. Muy distante de nuestra concepción acerca de la función específica del Nivel, tal cual se lo enuncia en este Diseño Curricular.
"El Nivel Inicial se constituye en el espacio educativo y social que complementando la acción familiar permite al niño ejercer su derecho a la socialización, al aprendizaje sistemático, a la creatividad y a la igualdad de oportunidades educativas en un marco institucional, abierto y democrático."

2.3. Articulación con los diferentes Niveles del Sistema Educativo

El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto.
Pedagógicamente el concepto de articulación significa: unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares y, por otra parte, integrar la acción educativa institucional diferenciada por los niveles, modalidades y ciclo existentes.
Considerando que la educación es un proceso continuo y que, además tiene el carácter de sistemática dada su forma de organización y desarrollo al integrar distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.
En los procesos y mecanismos de articulación entre el Nivel Inicial y la E.G.B. habría que distinguir e implementar los que se refieren a la:

- **articulación institucional**
- **articulación curricular**
- **articulación de las prácticas docentes**
- **articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles.**

La articulación que integre todos estos aspectos supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria que exista entre los ciclos que componen cada nivel.
Si la "desarticulación" es vista como una diferenciación vertical dentro del sistema educativo formal la articulación debiera entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos que sean pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: Instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr propósitos educativos comunes. Cada grupo institucional de un nivel tiene que desempeñar un papel significativo frente a los grupos del nivel subsiguiente de modo que el desempeño de todos se refleje en las tareas que competen a cada uno en el nivel, ciclo y aula en que trabaje.
No se trata de implementar mecanismos burocráticos sino que, como gran estrategia, la articulación requiere movilizar procesos relacionales: relación entre diseños curriculares, instituciones, docentes y alumnos de modo de que la identidad de cada nivel fortalezca su fecunda continuidad en el otro.
La articulación entre el Nivel Inicial y la EGB puede ser analizada desde distintos planos. Su concreción afecta el plano institucional, curricular y el de las relaciones interpersonales de quiénes actúan en un nivel y otro. Pero, más allá de esto hay que dirigir la atención a

lo que representa cada nivel en el plano social y cultural.

En el plano social la demanda que hace la sociedad al Nivel Inicial en parte es diferente de la que se le hace a la E.G.B. En el primer caso se acuerda en que los niños pueden ir a jugar, pero, la educación inicial debe "preparar" el ingreso de ellos al siguiente nivel. En el caso de 1er. grado nadie duda de que se va a "aprender". Por ello la delimitación de las funciones de la escuela es importante tanto para un nivel como para el otro, cuestión claramente expresada en el presente diseño curricular.

Se conoce que ambos niveles tienen rasgos diferentes: la organización de los espacios y el tiempo, la diferenciación entre juego y trabajo, los recursos didácticos, la presencia de adultos en el aula, las rutinas diarias. En resumen, la relación con la realidad es diferente.

Esto concierne al plano cultural en uno y otro nivel es posible que puedan identificarse distintos "estilos culturales":

El estilo cultural se define por el conjunto de representaciones sociales, objetivos aceptados, expectativas, recursos utilizados para alcanzar esos objetivos o satisfacer las expectativas, los símbolos, los significados, rituales y desempeños que son constitutivos de una cultura tal como los miembros de las instituciones lo reflejan en las interacciones sociales cotidianas.

Por participar en una misma cultura los maestros de uno y otro nivel actúan con un estilo cultural que les es común, en sus grandes rasgos, pero, no esperamos encontrar una cultura uniforme.

En el interior de cada nivel educativo, y aún en cada institución, hay rasgos que se profundizan y son distinguibles del de otros, de modo que, por ejemplo, el estilo cultural del nivel inicial puede ser parcialmente compatible con el que caracteriza a la E.G.B.

Cuando las instituciones se "encasillan" en un estilo cultural es poco probable que la comunicación entre ellas constituya una real articulación.

De qué se trata cuando voces del nivel inicial -al aprobarse la obligatoriedad de la asistencia a las salas de 5 años- expresan su temor de que se "escolarice" o "primarice" la educación de los niños de jardín? Qué dicen las voces de primaria cuando hablan de la "infantilización" de su contexto, si ingresan o se integran a la E.G.B. las salitas de jardín? No se trata únicamente de que unos quieran "perpetuar el juego" y otros "empezar a enseñar contenidos curriculares" antes de tiempo. Estas expresiones denotan que justificados o no hay temores de que un cambio de estilo cultural, al pasar el niño de un nivel a otro, perjudique al educando.

Es necesario afrontar estos posibles conflictos provocando realmente, una familiarización institucional con los estilos culturales de ambos niveles. La articulación llevaría a instalar la complementariedad de ambos.

El liderazgo, la conducción, el estilo de toma de decisiones pueden ser muy diferentes en uno y otro nivel. El conjunto de derechos, obligaciones y recursos inherentes al desempeño de cada miembro obedece aun reglamento común, sin embargo, ellos siempre se ejecutan dentro de reglas institucionales propias, según sea el sistema circundante y la situación en que se encuentran los actores. Si no se someten estas cuestiones a reflexión crítica el tema de la articulación seguirá presente en el discurso curricular sin una adecuada instalación en el aula. Para trazar la intersección de dos sistemas culturales que en parte son distintos es necesario el intercambio y las propuestas comunes, de modo que la continuidad cultural garantice una articulación efectiva.

Por otra parte, el curriculum de cada nivel es portador de los "saberes" correspondientes a distintos campos de conocimiento. Habrá que trabajar directamente desde los campos, áreas y/o disciplinas para que las mutuas referencias sobre los contenidos 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 evidente que en los casos de que se trata de los mismos contenidos éstos se complejizan al pasar de un nivel a otro. Será necesario que las acciones didácticas que correspondan al desarrollo de cada uno de ellos no signifiquen un corte, sino de la construcción en común de puentes necesarios entre los saberes previos y los nuevos. "El pensar la articulación desde el objeto de conocimiento y su abordaje como instrumento de comunicación y, por

otro lado, pensarla en función de las estrategias metodológicas que podrán recuperarse "hacia arriba", en primer grado, o "hacia abajo", en Jardín, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños...Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están "haciéndose", en el sentido de ser niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia consolidan su identidad conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para animarse a seguir aprendiendo". Cortondo P. (1996).

La articulación curricular entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. obliga a abordar en conjunto por lo menos, dos interrogantes básicos...qué se enseña? y...por qué? La continuidad en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje pueden garantizar, la congruencia de la gestión curricular entre uno y otro nivel. Las líneas articulatorias que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, lo que no significa decir que habrá un solo "modelo de articulación".

Tienen que existir acuerdos sobre la necesidad de que no haya fracturas en el pasaje interno que recorre cada alumno en el sistema educativo. Acuerdos en que la integración y la continuidad se manifiesten tanto en la cultura institucional común, como en los respectivos diseños curriculares y en el sistema de relaciones entre directivos-docentes-alumnos. Las formas articulatorias, entonces, pueden ser diversas dada la heterogeneidad de los contextos escolares y la de los ámbitos socioculturales donde ellos se insertan.

La articulación se facilita si:

- Se comprende al alumno como ser único, es decir, que es el mismo en los diversos niveles de escolaridad que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.

- Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.

- Todos los diseños curriculares comparten los aspectos sociopedagógicos fkxlamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel:

- Se elaboran planes que involucran a docentes, alumnos y su núcleo familiar en acciones que confieran su identidad a cada nivel pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos planes.

- La convivencia democrática en las instituciones se extienda a las relaciones del mismo carácter con el medio externo.

- Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, sustentadas desde una politica educativa común, con testimonio de ello en los diseños curriculares y en las prácticas institucionales y aulicas que los concreten.

2.4. Marco Institucional y Cumiculum

En la vida cotidiana de las instituciones educativas la propuesta curricular y el modelo organizacional interaccionan permanentemente. Se podría afirmar que cada establecimiento propone, desde su modalidad institucional, una verdadera matriz de aprendizaje y a su vez, cada curriculum tiende a desarrollar un estilo institucional.

Cómo entender o definir desde esta perspectiva a las instituciones educativas y a una de sus normas, el curriculum?

Todo proyecto curricular conlleva implícitamente o explícitamente una propuesta institucional, organizacional, y, en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales

y de relación con el saber.
La producción docente (4) muestra que se abordó la problemática de la institución acordando los múltiples significados posibles. Entre ellos se destaca:
a) La institución como sinónimo de cuerpo normativo.
b) La institución como organización donde se entreteje una trama de relaciones interpersonales y de éstos con el conocimiento.

Toda institución debe entenderse simultáneamente como una forma social establecida y como un proceso por el cual la sociedad se organiza. Tanto en las formas establecidas, como en los procesos de su construcción intervienen e interactúan permanentemente los elementos estructurales y estructurantes (las normas) con la lógica de los actores que participan en la vida institucional y social.
La realidad institucional se encontrará modelada tanto por los aspectos estructurantes, como por la lógica de los actores, puede decirse que ambos aspectos integran la dimensión de lo individual, de lo grupa1 y de lo social. En cada establecimiento influirán tanto la calidad de la norma y sus características, como el modo en que los actores la interpretan, se la apropian y la ponen en juego en sus prácticas cotidianas. Los docentes, para quienes constituyen un punto de referencia para el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, los padres, quienes pueden, a partir de esta norma, seguir la trayectoria educacional de sus hijos en aspectos específicos, los propios alumnos quienes son orientados en sus actividades por la propuesta curricular.
La normativa constituye un marco necesario para las prácticas institucionales. El curriculum puede ser considerado como una de las normas claves de la institución escolar ya que delimita su especificidad.
La escuela democrática no es una escuela sin normas y sin dirección, sino una escuela donde el sujeto se siente libre porque respeta pautas en cuya formulación él tuvo participación activa.
Los proyectos curriculares provinciales construídos con la participación de numerosos actores, resultarán normativos cuando se los lleve a cabo.
Como toda norma, un curriculum posee una "Estructura intersticial" (5) es decir deja siempre un espacio para la creatividad y potencial innovador instituyente de los actores que la interpretan y la transforman en prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas. Con esto queremos decir que el curriculum real, el curriculum en estado práctico se verá determinado por el modo en que los docentes lo moldeen.
Las prácticas institucionales se ven enmarcadas por las normas, pero no son sólo una resultante de ellas, ya que nuestro accionar les da formas específicas.
En la institución, la trama de relaciones interpersonales puede favorecer u obstaculizar la tarea. Es necesario destacar que en una institución educativa las relaciones que se establezcan con los saberes adquirirán igual importancia que las anteriores. Todo esto en un marco de democratización interna y externa de la escuela.
En los diversos espacios institucionales, abiertos en los ámbitos educativos de la provincia, docentes y profesores han destacado la importancia de crear estilos de desempeño que incluyeran las relaciones interpersonales, tanto en lo que respecta al vínculo docente alumno, como en lo que concierne a los lazos de intercambio y cooperación entre colegas, a la calidad de las relaciones del cuerpo directivo con el cuerpo docente, a la importancia de los modelos de intercambio que se promovieran entre la escuela y la comunidad. Fueron igualmente numerosos los que destacaron la necesidad de que la escuela, a partir de una educación de calidad distribuyera con equidad los saberes socialmente significativos y conservara así su especificidad institucional.
Una propuesta curricular debe adoptar una teoría pedagógica que tienda a resolver el problema del fracaso escolar y la marginación educativa, elevando la calidad del aprendizaje. El fracaso y la marginación del escolar afectan a éste y a su familia; los padres esperan

(4) Véase la Serie Documentos para la Fundamentación del Curriculum producida por el C.P.E., Río Negro, 1990.
(5) Frigerio, Graciela, 1990.

que la educación brinde a sus hijos los conocimientos y formación necesarios para desenvolverse como ciudadanos en una sociedad democrática, es decir, poder participar activamente en ella.

En la relación con el saber se ponen en juego cuestiones individuales de las que cada docente y cada alumno son portadores: nos referimos al deseo de saber y ala construcción del saber. También intervienen cuestiones sociales, es decir, los modos en que la comunidad establece espacios de intercambio con lo educativo.

Las instituciones y los actores, involucrados y comprometidos en ellas, deberán buscar el equilibrio en la construcción y desarrollo de instituciones para que éstas no sean tan cerradas que impidan los intercambios y se alienen, pero que a su vez no sean tan abiertas que se desdibujen y se pierda su especificidad.

Es desde esta perspectiva que deben pensarse los modelos de desempeño de los distintos roles, las funciones de los docentes, el perfil deseable de los cargos de conducción y de la supervision.

Es preciso dejar constancia del trabajo efectuado en los núcleos docentes y las comisiones curriculares: en ambas instancias se han hecho valiosos aportes a la problemática de los roles institucionales dentro del Nivel Inicial.

El tratamiento del tema, debe expresarse en documentos dedicados a ampliarlo y profundizarlo dado que su desarrollo desborda los límites del documento curricular.

Sin embargo, hay que destacar la importancia que se otorga al hecho de trabajar en equipo. La renovación de la profesionalidad del docente del Nivel Inicial, la participación-gestión de padres y otras instituciones de la comunidad en la escuela, la aplicación de un nuevo curriculum, etc., son situaciones que complejizan la tarea cotidiana. Cuando aparecen "signos" de dificultades o de logros, la comunicación entre los miembros dé la institución, para estimar en conjunto las experiencias de cada uno y buscar "denominadores comunes", sólo puede producirse si se ha formado un buen equipo de trabajo.

Este equipo sumará la intencionalidad pedagógica de sus funciones específicas, la creación del clima adecuado para el desempeño de los diferentes roles institucionales.

Es necesario no analizar solamente los aspectos normativos de los roles que los diversos miembros desempeñan en una institución, sino ver que las interacciones sociales que se producen en medios diversos pueden reflejar cambios de tal magnitud, o incertidumbre, que ya no sea posible desempeñarse en una función tal como se hacia en épocas anteriores.

Es muy probable que los padres hoy tengan diferentes expectativas sobre sus hijos, los docentes que los atienden y la dirección de la escuela. Si consideramos las díadas que se forman en la institución (docente-alumno, docente-director, director-supervisor, etc.) vemos que no se pueden estimar el desempeño de uno (como un rol en sí mismo) sin considerar conjuntamente lo que hace el otro.

La complementariedad de expectativas que implica todo rol, da lugar al concepto de roles como un proceso, más que algo definitivamente prescripto. Hay variedad de formas, no sólo de adaptarse a un rol, sino de modificarlo. En la interacción de roles: maestro-alumnos; supervisor-familia de los alumnos supervisor-maestros; etc., podemos reconocer un proceso de respuestas recíprocas donde actualmente cada grupo refuerza y estabiliza sus conductas, o se flexibiliza y cambia, mostrando un ajuste tentativo en sus futuras expectativas. Es necesario señalar la importancia de conocer las características de las acciones que mejor conduzcan a lograr la complementariedad viva, eficaz de los papeles que se desempeñan simultáneamente en la vida que transcurre en la escuela.

Cuando los marcos sociales son estables es posible conformar la conducta a un patrón prescripto, pero en la medida en que descubrimos que sus cambios pueden originar inconsistencias en nuestro desempeño, o en el de los grupos con quienes se trabaja, el papel de cada actor institucional exige algo más que acomodarse a las normas o mostrar una especie de conformidad administrativa exigida por las reglas formales.

El análisis de las discrepancias inevitables entre los "roles ideales" y "los reales", debe formularlo el equipo que trabaje en la institución. Es probable que ello incite a compromisos más creativos y más auténticos, más congruentes con la condición de educadores.

3 ENCUADRE PEDAGOGICO

3.1. Concepto de Curriculum

El desarrollo actual de los estudios acerca del Curriculum pone en evidencia la fundamental importancia que tienen en el desarrollo de un proyecto curricular, la participación activa de todos aquellos que tienen distintos niveles de responsabilidad en la labor educativa, especialmente los docentes.

Tradicionalmente las currículas eran elaboradas íntegramente en la instancia de administración y gobierno educativo, con asesoramiento de equipos técnicos, y posteriormente se proporcionaban recomendaciones metodológicas. En estas condiciones era muy-difícil que el curriculum actuara como una fuerza transformadora de la enseñanza. Los docentes, desplazados hacia roles meramente ejecutores, tenían que adecuarse a los lineamientos estipulados.

El pensamiento pedagógico actual concibe al curriculum como un instrumento de trabajo que orienta la práctica pedagógica, lo considera una propuesta o un proyecto que ofrece un marco, consensuado socialmente, para resolver los problemas que la práctica pedagógica presenta en distintos contextos.

El curriculum es así un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso (José Gimeno Sacristán, 1989) que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.

La sola presencia de la teoría pedagógica no ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas, porque está disociada de ella por múltiples razones, entre las que ocupan un lugar importante las vinculadas con la formación y el perfeccionamiento profesional y las que surgen de las condiciones concretas en que se lleva a cabo la tarea.

Se hace necesario, entonces, modificar la situación, acercando las preocupaciones concretas de los maestros y profesores, sus conocimientos relacionados con los procesos reales del aula, a los hallazgos científicos del pensamiento pedagógico actual: éste debe servir al docente para analizar y cuestionar su práctica, capacitándolo para ese análisis con las metodologías más apropiadas, de modo de conducirlo a reorientar con decisiones fundadas su hacer cotidiano.

El papel activo del docente en el proceso de desarrollo curricular tiene una consecuencia adicional nada despreciable para el ejercicio de su mediación en el aprendizaje de sus alumnos: le permite experimentar en sí mismo un papel constructivo en la formación del conocimiento, a la par que estimula el de sus alumnos.

Indudablemente esta nueva dimensión del rol docente requiere condiciones institucionales propicias para el trabajo en equipo y libertad consensuada para la toma de decisiones: un curriculum como proyecto para experimentar en la práctica reclama trabajo conjunto, colaboración y espacios institucionales adecuados, así como asesoramiento técnico cuando sea necesario.

El curriculum debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y el docente debe convertirse en el investigador de su propia experiencia de enseñanza.

Es por esto que esta propuesta curricular pretende ser suficientemente flexible: consiste en un Diseño Curricular básico o común que comunica los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos de la comunidad, encuadrados psicopedagógicamente, e incluye orientaciones metodológicas y propuestas de contenidos para prestar apoyo a la acción educativa concreta, procurando garantizar a todos los alumnos las oportunidades de realizar las experiencias educativas fundamentales para su desarrollo y socialización.

A partir de dicho marco general, se espera que surjan Proyectos Curriculares Institucionales

(por escuela, grupos de escuelas o regiones) que articulen las líneas generales de éste, es decir sus propósitos educativos, principios psicopedagógicos y contenidos de aprendizaje, con las condiciones reales de cada establecimiento.
Un proyecto curricular así concebido se convierte en un verdadero proceso, caracterizado por la reflexión, discusión y elaboración en función del contexto espacio-temporal y de las necesidades, intereses y creatividad de maestros, alumnos y padres. Debe contar, asimismo, con espacios suficientes para la toma de decisiones organizativas que requiera su puesta en marcha.
Esta forma de articular los niveles de concreción del proyecto curricular reclama eficientes circuitos de intercambio de información entre las distintas instancias, especialmente para la comunicación e intercambio de experiencias, entre regiones y escuelas que encaran problemáticas comunes.

3.2, *Concepción de Conocimiento*

El conocimiento tiene un papel importantísimo en la sociedad como fuente de poder, como capacitador para actuar, participar e intervenir en la sociedad.
Intimamente unida a su función de socializar a los miembros, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir los bienes culturales -específicamente el conocimiento válido y consensuado- entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social.
Acordamos con Gimeno Sacristán (1988) cuando señala que el conocimiento, -y la legitimación social de su posesión que otorga la escuela-, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad, y que además, la facilita en un determinado grado y dirección: no es indiferente saber o no leer y escribir, dominar mejor o peor el lenguaje y los idiomas.
La educación obligatoria tiene la responsabilidad social de formular un proyecto educativo que recoja toda la compleja gama de pretensiones educativas de una sociedad en un momento dado y que procure integrarlas, teniendo en cuenta que para numerosos grupos sociales la escuela obligatoria se presenta como la única oportunidad de participación activa en el mundo cultural.
La escuela es una institución facilitadora de cultura, y no se puede minimizar el papel de los contenidos culturales en el cumplimiento de su rol, ya que su posesión, en un nivel aceptable, puede ser decisiva para la inserción activa de los sujetos en la dinámica de la transformación social.
La selección cultural que afecta al conocimiento que imparte la escuela nos remite al problema de los contenidos culturales comunes que deben aparecer en la educación básica obligatoria.

La selección cultural

Esta cultura común es más un objetivo de llegada que un punto de partida.
No es fácil pensar en un núcleo de contenidos obligatorios ante los cuales todos tengan semejantes posibilidades de éxito escolar: los niños no son abstracciones, vienen de medios sociales concretos y tienen bagajes de experiencias propias, que ofrecen un particular entorno para dar significado a un curriculum escolar.
Ante esta realidad tan rotunda, se hace evidente que las soluciones a la problemática social no se agotan en brindar al mayor número posible de niños igualdad de oportunidades, en el sentido de acceder al sistema educativo; deben brindarseles posibilidades de permanencia y egreso a partir de modificaciones en los enfoques, en las metodologías y en las estrategias de trabajo. Debe ejercerse con ellos la discriminación positiva básicamente a través de la valorización de los contenidos culturales genuinos de su capital cultural.
Muchas veces, los bienes culturales seleccionados en las currículas, ofrecen oportunidades desiguales de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar a alumnos provenientes

de diferentes grupos sociales:

- La selección que se realice puede ser un instrumento de diferenciación y posible exclusión para algunos alumnos desde el punto de partida inicial. "Las currículas suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo algunos pueden cumplir". (Gimeno Sacristán, 1989).

- El capital cultural que el niño trae del mundo exterior se convierte en un factor decisivo para su éxito escolar. Específicamente en Ciencias Sociales y Lengua hay permanentes llamadas implícitas a la base cultural del alumno.

Atender la diversidad cultural significa hacerse cargo de la segmentación de la sociedad, expresada a través de su disparidad cultural, lo que lleva a revisar las concepciones demasiado simples de los mecanismos de transmisión de la cultura.

El problema es entonces cómo se pone en práctica lavalorización de las diferencias sin caer en un relativismo tal que haga peligrar el consenso social y la unidad nacional.

El reconocimiento de la función de la escuela en la integración de las diferencias supone poner de relieve la fuerza de una cultura no-escolar con la cual la escuela tiene que contar y desde la cual tiene que educar. En este sentido, el meollo de la tarea educativa radica en la selección de los contenidos que transmite. Estos no tienen que pensarse contra los contenidos de la memoria cultural de los alumnos, sino con y desde esta memoria.

El principal problema que ofrece el proceso de selección cultural que debe operar laescuela obligatoria, radica en lograr consenso sobre cuál debe ser el núcleo cultural básico que ella debe distribuir equitativamente a todos, lo que se pone de manifiesto una vez más, que seleccionar contenidos es, en todo momento y lugar, una decisión política que tiene que ver con un modelo de país y un sistema de valores que marque una direccionalidad.

Indudablemente lograr ese consenso es difícil por múltiples razones: por la complejidad y dinamismo que son propios del capital cultural mismo, por el carácter valorativo que está implícito en el proceso de selección, por la heterogeneidad de valores que sustentan los distintos grupos que forman la sociedad y también por la escasa tradición que existe en la búsqueda de ese consenso como punto de partida. Hasta hace poco tiempo los valores sustentados por los grupos sociales dominantes condicionaron la selección de los contenidos culturales y determinaron que el capital cultural de otros grupos no tuviera cabida en la escuela o dentro de ella sufriera diversas formas de descalificación.

El desafío actual es lograr una integración de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que en la escuela se opere una verdadera redistribución del capital cultural, que en ella los contenidos sean expresión de un patrimonio común, compartido, y que también haya lugar para lo diferente.

Deben encontrar su lugar en la escuela múltiples formas de saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregnan la vida cotidiana de la sociedad: saberes y-conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y de los docentes, que provienen de los medios de comunicación social, que se derivan de las instancias de educación no formal (escuela paralela). Estos son también componentes del capital cultural de la comunidad y por otra parte, constituyen el bagaje de experiencias desde las cuales el sujeto educativo comienza a construir su conocimiento escolar.

El conocimiento planteado en esta forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela debe sólo dar, sino que aparece como un proceso de construcción, de búsqueda, que implica avances y retrocesos y que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que, como ya se dijo, debe ser conocido y compartido por todos los sujetos.

Por eso es necesario que el proceso de selección de contenidos educativos contemple la participación de distintos actores de la comunidad educativa, dado que las distintas valoraciones ideologías, necesidades, deben ser tenidas en cuenta en un proceso de democratización social y educativa.

El valor de los contenidos del conocimiento

La importancia concedida a los contenidos en la educación ha variado sustancialmente; desde la pedagogía tradicional que centraba en la adquisición de determinados contenidos cognoscitivos todo el proceso de aprendizaje, hasta posturas actuales que relativizan totalmente el papel de los contenidos al enfatizar exclusivamente los procesos de adquisición de éstos. Se ha suscitado una polémica que enfrenta así el contenido y la forma, el "qué" y el "cómo".

En un extremo aparece la pedagogía del enciclopedismo y en el otro "una especie de pedagogía vaciada de contenidos culturales (...) muy marcada por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo". (Gimeno Sacristán, 1988). En virtud de esto puede llegar a afirmarse que los procesos cognoscitivos y valorativos pueden ser estimulados y desarrollados, independientemente de los contenidos, considerándolos un simple medio para que se pongan en marcha.

Creemos que las relaciones entre contenido y forma son mucho más complejas y requieren un análisis mayor.

En principio, es imposible desvalorizar los contenidos sin perder de vista la función de la escuela como distribuidora social de contenidos culturales significativos. La cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella. La ausencia de contenidos valiosos es también un contenido y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de un curriculum insignificante para ellos es todo un curriculum oculto.

Cuando la escuela queda rezagada en su función cultural de distribuidora de saberes culturales relevantes y significativos, se pone en evidencia una función socializadora que subyace en su curriculum oculto: la de ser "guardadora" o "cuidadora" de la niñez y la adolescencia (Gimeno Sacristán, 1988).

Por otra parte, los contenidos no son independientes de la forma en que son presentados. Sostenemos que "la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una nueva síntesis, un nuevo contenido". Expresión de ésto son múltiples rituales formales que se adoptan en la escuela: el valor del dato, el interrogatorio didáctico, la ejercitación, el formato de las pruebas, el manejo de los tiempos y espacios, etc.

La presentación del conocimiento en formas distintas, le da significaciones diversas y lo altera como tal; por ejemplo, la forma en que se presenta la "Revolución de Mayo" altera su significado.

Los contenidos preescriptos por el curriculum -que tienen su propia lógica en cuanto a nivel de abstracción, grado de formalización y pretensión de verdad y cientificidad- son reelaborados por el maestro para darles una forma de presentación acorde con la lógica de la interacción en el aula.

Todo conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de áquel en que puede rastrearse su génesis.

Es, precisamente, la distancia que guarda con sus fuentes lo que permite caracterizar las dos formas básicas que asume el conocimiento escolar.

Si la distancia es tal que impide o dificulta la articulación del significado de los conocimientos escolares con el significado de los saberes circulantes en el entorno social, estamos en presencia de su versión distorsionada: el conocimiento escolar, al cerrarse sobre sí mismo, se disocia de la realidad y desconoce o descalifica a otros agentes educativos y a los saberes que transmiten. Puede sostenerse que se "escolariza", se convierte en "escolástico", sirve sólo para funcionar en el mundo de la escuela, porque adquiere características de dogma que no puede ser cuestionado.

En cambio, si es resultado del procesamiento, análisis crítico y articulación de los significados producidos en o transmitidos desde otras instancias sociales, es decir, si se conecta con la cultura no-escolar que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad, si reconoce la relatividad, provisoriedad y conflictividad

de todo saber, el conocimiento escolar se convierte en una valiosa herramienta para ayudar a los educandos a comprender y transformar su realidad.

Uno de los aspectos más críticos de la problemática educativa actual pareciera ser el amplio espacio que ocupa en la escuela el conocimiento escolarizado o escolástico, desplazando de su seno muchos conocimientos propios de la cultura no-escolar, desde los cuales tiene que educar para cumplir con su función social.

En síntesis, los saberes y conocimientos que circulan en la escuela son el resultado del pasaje de los conocimientos no escolares, científicos o cotidianos a través de sucesivos filtros o mediaciones que los adecuan a los códigos propios de la vida escolar.

Este proceso, llamado de "transposición didáctica" es inevitable, dado que los mecanismos que regulan la producción y circulación del conocimiento en medios no escolares son diferentes de los mecanismos propios de la vida escolar. Sin embargo, esto no significa sostener que la transposición didáctica tenga como consecuencia irreversible un conocimiento escolarizado o escolástico. Precisamente, la consolidación de este tipo de conocimiento en la escuela es el resultado de olvidar que la transposición didáctica existe.

Tenerla en cuenta, y por ende, analizar científicamente los marcos y condiciones en que se produce, permite atenuar sus efectos negativos a partir de una vigilancia constante de las distancias y vinculaciones entre el conocimiento escolar y sus fuentes, actuando cuando se detecte desconexión entre ambos.

Es decir que, advertida la situación de que la transposición didáctica ha convertido en inauténtico, trivial, arcaico y/o falto de dinamismo el conocimiento escolar, es posible mantener la legitimidad del proyecto educativo abrevando en las fuentesno-escolares de ese conocimiento, para revisar -desandando el proceso de transposición- en qué momento de articulación o nivel de mediación se generó o adquirió mayor fuerza la distorsión.

3.3. Concepción de Aprendizaje

La concepción acerca del proceso de aprendizaje es un componente fundamental de la acción educativa. Todo docente sustenta, de forma explícita o implícita, un conjunto más o menos consistente de ideas acerca de cómo se produce el aprendizaje en los niños y desde esas ideas organiza sus estrategias de enseñanza.

El desarrollo de las teorías psicológicas y pedagógicas en los últimos años ha contribuido a esclarecer muchos aspectos vinculados con los mecanismos inherentes a los procesos de aprendizaje infantil. Especialmente la teoría psicogenética significa un importante avance en este sentido, ya que puede considerarse que provee "la primera fundamentación científica de la escuela nueva" (Castorina, 1986) pero todavía es necesario avanzar más para lograr una verdadera instrumentación pedagógica de dicha teoría. No debe olvidarse que la teoría piagetiana se centra en el análisis de los procesos evolutivos de construcción del conocimiento tal como se producen espontáneamente en los niños, y por su parte, el aprendizaje escolar es resultado de una acción intencional, los saberes escolares configuran un conjunto muy estructurado, muy variado y numeroso, lo que hace difícil y compleja la comprensión de su verdadera índole. Actualmente sabemos más sobre el "sujeto psicológico" que sobre el "sujeto educativo", podemos explicar con bastante precisión cómo construye el sujeto el conocimiento pero no conocemos tanto acerca de cómo se puede ayudar a construirlo. Esta problemática abierta encierra un importante desafío a la capacidad investigadora del docente, porque lo conduce a reflexionar sobre su propia práctica y encontrar en ella los interrogantes que pueden conducirlo a fundamentarla más racionalmente.

El aprendizaje como construcción

Una de las principales ideas aportadas por la psicología genética es la caracterización del aprendizaje como un proceso de construcción continua, que se da en virtud de la

interacción entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. El primero aporta su organización cognoscitiva, sus estructuras propias y el segundo sus propiedades. El interjuego entre los procesos de asimilación y acomodación da por resultado una construcción que los constituye a ambos.

A partir de algunas estructuras cognoscitivas básicas, el niño al nacer comienza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando otras nuevas. Ello permite ir constituyendo, primero a través de la acción y después con el aporte de las representaciones, maneras cada vez más efectivas de comprender el mundo físico y social y actuar sobre él. Las tendencias asimiladoras conducen a la estabilidad, en tanto suponen la subordinación de las nuevas experiencias a las formas de conocer que el niño ha consolidado en virtud de la organización cognoscitiva propia de su etapa evolutiva. Pero, a su vez las tendencias acomodadoras producen cambios en esa organización, a partir de las exigencias que le plantean nuevas experiencias con los objetos de conocimiento. Surgen así conflictos, cuya resolución le permitirá alcanzar nuevos equilibrios cognoscitivos, hasta llegar a las formas superiores de desarrollo intelectual.

Todo esto significa que el aprendizaje es siempre un proceso activo de elaboración, de reestructuración y de construcción en el que el niño dirige y estructura su acción para resolver los problemas que enfrenta y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender; cada "estímulo" que le es ofrecido es significado por él, es interpretado desde su actividad organizadora de la realidad, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos.

Resulta totalmente insuficiente la explicación del conductismo que caracteriza al aprendizaje como un proceso que puede dirigirse "desde afuera", controlando la secuencia y organización de los estímulos y reforzándolos adecuadamente para provocar la creación de asociaciones nuevas. El aprendizaje es visto como una apropiación gradual y progresiva de objetos de conocimiento, que se van consolidando por la ejercitación, hasta formar sistemas cada vez más complejos.

La adopción de la perspectiva psicogenética supone un giro radical en el enfoque de la cuestión, la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios que el niño perciba como conflictos, como contradicciones en su esfuerzo por resolverlos se producirán nuevas coordinaciones entre sus esquemas de acción, que le permitirán superar las limitaciones de sus conocimientos anteriores. Los niños desarrollan sus estructuras cognoscitivas resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo y así van construyendo su saber del mundo, al inventar y descubrir nuevas alternativas frente a los problemas. Estas poderosas herramientas intelectuales que caracerizan al pensamiento productor y creativo, se ponen en marcha precisamente frente a situaciones problemáticas que desafían las explicaciones que el niño ya posee. La invención y el descubrimiento surgen del interjuego entre las estrategias de resolución y las "teorías implícitas" que el niño construye para comprender las regularidades de los hechos que percibe.

Cuando un niño enfrenta un problema, el nivel evolutivo en el que se encuentra fija los límites generales dentro de los cuales puede comprenderlo, pero no le ofrece de forma directa los procedimientos específicos para adoptar en cada caso. Es por eso que se ve precisado a hacer diversos ensayos, a usar distintas estrategias y procedimientos, a trazarse un plan de acción, sobre la base de presupuestos conceptuales que operan como sistemas de interpretación (teorías) sin que sea necesariamente consciente de ello. Es a partir de éstas que dirige su acción; las refuerza o las desecha, las amplía o relativiza, etc. Todo esto supone avances y retrocesos, contramarchas, aciertos y errores que son expresión de las decisiones que va tomando en su esfuerzo por alcanzar un fin. Muchas veces estas "teorías" son simplificaciones del problema, sobregeneralizaciones, distorsiones que sobredimensionan aspectos parciales pero tienen un inestimable valor: son intentos de aprehender regularidades, constancias, es decir leyes y principios más allá de los casos concretos que las suscitaron. En algún momento entrarán en crisis, por la fuerza de los contraejemplos y darán lugar a formas más equilibradas de organización, producto de coordinaciones más complejas.

En este marco se hace evidente el papel que puede jugar el error en la construcción del conocimiento: puede ser "testimonio de la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles" (Castorina, 1986). En muchos casos los errores expresan que el niño no ha podido considerar simultáneamente todos los aspectos de un problema, pero, corregidos por el propio sujeto, pueden ser fecundos, más aún que un éxito inmediato, porque la contrastación entre una hipótesis falsa y sus consecuencias conduce a nuevos conocimientos, genera nuevas ideas, abre nuevos rumbos.

Esta reconceptualización del papel del error en el aprendizaje contribuye a caracterizar a éste como un proceso lento y difícil, que involucra perturbaciones y deformaciones, que, por sobre todo, exige tiempo parareestructurarse y consolidarse. En poco o nada se parece a esa versión debilitada que es el aprendizaje memorístico con el que, en ocasiones, se conforma la escuela. Por otra parte, la consideración del aprendizaje como un proceso complejo, permite hacer referencia a los aspectos no conscientes que le son inherentes. Los aportes de la psicología profunda y la psicología social son decisivos en este sentido ya que dan cuenta de la dimensión afectiva del proceso de aprender y la compleja trama de relaciones vinculares que subyacen a toda conducta humana. En el aprendizaje escolar están comprometidos aspectos libidinales que no pueden reducirse a los mecanismos cognoscitivos, por más importantes que estos sean. Toda persona aprende desde su propia historia personal, que es al mismo tiempo social e histórico y, por supuesto, única e irrepetible.

Para Vigotsky, desde el comienzo de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el desarrollo.

El camino del desarrollo del ser humano está en parte, definido por los procesos de maduración del organismo del individuo, pero es el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural. En otras palabras, el hombre nace provisto de ciertas características propias de la especie..., pero las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas, dependen de procesos de aprendizaje. El hombre es miembro de una especie para cuyo desarrollo el aprendizaje desempeña un papel central, especialmente en lo que respecta a esas funciones superiores, típicamente humanas. Junto con la acentuación de la dimensión sociohistórica del funcionamiento psicológico humano, se encuentra en Vigotsky su concepción de aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos.

El concepto incluye al que enseña, al que aprende y la relación entre ambos (la enseñanza, el aprendizaje y la relación de enseñanza-aprendizaje).

Durante el desarrollo del individuo, según líneas definidas, en gran medida, por la cultura, el proceso de enseñanza aprendizaje es esencial. Se puede producir de manera informal por el hecho de que se está inmerso en situaciones de vida cultural, o tiene lugar de forma deliberada, por la acción explícita y voluntaria de un educador que dirige el proceso. A los aportes de Vigotsky hay que agregar los de la psicología social, que ofrece un valioso marco para explicar los componentes afectivos del aprendizaje. Desde esta pespectiva se abre ala reflexión pedagógica una nueva dimensión del proceso de aprender, que toma en cuenta los diversos modelos internos que constituyen al sujeto del conocimiento y sus distintos modos de apropiarse del saber. También se debe tomar conciencia del papel que juegan en dicho proceso las relaciones sociales de todo tipo que impregnan la vida de los alumnos y específicamente los modelos por los cuales se transmiten los conocimientos en la escuela misma, en tanto deben tener coherencia con el modelo democrático que busca afianzar la comunidad.

3.4. Concepción de Enseñanza

Hemos caracterizado al aprendizaje como un proceso esencialmente activo, en el que el sujeto, en interacción con el medio construye significados y se modifica a si mismo, en

tanto modifica al medio.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje son relaciones y de ello se desprende que la actual concepción de aprendizaje ha provocado una revisión fundamental del concepto de enseñanza.

El enfoque tradicional de ésta, asociado alas teorías del sensual empirismo, ponía el acento en la capacidad del maestro para dirigir el proceso de aprender a partir de la presentación ordenada y gradual de estímulos. En contacto con ellos, el alumno iría adquiriendo nociones, que se integrarían entre sí formando redes cada vez más amplias, y se consolidarían sobre la base de la ejercitación y el refuerzo sostenido. De acuerdo con ello, la enseñanza centraba su valor en una adecuada organización de la secuencia de contenidos, unida a sistemas de recompensa convenientemente administrados.

Desde que la teoría psicogenética ha mostrado la delicada complejidad de la estructuración cognoscitiva de los seres en desarrollo, se ha perfilado una nueva concepción de la enseñanza que confiere al docente un rol centrado en los aspectos facilitadores y orientadores del proceso de aprender. Esta nueva forma de concebir la enseñanza es también una manera de afirmar el protagonismo del docente en el acto educativo -no puede ser de otro modo porque son ambos, maestro y alumno, los protagonistas de éste- que requiere del docente el desarrollo de nuevas habilidades, la puesta en marcha de nuevas estrategias, encuadradas en el deseo de participar activamente en la comprensión de lo que sucede en el aula y de investigar, experimentar y explorar nuevas alternativas para mejorar su práctica docente.

En el proceso de construcción del conocimiento el trabajo docente es fundamental: consiste en guiar y orientar el proceso de aprendizaje, proponiendo situaciones problemáticas que conduzcan al alumno a formular hipótesis, a reflexionar; también implica intervenir, organizando planes de trabajo que conduzcan a obtener y sistematizar nueva información y propiciando la indagación a través de interrogantes que permitan al alumno avanzar sobre sus propias argumentaciones.

Todo ello requiere partir de los intereses del grupo, y con intencionalidad y direccionalidad, ampliarlos y complejizarlos, abrirlos a nuevos intereses.

La enseñanza es así un proceso dinámico en el que el docente construye, transforma y se modifica a sí mismo, en un clima de respeto por la libertad de expresión en el que también están presentes lo afectivo y lo lúdico.

Esta forma de concebir la enseñanza desde la perspectiva constructivista es todavía un largo camino por recorrer, en el que predominan los aspectos problemáticos sobre las alternativas concretas de acción. La especificidad de la situación de aprendizaje escolar hace necesario analizar cuidadosamente los alcances de la aplicación de la teoría constructivista. Acordamos con Col1 (1985) cuando afirma que el mayor valor de ésta es “su utilidad como instrumento de análisis de un fenómeno -al aprendizaje escolar- con el fin de identificar los problemas más significativos del mismo y formularlos de un modo fructífero que permita encontrar soluciones relevantes y adecuadas”. Precisamente, lo más característico del aprendizaje escolar es su interactividad, es decir la simultaneidad de las acciones recíprocas e interrelacionadas entre el alumno, el grupo y el maestro. Dentro de esta interacción didáctica, que confiere a cada situación de aprendizaje escolar sus características específicas, hay que encontrar el lugar para la actividad autoestructurante del alumno, sin que ello signifique, por ejemplo, confundir toda actividad espontánea con una actividad constructiva, o aceptar todo tipo de errores, o abusar de las situaciones conflictivas al extremo de paralizar las posibilidades de resolución; los conflictos son fecundos si, una vez cumplido su papel desencadenante, pueden ser superados.

La intervención pedagógica debe incidir sobre la actividad constructiva del alumno creando condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento que construye el niño sean lo más correctos y ricos posible y se orienten hacia las intenciones que guían la actividad escolar.

El fin último de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones, que aprenda

a aprender. Qué criterios deben orientar la ayuda pedagógica para que ésta pueda sincronizarse adecuadamente con la actividad autoestructurante del alumno?
A la luz de este problema se impone redefinir el papel que los paradigmas y métodos pedagógicos, tanto tradicionales como modernos, tienen en la práctica pedagógica. No son buenos ni malos en sí mismos, sino en función de la ayuda pedagógica que posibilitan para orientar al alumno en la construcción del conocimiento, y del modo cómo definen la relación maestro-alumno-saber.
La ayuda pedagógica puede facilitar la actividad autoestructurante del alumno por diversos caminos, de acuerdo con las características de las distintas realidades escolares que existen, pero sin perder de vista una serie de principios generales:

El verdadero artífice del aprendizaje es el propio alumno, porque de él depende en última instancia la construcción del conocimiento. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos. Usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la conquista del conocimiento.

Todo sujeto construye su conocimiento desde los saberes previos que aporta el acto de aprender, desde los cuales organiza su "definición de situación". Estos deben estar coordinados con los que a su vez posee el maestro: ambos deben encontrarse en un punto óptimo en el que se comparta y se convierta en intersubjetiva dicha definición. En esto tiene especial importancia la comunicación y el lenguaje. Muchos casos de no-aprendizaje pueden leerse a la luz de las dificultades para compartir maestro y alumno, aunque sea parcialmente, el modo de ver una situación. En este marco deben valorizarse los errores sistemáticos de los niños como expresión de sus "teorías" explicativas de la realidad, y ser entendidos como alternativas fecundas en la búsqueda de regularidades y relaciones estables, aunque deben finalmente ser superados.

La interacción grupal favorece la construcción del conocimiento y también juega un importante papel en el logro de las metas educativas: en el progreso, en la socialización, en la adaptación a normas, en el control de impulsos agresivos, en la superación del egocentrismo y la relativización del punto de vista propio e incluso en el rendimiento escolar y en el nivel de aspiración. Pero la mera existencia de situaciones de interacción entre alumnos no produce los resultados esperados por sí misma. Lo fundamental es la calidad y en este sentido la modalidad interactiva más valiosa es la cooperativa.

Dentro de estos lineamientos la enseñanza tiene un amplio campo para la experimentación pedagógica, para el ensayo de alternativas que conduzcan hacia formas cada vez más fecundas de armonizar el desarrollo de las potencialidades del alumno con los propósitos educativos de la comunidad.

3.5. El Educando del Nivel inicial(6)

El niño es persona con capacidades o competencias que definen lo humano: amar, desear, pensar, actuar, comunicarse, trascender, afirmarse en sí mismo, participar, crear, construir, transformar. Pero es obvio que en el momento de nacer estas características son potencialidades que deberán ir poniéndose en acto paulatinamente a lo largo del extenso

(6) Esta es la síntesis aprobada por la Comisión Curricular Central sobre el análisis crítico, efectuado por las comisiones curriculares regionales, de las currículas provinciales. Para caracterizar al niño del Nivel Inicial, los docentes coincidieron con el enfoque desarrollado en el Curriculum de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y con lo expuesto en núcleos docentes y en \oS documentos que obran como aportes de los maestros y especialistas de la Provincia de Río Negro, 1991.

período de desarrollo que conduce a la adultez. Su afectividad, sus relaciones sociales, su sexualidad, su inteligencia están estructuradas de manera peculiar. Como ser social es un sujeto histórico. Se trata de una etapa evolutiva que tiene un sentido en sí misma y adquiere su significación plena considerada en relación con la vida total del individuo.

El niño es un sujeto activo, constructor de su propio desarrollo refleja los intercambios que se producen en su territorio vital, posee esquemas cognoscitivos que le permiten ir realizando asimilaciones y acomodaciones para poder adaptarse dinámicamente a su realidad.

Hay una cierta tendencia evolutiva que todos compartimos, hay un cierto perfil de desarrollo psicológico que es común, a todos los niños, pero al lado de eso hay elementos suficientes de diversidad entre unos y otros individuos como para poder afirmar que cada uno recorre a su manera y a su ritmo la historia de su desarrollo.

Conocer al niño en sus dimensiones biopsico-sociales, inserto en un contexto histórico-socio-cultural es requisito indispensable para trabajar como docente.

La propia experiencia y la información teórica permiten a los maestros conocer muchos aspectos importantes de la conducta de los niños.

El valor de las fuentes teóricas es fundamental en la medida en que se ponga en relación dinámica con las prácticas educativas concretas y que sirva para reflexionar sobre ella.

Actualmente, se han acumulado muchos y valiosos aportesteóricos acerca de los procesos evolutivos y las características de los niños del Nivel Inicial. En este caso se ha optado por desarrollar con algún detenimiento -sin pretensión de exhaustividad- algunos aspectos del desarrollo que tienen especial interés para la educación del niño. Estos son:

- El desarrollo afectivo, social y psicosexual.
- El desarrollo intelectual.
- El desarrollo del lenguaje.
- El desarrollo motriz.
- El desarrollo moral.
- El desarrollo del juego.

Por otra parte, se ha elegido un encuadre evolutivo de dichos aspectos por entenderse que encierran un mayor nivel explicativo que el que brindan los enfoques descriptivos organizados en torno a edades cronológicas. De todos modos, estos últimos pueden extrapolarse fácilmente a los primeros.

El desarrollo afectivo, social y psicosexual

El recién nacido establece una relación afectiva poderosa con quienes lo cuidan, ya que ellos son los que satisfacen sus necesidades y deseos. Esto implica dos cosas igualmente significativas: una es el valor de la afectividad como expresión del psiquismo total y otra el carácter social del mismo. H. Wallon afirma que “lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está ya inscripta en lo orgánico: por la inmadurez con que nace, que lo hace el más frágil de los seres vivos en ese momento, el hombre no puede sobrevivir sin la asistencia de los otros”. (7)

El punto de partida del desarrollo de las conductas afectivas y sociales es pues; el de la íntima unión con “los proveedores” (Erickson) del que gradualmente el niño irá saliendo hasta establecer las diferencias entre lo interno y lo externo. Erickson también señala que según esa relación trasunte confianza o inseguridad, se irá constituyendo de manera diferente la reIación entre el yo y los otros.

En los primeros años, importantes acontecimientos como la aparición de la marcha y el lenguaje contribuyen a que se desarrolle en el niño un sentimiento de sí, más rico en experiencias y en discriminación de emociones placenteras y desagradables, vinculadas

(7) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1991.

con su constelación familiar.

Al llegar al Jardín, el niño ha acumulado un rico bagaje de experiencias que toman como escenario el ambiente familiar. En ese momento,. se hace evidente una fuerte ambivalencia: por un lado, está estrechamente unido a su familia pero, por otro, quiere poner a prueba su autonomía.

Al tratar de reafirmar su personalidad manifiesta intemperancia y obstinación, se niega a aceptar limitaciones, normas y pautas que impliquen demora en la satisfacción de sus deseos.

Los celos y la agresión, diferentes entre sí por su especificidad afectiva, tienen sin embargo en común el hecho de que ponen de manifiesto la inseguridad en la que se encuentra el niño respecto de sus afectos y posesiones.

Es especialmente conflictivo el intento de integrarse aun grupo de pares, por las exigencias de diferenciación e integración que conlleva la conducta grupal.

La familia sigue siendo durante la etapa del jardín el principal agente socializador, y éste debe procurar compartir con ella la orientación del niño, en tanto representa una institución social encargada de abrir nuevas perspectivas y "mostrar otros mundos".

Debe tenerse en cuenta que la acción socializadora de la familia, en tanto anterior a la escuela, determina que el niño haya sido moldeado por el tipo de relaciones afectivas y pautas del grupo familiar, en el contexto más amplio del grupo social a que ésta pertenece.

Esto significa que en la escuela se debe poner especial cuidado en no interferir con las exigencias familiares para evitar provocar en el niño sentimientos de minusvalía y desvalorización.

Se debe procurar brindar espacio a las diferencias familiares y sub-culturales y procurar no marginar a niños que, por provenir de otras familias inmigrantes, o carecientes, o pertenecientes a minorías étnicas o religiosas, no se acercan al modelo típico de niño que aún subsiste como referencia para algunos, quizás a nivel inconsciente.

Desarrollo Psícosexual

Un aspecto fundamental del desarrollo afectivo es el que se produce en torno a la sexualidad. El Psicoanálisis ha profundizado la explicación de la evolución de la libido, es decir, el impulso ala expansión y despliegue de lo vital. Este impulso atraviesa toda la vida humana desde el nacimiento y se desarrolla mediante un proceso activo de constitución en el que tienen enorme importancia los vínculos afectivos con los otros significativos.

En los primeros meses de vida, la relación con la madre es intensa y simbiótica. Progresivamente se va recortando el propio yo, enmarcado en los límites del cuerpo, que es percibido por el niño como fuente cada vez más exigente de deseos y necesidades.

Después del primer año, el sentimiento de autonomía se extiende en función de nuevas experiencias (el lenguaje, la marcha, el control fisiológico, etc.) e inunda de omnipotencia al pequeño ser. Sin embargo, van apareciendo límites que le señalan que su lugar propio en la estructura familiar debe ser conquistado por él y es el lugar de hijo. Esta situación caracterizada por Freud como edípica, es una de las más intensas y conflictivas de la vida humana y deja huellas profundas en la personalidad. Con ella se vincula el aprendizaje de los roles sexuales femenino y masculino, las diferencias entre los sexos, la curiosidad sobre el origen de la vida y la muerte, la búsqueda de independencia, pero también las dudas y el temor.

"La mayor parte de la energía del niño del Nivel Inicial está ocupada en la elaboración de estas cuestiones: sus juegos, sus conversaciones, sus actitudes dan cuenta de ello". (8)

Finalmente, la etapa se cierra exitosamente si se logra la aceptación del rol masculino o femenino y la identificación con el padre del propio sexo.

La enorme complejidad afectiva de esta etapa -tan diferente de la imagen edulcorada de la inocencia infantil- exige de la maestra jardinera un esfuerzo de comprensión y contención que necesariamente implica trabajar con el conflicto afectivo, sin negarlo u ocultarlo, porque, en definitiva, éste dinamiza el crecimiento.

(8) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1991.

El desarrollo intelectual

La inteligencia es la forma más rica y más compleja que posee el ser humano de conocer y comprender. Aparece allí donde los problemas que deben ser resueltos trascienden las situaciones típicas o habituales. La inteligencia es así, la capacidad de crear soluciones nuevas o inéditas ante situaciones también novedosas. Ella es creación e invención.

Esta forma compleja de adaptación sufre un desarrollo evolutivo que es característico: existe una continuidad funcional de la inteligencia durante toda la vida, expresada en esa cualidad de reinvención y comprensión de problemas, pero también se manifiesta una diversidad estructural que da cuenta de las distintas formas de conocer e interpretar al mundo por las que atraviesa el hombre, en función de las diversas herramientas intelectuales de las que dispone sucesivamente.

J. Piaget caracterizó, de una manera ya clásica, las diferentes etapas que corresponden a los distintos modos de apropiarse cognitivamente de la realidad. El niño que asiste al Jardín de Infantes atraviesa el período preoperatorio, que sucede al sensoriomotriz y anticipa el operatorio-concreto.

Es importante tener en cuenta, que la inteligencia sensorio-motriz se organiza en torno de las coordinaciones entre percepciones y movimientos que va conformando el bebé para ordenar sus experiencias. Es una forma de inteligencia centrada en la acción a partir de la cual se van constituyendo esquemas, que se aplican progresivamente a situaciones nuevas cada vez más diversas y que también se combinan entre sí. Hacia el final de la primera etapa, el logro de la función semiótica amplía y enriquece las posibilidades cognoscitivas porque incorpora la representación mental. Desde ese momento, el mundo físico y simbólico inician su especial interrelación: la acción se interioriza.

En el segundo período -preoperatorio- un complejo proceso evolutivo se instala para dar origen posteriormente, al pensamiento operatorio. Necesariamente van apareciendo en el pensamiento infantil, formas de categorización y conceptualización, así como las primeras explicaciones causales. Caracteriza a este período un marcado egocentrismo que tiñe las explicaciones infantiles de omnipotencia y animismo. El niño cree que el mundo es tal como él lo percibe, no es capaz aún de analizar el punto de vista del otro. Las formas de razonamiento no pueden aprehender más de un tipo de relación por vez, porque tampoco el dato perceptivo puede ser analizado variando la perspectiva.

El pensamiento está así sometido a una doble centración: en el propio punto de vista del sujeto y en su aspecto parcial del objeto

Hacia el final de la etapa, se van produciendo las coordinaciones entre representaciones que van a permitir la flexibilidad y la articulación de la percepción y con ello las descentraciones que necesita el pensamiento operatorio.

El desarrollo intelectual, por otra parte, está estrechamente vinculado con los aspectos afectivos.

En la edad del niño del Nivel Inicial, el pensamiento es todavía en alto grado global. Está determinado, en gran parte por los sentimientos y no siempre se distingue por tener carácter objetivo sino más bien por la relación que guarda con deseos o temores personales. En el pensar del niño, la fantasía creadora tiene gran importancia. Es frecuente que no distinga todavía entre lo real y lo que él añade mentalmente, entre lo que en realidad ha experimentado y lo que sólo se ha imaginado. Así, a menudo se alternan en las vivencias del niño los aspectos de la realidad con interpretaciones fantásticas. También en ésto, los sentimientos desempeñan un papel importante.

Esta riqueza de fantasía se manfiesta en su aficción a los cuentos.

Es conocida su inclinación a tratar a sus juguètes y a otros objetos como si tuvieran vida. A este rasgo de la actitud infantil se lo llama animismo. Averigua para qué sirve algo, para qué es bueno, qué se saca de ese, qué se puede hacer con eso, etc.

Junto a este pensamiento finalista e íntimamente ligado a él, encontramos a menudo el pensamiento mágico.

Así llamamos a una conducta pensante que se contenta con suponer conexiones voluntarias, con frecuencias sobrenaturales. “En sus comienzos la causalidad aparece bajo formas

mágicas, las explicaciones se vinculan con la fantasía. El animismo, es decir, concebir todas las cosas como si fuesen vivas y dotadas de intenciones y el artificialismo que considera el universo en general, el mundo todo que lo rodea, como una gran máquina hecha por los adultos en beneficio de los niños caracterizan su acercamiento a la causalidad. Ambos, animismo y artificialismo, se vinculan con su egocentrismo que le impide salir de su propio punto de vista". (9)

Los conceptos de que dispone el niño muestran las huellas de la interpretación global. Aunque comprende y emplea variadas palabras de la lengua de los adultos, su saber conceptual se desvía muchísimo del concepto tal como lo define la lógica. La mayoría de los conceptos son poco claros, adquieren significado, sobre todo, por las experiencias prácticas que el niño tiene con los objetos, porque el niño comprende el concepto siempre que pueda relacionarlo con aquellas de sus vivencias que le han impresionado.

La memoria del niño es muy lábil todavía, y se producen fácilmente "recuerdos" que sólo son ilusiones subjetivas. El desarrollo psicológico no es un proceso de despliegue automático de potencialidades, producido por la sola experiencia del niño con los objetos de su entorno. Es un proceso social y cultural, asistido y mediado. Esta mediación sólo es efectiva si además de reforzar el desarrollo ya alcanzado por el niño, es también capaz de anticipar el desarrollo inminente, es decir, si apoya el desarrollo del niño, lo potencia y estimula.,

Implicaciones para la acción educativa en el Nivel Inicíal

Sabemos que el conocimiento se construye a través de la relación del sujeto con el medio. Cuando el sujeto incorpora la realidad, la transforma y se transforma.

Aprender significa siempre un conflicto cognitivo en tanto no es un proceso lineal que va de lo simple a lo complejo, sino que implica un constante desafío porque el sujeto al apropiarse de la realidad, con sus esquemas de conocimiento, necesita reformularlos, reorganizándolos con las nuevas experiencias que realiza (asimilación).

La actividad intelectual que le permite al niño construir el conocimiento tiene en la curiosidad y en el deseo de aprender importantes fuentes de motivación. Pero la curiosidad espontánea no es suficiente para llevar al niño hacia el conocimiento: los descubrimientos que llevan a la construcción del conocimiento deben darse en el marco de experiencias de aprendizaje activas, que amplíen y clarifiquen las que son corrientes en la vida diaria de los niños. En cuanto al deseo o necesidad de aprender es otro motivo intrínseco que facilita los aprendizajes infantiles.

El papel que juegan las actividades del niño en el proceso de aprendizaje ha sido suficientemente destacado desde numerosos encuadres teóricos, a partir de la Escuela Nueva. Dijo Piaget "El conocimiento se deriva de la acción... se construye operando, actuando, es decir exige necesariamente la actividad del niño". (10)

Sin embargo, parece haberse extendido la idea de que la actividad es siempre algo exterior, físico, manipulativo, motor. De este modo se piensa que la proliferación de actividades asegura una adecuada construcción del conocimiento. Esta postura es francamente errónea. Incluso muchas veces el exceso de actividades (activismo) conspira contra dicho proceso. Lo importante es saber qué tipo de actividades deben proponerse a los alumnos para facilitar su aprendizaje: sin duda deben ser actividades problematizadoras, que conduzcan al niño a indagar, descubrir, inventar, formular hipótesis y aportar soluciones.

Finalmente es necesario destacar la importancia de los procesos sociales en la construcción del conocimiento. El desarrollo cognoscitivo tiene como punto de partida la interrelación social y se hace posible porque el niño vive inmerso en grupos, dentro de una estructura social determinada y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos. Ejemplo de esto es el empleo que hace el niño de signos y símbolos, instrumentos básicos de la interacción. Es posible no sólo por la existencia de instancias madurativas en el niño

(9) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, pág. 24,1991 ,fi.

(10) Piaget, J. A dónde va la educación. Teide, Barcelona, 1978.

sino que exige el consenso y la presencia de otros. Lo anterior pone en evidencia una vez más, la relación dialéctica que existe entre desarrollo y aprendizaje. Ambos son interdependientes. El desarrollo pauta las posibilidades cognoscitivas que son propias de un sujeto en un momento evolutivo determinado, pero éstas sólo se podrán efectivizar al realizar los aprendizajes que la situación social en la que el sujeto interactuante le plantea. De acuerdo con ello, la única respuesta que debe darse ala disyuntiva pedagógica que opone al enseñar estimulando el desarrollo de capacidades generales al enseñar contenidos específicos, es replantear la cuestión en términos de interacción: no puede favorecerse el desarrollo de estructuras cognoscitivas como formas vacías, sin un contenido sobre el que se apliquen, ni pueden enseñarse contenidos sin una significación que los organiza conceptualmente.

Esta reflexión es imporpante en tanto alerta sobre el proceso de vaciamiento de contenidos a que puede conducir un juego inarmónico de estructuras cognoscitivas y contenidos, con la consiguiente pérdida de la función socio-cultural de la escuela: la distribución equitativa de saberes y conocimientos válidos y significativos.

El desarrollo del lenguaje

Es necesario que en el período inicial de la acción educativa, los docentes tengan conocimiento del estado actual de los enfoque del desarrollo del lenguaje en el niño.
"Durante el primer año el niño manifiesta sus intenciones comunicativas; mediante gestos, el señalamiento de objetos, vocalización y balbuceos simples y reduplicados el niño alcanza un control progresivo de los mecanismos fonatorios.
El lenguaje surge al final del primer año de vida, el niño produce sus primeras palabras sobre la base de emisión de balbuceos.
En la producción de las primeras palabras, el niño usa estrategias que responden a sus capacidades y restricciones articulatorias y perceptivas. Por medio de dichas estrategias organiza el material fónico de su lengua".

Como lo explica con claridad Baldisserri: "En los niños, la riqueza semántica potencial es siempre más amplia que la que se usa realmente y esto podría explicar el retraso observado frecuentemente de la producción respecto ala comprensión, así como el hecho de que, en el diálogo, el niño consigue llevar al plano material aquello que no hace espontáneamente".
Al estar el lenguaje estrechamente ligado con las experiencias de vida del niño, los significados que éste le da a las palabras y frases no son los mismos que le asigna un adulto. En interacción con el niño, el adulto actúa como organizador lingüístico ayudándolo a alcanzar sus intenciones con los medios lingüísticos necesarios para lograrlo.
Los intentos de los niños para producir emisiones estructuradas nos muestran estrategias como las de: suprimir, simplificar elementos, establecer un orden en los componentes de la emisión, evitar las irregularidades del sistema adulto.
La forma sistemática en que el lenguaje infantil difiere del adulto nos indica que el niño construye activamente las reglas de su gramática, que no son una imitación de los adultos ni son un simple reflejo de un mundo de conceptos.
La posibilidad de reflexionar sobre algunas propiedades del lenguaje fue denominada por Clark (1978) *conciencia linguistica* y se expresa en los niños de forma diversa: preguntas sobre pronunciación correcta, comentarios sobre el habla de los otros, juegos con palabras, correcciones y autocorreciones espontáneas, etc. La conciencia lingüística se desarrolla en relación con la habilidad para aislar unidades lingûísticas (palabras, sílabas, fonemas) y por ello está estrechamente vinculada con el aprendizaje de la lectò-escritura porque en él se ponen de manifiesto la existencia de dichas unidades, que el sujeto hablante no discrimina en su emislon.

(11) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de henos Aires. Pág. 33, 1991.

Sin embargo, es importante que las habilidades que conducen al logro de una conciencia lingüística que pueden ser desarrolladas en niños prelectores: diversos ejercicios orales de análisis y síntesis de oraciones y palabras permiten adquirir habilidades analíticas que faciliten la segmentación de emisiones en palabras y éstas en fonemas.

Por otra parte, la escuela también debe tener en cuenta un importante factor vinculado con las experiencias lingüísticas del niño del Nivel Inicial y éste es el que se refiere a un fenómeno inherente al lenguaje mismo: la existencia de *variaciones linguísticas.*

Esto significa que los significados, las formas y funciones del lenguaje infantil dependen en gran parte de las experiencias personales, sociales y culturales del niño.

Los niños no son lingüísticamente homogéneos en cuanto a la variedad de lengua y variedad de usos del lenguaje que dominan, ya que ambos factores varían en función del medio familiar y social.

Debe tenerse en cuenta para el tratamiento pedagógico adecuado, las variedades lingüísticas que el niño aporta, que éstos deben ser vistos como diferentes, en su forma, uso y significado, respecto de la variedad standard que enseña la escuela, pero no por ello deficitaria.

Es altamente probable que muchos niños que fracasaron en la adquisición de la lengua standard estuvieran fuertemente condicionados por el tratamiento prejuicioso y descalificador aplicado a su lengua y su cultura.

La escuela debe proponerse que el niño logre nuevos usos del lenguaje y que aprenda a manejar nuevos contextos, más allá del cotidiano, para enriquecer y desarrollar su competencia lingüística.

En este sentido, su tarea fundamental es proporcionar al niño la posibilidad de vivir *experiencias linguisticas* ricas y variadas que conduzcan a la ampliación de su repertorio verbal, pero, también, asegurándole dentro de su competencia lingüística, el lugar del lenguaje de los otros.

El desarrollo motriz

La capacidad motora con que el niño nace requiere ser ampliada y perfeccionada continuamente, debido a que el movimiento es para el niño un factor fundamental en la exploración de su medio.

El pasaje del "ser movido" a "moverse" exige una extensa escala de aprendizajes que deben desarrollarse durante los primeros años de vida.

La evolución motora que tiene lugar a lo largo de los primero meses de vida del bebé y que se da a partir de una serie de movimientos reflejos, constituye la plataforma para sus posteriores aprendizajes motrices esenciales también para el desarrollo de la inteligencia. De allí la importancia que en los últimos años ha adquirido todo lo relativo a la llamada "estimulación temprana".

Al andar, el niño percibe nuevos espacios y relaciones. Va desarrollando su capacidad de observación y coordinación, logrando así un sentido del equilibrio, del espacio y del tiempo. Avanza en el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones.

Pero el aprendizaje del movimiento va más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, porque el desarrollo motor va unido al desarrollo intelectual y afectivo. Es así que los logros en el plano motriz ocasionan también vivencias emocionales, cognitivas y sociales. Gracias a las experiencias cinéticas se desarrollan la curiosidad, la sensación de bienestar, de independencia, etc.

En este proceso, la presencia y participación del adulto es de carácter relevante. Por un lado, porque el niño necesita que se le poporcionen estímulos adecuados a su nivel evolutivo, que se le presenten obstáculos a vencer, situaciones-problema que constituyen desafíos que le exijan poner en juego sus adquisiciones motrices previas y su creatividad. Por otra parte, este compartir con otro estas experiencias es especialmente importante para los aprendizajes sociales del niño.

El desarrollo motor se prolonga durante toda la infancia, posibilitando un progresivo perfeccionamiento de aspectos tales como la locomoción, el control postural, la coordi-

nación manual, el dominio de las relaciones espaciales y la percepción de formas. Simultáneamente se va construyendo el *"esquema corporal",* entendido como la imagen que el niño tiene de su propio cuerpo en diferentes estados, posiciones y en relación con el espacio y los objetos. Esta noción, en cuya construcción intervienen no sólo los movimientos sino también los sentidos y sensaciones internas del niño, requiere de un largo proceso. Podemos diferenciar someramente algunas de las etapas que tienen lugar en él. Durante los dos primeros años de vida, el niño suele lograr su individualización. Es decir, que logra diferenciar su propio cuerpo respecto del entorno y objetos que lo rodean.
La adquisición de la locomoción favorece notablemente esta delimitación, la que -por otra parte- se ajusta alas llamadas leyes del desarrollo: la ley céfalo-caudal (el niño va dominando su cuerpo en la dirección de la cabeza hacia los pies) y la ley próximo-dista1 (el dominio va en aumento desde la columna hacia las extremidades).
Paralelamente se va produciendo el reconocimiento o identificación de las diferentes partes de su cuerpo, que se ve facilitado por la posibilidad de llamarlas por su nombre, a medida que avanza también su desarrollo linguístico.
En la primera etapa del Nivel Inicial, el niño posee un desarrollo de coordinación motriz general que lo faculta para la realización de actividades que pongan en juego su motricidad gruesa. En una segunda instancia, podrá ir afinando su coordinación visomotora y el dominio de la musculatura fina. Ello lo habilitará para manipular nuevos materiales y elementos, cuya exploración significará un enriquecimiento de sus experiencias y posibilidades motrices.
Durante esta etapa se va definiendo también la lateralidad, lo cual determinará el uso permanente de la mano y pierna más hábil. De la definición del predominio lateral en su propio cuerpo, dependerá la futura construcción de las nociones de derecha e izquierda proyectables a las demás personas y objetos con los que interactúa.
Como ya dijimos anteriormente, la actividad motriz tiene especial relevancia para el desarrollo de la inteligencia. No olvidemos que según la psicología genética, ella es el punto de partida para la construcción de los esquemas que posibilitarán el desarrollo intelectual. Recordemos que es justamente a partir de los reflejos y las percepciones que se irán generando dichos esquemas, los que luego se irán coordinando, diferenciando y generalizando.
Es interesante como Piaget compara los primeros estadios del período sensorio-motriz con el pensamiento representativo posterior, concibiéndolos como una "prefiguración". La organización de los movimientos y desplazamientos que en un principio se encuentran centrados sobre el propio cuerpo, van descentrándose hasta llegar "a un espacio en el cual el niño se sitúa como un elemento más entre los demás. (...) Vemos aquí, en pequeño y sobre el plano práctico, exactamente el mismo proceso de descentralización progresiva que encontraremos en el nivel representativo, en términos de operaciones mentales y ya no solamente de acciones" (Piaget, 1972).
De allí la importancia de que en el Nivel Inicial el niño encuentre oportunidades para desarrollar sus capacidades motoras y expresivas.

La moralidad en el niño

La moralidad infantil se construye sobre la base de los otros tres procesos (el social, sexual afectivo y el cognitivo), pero con su propia especificidad.
El niño nace en un mundo moralizado y relacionado con adultos que tienen una determinada actitud frente a los valores y normas. Interactuando con el mundo y los hombres que lo rodean, el niño aprende a ser moral. Se pueden distinguir dos estados. El primero se caracteriza por el egocentrismo infantil y la presión adulta, cuya consecuencia es la moral heterónoma. El segundo está constituido por el inicio de la cooperación, que posibilitará el desarrollo de una moral autónoma. Como se dice en el curriculum cuya caracterización del niño se ha tomado:
"El niño -en tanto persona humana- es portador él mismo de valiosidad moral y exige respuestas "éticas" de su entorno: desde que se lo concibe siempre cabe la alternativa de que

se lo respete como persona o no. Incluso, por el solo hecho de haber sido concebido, un niño tiene derechos básicos como, por ejemplo, a ser alimentado y educado. Sin embargo, no basta con que su mundo esté moralizado y que él mismo sea para los demás una realidad revestida de valiosidad moral. El niño, como ocurre con todas sus otras posibilidades, tiene que aprender a ser moral.

Es Ia familia la principal responsable de la educación moral del niño, sobre todo en los primeros años de su vida. La escuela compartirá con la familia esta tarea, sabiendo que un aprendizaje integral implica, necesariamente, hacerse cargo también de la educación moral, instituciones religiosas, por ejemplo, lo cual amplía la corresponsabilidad de la escuela en la tarea.

No hay duda que la educación religiosa que muchos de nuestros niños traen de sus hogares y de sus correspondientes iglesias juega un rol esencial en la formación moral. Las creencias religiosas implican siempre una fuente de motivos para actuar y ofrecen también al niño un conjunto de valores y de normas para su conducta."

"Integrando diversos aportes teóricos podemos distinguir en el desarrollo moral del niño tres ***aspectos*** fundamentales.

1. Hay un aspecto que tiene que ver **con** la ansiedad, originada en que el ser humano asume tempranamente que los actos que realiza están bajo vigilancia. Es el temor a no tener la autorización o aprobación que se instala tempranamente en la vida humana, y que tiende a interiorizarse (proceso en el cual la ansiedad por la "autorización" o el "permiso" para actuar se hace más difusa e independiente o desprendida del miedo "consciente" a ser descubierto). El tema freudiano del super-yo, como interiorización de pautas de socialización ligadas sobre todo a la represión de deseos infantiles inconscientes apunta en esta dirección.

2. Hay otro proceso que tiene que ver con las características específicas de la sociabilidad humana: está basado en la empatía, sentimiento humano básico que consiste en ponerse en lugar del otro de identificarse con él.

En el niño pequeño, este sentimiento surge de una insuficiente discriminación entre el yo y los otros, que hace que el sujeto viva "sumergido" en el clima emocional de su entorno humano: es bien conocido que los bebés, por ejemplo, "se contagian" cuando alguno de ellos llora o tiene un berrinche.

Esa empatía primera resulta paralizadora y generadora de culpa (porque uno se siente culpable de la desgracia ajena, al no poder identificar las causas de su emoción).

El proceso de maduración apunta aquí a pasar a otra forma de empatía -prosocial y libre de culpa- cuando el sujeto, más descentrado, distingue perfectamente sus necesidades de las ajenas, pero es capaz de sensibilizarse por la situación del otro, comprenderlo, ayudarlo y solidarizarse con él, más allá de su exclusivo interés personal (logro que sólo se alcanza plenamente en la adolescencia).

3. Un tercer aspecto de la orientación moral ***es*** el ***cognitivo,*** que tiene que ver con la construcción de las perspectivas sociales, de las expectativas de comportamiento, de los conceptos de autoridad, de motivación y de justicia.

El niño va procesando la información discrepante con sus juicios morales anteriores, y va así construyendo estructuras cognitivas más adecuadas al punto de vista moral.

El proceso de maduración apunta aquí a pasar de la heteronomía a la autonomía, es decir, de la interacción normada autoritariamente (sin posibilidad de crítica) a la interacción normada racionalmente.

Estos tres aspectos son de tipo estructural y se dan simultáneamente y no se corresponden con etapas sucesivas. Lo que sí podemos distinguir son etapas de desarrollo en cada uno de los aspectos distinguidos. Por lo tanto, la madurez de la orientación moral, que el niño tiene que conquistar en su aprendizaje, supone el triple tránsito:

- del CONTROL ansioso desde otros, al AUTOCONTROL con ansiedad mínima;
- de la EMPATIA culpógena, a la EMPATIA pro-social;
- de la HETERONOMIA o autoritarismo, a la AUTONOMIA racional.

Recién aquí podemos hablar de ***autonomiá,*** que se constituye en el término ideal del desarrollo moral, cuando va acompañado de un ***autocontrol,*** con ansiedad mínima, y de una ***empatía pro-social*** que genera ayuda y no sentimiento de culpa.

El docente debe tener en cuenta la naturaleza particular de la moral infantil, y a partir de allí, darle oportunidades al niño, a través de la cooperación entre pares, de la participación en la elaboración de las normas y pautas de la vida diaria, de la concientización de sus posibilidades y limitaciones, de construir progresivamente los cimientos de una moral autónoma.

El conjunto de todos los aspectos que se acaban de ver nos ayudarán a comprender las características afectivo-sociales, psicosexuales y el desarrollo cognitivo del niño. Esta comprensión facilita la observación pedagógica de su gradual descentramiento del yo, en relación con los objetos y las demás personas; el paso del egocentrismo al sociocentrismo, de la indiferenciación a la distinción, del animismo mágico a la dimensión concreta y reversible del pensamiento, de la moral heterónoma a la autónoma.

Estas dimensiones de la personalidad del niño tienen enorme relevancia para la tarea educativa, por lo que su conocimiento puede estimular nuevas formas de relación maestro-alumno y nuevas estrategias didácticas para satisfacción de ambos y el logro de los fines expuestos.

Evolución del juego infantil

El juego se puede definir como: " la actividad primordial de la niñez, a la vez espontánea, placentera, creativa y elaboradora de situaciones. Es un lenguaje, una de las principales formas de relación del niño consigo mismo, con los demás y con los objetos del mundo que lo rodea". **(12)**

Los primeros juegos son funcionales y les suceden los simbólicos hasta llegara los reglados. Pero más allá de los juegos exclusivamente funcionales del bebé, nunca un juego se presenta de una forma pura, se nota más bien un predominio de un aspecto sobre otro.

El juego funcional se da durante el primer año de vida del bebé. Es juego de puro ejercicio de las funciones sensoriomotoras que compromete movimientos, acciones y percepciones.

El juego de ficción o simbólico predomina entre los tres y cinco años. Satisface al yo mediante la transformación de lo real en función de los deseos del sujeto.

El juego de reglas se da desde los cuatro y cinco años. Su inicio depende de la estimulación y de los modelos que tenga el niño en el medio que lo rodea. En estos juegos es necesario aprender y respetar determinadas normas y acciones. Esta aceptación implica la posibilidad de establecer relaciones de reciprocidad y cooperación con los otros, respetando sus puntos de vista.

Dentro de los juegos reglados, se observa una evolución que expresa un proceso de descentralización paulatina del pensamiento infantil: desde los juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), hasta juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal).

Lo que caracteriza al juego infantil es ser una actividad libre, espontánea y placentera, muy creativa que estructura un tiempo y espacio propios donde el niño desarrolla sus posibilidades.

Muchas veces se ha definido al Jardín de Infantes como un ámbito en el que se privilegia la dimensión lúdica, ello es discutible si se considera que el Nivel Inicial es por definición un Nivel educativo. Asociar el juego al goce y la creatividad y el aprendizaje al esfuerzo e incluso a la cultura genera una fractura peligrosa entre Jardín y E.G.B.

(12) Pzellinsky, Reichman y Fernández, "La metodología juego-trabajo en el Jardín de infantes", Editorial Pac, 1982.

Más, correcto que plantear esa disyuntiva es afirmar que los rasgos deseables: interés, placer, exploración, creación, pueden estar presentes tanto en el juego como. en el aprendizaje y el trabajo escolar. En el modelo didáctico que adopte el docente puede encontrar la respuesta superadora de esta antinomia. En síntesis, podemos caracterizar lo que representa la actividad lúdica en el Nivel Inicial con el siguiente texto: "La actividad lúdica expresa y realiza la cualidad Cognitiva y orativa del aprendizaje infantil: las capacidades de discriminación, de análisis, de síntesis, de generalización, de invención y de fantasía se conquistan en un proceso gradual a través del cual el niño satisface la exigencia de conocer la realidad natural y humana y, por lo tanto, de crecer y llegar a ser adulto". (Baldisserri, 1984)

Incidencia de estos aspectos en la acción educativa

Conocer al niño como un ser íntegro en constante proceso de desarrollo, conformado por diferentes aspectos que se relacionan y se complementan en el aprendizaje, nos permite:

- La comprensión de las características del desarrollo social y afectivo del niño.

- La aceptación de sus sentimientos sin prejuicios para ayudarlo a conocerse así mismo.

- La estimulación para el logro de una mayor autonomía.

- La promoción del desarrollo de relaciones cooperativas entre los niños.

- La fijación con claridad de límites que contribuyan a darle seguridad y confianza a sí mismo.

- La comprensión de que el eje de aprendizaje de la lecto-escritura pasa por el proceso de construcción que realiza. El conocimiento de las etapas que recorre en este proceso permite plantear situaciones que le provoquen conflictos cognoscitivos que pueda resolver exitosamente.

- El conocimiento de los distintos momentos (niveles) y procedimientos vinculados con la construcción de los conocimientos que realiza, para intervenir eficazmente desde el rol del educador.

- La programación e implementación de situaciones de aprendizaje que provoquen un desequilibrio óptimo. Si el objeto de conocimiento supera en gran medida sus posibilidades operatorias no se produce la asimilación; si por el contrario el objeto de conocimiento puede ser asimilado totalmente por los esquemas que el sujeto ya posee, tampoco se produce la necesidad de modificarlo.

- La importancia de privilegiar la actividad lúdica como recurso metodológico más apropiado en el Nivel Inicial.

- La orientación de la acción didáctica hacia la toma de conciencia por parte del niño, de sí mismo, de sus necesidades, intereses y posibilidades, de una interacción con el medio y de los recursos que éste le brinda para satisfacerlas.

- La comprensión de las influencias de las diferencias socio-culturales en la construcción de los distintos aprendizajes y formas de expresión.

3.6. EI Docente del Nivel Inicial

3.61. El análisis del trabajo docente desde la perspectiva pedagógica

La teoría pedagógica y la praxis educativa constituyen algo indivisible cuando el maestro hace su trabajo y reflexiona sobre él. A veces el docente no repara lo suficiente en que en realidad él mantiene juntas a la teoría con la práctica.

Como afirma G. Sacristán (1986): "Se dice que todos los docentes tienen una teoría de la enseñanza en la medida que operan con unos esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. A posteriori de la acción se puede examinar su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de postura implícitos frente a problemas teóricos. En este sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea a veces incoherente, no articulada ni conciente.

"Explicar esto puede darle conciencia critica al profesorado sobre su propia función y facilitar el cambio cuando se ve que los apoyos de esa teoría encubierta no son correctos, pudiendo llegar a urgir la necesidad de un apoyo teórico más científico".

La teoría está constituida por principios a los que se llega por un proceso de abstracción que, a la vez, los aleja de las situaciones en que se dan los casos particulares, por eso aveces los docentes consideran excesiva toda teoría que no toma en cuenta las situaciones educativas concretas. Sin embargo, esto no significa que al maestro le resulte indiferente la teoría.

La práctica docente no es sólo una actividad observable, sino que se trata de una praxis porque tiene una finalidad, aplica ciertos principios pedagógicos generales que, pese a su nivel de abstracción, influye la práctica que entonces no puede ser distinta a una acción reflexionada.

La vinculación entre teoría y práctica, es un acto de discernimiento que permite distinguir cuándo la teoría alcanza, o en qué grado alcanza, a explicar los hechos educativos que se originan en la acción docente o en diversas situaciones de aprendizaje. El rol del docente le permite ocupar este lugar privilegiado donde la teoría y la práctica se conectan con finalidades determinadas.

Es necesario que el docente tenga a su alcance diferentes modelos pedagógicos, que valore su relación con la práctica y que observe los resultados que ella provoca, para optar por lo que mejor se ajuste, según su experiencia didáctica, a la realidad concreta de su escuela. Puede revalorizar en los viejos modelos pedagógicos sus elementos formativos, adecuándolos a los cambios producidos en la actualidad por el avance de otras teorías pedagógicas. Cada alternativa de modelo didáctico es en realidad una hipótesis de trabajo, sólo el docente, aplicándolo en su clase, puede informar si funcionan todos, algunos y en qué circunstancias. Es importante que el docente sea investigador de su práctica e informe sobre los resultados de su experiencia.

Como encargado de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto del aprendizaje adquiera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica en la selección, organización y producción de saberes.

Tanto los docentes como los alumnos son portadores de cultura, lo que los relaciona con un mundo más amplio que el de la escuela.

El docente como agente socializador, explícita o implícitamente transmite mensajes que originan y/o estimulan comportamientos que pueden, responder a distintos modelos de relaciones sociales.

La articulación de los contenidos de los aprendizajes con las necesidades y recursos del medio socio-cultural, geográfico y económico puede ser facilitado por la indagación, el conocimiento y la compenetración de las caracteríticas del medio ambiente donde se inserta la práctica docente. Esto ha de beneficiar el proceso de aprendizaje aumentando la significación y relevancia cultural de los contenidos curriculares.

La multidimensional visión del maestro lo capacita para ser un articulador social. Esta expresión significa que él está entre dos o más grupos que representan diferentes entidades sociales y, posiblemente, cultural& asumiendo ante uno la representación del otro, Con vistas a incorporar el bagaje cultural que trae cada persona como punto de partida de la acción educativa. No para imponer las pautas de la cultura escolar, sino para superar esta adscripción integrando acabadamente los rasgos culturales de los diversos grupos que interactúan en la escuela y en la comunidad.

La falta de articulación social multiplica los conflictos e intensifica la separación escuela-comunidad. En cambio, el respeto y la libertad para que cada grupo exprese su propia cultura y se la pueda recrear en conjunto, posibilita la integración genuina de todos en la cultura regional y nacional.

3.6.2. El docente como trabajador de la educación

La docencia no es una "profesión liberal". A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los maestros transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento, órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente, no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar.

Los maestros suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que le permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada.

La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del maestro.

Pensar en los maestros como meros ejecutores de directrices es pensar en desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del curriculum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente. Participar en la formulación de un diseño curricular es sólo un aspecto de la producción intelectual del maestro, producción que debe profundizarse y extenderse en nuevos proyectos futuros.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la importancia social de su actividad.

"Ser un trabajadòr de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas permite obtener un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado". (13)

Como profesional y trabajador de la educación, cuando defiende las condiciones laborales inherentes a su actividad, incluye el requerimiento de una capacitación que le permita actuar de modo coherente con la realidad.

Si percibir el trabajo como algo que tiene significado, que vale la pena hacerlo, que es importante, está presente en la auto-evaluación del desempeño docente agregado a ello los resultados positivos de efectivizar la dimensión social de su trabajo, estaremos en presencia de un plena identificación con la profesión y con las tareas pedagógicas que le están asociadas. Concebir al docente como trabajador, implica que la dignidad de su trabajo y las condiciones en que lo realiza requieren bases salariales que satisfagan sus necesidades, y que en el funcionamiento del sistema educativo estén previstas las necesidades que tenga de capacitación y actualización continua. Para garantizar la mejora de la calidad de la educación en su comunidad y los derechos de los alumnos a una apropiación de los conocimientos que le permitan valerse y participar en la sociedad, todo aquello forma parte de un mismo proyecto: el de democratizar la sociedad y la educación, cumpliendo con los ejes básicos que sustentan esta reforma curricular.

(13) Documento Curricular para el Nivel Primario. Río Negro (1990).

3.6.3. *EI rol del docente del Nivel inicial*

Puede parecer sencillo definir el rol del docente del primer nivel del sistema educativo. Como punto de partida las conductas son inherentes a la función de educar a niños pequeños. Sin embargo, el modo en que se concibe dicha función no es unívoco.

El rol del maestro de este nivel es percibido por la sociedad en general, de manera muy variada y hasta contradictoria. A veces se lo idealiza, y se amplía el espectro de exigencia que se le plantean superando las propias de la función educadora. Así, suele esperarse que el docente actúe como una "segunda mamá" o como un psicólogo o psicopedagogo, lo que implica tergiversaciones de un rol que es evidentemente pedagógico.

Considerar que su rol es pedagógico implica superar la concepción del Jardín como un lugar donde los niños van sólo a jugar y entretenerse. Este nivel del sistema educativo, es un ámbito para el aprendizaje, lo que no significa desvalorizar el juego y el placer que tanta importancia tienen en el desarrollo de los pequeños. Es tarea esencial de las maestras lograr que los niños descubran el placer de aprender, a través de armonizar el juego con la tarea productiva.

Las docentes de este Nivel se encuentran frecuentemente tensionados frente a la multiplicidad de demandas que muchas veces no pueden armonizar con su propia concepción de las funciones que le corresponden. La frustración y desgaste que estas tensiones generan le dificultan capitalizar los aspectos gratificantes y valorizadores de su tarea e integrar su rol en un proyecto de vida y realización personal.

Es necesario que cadadocente pueda reconocer y analizar los conflictos que son inherentes al desempeño de su profesión y ala vida institucional, para iniciar desde este reconocimiento un proceso de construcción del rol, a través de la interacción con sus colegas, con los alumnos y con la comunidad en que está inserta la institución.

De este modo, el maestro del Nivel Inicial podrá establecer los alcances y límites de sus funciones e "irá conociendo cada vez más el significado de su tarea a medida que comprenda mejor las pautas culturales, valores y actitudes que la sociedad le asigna así como también sus motivos o incentivos individuales para elegirla". (14)

Su tarea está centrada en el compromiso de orientar y facilitar los procesos de socialización de aprendizaje de los niños a su cargo, atendiendo los fines y objetivos que se establecen en el curriculum y los que se derivan de la convivencia institucional concreta. Ello requiere leer la realidad desde una postura crítica, reflexionar sobre los fundamentos teóricos que enmarcan el trabajo de los docentes y sustentar la acción pedagógica en dichos fundamentos, en la comprensión de los diferentes procesos culturales de su tiempo. y en el respeto de la heterogeneidad de normas, costumbres y creencias, con un criterio pluralista y superador de toda clase de discriminación.

Esto requiere la capacidad de trabajar en equipo y de generar relaciones creadoras con los colegas, con los alumnos y con sus padres.

Las relaciones positivas y cooperativas con los pares y la fluidez de los canales de comunicación dentro de la institución, harán de ésta un ámbito adecuado para el crecimiento profesional en un clima de responsabilidades y esfuerzos compartidos en función del logro de los fines comunes.

La integración de los padres en el proyecto educativo, sobre la base de la diferenciación y complementariedad de roles, permitirá concertar acciones pedagógicas que armonicen con las pautas, valores y formas de vida de cada comunidad.

La relación con los alumnos, basada en la confianza, en las capacidades del niño, en su creatividad y en sus posibilidades de canalizarlas en todos los ámbitos de la cultura, posibilitará configurar un ambiente propicio para facilitar la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las personalidades. La afectividad, de primordial importancia para todos los seres humanos cuanto más para el niño de este Nivel, no será reducida al uso de gestos o expresiones cariñosas, sino que se manifestará en las actitudes de respeto por

(14) Documento curricular para el Nivel Primario. Río Negro (1990).

su identidad y en un comprensivo acompañamiento de su proceso de aprendizaje, procurando optimizar sus potencialidades.

Vivenciar y profundizar los aspectos placenteros de los vínculos que se establecen en la institución educativa, y fundamentalmente con los niños, permitirá que la maestra jardinera valorice las experiencias positivas que va realizando y descubra los aspectos lúdicos y creativos de su rol, fuente de gratificación personal que redundará en una mayor identificación con la tarea y, por ende, en su enriquecimiento.

3.6.4. Actividad laboral y saberes.

El maestro puede ser un trabajador de la educación porque ha obtenido un título, académico que le permite a los profesionales tener una autoridad y un poder legal de ejercer cierto trabajo y un mandato: el de definir ellos mismos el sentido social de su actividad. Para ejercer bien la profesión es necesario poner en práctica un saber pertinente, pero, las profesiones se construyen a partir de la naturaleza y de la importancia de su contribución social. No se puede distinguir y estudiar por separado Ia significación científica de una profesión-y por otro su valorización social y simbólica, ambos aspectos están en la base de la construcción de una identidad profesional común.

Los saberes constituyen una de las características centrales de la profesión. Se trata de conocimientos específicos que permitan el ingreso a una carrera laboral determinada y al desarrollo de una trayectoria asociada con aquella.

Los saberes docentes adquiridos durante la formación y los que se incorporan por experiencia de trabajo permiten resolver situaciones problemáticas. Entre ellas muchas escapan a la racionalidad técnica ya sea porque hay conflictos de valores, porque aparecen casos únicos en la práctica profesional, por lo tanto, es frecuente que los saberes aprendidos no alcancen.

Bourdoncle (1993) hace notar que frente a lo imprevisto los docentes ponen en práctica una especie de intuición, de talento, de arte, que obliga a la reflexión en la actuación. Es un pensamiento de exploración pedagógica, de construcción de hipótesis y de pruebas que forman parte de su acción.

el desarrollo de prácticas reflexivas pone en juego el saber y la acción misma, como afirma este autor, "Es un arte de poner en evidencia de manera nueva los problemas, las resoluciones, improvisar. Esta reflexión en acción es un ejercicio de, la inteligencia, riguroso a su manera y de todos modos necesario para poner en práctica los saberes científicos y técnicos. Raramente se los aplica directamente sin otros juicios: ellos dependen enteramente de esta epistemología de la práctica largo tiempo ignorada en las escuelas profesionales".

Por lo tanto, no se justifica el concepto de "desprofesionalización" que se viene asociando con el ejercicio de la docencia.

Una cosa es reconocer que toda carrera profesional necesita planes y condiciones para la actualización permanente y, otro, aceptar que no puedan llegar a. conjugarse saberes, autonomía y continuidad en una carrera desde donde se construye la identidad profesional.

Según Dubar (1994) uno puede' reconocer por lo menos cuatro combinaciones:

- El espacio de la formación profesional asociado con la construcción aún incierta de la identidad.

- El espacio del oficio, del desempeño en la tarea, asociado con la consolidación de la identidad o con el bloqueo de una identidad especializada.

- El espacio organizacional donde los diferentes miembros de una institución confirman la identidad profesional de otro al efectuar el pleno reconocimiento de sus funciones y tareas como homólogas a las de ellas, (Valorización acordada por los pares).

- El espacio fuera del trabajo en donde puede hasta llegar a desestructurarse una identidad (por exclusión) o se confirme un retiro sin conflicto, propio del tiempo insumido por una larga trayectoria profesional.

Formación, consolidación, reconocimiento institucional y retiro son los momentos-claves de una identidad profesional lograda sobre la continuidad. Cualquier amenaza de alteración de estos momentos implica la ruptura total o parcial de una trayectoria profesional que, en caso de exclusión extrema, tendrá que buscar otros espacios para construir una nueva identidad laboral.

Cada configuración de identidades / saberes está construida por muy diversos procesos de socialización. Mezclan. en forma conflictiva, la permanencia y la evolución, lo viejo y lo nuevo.

En cada generación y en cada sociedad las identidades profesionales son construcciones sociales que implican la interacción entre trayectorias individuales y sistemas de empleo, ti-abajo y formación. Ninguna de estas dimensiones es separable de las otras.

3.7. La Actualización y el Perfeccionamíento desde la práctica docente

El curriculum jurisdiccional otorga especial importancia al perfeccionamiento y a la actualización docente, como forma de revalorizar el ejercicio del rol en una sociedad democrática que necesita de la participación de todos desde su propio campo de formación y trabajo.

En los encuentros relacionados tanto con la elaboración del curriculum, como del proceso de adecuación y lo que esto implica para el acrecentamiento del saber pedagógico y la praxis que le corresponde, se ha sostenido que el docente debe reflexionar permanente-mente sobre su acción educativa tanto en los aspectos didácticos como en los pedagógicos y sociales. Esto exige una fundamentación ala que se llega por un camino de conocimiento crítico, interpretativo y valorativo de la realidad sobre la que se actúa.

Las consideraciones anteriores justifcan la demanda docente por un perfeccionamiento integral, continuo, obligatorio y gratuito que puede asumir distintas modalidades y realizarse en diferentes períodos de tiempo. Esta caracterización general hace referencia a la acción del Estado Provincial para garantizar las oportunidades de capacitación, planificación, validez legal y articulación de las acciones que se emprenda.

Las áreas y temas prioritarios pueden determinarse mediante consultas donde el docente exprese sus expectativas, y participe en la elección de temas y modalidades.

Finalmente, la Dirección del Nivel Inicial habrá de concertar un sistema de comunicación interinstitucional que permita apreciar los efectos del programa que se implante, intercambiar opiniones y experiencias con el propósito de que los proyectos puedan reajustarse a medida que quienes los coordinen y los docentes puedan evaluar su desarrollo.

ENCUADRE DIDACTICO

4.1. *Organización del Diseño Curricular*

El diseño curricular, herramienta de la práctica pedagógica, debe constituirse en un fértil orientador para que los docentes puedan estimular el desarrollo, la potenciación y la ampliación del conjunto de capacidades que porta el niño que ingresa al Nivel Inicial y transita por él, favoreciendo su inserción activa y crítica en el mundo escolar y extraescolar. Dado que esta propuesta privilegia la selección y organización de contenidos que sean pertinentes y relevantes para el niño, atendiendo tanto la adecuación psicológica de los mismos, como su significatividad y estructuración lógica, este diseño curricular tiene presente los siguientes principios y conceptos centrales:

a) Príncipio de globalización: Supone ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje es, pues, un proceso global del acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero en tanto permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador que, priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños..." (Coll, C., 1989).

b) Principio de espiralación: El concepto de curriculum "en espiral" (Bruner, 1972) implica continuidad y progresión. Permite dar ala enseñanza de los contenidos fundamencales continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los distintos niveles educativos, de forma que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retornando cada proceso allí donde quedó anteriormente. Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de conocimientos, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase.
La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado cada vez más complejo.
El concepto de espiralación, que se materializa a través de una organización de contenidos en torno a ejes e ideas básicas, permite vertebrar y dar direccionalidad al desarrollo de todas las cuestiones a abordar; a la vez, posibilita establecer la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta tanto la complejidad que le es propio como la de las operaciones del pensamiento requeridas para su apropiación. Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum.

c) Principio de estructuración: Captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita a muchas otras cosas realizarse significativamente con él.,

Aprender estructuras es aprender cómo están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos la comprensión de la "estructura fundamental" de los contenidos a enseñar.
Explicitar "estructuras de contenidos" es formular las ideas básicas y sus relaciones. Estas ideas se encuentran en el corazón de todas las ciencias y de los temas básicos de la vida y son tan sencillas como poderosas en relación a la cantidad de fenómenos que permiten comprender y explicar.

Cuanto más fundamental o básica sea una idea que se ha aprendido, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas, es decir su valor transferencial.
El dominio de las ideas fundamentales de un campo, de un asunto, de un tema, abarca no sólo la comprensión de conceptos y principios generales, sino también "el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación hacia la conjetura y las corazonadas, hacia la posibilidad de resolver problemas, cada uno por sí mismo." (Bruner, **1972)**

Organización del curriculum

Sobre la base de los principios expuestos, este curriculum reconoce dos perspectivas de organización que se entrecruzan a los efectos de potenciar la significatividad y relevancia de los aprendizajes que se proponen.

Una perspectiva tiene en cuenta los ámbitos de experiencia de los niños -tanto reales como potenciales- para, a partir de ellos formular ejes vertebradores de los aprendizajes esperables en el nivel, e ideas básicas derivadas de dichos ejes.
Los ejes de nivel constituyen las ideas centrales, las ideas generales y son los que dan la direccionalidad y, por ende, significatividad a todas las experiencias de aprendizaje que se propician en los diversos momentos del proceso educativo.
Se define al eje como un concepto abarcativo de las problemáticas a presentar en las distintas unidades didácticas, que opera como columna vertebral del proceso educativo, permitiendo la articulación de las unidades entre sí, promoviendo su secuenciación y dando lugar a la inserción, a modo de ejes horizontales, de las ideas básicas.
La selección de los ejes del nivel tiende a contribuir a respetar los "tiempos didácticos" que son pertinentes al Nivel Inicial y, en su caso, a los distintos ciclos de la E.G.B.
En el Nivel Inicial contemplan un período de adaptación y la necesaria construcción del "nosotros" al interior del mismo.
Continúa un período de desarrollo en el cual el nosotros es capaz de construcciones significativas cada vez más complejas.
También un período de culminación en el cual se capitalicen producciones pensadas, planificadas, ejecutadas y evaluadas por los niños, dando cuenta de las conquistas logradas en términos de procesos y productos.
A su vez, los ejes contemplan a nivel curricular, los "momentos de la clase", práctica social cuya especialidad es definida por el proceso intencional y sistemático de distribución/ apropiación de contenidos.
En este sentido, el primer eje atiende a posibilitar un momento de apertura o"sincresis inicial", para permitir una adaptación fértil y no "una adecuación a lo dado".
Adaptación fértil en tanto se contemple la entrada de la heterogeneidad, de la diferencia, para poder ubicar, analizar y comprender los distintos puntos de partida de los niños.
El segundo eje dará lugar al "momento de análisis", "de desarrollo" y de síntesis. Vincula a los niños con distintos objetos de conocimiento contextuados en realidades significativas para ellos, pero más alejadas de sus prácticas cotidianas y articulados en un entramado de relaciones que potencie la riqueza de los aprendizajes.
Por otra parte el eje permite capitalizar los saberes adquiridos, potenciar sus relaciones y ponerlos en juego al generar propuestas/proyectos grupales, que desplieguen, en toda su capacidad, la autonomía, la creatividad y la imaginación de los niños del Nivel.
Cada uno de estos ejes se irá materializando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una serie espiralada de ideas básicas que los constituyen.
Las ideas básicas son las que representan los elementos fundamentales de una cuestión, así como las relaciones que se .establecen entre los mismos. Son las ideas que se espera que construyan todos los niños y por lo tanto representan aquello que se considera esencial. No hay que confundirlas con temáticas o información específicas ya que una misma idea puede ser construída a partir del trabajo con diferentes contenidos. Las ideas básicas son el fundamento del contenido...

La otra perspectiva, pone la mirada en las disciplinas que aportan sus conceptos y métodos para contribuir a la comprensión y explicación de la realidad. Así se propone una organización en campos de conocimiento que abarcan aquellos campos disciplinares básicos, imprescindibles para abordar a conciencia el mundo en que vivimos y para el desarrollo de todas las potencialidades de nuestros alumnos. Ellos aportan los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para el abordaje de las cuestiones planteadas desde los ejes, e ideas básicas y actúan al interior de cada unidad didáctica en términos de contenidos de aprendizaje.

Por lo tanto, la relación entre ambas perspectivas se operativiza en la formulación de unidades didácticas. Estas pueden definirse como organizaciones totalizadoras de experiencias, valores, actividades y conocimientos en torno a propuestas de trabajo, Estos adquieren significatividad en función de los ejes, e ideas básicas que a su vez orientan la selección de contenidos específicos que desde cada uno de los campos de conocimiento, pueden aportar el desarrollo de la unidad. Puede ser necesario trabajar en distintas unidades didácticas para construir una misma idea básica, o bien una única unidad puede contribuir a la construcción de varias de ellas. Tengamos en cuenta que el aprendizaje no se produce por un proceso de acumulación lineal y sucesivo sino, por una construcción progresiva de redes de conocimientos cada vez más complejas y abarcativas.

4.1.1. Por qué campos de conocimientos?

Cuando se analizan distintas producciones curriculares, tanto nacionales como extranjeras, se observa que sobre estos aspectos curriculares -concepto de áreas, definición de las mismas-, las posturas son múltiples.

No hay criterios comunes.

El concepto de área, sobre todo en el Nivel Inicial, contiene una tradición atomizadora de sentido psicologista, que ha fragmentado al sujeto de aprendizaje.

También en la historia de este término hay otra tradición, igualmente atomizadora, que otorga al área un sentido academicista ubicando al interior de la misma conocimientos distintos sin claros criterios de agrupación.

La demanda fuerte y clara de los docentes de este nivel en nuestra provincia reclama un curriculum que sea herramienta para la concreción de la función pedagógica del nivel.

Con respecto a esto cabe señalar que esta demanda ha direccionado un diseño curricular centrado en los contenidos. Siendo esto así, la resolución didáctica deberá atender una fundada selección y organización de contenidos para ser enseñados y aprendidos.

Por esta razón, tampoco se quiso aludir al concepto "campos o áreas de experiencias", pues se aludiría a un diseño curricular cuyo eje estaría puesto en la organización de experiencias y de los ambientes que los favorecen, poniéndose el énfasis no en el contenido, sino en los aspectos pedagógicos de orden metodológico (Sacristán, J.G., 1988).

Al hablar de "campos de conocimientos", se pretende recoger lo mejor de las dos tradiciones y evitar lo peor de ambas.

De las dos tradiciones se recoge y ampara, en el concepto "campos de conocimientos", por un lado, la identidad, características, necesidades y modalidades de apropiación del niño del Nivel Inicial, del sujeto que aprende. Se tienen presentes sus posibilidades y sus derechos con respecto a su desarrollo potencial.

Por otro lado, se ampara la identidad y lógica interna de los campos disciplinares sistematizados, de los "saberes sabios" al decir, de Bachelard, para permitir enfocar la mirada del docente en la función de distribución del conocimiento socialmente válido que tiene la institución educativa, en la búsqueda de las características de cada modo de conocimiento vinculado al desarrollo humano, en la especificidad de ciertos grupos de disciplinas que necesitamos para abordar a conciencia el mundo en que vivimos.

El concepto "campos de conocimientos" surge de la búsqueda de una resolución, a modo de síntesis en el repertorio de opciones curriculares, tratando de rescatar las potencialidades

de cada uno de los abordajes anteriormente señalados.
Teniendo en cuenta sujeto-objeto, los campos aspiran instalarse en la delicada y compleja toma de decisiones que, a diario y en el aula concreta, realiza cada docente, para servirle como "banco de datos" amparando la delicada tarea que significa resolver, al interior de cada unidad didáctica, la selección, organización y presentación de los contenidos de aprendizaje.
En este sentido podríamos plantear a los campos de conocimiento como "grandes campos del conocimiento en acción".
Además, instalados en la especificidad de la práctica pedagógica al intentar amparar la estructura lógica y la especificidad del "saber sistematizado", pero vinculándolo a la estructura psicológica del niño que puede y debe aprender, en tanto "saber significativo", los campos de conocimiento representan, para el maestro, "espacios de mediación" entre la estructura lógica {de las disciplinas) y la estructura psicológica (de los niños que aprenden).
Curriculum, práctica pedagógica, selección y organización de contenidos, constituyen saberes del campo de las Ciencias de la Educación.
En este campo hablar de unidad y pluridisciplinariedad no es contradictorio, ya que las Ciencias de la Educación constituyen, al mismo tiempo, un conjunto coherente y diversificado de estudios (Escolano, A. 1978).
En los campos de conocimiento la unidad está presente desde los sujetos de aprendizaje, en la visión sincrética que del mundo poseen los niños pequeños y está presente también, en la presentación de realidades integradas-totalizadoras.
La plurisciplinariedad, contemplada al interior de los campos propuestos, respeta la "especificidad" de cada una de las disciplinas, para no reducir la riqueza de los objetos de conocimiento, los contenidos a enseñar.
Por último, los campos de conocimiento propuestos se han organizado en su relación con las aplicaciones prácticas, o sea en torno a la selección de los contenidos que se consideran pertinentes para ser enseñados en el Nivel Inicial, contenidos para que los niños puedan "apropiar el mundo", estimulándolos a avanzar cada vez más, incentivando el deseo de aprender, compartiendo la satisfacción de saber.
Los campos de conocimiento incluidos en el presente diseño curricular son los **siguientes:**

El campo del conocimiento de la realidad natural y social.
El campo del conocimiento de los lenguajes estético-expresivos.
El campo de conocimiento de la matemática.

Para todo el nivel se definen los propósitos, ejes, e ideas básicas como se expone a continuación:

Ejes del curriculum del Nivel Inicial; propósitos e ideas básias

Propósitos	Primer Eje	Ideas básicas
- Favorecer el autoreconocimiento y la natural y espontánea manifestación y descubrimiento de las características, gustos, intereses de cada niño para fortalecer la autoestima. - Favorecer el reconocimiento, respeto y aceptación del otro para permitir el fluído intercambio que permita construir consensuadamente los modos de operar en el Jardín.	Reconocerse e identificarse con los demás en la acción compartida.	- Los niños, con sus intereses necesidades y con su cuerpo a través de la acción, la comunicación y la expresión son creadores y portadores de cultura infantil. - El conocimiento de los **otros** niños, compartiendo con ellos la vida en el Jardín, contribuye a construir la identidad de sí mismo. - Los niños son físicamente diferentes, tienen diferentes familias y comparten un trabajo solidario en el Jardin.

No obstante no se trata de hacer cuestión de la terminología que se use. Lo importante es que permita direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea que hablemos de objetivos o de propósitos.
Por ejemplo, formular propósitos planteando qué enseñar, cómo y para qué puede orientar las decisiones sobre la selección del contenidos y de las experiencias de aprendizaje y también clarificar sobre los tipos de procesos que se ponen en juego en el acto de aprender. Esto es facilitador de la tarea del docente, siempre y cuando la preocupación por el modo de plantearlos no haga perder de vista su significatividad.
Los propósitos que se establecen en el curriculum actúan como principios orientadores suficientemente amplios y flexibles para que cada establecimiento y maestro puedan seleccionarlos, ampliarlos, priorizarlos, enunciarlos, etc., dándoles una identidad local de acuerdo a las características de esa institución escolar, de la comunidad de la que forma parte y de cada grupo de alumnos.

4.2.2. ***Contenidos***

Entendemos por contenidos el conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela,
Esta concepción de contenidos implica “. ..adquisición de saberes vinculados alas realidades sociales y a los intereses de los alumnos de modo que ellos puedan comprender la realidad social”. (Vasconcelos, I., 1989).
Los conceptos son abstracciones que expresan los aspectos más relevantes de la situación o fenómenos a que hacen referencia. Cuando planificamos unaunidad, es necesario pensar en los conceptos que expresan el fenómeno a estudiar y organizarlo de manera tal que permitan determinar cuál es más general y cuál más específico y establecer las relaciones entre ellos.
De esta manera se pueden ir construyendo redes conceptuales que posibiliten la organización lógica del conocimiento y su representación en términos de proceso, ya que una red organiza un camino a transitar. Desde el punto de vista de la lógica del sujeto que aprende la red conceptual debe partir de aquellos conceptos que privilegian los intereses de los niños, su desarrollo evolutivo y sus experiencias previas. Partir de los intereses de los niños no debe significar someterse a su inestabilidad y variaciones sino procurar que a los primitivos intereses se le agreguen otros surgidos de la indagación y que amplíen su campo de experiencia. La construcción de redes conceptuales tiene que ser objeto de desarrollos curriculares y prácticas de aula que gradualmente constituyan patrimonio teórico-metodológico de quien enseña para poder transmitirlo a quién aprende.
Concebir la construcción del conocimiento como un proceso, como un camino a transitar, implica tener en cuenta además de los contenidos de tipo conceptual los que son “relativos” a los procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y que son, a su vez, imprescindibles para construirlo” (Martín, E., 1991). Por otra parte, también es necesario pensar en los valores,, actitudes y normas que queremos que construyan nuestros alumnos para orientar su conducta. La preocupación por la formación integral de los niños debe llevar a no descuidar ninguno de los tres aspectos del conocimiento: conceptual, procedimental o actitudinal.
Olvidar cualquiera de ellos provocará un desarrollo incompleto y/o poco armónico.

Criterios para la selección delos contenidos:

Significatividad: Se refiere a la posibilidad que tienen los contenidos que se enseñan de articularse con los saberes previos de los niños, provenientes de sus experiencias personales en el contexto familiar y social en que viven, a su adecuación con las posibilidades cognoscitivas propias de su nivel de desarrollo evolutivo y con sus intereses y necesidades.

Funcionalidad: Alude a la importancia de los contenidos para facilitar al niño la comprensión de su entorno, la actuación en él y la consecución de posteriores aprendizajes.

Extensión de la experiencia: Orienta hacia la selección de aquellos contenidos que permitan al alumno trasponer los límites de su experiencia inmediata para hacerlo participe de ámbitos cada vez más amplios de la cultura.

Relevancia: Se vincula con la importancia de los contenidos desde el punto de vista de las necesidades y demanda de la comunidad, de sus problemas y de todas aquellas cuestiones que, aún cuando no sean directa o inmediatamente funcionales, para el niño, preparen su inserción autónoma y creativa en la sociedad.

Validez científica: Implica la atención a las características específicas de las distintas disciplinas, sus enfoques y conceptos actualizados, su grado de certeza o provisoriedad en función del estado en que se encuentra su desarrollo, etc.-

En tanto curriculum centrado en los contenidos, la relación que se establece entre campos de conocimientos, ejes, ideas básicas y contenidos a ser enseñados -contenidos de aprendizaje, al interior de cada unidad didáctica, se torna una relación explícita de selección y organización de contenidos.
Los campos de conocimientos aportan contenidos desde una doble mirada. Mirada constituída por Ia selección de las disciplinas o dominios de conocimientos sistematizados ‘pertinentes y su relación solidaria por los ejes propuestos.
Estos ejes, vertebradores del proceso de enseñar y aprender se materializan en una secuencia espiralada de ideas básicas. Secuencia espiralada en tanto cada una de las ideas básicas contiene a la anterior complejizándola y proyectándola a la posterior.
Además, por el mismo concepto de idea básica propuesto por autores como Bruner y Taba, la secuencia de las mismas implica secuencia de contenidos en orden de complejidad y abstracción y secuencia de los procesos cognoscitivos en el orden de rigor intelectual en creciente exigencia (Taba, H. **1972).**
Volviendo a la consideración de las ideas básicas se subrayó que representan la estructura del pensamiento sobre un tema, por tanto, se asocian estrechamente a los ejes vertebradores de una o más unidades didácticas.
A su vez, como también están articuladas sobre un entramado de conceptos, las ideas básicas se “despliegan” al interior de la unidad didáctica en términos de contenidos de aprendizaje proporcionados por cada campo de conocimiento.
Estos contenidos concurren integradamente, orientados por la idea básica, pero sin perder su especificidad, atendiendo a instrumentar los principios de globalización, de espiralación y de estructuración sustentados en este curriculum.
Este entramado de relaciones entre campos de conocimientos, ejes, ideas básicas y contenidos de aprendizaje, constituye, por un lado, un pasaje desde los “saberes sabios” a los “saberes a enseñar”, constituye, por tanto, un proceso de “transposición didáctica” en el cual el objeto de saber se transforma en el objeto de enseñar. Se constituye además, por otro lado, un entramado de relaciones de contenidos para aprender significativamente.
Esta construcción de relaciones en la selección y organización de contenidos, procura el ejercicio de la vigilancia epistemológica para no trastocar el valor del conocimiento y el ejercicio de la vigilancia didáctica para distribuir contenidos de aprendizajes significativos.
El aprendizaje escolar se constituye en aprendizaje significativo, cuando se pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Siendo así, se aprende un contenido cuando se le atribuye un significado, entonces ese contenido tiene “. ..la fuerza de ser instrumento de comprensión y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere” (Coll. **1988).**

¿Cuándo construímos significados?

Cuando establecemos relaciones sustantivas" y no "arbitrarias" entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. (Ausubel, D. y Novack. 1986).
Se introduce aquí la idea de puente cognitivo o sea la necesidad de tener presentes las relaciones entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos a enseñar.
Es dable señalar que el principio de espiralamiento y su concreción en la secuencia de ideas básicas contiene el concepto de puente cognitivo.
Por ésto, y siguiendo la concepción de Ausubel, los contenidos potencialmente significativos deben cumplir dos condiciones:

- Una intrínseca al propio contenido de aprendizaje.
- La otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.

Por ésto la estructura lógica del contenido entra en los campos de conocimiento y se va integrando a la lógica de los sujetos de aprendizaje en términos de ejes, ideas básicas y contenidos de aprendizaje, en un permanente trabajo de vinculación de las dimensiones lógicas y psicológicas, otorgando direccionalidad y finalidad educativa al desafiante proceso de enseñar y aprender.
En síntesis, se trata desde esta propuesta, de contribuir a romper el grave problema de vaciamiento de contenidos, vaciamiento que en la práctica concreta es sinónimo de marginación, de expropiación del derecho a la educación.
Se trata de una propuesta que contempla la interacción didáctica entre maestro-contenido y alumno, interacción en la cual el maestro es mediador entre los alumnos y los contenidos y es la calidad de esta mediación la que va a determinar la calidad de los aprendizajes.
Se sostiene en el encuadre didáctico que los ejes amparan tiempos didácticos y momentos de la clase.
Cabe señalar además que amparan tiempos para los conocimientos estructurados, para los semi-estructurados y tiempos para la libertad personal y creativa.
La organización institucional del Nivel Inicial en nuestra provincia es sensiblemente diferente en cada región y localidad, Jardines Maternales, Jardines Independientes, Jardines Integrados y salas anexas, con niños que pueden recorrer todo el Nivel y niños que acceden sólo a la sala de cinco años.
Se procura que cada Institución, cada equipo docente, utilice los ejes, las ideas básicas y los contenidos en función de cada realidad institucional y cada grupo concreto.
La intención no es preescribir, sino contribuir a no dejar en el discurso formal la idea tan rica, de curriculum como herramienta de la práctica pedagógica en tanto constructo de contenidos básicos a ser enseñados a todos los niños de la provincia.
Por esto este diseño presenta campos de conocimiento, ejes, ideas básicas y potencialmente redes semánticas que puedan desplegar, en términos de significados, los ejes.
Las redes semánticas, en tanto herramientas, se entienden como posibles caminos a recorrer para enseñar y aprender. Seguramente ellas estarán presentes en los desarrollos curriculares pertinentes a cada campo.
Estas redes se entienden como distintos significados relacionados entre sí, distintos enunciados relacionados por sus sentidos.
Las redes constituyen herramientas útiles para el maestro, en tanto van dibujando posibles respuestas en términos de hipótesis de trabajo docente, alas preguntas de qué enseñar, qué relaciones privilegiar, de dónde partir, hacia dónde orientar, preguntas que están en el centro de nuestro trabajo cotidiano.
Un trabajo docente que entienda a este curriculum como herramienta, se torna práctica social que preve, planifica, actúa e interroga la propia práctica, tomando al curriculum como organizador del trabajo pedagógico y de los intercambios entre los actores involucrados y entre los actores y el conocimiento.

Es en ese contexto donde la planificación didáctica es entendida como hipótesis de trabajo, se desliga de la tradición de "rutina formal".

Se constituye en parte de la producción del conocimiento docente, conocimiento que está constituído por el saber ser, (la cosmovisión, los marcos ideológicos, los marcos político-pedagógicos más generales), el *saber,* (los contenidos) y *el saber hacer* (las herramientas necesarias para llevar el discurso pedagógico y las intenciones a la práctica).

4.2.2.1. Los con tenidos transversales

El proceso de adecuación curricular nos remite ala consideración de los temas transversales

Desde este tipo de contenidos se considera la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, que favorece el desarrollo de valores que permitan conjugar el aprender con el aprender a vivir -como lo expresa González Lucini (14)- de modo de lograr una síntesis entre el saber científico o, en general, de conocimientos, y el saber ético.
"Los temas o enseñanzas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

- Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual frente a los cuales es necesaria una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, etc.

- Son a su vez, contenidos relativos, fundamentalmente, avalores y actitudes. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realidad, se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, siendo capaces de adoptar, frente a ellos, actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos...

- Los temas transversales, son finalmente contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva, acercándola y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto ala comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas".

Es fundamental no perder de vista el carácter globalizador e inclusivo de los temas transversales.
En síntesis, las características más notables de los temas transversales son:

1. El hecho de no aparecer asociadas a algunas áreas del conocimiento, sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos (propósitos, contenidos, evaluación).
2. La relevancia social de los conocimientos y problemas que la integran.
3. La carga valorativa que conlleva su tratamiento (las finalidades que se persiguen con el tratamiento del tema).

Los temas transversales han de ser tomados en consideración en todo proceso de desarrollo curricular, dando lugar a decisiones compartidas por los miembros de las escuelas. Es decir, la toma de decisiones permitirá elaborar una planificación que se hará efectiva a medida que el curriculum se concrete en la acción escolar.
La consulta efectuada a los docentes sobre las propuestas de temas transversales dió lugar a la explicitación de una gran variedad de problemas acompañados de su clara y pertinente contextualización.

(14) Cuadernos de Pedagogía, Nº 227, Barcelona, Julio-Agosto, 1994.

La lectura del enunciado de los problemas nos permiten clasificar los temas transversales expuestos en tres amplias categorías:

- Los que corresponden al plano de la ética lo que incluye la formación y recuperación de valores sociales e individuales.
- Los que se refieren a la preocupación por el medio ambiente.
- Los derechos humanos.

Estos tres planos, si bien delineados para una acción pedagógica de gran compromiso y responsabilidad no se limitan a ella puesto que su importancia compromete y responsabiliza a las autoridades, la familia y otros grupos sociales.
En síntesis la transversalidad se entiende en tres sentidos (15):

a) en el sentido social, en tanto se establece una relación con contenidos que no son exclusivos del espacio escolar, sino con contenidos que se aprenden en la vida cotidiana próxima o distante, en contacto con los medios de comunicación social, en contacto con los múltiples grupos con los que se interactua, etc.;

b) en un sentido curricular, relacionado e integrando contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales presentes en diversas áreas;

c) en la vinculación con la dinámica de la institución, en cuanto la enseñanza de los contenidos propios del área, compromete múltiples agentes y mecanismos de la escuela.

4.2.3. Consideraciones metodológicas.

Entendemos por metodo, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividades prácticas que permite operar con los contenidos para garantizar la concreción de los propósitos propuestos, orientando el proceso de aprendizaje en la escuela.
Podemos hablar de un método didáctico general, cuyas etapas serán práctica, conocimiento teórico, práctica.
Se parte de la práctica pues el niño conoce las propiedades de los hechos, fenomenos u objetos, en principio, cuando entra en contacto directo con los mismos.
Esta percepción inicial implica una primera caracterización del objeto de conocimiento que siempre opera como punto de partida para sucesivas elaboraciones.
Le sigue un proceso de analisis de todos los elementos que componen el objeto de conocimiento y de sus relaciones.
Este análisis se complejiza gradualmente y va comprometiendo alas formas de pensamiento que son factibles de potenciar teniendo en cuenta las características de la lógica infantil.
Este análisis conduce aun tercer momento de síntesis final, totalizadora en el cual se vuelve a componer, a integrar el objeto de conocimiento re-elaborado.
La síntesis final constituye el producto del proceso de investigación, de enseñanza y de aprendizaje, y desde ella se generan nuevas contradicciones que impulsan a seguir conociendo.
Este método didáctico general aporta un marco de referencia para guiar el proceso de desarrollo del pensamiento en la tarea de aprender.
Este marco de referencia, al ser transferido a situaciones concretas de aprendizaje, debe ser traducido en metodologías pertinentes a las posibilidades cognoscitivas de los niños y alas características del objeto de conocimiento de que se trate.
Es en la planificación donde los conocimientos se presentan en términos de contenido de

(15) C.P.Educación, Prov. de Río Negro. Formación Etica y Ciudadana, Desarrollo Curricular Nro 1, "La punta del ovillo", Julio Saquero, 1996.

aprendizaje, en las relaciones anteriormente señaladas. Se presentan como situaciones problemáticas, como conflictos cognitivos, puesto que siguiendo a Bachelard todo conocimiento es una ***respuesta*** a una ***pregunta, y eso es construcción.***

Se entiende por conflicto cognitivo la conmoción del niño ante algún concepto que no puede comprender. Se produce cuando se trata de ajustar el propio punto de vista al del otro, auna manera de ver el problema que no se había considerado anteriormente. (Rogoff, B. 1989)

Al planificar, el maestro se formula las siguientes preguntas:

- Cuál es el saber y el saber hacer que tengo que enseñar?
- Con qué otros saberes anteriormente enseñados y aprendidos lo relaciono? $on qué experiencias, vivencias e intereses del niño?
- Cómo lo transformo en contenidos de aprendizaje problemático y transmisible?
- Ubicado el saber, ubicada su posibilidad de ser enseñado, Cómo se lo va a apropiar el niño, que operaciones mentales va a poner en juego?.
- Cómo va a utilizar este nuevo saber, cómo hacer para concretar la transferencia y abrir la posibilidad a relacionar con nuevos saberes?

Al planificar, el maestro organiza momentos de reflexión pertinentes a su trabajo específico, pues reflexiona sobre los saberes a enseñar antes de ir a clase.

Al planificar el maestro elabora estrategias didácticas. Elaborar estrategias didácticas es elaborar formas de llevar a cabo metas. Es armar la racionalidad de la clase.

Es un concepto que remite a pensar en las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro; que se construye y se re-construye sobre la base de los datos aportados por la evaluación de proceso y que requiere seleccionar, usar, cambiar, adoptar recursos profesionales y personales de todo tipo para poder lograr los resultados necesarios, para poder lograr enseñar y que los niños aprendan. (Hargreaves, 1989).

Son intentos de soluciones creativas. Contemplan el trazado-diseño de un conjunto de acciones orientadas en una direccionalidad y con finalidad educativa. Son intentos de respuestas hipotéticas que luego se corroboran, ratifican y rectifican en la práctica concreta, en lo actuado; respuestas hipotéticas a los muchos y complejos desafíos que existen en la empresa de enseñar.

Pensar y diseñar estrategias es construir conocimiento didáctico, amparando la brecha entre ideales y la práctica. (Woods, P. 1989).

En la planificación tambien pueden ampararse los tres momentos de la clase, ubicando al interior de cada uno de ellos los contenidos pertinentes a la idea básica seleccionada y aportados por los campos de conocimiento.

El valor didáctico de los momentos de la clase entraña unapostura frente al conocimiento y frente a la lógica de su apropiación.

En el primer momento o de síncresis inicial, se contempla la presentación de la totalidad a enseñar y aprender, se movilizan los aspectos motivacionales que potencien el deseo de aprender, se ponen en acto todas las relaciones posibles con experiencias previas de los niños y con sus conocimientos anteriores.

En un segundo momento -de análisis- el nuevo objeto de conocimiento, contextuado en realidades significativas para el niño, se descompone, se indaga en cada una de sus partes, se establecen las relaciones entre los distintos aspectos, se compara con otros objetos similares.

En un tercer momento -de síntesis o cierre- se reconstruye el objeto dando cuenta de él como entramado de relaciones, dando cuenta de ***su significado.*** Este es un momento en el cual se promueve la síntesis desde el alumno, se promueve la evaluación y esta evaluación se convierte en diagnóstico de la próxima experiencia de aprendizaje. En tanto este cierre promueva la síntesis, y en esta síntesis se de cuenta de un nuevo problema a indagar, tensando las hipótesis construídas por los niños, es un cierre que opera como apertura de una nueva clase.

Abordar la pertinencia de la metodología en el Nivel Inicial supone, ante todo considerar

al juego, a la actividad lúdica como un medio de educación.

El juego es un fenómeno multifacético de la vida infantil, es la actividad propia del niño de este Nivel Educativo.

Señala S.N. Rubinstein que el juego en este nivel es la forma rectora de la actividad educativa.

Al otorgarle una gran importancia al juego el autor formula la siguiente pregunta :" ¿Pero no es acaso la actividad lúdica componente esencial de la vida del niño preescolar, la misma base de su modo de vida y no determina acaso en definitiva la propia médula de la personalidad del niño como ser social?".

De algún modo, se dá cuenta de la validez del enunciado del citado autor cuando Bruner, Sylva y Génova, encuentran mediante un estudio experimental, que los efectos más significativos del juego respecto de la solución de problemas fueron sobre todo la forma relajada y emocionalmente equilibrada de enfrentarse a las dificultades de la tarea que tenían los niños que jugaban frente a los que no jugaban, y como este componente de seguridad y tranquilidad personal incidía en el logro de las metas propuestas.

La pertinencia didáctica del juego en sus múltiples formas, y significados como estrategia metodológica la señala Vigotsky (1979) quien explica que el juego funciona como un área de desarrollo proximal.

El concepto de desarrollo proximal ***o*** zona de ***desarrollo próximo*** alude a "...la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y ***el*** nivel ***más*** elevado de ***desarrollo potencial ta1*** y como' es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. (Vigotsky, 1978).

Considerada la centralidad del juego, en tanto estructurante de pertinentes estrategias metodológicas en el Nivel Inicial, es posible considerar que las mismas pueden asumir diferentes formas en atención a los momentos de la clase, los tiempos didácticos del nivel, la pertinencia de las unidades, los intereses y experiencias de cada grupo escolar concreto.

l)Juego-trabajo

El juego-trabajo es un momento didáctico en el cual los niños realizan en forma individual o grupal, diferentes actividades que le permiten desarrollar aprendizajes de acuerdo a sus posibilidades, intereses y experiencias previas. Durante el desarrollo de estas actividades el niño tiene posibilidades de crear, construir,. sentir, observar, explorar, relacionar; representar, dialogar, interactuar con sus pares, resolver problemas y elaborar conflictos.

Las actividades que se desarrollan en este período pueden surgir a partir de los intereses espontáneos del niño o del grupo, o a los intereses temáticos del juego, en el cual el niño proyecta y trabaja alrededor de un eje centralizador. El docente coordina cuando es necesario, orienta, apoya, estimula, observa, se integra con el propósito de ampliar el juego, crea conflictos que enriquezcan el recorrido hacia la construcción del conocimiento.

En la dinámica del Juego-Trabajo podemos encontrar 4 momentos:

Planificación: El grupo se reune con la maestra para dialogar acerca de las distintas posibilidades del juego y de las actividades que van a desarrollar. Los alcances y límites están condicionados por las características evolutivas del grupo, incentivaciones y experiencias previas.

El niño anticipa el qué, cómo, con quién y con qué va a jugar.

Desarrollo: En este momento el niño concreta el desarrollo de las actividades de manera individual, en pequeños grupos o en el grupo total, de acuerdo con las actividades seleccionadas y la modalidad adoptada.

Evaluacion; En este momento la maestra coordina un dialogo grupa1 en el cual se revierten al grupo las experiencias vividas, las dificultades y los logros vinculados con el desarrollo

de las actividades y con los productos de las mismas. Los resultados concretos factibles de ser observados, estarán presentes en este momento.

Orden: Además de favorecer el logro de actitudes participativas, responsables y cooperativas, facilita la construcción, de relaciones de inclusión, orden, correspondencia, medida, etc;

El Juego-Trabajo puede asumir 2 modalidades:

a) Juego por áreas o rincones: Es una de las formas más difundidas y generalizadas de organización.

El espacio y los recursos (materiales) se organizan en sectores de juego.

Las distintas áreas no son "compartimentos cerrados", sino que se pueden ir integrando uno con otros a partir de los intereses del niño y de la temática del grupo, que se desarrollan para ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje. El niño debe tener la posibilidad de cambiar de actividades, con la condición de que su integración con otros juegos, no interfiera la actividad que están desarrollando los otros niños.

b) Talleres: El taller es otra instancia que posibilita un espacio de libertad, que permite reflexionar; un espacio pleno de actividad, donde se asocien sentimientos y tareas, donde se comparte el conocimiento y se presenten situaciones que permitan el crecimiento en un marco de respeto muto. Si el docente se siente libre, puede permitir la libertada los demás, dar oportunidades, respetar el derecho de los niños a tomar decisiones, aceptar las diferentes capacidades de aprender, tomar conciencia de las posibilidades de las etapas del desarrollo, permitirse y permitir a los otros la participación, el entusiasmo, el cuestionamiento y la duda.

Es necesario que el encuadre sea elástico, o sea que el docente sea capaz de modificarlo en función de las necesidades del grupo y de las situaciones particulares; sólo si podemos cuestionarnos permanentemente acerca del encuadre que plantamos y de los límites, podremos acercanos a un modelo de ejercicio de autoridad, libre de autoritarismo.

2) Juego dramático

Esta modalidad de organización de las actividades y experiencias de aprendizaje, se centran en el juego simbólico, que es el juego característico del niño entre los 3 y 5 años de edad.

El juego simbólico, con su fertilidad para trabajar las invariables asimilación / acomodación acompañado por la imitación diferida, se constituye en plataforma de evolución psicológica.

En los primeros años es una estructura elemental centrada en acciones o representaciones muy simples: el niño toma un teléfono y hace como que habla con alguien, toma la cuchara y "alimenta" a su muñeca, etc.

Este tipo de juego se va transformando y una vez que el niño ha adquirido la organización simbólica de su pensamiento, organización que se expresa a través del lenguaje oral, gráfico, corporal, estos mismos lenguajes se complejizan tanto en su contenido como en su forma, complejizándose también, y ganando en riqueza el mismo juego simbólico, y la compleja estructura del pensamiento.

La escena real (juego) representa una escena imaginada (pensamiento).

El tema de estos juegos proviene del contexto socio-cultural que rodea al niño y que éste elabora a través de la actividad lúdica.

La dinámica del juego dramático se inicia cuando el docente retorna los contenidos emergentes del juego espontáneo del grupo, los explicita a través del diálogo y presenta materiales que serán objeto de exploración libre por parte de los niños, salvo normas mínimas referidas a su utilización. Los nidos van asociándose espontáneamente y organizan el espacio y las cosas de acuerdo con sus necesidades y con la significatividad

cada grupo les otorga.
Luego el maestro presenta experiencias directas que permitan contrastar los contenidos de los-juegos. Este contacto con lo real enriquece y amplía la temática del juego que puede continuar varios días o semanas, transformándose a partir de sucesivas contrastaciones con situaciones reales. Cuando el interés decae se da por finalizado.
A través de esta modalidad:

- Se favorece la construcción del conocimiento y la descentralización del pensamiento del niño.

- Se optimiza la construcción de una autonomía al brindar al niño la oportunidad de seleccionar material y usarlo, elaborar y respetar pautas, organizar el espacio, interactuar con los otros.

-Se rescata el juego espontáneo en el niño como punto de partida para recoger sus intereses, necesidades y posibilidades.

- Se respetan los tiempos y estilos de cada uno.

- Se incentiva la exploración, descubrimiento y comprensión del medio natural y social.

- Se facilita la construcción de relaciones cooperativas y solidarias basadas en la confianza y el respeto mutuo.

- Se respeta el "error" como expresión de un nivel operatorio del pensamiento.

- Se da la oportunidad de elaborar y canalizar, a través del juego dramático, conflictos y situaciones del niño.

A través de estos juegos el niño va secuenciando rasgos propios de personajes y de ordenamientos lógicos que pretenden la representación más fiel posible de la realidad social.
A través de estos juegos "se atrapa" de alguna forma,el mundo en el que se vive.

Como actúan estas formas metodológicas en el nivel inicial.

La-metodología propuesta supone muchas veces el trabajo en grupos grandes o pequeños: Se denomina trabajo en grupo a la posibilidad de trabajar con el otro, lo cual es diferente a trabajar "al lado" del otro. En el Nivel Inicial la posibilidad de trabajar con el otro puede concretarse cuando se siente la necesidad y no cuando se recibe la imposición.
En el trabajo en grupo los individualismos se dejan de lado en beneficio de la cooperación, sus miembros pasan así, del Yo al Nosotros. Este es un proceso que los niños (entre 2 y 3 años) están comenzando; van aprendiendo a comunicarse, a relacionarse afectivamente, a tener los mismos objetivos, y llegan poco a poco a percibirse recíprocamente, a crear vínculos de interdependencia y sentimientos de solidaridad, alcanzando la cohesión grupal. En este momento se puede empezar a hablar de un verdadero grupo. Esto se va dando en momentos alternados y evoluciona gradualmente.
El trabajo en grupo y sub-grupos favorece a que los niños:

- Puedan relacionarse con sus pares en un proceso constante de descentralización, coordinación de puntos de vista, cooperación y confrontación de hipótesis, indispensables para su desarrollo moral e intelectual.

- Puedan vincularse con el aprendizaje como seres alegres, curiosos, seguros, creativos, cuestionadores y activos.

- Puedan relacionarse con un adulto que se permita establecer vínculos sin hacer uso abusivo del poder, dando lugar a la construcción de la autonomía, al desarrollo de la independencia, y a la formación de un ser único y a la vez social.

En síntesis, considerando el origen de la actividad lúdica, hay que encontrarlo en la vida afectiva-emocional del niño, en la relación que establece con las personas que le rodean más intimamente, ya que el motor de dicha acción, es la inteligencia sensorio-motora (Piaget, 1945) y también en la comunicación afectiva con objetos (Winnicott, 1979).
Es este doble origen cognitivo afectivo del juego el que lo convierte en concepto didáctico esencial en la práctica pedagógica del Nivel Inicial.
Pero para hacer de esta práctica, una práctica cualitativa en aras de un proceso de enseñanza/aprendizaje de calidad es dable explicitar que el niño no inventa de la nada.
Para que construya, recree el mundo en el que vive con la finalidad de comprenderlo y dominar sus complejas leyes habrá que establecer una relación dialéctica entre metodologías/contenidos, trabajándolos como dos caras de una misma moneda en su relación objeto-método.

4.2.4. ***Evaluación***

El concepto de evaluación se desprende del marco teórico de la propuesta. Mientras el conductismo se preocupa por analizar solamente la conducta terminal del niño como producto final, el constructivismo evalúa el proceso de adquisición de ese conocimiento.
En una pedagogía crítica la evaluación tiene en cuenta la construcción del conocimiento, la comprensión y explicación de los factores que intervienen en el aprendizaje, las condiciones externas e internas que lo posibilitan o dificultan, y los procesos de interacción grupa1 en los que tiene lugar.
Evaluar es indagar sobre el proceso de aprendizaje de un individuo o un grupo, detectar las características de ese proceso, producir las modificaciones necesarias.
Por ello se propone un modelo de evaluación flexible, integral, contínuo, cooperativo, individualizado y que articule instancias planificadas con instancias espontáneas.
El concepto de evaluación sustentado en este encuadre didáctico atiende a generar un proceso que permita estudiar las condiciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje; que permita explicitar las maneras cómo éste se originó y desarrolla; que permita obtener datos sobre aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente ocurrieron en el proceso grupal, (Díaz Barriga, 1984) en un intento por captar la complejidad del proceso educativo.
Como señala Jimeno Sacristán, la evaluación es un aspecto que tiene que mantenerse en estricta dependencia respecto de los demás elementos didácticos, para que permita la comprobación del grado de validez y pertinencia de las estrategias didácticas, configuradas por las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones de los elementos didácticos, en orden a la consecución de los propósitos planteados.
Desde este enfoque la evaluación se torna instrumento de investigación para el docente, en tanto le permite obtener datos y tomar decisiones en consecuencia, sobre dos dimensiones fundamentales; su propia propuesta didáctica y los progresos/logros, dificultades del alumno.
En este contexto se entiende a la evaluación como un proceso que:

- contribuye a la comprensión del amplio y complejo contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.
- se preocupe más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
-se oriente al análisis de los procesos que al análisis de los productos, aunque no se excluye este último análisis.

- utilice como técnicas privilegiadas para la recolección de datos a la observación y a la entrevista.

Es necesario destacar que la evaluación es operación intelectual y práctica social a la vez. En tanto práctica social, en una propuesta pedagógica que toma como uno de sus ejes el concepto de "equidad educativa", el proceso de evaluación tendrá que "valorar" adecuadamente, los distintos puntos de partida para contribuir a organizar una intervención pedagógica eficiente, que ampare la conquista de metas de calidad equivalente.
Valorar adecuadamente los distintos puntos de partida, las distintas estrategias puestas en juego en el acto de aprender, realizando interpretaciones rigurosas sobre la heterogeneidad del grupo-clase, contribuirá a que la intervención pedagógica, la propuesta didáctica, no convierta a las diferencias dadas por las distintas condiciones de vida de cada niño en desigualdades escolares.
Desde este encuadre, la evaluación propicia:

- En el alumno del Nivel Inicial:
. sentar las bases para una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en confrontación con los demás, reconociendo los aspectos favorables y las dificultades.
. comenzar la autoevaluación que lleve a reconocer los desempeños en función de las tareas propuestas por la maestra o el maestro.

- En el docente:
. revisión crítica de su encuadre didáctico y de su propia práctica.
. adecuación de su acción para promover un aprendizaje significativo en cada alumno.
. reformulación permanente de propósitos y objetivos, y replanteo de metodologías.
En suma, su autocrítica.

- En la institución:
elaboración, reajuste y/o reformulación de la planificación institucional.

Adquiere así fundamental importancia un diagnóstico institucional del que participen los padres, directivos, equipo docente, personal no docente y alumnos, como requisito para la p1anff rcación institucional, es decir para fijar objetivos, estrategias y tácticas para alcanzarlos.
La evaluación contínua permitirá los reajustes señalados.
En el Nivel Inicial se reconocen dos fases o momentos del proceso de evaluación.

EI diagnóstico como momento inicial de la evaluación

A los efectos de poder dar cuenta de los avances en el proceso de aprendizaje de los niños. es fundamental realizar un diagnóstico inicial. La información que se obtenga se irá contrastando con la que proporcione la evaluación del proceso.
El diagnóstico será realizado por el maestro tomando como elementos el conjunto de los sectores involucrados (comunidad, institución, familia, niños). Incluye un análisis de los siguientes factores:

a) Ambiente comunitario-familiar en sus aspectos físico, económico y sociocultural, teniendo en cuenta sus demandas y expectativas.

b) Los alumnos con sus características sociales, afectivas, intelectuales y culturales.

Este diagnóstico permitirá al docente analizar las características generales del grupo que recibe, para diagramar de acuerdo a esa realidad, los propósitos y contenidos; El diagnóstico junto con la evaluación del proceso forman parte del proceso continuo,

dinámico y abierto.
En la evaluación diagnóstica inicial se "valoran" las condiciones del niño y del medio, se obtiene información que ayude a conocer la realidad de los niños y del grupo concreto y singular.
Estos datos de partida no pueden operar como profecia de autorealización. Tendrán por el contrario, que amparar hipótesis de trabajo que permitan potenciar capacidades, respetando las singularidades.
En este contexto de evaluación inicial o diagnóstica, entendido como interacción social fértil y productivase conjugan momentos valiosos para obtener, interpretare intercambiar información, a saber:

- Momentos de invitación a la manifestación espontánea del niño.

- Momentos para hacer comprender a los niños con claridad, lo que se espera de ellos y para que los niños hagan comprender qué necesitan, desean, temen, disfrutan.

- Momentos de delicados y correctos análisis con respecto a la exteriorización de las competencias que el niño porta. Estas competencias pueden ser valoradas a través de sus distintas manifestaciones objetivas; conductas, discursos, prácticas, distintos productos observables.

-Momentos que estimulen la toma de conciencia por parte de los niños y de los padres, de que cada niño puede enriquecer, ampliar, complejizar sus competencias.

- Momentos de observación, registro e interpretación.

- Momentos de socialización de los resultados, y registros obtenidos para apoyar y consensuar estrategias didácticas.

Laevaluación deproceso

La evaluación de proceso, o evaluación formativa permite tomar decisiones pues es la que va informando de los propósitos que se van logrando y de los procesos de aprendizaje que se desarrollan.
Estas "noticias", al decir de Jimeno Sacristán, son datos de evaluación a tomar en cuenta constamente, comparando el contenido de los procesos y productos que se van logrando con el propio contenido de los propósitos planteados. Este enfoque se funda en la comprensión del proceso y del producto del aprendizaje y no en la medición de resultados. Por tanto, desde este supuesto se constituye en proceso permanente de indagación que permita ir introduciendo los cambios necesarios en términos de calidad y eficacia de la intervención pedagógica, de su optimización y de la potenciación de las capacidades de los alumnos, cumpliendo entonces una función de regulación al permitir una progresiva articulación entre las características y dinámicas de los niños de la clase y las características y dinámica de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.
La evaluación de proceso implica:

- Recoger información relativa a los procesos y dificultades de aprendizaje 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.

- Una adecuación permanente de las actividades de enseñanza-aprendizaje, en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

La evaluación de proceso intenta pues comprender procesos de aprendizaje, comprende

el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta.

Los datos de interés prioritario son los que se refieren a las representaciones que se hace el niño de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado.

Los "errores" son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno. (Allal, Linda, **1980).**

Para esto se hace insoslayable la observación del comportamiento del alumno mientras realiza sus tareas; la observación del alumno que "reflexiona en voz alta", mientras realiza la tarea; la observación del grupo de alumnos que discuten acerca del procedimiento a seguir mientras realizan una tarea.

En síntesis, la evaluación de proceso privilegia la interpretación del carácter de la estrategia o procedimiento seguido por el niño antes que la corrección del resultado al que ha llegado. "Se juzga preferible constatar que el alumno está elaborando una estrategia prometedora, susceptible de conducirle auna comprensión real de las propiedades de la tarea en cuestión, que constatar que ha proporcionado una respuesta "correcta" sobre la base de un procedimiento de dudoso valor". (Allal, Linda, 1980).

La observación como técnica de evaluación

Se considera la observación como la técnica de evaluación mas adecuada para recoger información al servicio del proceso educativo. Esto requiere del educador:

a) poseer un criterio abierto y flexible. Es necesario asumir una actitud de permanente atención hacia los emergentes grupales o individuales, que podrían aportar información significativa sobre aspectos no previstos.

b) poseer un criterio selectivo en función de las características evolutivas; objetivos propuestos y contenidos que orientan la acción docente.

c) integrar los emergentes con los aspectos planificados.

La observación comprende una serie de técnicas muy diversas que, tienen en común pretender describir u obtener información sobre las capacidades o personalidad del sujeto, a través de estudiar el comportamiento que manifiesta más o menos espontáneamente. La observación hace posible obtener la información tal y como se produce y exige constancia y fidelidad al anotar e interpretar los hechos.

Las observaciones pueden ser de distinto tipo:

a) Observaciones exploratorias:

De carácter inicial, son las que a posteriori, permiten llegar a una observación sistemática. Las observaciones exploratorias interesan porque: se convierten en importantes variables explicativas que podrán ser investigadas sistemáticamente.

Los estudios exploratorios nos enseñan que es lo que puede ser observado. A medida que se suceden las observaciones podemos seleccionar ciertos puntos comunes en todos los "ajustes" observacionales y registrar todo aquello que nos permita llevar a cabo comparaciones sistemáticas y significativas a nuestro trabajo docente. La observación exploratoria nos ayuda a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Observación nosistematizada u ocasional*

Es una observación no o muy poco estructurada y realizada en situaciones poco especificadas o fortuitas. Se caracteriza por ser una observación abierta al máximo a todas las direcciones y a todos los comportamientos que se sucedan.

c) Observación sistematizada:

Se caracteriza por estar específica y cuidadosamente definida.
Preparada de antemano, la tipología de los datos a recoger se fija previamente.

d) Observación muysistematizada:
El proceso de observación se estructura en categorías de observación perfectamente definidas, sobre las que se ordenan todas las observaciones relevantes.
Según. la fuente de datos la observación puede ser:

2) Directa: cuando el maestro observa directamente y registra los datos.

b) Indirecta: cuando el maestro obtiene la información a través de lo que el niño dice de sí mismo o lo que los otros niños y adultos informan sobre el sujeto.

Esta' técnica con sus distintas modalidades concurre en el Nivel a recoger datos en todos los momentos y situaciones de la clase y al calor de la interpretación de los mismos, se reajustan los procesos.
Esta técnica se realiza en situaciones espontáneas o creadas. A partir de ello se elaboran los:

Registros narrativos son los registros periódicos que realiza el maestro de los distintos aspectos vinculados con la evolución de los procesos de aprendizaje que va desarrollando el niño.
Se considera importante incluir en estos registros los aportes de los maestros especiales, dando así la posibilidad de detectar carencias motoras que puedan influir en el desarrollo del niño.
La institución deberá tener un criterio único respecto al enfoque del Registro Narrativo. Elaborado, por ella misma y en coincidencia con el del nivel siguiente, "el registro" se constituye en una herramienta más de concreción de la articulación entre niveles educativos, al asegurar la continuidad del seguimiento del proceso pedagógico.

Registrosanecdóticos: contemplan el registro de hechos significativos protagonizados por el alumno, relatados en forma de anécdota, tal como sucedió y ubicando la acción en el lugar y momento correspondientes. (Bosch, Lidia, 1979).
En el registro anecdótico se describen comportamientos observados que parecieron importantes para propósitos de evaluación.
Es una especie de "cuadro verbal" de incidentes en la vida diaria de los alumnos, contextuados suficientemente para permitir significarlos.

Historia vital: constituye un registro que, construído a través de las entrevistas que tengamos con los miembros de las familias de los alumnos, permiten la reconstrucción de la historia del niño.
Puede contemplar antecedentes natales, enfermedades, desarrollo (interesa establecer si las adquisiciones motoras, lingüísticas y de hábitos fueron hechas por el niño en el momento que se esperaba y de que manera), situaciones dolorosas (acontecimientos que representaron para el niño y la familia un cambio considerable, ligado a una pérdida), información, (implica reunir datos sobre la información que se provee al niño en la comunicación directa, de qué se habla con él, cuáles son los intereses comunes que lo ligan a los distintos miembros de la familia y qué recepción encuentra para su discurso, con qué tipo de estimulación cultural cuenta).

En síntesis, en este contexto, evaluar significa asegurar real igualdad de oportunidades para todos los niños, potenciando al máximo sus competencias, articulando un pasaje exitoso a un nuevo nivel.
La evaluación, en tanto proceso comprometido con la equidad educativa, con la función específica del Nivel Inicial, es tarea compartida entre todos los actores sociales responsables del éxito escolar de cada niño.

La evaluación en el Nivel Inicial: una tercera fase?

Con este interrogante nos referimos alas intencionalidades de la evaluación cuando la ley convierte en obligatoria la concurrencia a la escuela de quienes cumplen 5 años.

Se ha reconocido el papel de la evaluación ***farmativa,*** que consiste en seguir todo el proceso educativo regulátidolo de acuerdo con lo que significan los datos originados por esta evaluación. También hemos reconocido la necesidad de la evaluación diagnóstica donde se procura información acerca de los saberes y habilidades de loS alumnos para proyectar una secuencia futura de aprendizajes.

Para comprobar en que medida los alumnos han adquirido los conocimientos esperados y las competencias que le están asociadas se necesita otro tipo de evaluación: la denominada ***evaluación surnativa.*** Es la que se toma a intervalos regulares o al finalizar un período de estudio para otorgar la certificación que acredite el término del nivel, y es la que por lo general se asocia con las necesidades de una "calificación" para decidir la promoción y acreditación de estudios.

4.2.5 Qué entendemos por lineamientos de acreditación?

Esta expresión remite ala configuración de un espacio educativo a partir del cual se decide una credencial individual que no se desvincule de las prácticas educativas ni de las condiciones institucionales que la facilitaron. La asignación de la acreditación tiene que ser tanto un problema de la institución como de la pedagogía en que se sustenta el trabajo dentro de la misma.

La cuestión central no es la calificación, sino el desarrollar, describir y comprender los procesos de aprendizaje originados en la correspondiente gestión curricular.

La cuantificación de estos procesos (asignar la calificación) es secundario con respecto a lo anterior.

Como afirma Díaz Barriga: "***La nota solo es una convención por medio de la cual la escuela certifica un conocimiento".*** La significación individual y social de éstos debe estar dada por procesos anteriores a dicha asignación.

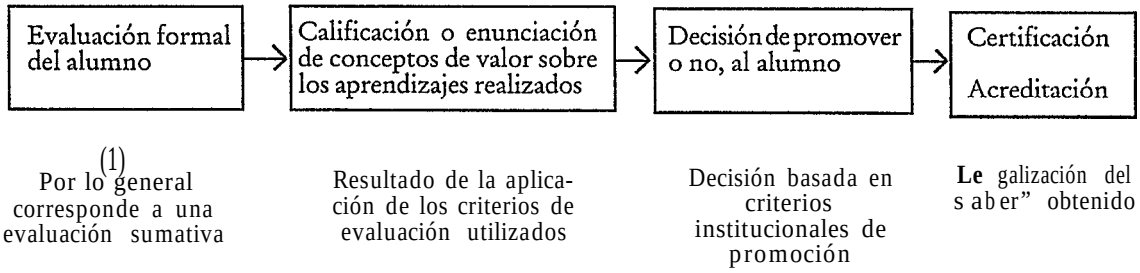
Los lineamientos de acreditación, cuando están bien enunciados, atienden simultáneamente a los aspectos institucionales, académicos y personales de la acción educativa llevada a cabo durante un período escolar.

Para que los lineamientos de acreditación faciliten el cumplimiento de las normativas de promoción, aquellos no pueden estar desvinculados de los propósitos educativos de cada área. Por eso, la asignación de un concepto o una nota es una convención, pero, mediante la misma, la escuela certifica no solamente el conocimiento obtenido. por el alumno sino el logro de los propósitos que se le comunicaron desde el principio del año escolar. La consideración de las condiciones creadas en la escuela para que esos logros se concreten no puede permanecer ajena a los lineamientos de acreditación.

Estos lineamientos se construyen a partir de los criterios considerados básicos para la formulación de, los propósitos y en la selección de contenidos curriculares.

Los criterios mas generales son los de relevancia; significatividad, Pertinencia didáctica, funcionalidad, actualización y validez científica.

El proceso de promoción escolar responde a estas secuencias:



(1) Por lo general corresponde a una evaluación sumativa

Resultado de la aplicación de los criterios de evaluación utilizados

Decisión basada en criterios institucionales de promoción

Le galización del s ab er" obtenido

La acreditación lleva a identificar el trabajo de los alumnos en relación con las áreas curriculares donde se alcanzaron los propósitos y se realizaron actividades de acuerdo con lo establecido en el curriculum para promover el mejoramiento de la educación, de la institución y del alumno. La acreditación nunca es solo el resultado de un esfuerzo individual, siempre hace referencia alas instituciones y a sus fines, así como ellos se reflejan en las realizaciones del alumno.

Poner la atención sólo en la "suma" de conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno, para calificarlo y certificar sus logros, es empobrecer la intencionalidad sustancialmente pedagógica de la institución y del trabajo docente.

Las implicaciones institucionales de la evaluación y la acreditación en eI Nive1 inicial

La Ley Federal de Educación establece, como se dijo, la obligatoriedad de la concurrencia a la escuela, de la población de 5 años de edad. Este hecho ha suscitado en el Nivel Inicial una serie de interrogantes relacionados con la certificación del cumplimiento de tal obligatoriedad y la normativa que hay que elaborar sobre la evaluación y la promoción al siguiente nivel educativo. En parte, durante la consulta efectuada a los docentes de la provincia se trató este tema, el que también fue profundamente debatido por los especialistas que han trabajado en el presente diseño curricular. Estos últimos sostienen en forma unánime que la evaluación en el nivel inicial debe proporcionar la información necesaria para identificar con precisión tanto los aprendizajes que efectivamente hubieren logrado los alumnos como los que aún deberán completar y fortalecer durante el primer año de la EGB (sin excluir del valor diagnóstico y formativo del enfoque de evaluación sostenido).

Es decir, la información evaluativa permitirá comparar los logros de los niños al término del nivel con los lineamientos de acreditación acordados en cada campo de conocimiento. Las comparaciones permitirán la preparación del informe individual sobre el desempeño de los niños en la Sala de 5 años para que a los aprendizajes entre uno y otro nivel les corresponda la articulación más pertinente. No se considera que la evaluación tenga la finalidad de decidir si el niño deberá, o no, permanecer otro año más en el nivel (repetir) según hayan sido los resultados obtenidos por éste en evaluaciones periódicas y/o finales (de tipo sumativa).

Esta parece ser la opinión más generalizada entre los docentes del nivel inicial, los que podrían ser llamados a una nueva consulta sobre un tema tan específico como relevante. Hay que pensar que la evaluación puede transformarse en una calificación que autorice o impida al alumno de jardín el ingreso al primer ciclo de la E.G.B.

(1) No es caso de la Prov. de Río Negro donde tanto en los diseños curriculares 91/92 y en la Resolución 1859/92 se enfatiza la necesidad de una evaluación continua, de carácter más formativo.

Esto implica que la institución escolar podría anticipar el fenómeno de la repetición provocando el de la sobreedad. Ambos son fuertes componentes de "riesgo pedagógico". Con esta última expresión se designa la probabilidad de que algunos alumnos sobre todo los que provienen de sectores de pobreza critica no lleguen a concluir los ciclos y niveles educativos cuya obligatoriedad dispone la ley.

Los principales indicadores de riesgo pedagógico son el ausentismo, el abandono de la escuela, la repetición y la sobreedad ya mencionados. Si un niño repitiera Jardín el sistema educativo estaría propiciando la aparición de los dos últimos con consecuencias sobre las que es necesario reflexionar.

Las instituciones de Nivel Inicial pueden certificar la permanencia del niño (cumplimiento de la escolaridad de 5 aîíos) y confirmar conceptualmente sus aprendizajes. La evaluación precedente ha de servir para que la E.G.B. continúe la acción educativa iniciada en el nivel anterior, la que puede conducir a la integración de procesos cognitivos que no fueron suficientemente logrados. En síntesis, la clave de proceso pedagógico pertinente a la promoción de los alumnos del Nivel Inicial al primer año de la E.G.B. no es la *repetición* sino la *articulación.* Esta última a efectuarse en la doble e ineludible vía: de la educación inicial a la E.G.B. y de ésta a la primera.

No se tratasolo de problemas individuales sino de cuestiones que van a afectar a numerosos grupos de niños y a sus familias, además de tocar cambios y decisiones institucionales profundos.

La consideración de las condiciones creadas en cada Jardín para que se concreten los propósitos enunciados en cada campo del conocimiento obliga a revisar permanentemente los lineamientos de acreditación que les corresponde, sin postular que si los niños no alcanzan a satisfacerlos a todos deberán permanecer otro año más en el nivel inicial.

Los lineamientos de acreditación comprometen la acción de la escuela, la de los *docentes y la actividad de los propios niños, tanto en la enseñanza como en los aprendizajes de los contenidos curriculares expuestos. Este compromiso no debiera entrañar para los niños el peligro de exclusión de la cohorte de promovidos ala E.G.B.

Bibliografía

. ALLAL L."Estrategias de evaluación formativa: concepciones pedagógicas y modalidades de aplicación"; en Infancias y Aprendizajes N° 11; 1980.

. APPLE M.W., "La política del saber oficial <Tiene sentido un curriculum nacional?" en Volver a pensar en la educación (Congreso Internacional de Didáctica); Morata, Madrid, **1995.**

. AUSUBEL, Psicología Evolutiva, Un punto de vista cognoscitivo; Trillas, México, 1976.

. BRUNER J; "El proceso de la educación" ; UTHEA, México, 1972.

BOURDONCLE; "La profesionalización de los educadores:los límites de un mito"; Revista francesa de Pedagogía N° 105, 11-12; 1993.

. CASTORINA J.A. y otros, "Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas"; Miño y Dávila; Buenos Aires; 1984.

. COLL, C; "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento"; Paidós, Buenos Aires, 1980.

. CUOMO, N; "La integración escolar" ; Aprendizaje Visor, Madrid, 1994.

. DIAZ BARRIGA; " Didáctica y' Curriculum" ; Nuevo Mar; Mexico; 1972.

. DUBAR; "La formation professionelle continue" ; France; Univ.de París; 1983.

. EGGLESTONE J; "Sociología del Curriculum Escolar" ; Troquel; Bs.As.; 1980.

. FRABBONI,; "Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil -3/6 años" ; Paidós; Bs.As.; 1984.

. FRIGERIO, G; "Curriculum presente. Ciencia humana ausente. Tomo I" ; Miño y Davila; Bs.As.; 1990.

. GIMEN0 SACRISTAN:

- "El curriculum, una reflexión sobre la práctica" ; Morata; Madrid; 1988
- "La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia"; Morata; Madrid; 1982.

.GlMENO SACRISTAN J., PEREZ GOMEZ A.1 ;" Comprender y transformar la enseñanza" ; Ed.Morata; Madrid; 1992.

. HARGREAVES; "Curriculum y evaluación de reformas" ; Prensa de la Universidad Abierta, Milton Kaynes; N.Y; 1989.

. PIAGET J; "A dónde va la educación" ; Teide; Barcelona (1972); Psicología del Niño; Morata; Madrid, 1978.

. STENHOUSE, H; "La investigación como base de la enseñanza"; Morata; Madrid; 1987,

. TABA H; "Elaboración del curriculo" ; Troquel; Bs.As.; 1974.

. VIGOTSKY L.S; "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en Vigotsky y Leontiev, Psicología y Pedagogía; Madrid; 1973.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO

CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LOS LENGUAJES ESTETICO-EXPRESIVOS

1 FUNDAMENTACIÓN

Todo hombre inserto en la sociedad necesita ***relacionarse*** para interactuar en ella, modificándose y modificando el medio, en búsqueda de un mejoramiento de su vida.
En primer lugar, es necesario reconocer en el ser humano, como constitutivo de su ser, la necesidad e intención de expresarse y la capacidad para simbolizar. Juntos, estos dos elementos confluyen en una de las creaciones más maravillosas y poderosas del hombre: el lenguaje.
El lenguaje, así concebido, cumple en la interacción social un ***rol fundamental***

Por otra parte, desde siempre se ha identificado el concepto de lenguaje con lengua; sin embargo, en un sentido amplio, lenguaje abarca ***todo sistema simbólico comunicativo*** que es capaz de crear, recrear y usar el hombre con la intención de conservar su experiencia vital y comunicarla a los demás.
En sentido amplio también se emplea "lenguaje" para designar el conjunto de significaciones que se desprenden de objetos y también de animales. Es así que se habla del lenguaje de las flores, del lenguaje de las abejas, del lenguaje de los delfines, y de otros. En este caso, y desde el campo de conocimiento, se designa con este concepto todo sistema significativo que emplea el hombre en relación consigo mismo y con el otro. Es decir, todo signo que represente acciones, pensamientos, sentimientos, gestos, vivencias, movimientos, imágenes, sonidos, que se manifiestan en el complejo sistema que crea el hombre en sus interrelaciones con los demás, para expresarse, comunicarse, manifestarse, organizar sus pensamientos, construir conocimientos para gozar, para vivir, crear y recrear.

Desde esta concepción el lenguaje abarca un amplio abanico de especificidades: tenemos así el lenguaje corporal, el lenguaje musical, el lenguaje plástico y el lenguaje verbal.
Cada uno de estos sistemas simbólicos o lenguajes, le aportan al sujeto posibilidades particulares para nombrarse a sí mismo y al mundo que lo rodea, y para poder compartir sus dudas, temores, fantasías, conocimientos e ideas. En todos ellos, la particularidad reside en que posibilitan a los sujetos "decir" y "buscar" significados más o menos abstractos, más o menos imprecisos, a través de formas concretas -aunque no siempre perdurables-. De la misma manera,. permiten a los demás "leer" e interpretar con múltiples sentidos, de diversos modos, aquello que fue dicho o producido.

Los lenguajes poseen en sí mismos una doble dimensión: interna, en la relación pensamiento-lenguaje, y externa, vinculante de la expresión y la comunicación.

Es importante destacar, desde la ***unidad del pensamiento,*** dos modalidades bien marcadas que pautan el desarrollo cognitivo:
-una, lógico-científica, referida a aquellas actividades mentales dirigidas a producir teorías sólidas, un análisis preciso y minucioso, una prueba lógica,
-otra, narrativa, referida a aquellas actividades mentales dirigidas a producir buenos relatos, obras plásticas, obras dramáticas, etc.
Ambas modalidades se complementan entre sí, pero claramente se pueden diferenciar aquellas producciones en las que hay predominio de una u otra.

El campo de los lenguajes estético-expresivos, promueve en los niños la producción de obras donde llegue a predominar la ***modalidad narrativa*** más que la lógico-científica (en la que a través de pruebas empíricas se busca demostrar la exactitud o corrección de ciertas

experiencias y fenómenos).
La modalidad narrativa orienta hacia una producción que sea *sentida* por el niño, donde sean reconocibles los deseos, intereses, y sentimientos. Y esto debe entenderse como un logro tan cognitivo como puede serlo aprender la noción de cantidad.

Desde ambas modalidades se construyen, se enriquecen y se re-significan permanentemente los lenguajes.
Ellas aportan al crecimiento del ser humano en un proceso que se enriquece a medida que aumenta su experiencia. Y es en este crecer interno y externo que el hombre logra una constante construcción de sí mismo: lo que asegura así, un campo fértil para la fantasía, la imaginación y la creatividad.

Pero, ¿A partir de qué se crea?,¿Cómo se conquista esta ***unidad de expresión y comunicación?*** ¿En qué se basan la imaginación y la fantasía?
"Si examinamos la historia de los grandes descubrimientos, de los mayores inventos, podremos comprobar que casi siempre surgieron en base a enormes experiencias previamente acumuladas. Precisamente toda fantasía parte de esta experiencia acumulada: cuanto más rica sea esta experiencia, más abundantes serán las fantasías".
"De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño, si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.
Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será la actividad de su imaginación."

***Es** que la personalidad la acción, el sentimiento, la reflexión, activan y constituyen la base de los lenguajes expresivos.*

Activar los diferentes lenguajes implica un "hacer". En el hacer expresivo-creativo se selecciona, se integra, se prueban diferentes combinaciones, se exploran y aplican conocimientos de otras áreas, se resuelve capitalizando el error, se fijan procesos y nociones, se construyen estructuras, se dictan y utilizan normas y códigos, se arriba a diferentes resultados. Es este un "hacer" en continuo proceso y modificación.
Por ello, el nivel debe aportar y generar en los niños la expresión a través de maneras nuevas, no estereotipadas, para que sus producciones resulten verdaderos continentes de significados y sentidos.
Entonces, de esta forma, los lenguajes surgirán como ***respuesta a una necesidad que se concreta en una actividad***
Como señala Francine Best "la verdadera actividad es diferente de la simple ejecución de actos y ademanes. Es sucesión de acciones que se basan en una necesidad, que responde a un interés, que es provocado por un deseo, que es objeto de proyecto abierto, que se desarrolla mediante operaciones funcionales, que constituye una experiencia personal, que origina una reflexión y que permite alcanzar uno o varios de los siguientes objetivos:

-expresión de sí,
-descubrimiento del mundo,
-adquisición de conocimiento o poderes (poder hacer),
-comunicación con los demás."

Es por esto que, en el campo de los lenguajes, una intervención pedagógica adecuada procurará siempre construir y socializar estrategias que favorezcan el desarrollo del conjunto de las potencialidades comunicativo-expresivas que portan y construyen permanentemente los niños -y cada uno de ellos en particular-, ayudando a la significativa apropiación de los distintos lenguajes que les permitan *expresarse y expresar* el *mundo.*

Sin duda, la base misma del desarrollo expresivo está en "leer el mundo desde sí", que es

también conocerse a sí mismo.
Ello lleva a profundizar el pensamiento divergente; conduce a aceptar las respuestas diversas frente a los mismos estímulos, reafirmando las personalidades, las distintas maneras de "ver" el mundo.
Nuestro mundo contemporáneo es un mundo donde la comunicación se hace cada vez más compleja y difícil. Por ello, una sociedad que pregona la libertad e igualdad de oportunidades de sus miembros, deberá posibilitar y promover en las personas las competencias necesarias para crear y recibir la mayor variedad de mensajes, ya que el "poder nombrar las cosas y poder ser nombrado" constituyen una de las vías principales de la individualidad.

Es decir, se trata de brindar la y posibifidad de expresar la mirada particular y personal que se tiene sobre las cosas.

La educación tiene, desde esta perspectiva, la responsabilidad de desarrollar la creatividad, que da sentido y significación a los aprendizajes. Se trata entonces de socializar, en una segunda instancia, cada aprendizaje individual, "una propia manera 'de ver", en una visión colectiva múltiple.

Si no enseñamos "a ver, sentir, expresar, oír, tocar, oler", es decir, a percibir este mundo como seres únicos; si no creamos ámbitos propicios para la comunicación colectiva, para la creación de normas, la visión crítica, la opinión divergente, el compromiso afectivo, la defensa solidaria de los sectores marginales de la cultura; si no recreamos el mundo con una nueva visión y proyectamos con nuestra creatividad el futuro, sólo habremos contribuido al avance de la masificación, con seres incapaces de libre albedrío, crítica constructiva o visión- crítica y divergente, es decir, habremos educado para el consumo, sólo por el consumo mismo.

Y como los lenguajes internos y el pensamiento nacen del complejo sistema de interrelaciones entre el niño y las personas que lo rodean, así, *estas interrelaciones son tambien el origen de los procesos volitivos del niño, que contribuyen a la construcción y al desarrollo de su identidad.*

Por identidad, nos estamos refiriendo a un "yo persona", un ser en movimiento, una identidad espacial única, que solamente puede ser entendida desde su historia personal, biológica y social.
El desarrollo de la identidad llevará al desarrollo de los lenguajes, tomando a éstos como formas de conocimiento del niño.
Será entonces el desarrollo de la identidad, desarrollo integral del niño: síntesis de conocimientos del mundo y de sí mismo.
Esta integralidad, sin duda, permite superar dicotomías que han venido escindiendo la expresión de lo cognitivo.

La denominación de lenguajes expresivos se complementa con el concepto de "estéticos", lo que particulariza una determinada realización expresiva.
Por una parte, la perspectiva desde lo artístico remite a la excelencia disciplinar, al perfeccionamiento de las formas en su máxima expresión, definido en terreno de lo que se considera "el arte".
Sin embargo, la opción de especialización en los discursos artísticos corresponde a otros niveles educativos, no al nivel inicial.

Por otra parte, laexpresión estética es una concepción más abierta, porque permite incluir aquellos rasgos típicos que están presente en toda manifestación del individuo y que a su vez se encuentran modelados por la visión estética que cada cultura desarrolla.
Este planteo desde lo estético-individual intenta recuperar la armonía, el goce, el gusto, el equilibrio, estableciendo valores que se van construyendo internamente, que hacen a la

sensibilidad y que no necesariamente se relacionan con la excelencia.

Si lo expresivo es un ámbito de actividad donde el niño se compromete en forma integral, y la estética es un conjunto de valores culturales vigentes -y como tal, diferente en diferentes tiempos y espacios-, se evidencia entonces. la importancia de promover la actividad expresiva, ya que la autenticidad de la vivencia posibilitará el acceso a distintas estéticas, tanto en su comprensión como en su creación y resignificación.

Finalmente, es importante sintetizar el valor de los lenguajes, cada uno en su dimensión -plástico, musical, corporal, verbal- como instrumentos reguladores, por excelencia, de la acción y el pensamiento.
Ellos adquieren esta función reguladora cuando son utilizados en toda su potencialidad para llevar a cabo diferentes formas de comportamiento en el marco de la interacción social. Junto a la función comunicativa los lenguajes tienen también, de hecho, una función reguladora de los procesos cognitivos.

Desde este encuadre es que se constituyen los lenguajes estético-expresivos como un campo ***de conocimiento,*** ya que su apropiación e interiorización posibilitará una forma particular de conexión y apropiación del mundo.
Sus dominios tendrán que ver con lo pluridimensional, lo peculiar, lo personal, la diversidad como expresión del pensamiento creativo.

Desde esta fundamentación se aspira, al interior de este campo y del mismo en relación con los demás,

contribuir a hacer de los establecimientos de nivef inicia& espacios sociafes en los cuafes, el desarroffo cuafitativo de fos lenguajes estéticos y expresivos sirva para que cada uno de fosniñosampfíeyrecree en fibertadycon desafiosconstantes, imaginación, fantasía, interpretación y recreación transformadora, construyendo, en conjunto, cultura infantif que fos exprese y exprese su mundo.

2 MARCO ETICO ACTITUDINAL

Consideramos más apropiado para el nivel buscar la caracterización de un marco ético actitudinal, que oriente la tarea docente, antes que elaborar una nómina de comportamientos a desarrollar.

Desde esta perspectiva los contenidos actitudinales suponen la promoción de nociones que sólo podrán ser construidas en la acción compartida, a partir de la cual se interiorizan. Por eso, están presentes en cada una de las actividades del campo y no deben ser tomadas como contenidos aislados.

Por otro lado, los valores y actitudes, se enriquecen y resignifican continuamente con los aportes individuales y grupales, las ocasiones y ámbitos por los que los niños transitan; lo que provoca que sean parte constante de las interrogaciones infantiles.

Estos saberes sociales, que van aportando a la formación personal, podrán -por necesidad o requerimiento del grupo- constituirse en tema de trabajo y reflexión puntual en la sala.

Desde nuestro campo, creemos que son puntales para la reflexión y el cuestionamiento permanente, -y por lo tanto de atención docente- los temas que hacen a la significación de la solidaridad, de la justicia, del respeto, de la afectividad y de la formación del juicio crítico y valorativo, lo que implica pensar la libertad, la alegría, la autenticidad y la tolerancia que se vive en las salas.

Tomando estos conceptos como orientativos (y no prescriptivos) proponemos trabajar con los niños en la iniciación y desarrollo de:

La curiosidad y la actitud lúdica (entendiendo como tal la libertad para experimentar, probar los límites, investigar, ensayar, etc.)

La confianza en su capacidad para comunicarse.

El goce e interés por la producción expresiva, por la creación.

La valoración y disfrute de las manifestaciones expresivas propias y las de los otros.

La reflexión y opinión ante su trabajo, el de los demás y ante los medios de comunicación.

La elección y toma de decisiones en relación a la formación creciente de una estética personal.

La cooperación para la producción grupal.

La progresiva autonomía y la solidaridad.

La comunicación como forma y posibilidad de solidaridad.

El respeto por sí mismo, por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.

El respeto por la diversidad expresivo-cultural.

La valoración y aprecio por las diferencias, lo otro, lo distinto.

El respeto por las normas acordadas.

La integración y el respeto por la naturaleza.

El reconocimiento de sí mismo como parte del medio natural.

PROPOSITOS GENERALES

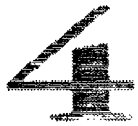
Favorecer el desarrollo de las potencialidades comunicativo-expresivas del niño, mediante la apropiación de los distintos lenguajes que le permiten expresarse y expresar el mundo.

- contribuir a enriquecer el empleo de los distintos lenguajes por parte del niño, para que a través de ellos construyan los significados que les permitan su inserción protagónica en el mundo socio-cultural.

#Estimular la producción grupa1 e individual proporcionando el conjunto de herramientas necesarias al uso y recreación de los distintos lenguajes.

- Contribuir al desarrollo de la sensibilidad y a la construcción de una estética personal.

Favorecer el acercamiento del niño alas obras de la cultura regional, nacional y universal, para contribuir al desarrollo de capacidades que permitan elecciones críticas y genuinas.



ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del Campo de los lenguajes estético-expresivos se han organizado en torno a tres ejes:

La exploración global de los lenguajes en la expresión de los niños:

Mediante el desarrollo de este eje, se considera a la expresión en un sentido amplio y flexible, que en los alumnos implica multiplicidad de posibilidades.
Los contenidos correspondientes al eje, serán los que orientan la experimentación y exploración de todas estas posibilidades desde cada uno de los lenguajes, produciendo un amplio bagaje de experiencias que los ubique en sus posibilidades de "hacer".

La recontrucción y apropiación de los lenguajes desde el hacer expresivo de los niños:

Este da cuenta de los procesos de construcción de cada uno de los lenguajes, partiendo de las producciones como materializaciones de los mismos, y a partir de éstos, reflexionar y aportar.
Considerando que los chicos utilizan la lengua materna antes de poder analizarla y comprenderla en cuanto a su constitución, también usan los lenguajes corporal, musical y plástico, antes de reconocerlos como tales. Por esto se propone partir de la producción concreta para ir colaborando en el análisis de sus elementos y así adquirir, paulatinamente, el dominio de los lenguajes.
Los contenidos que se incluyen son los elementos particulares estructurantes de cada lenguaje.

La producción estético-expresiva se realiza en contextos socio-culturales:

En este eje se enuncia la doble pertinencia cultural de las producciones estético-expresivas de los niños: tanto en su carácter de manifestación cultural como en su función transformadora de la cultura.
Se incluyen aquí las diferentes manifestaciones artísticas, como mensajes, formas, modos y usos para la comunicación.

5 ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DIDACTICAS

Este es un campo que intenta abordar las posibilidades de expresión individual y colectivas de niños que por la etapa del desarrollo en que se encuentran, hacen uso permanente de la expresión, ya que es este un aspecto constitutivo de la propia identidad.

Expresión y representación son temas nodales en el nivel.
"La dificultad de representar deja a los niños presos en el presente", por lo tanto, habrá que desarrollar su capacidad para que puedan elaborar el pasado mediante representaciones simbólicas según las experiencias que hayan vivido.

De esta forma, con la intención de que básicamente las estrategias del docente sirvan para desencadenar la expresión y permitan la construcción organizada de las distintas maneras de "decir" desde cada uno de los lenguajes, creemos que el papel del docente deberá orientarse hacia:

La promoción de la creación individual y colectiva de representaciones a través de los lenguajes estético-expresivos.

El apuntalamiento esencial del proceso que lleva al niño, a través de la experimentación y exploración, a la apropiación de los elementos estructurales de cada lenguaje.

Plantear propuestas, que en un primer momento, lejos de cercar las posibilidades de expresión desde una única perspectiva, es decir, en función de un solo lenguaje, amplíen las fronteras para poder decir con todos ellos.

Plantear propuestas, que en un segundo momento, permitan afinar los matices y diferencias de los distintos lenguajes estético-expresivos, y permitan la focalización desde la exploración sistemática, en alguno de ellos en particular.

Ofrecer permanentemente contactos con las distintas manifestaciones artístico-culturales de todos y cada uno de los lenguajes, ya que éstas le permitirán al niño redescubrir su propia expresión en el contexto global de su vida cotidiana, más allá del jardín.

Esta perspectiva general se retorna, más adelante, desde cada lenguaje en particular.

LENGUA Y LITERATURA INFANTIL

Lenguaje verbal: (Cotidiano)

Hacer, decir, crear... con la palabra.

1 FUNDAMENTACION

"Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en fa necesidad de que fa imaginación ocupe un fugaren fa educación; a quien tiene confianza en fa creatividad infantiI a quien conoce el vafor de liberación que puede tener la palabra.

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

Gianni Rodari

1-1-Lenguaje, Cultura y Sociedad

El ser humano aprende la habilidad de significar para vivir. Significar la vida a través del lenguaje supone no sólo dar cuenta de lo práctico, cotidiano, material, sino también dar cuenta de lo anímico, afectivo y vincular.
Como destaca Halliday "en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad"... y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores."

De esta manera, hay dos aspectos que convergen en el desarrollo del lenguaje. El primero es "exterior" y se relaciona con los "arreglos de. encuentros de habla" que produce la comunidad lingüística de manera que a los pequeños "se les ocurra" cómo hacer claras sus intenciones comunicativas y cómo penetrar en las intenciones del otro. Las diferentes modalidades de estos arreglos externos están en relación directa a la comunidad lingüística y al entorno sociocultural en el que ésta se desenvuelve.
El segundo aspecto es "interior" y de procedimiento, y se relaciona con los intentos comunicativos que son sucesivamente transformados a través de negociaciones, en procedimientos cada vez más poderosos.

Es así que los niños se manifiestan como activos constructores del lenguaje.
En la observación sobre cómo construyen el lenguaje oral especialmente, se descubre que ***tratan de ir sistematizando fo que aprenden.*** Construyen reglas que les permiten, regularizar verbos -aún los irregulares-, construir plurales, organizar, corregir y reorganizar palabras y oraciones en textos nuevos, poner a prueba sus producciones lingüísticas mediante el uso, etc.
Todo ello sujeto a una dúctil actitud de autocorrección ante señales de la ineficacia de sus mensajes o ante las sugerencias del adulto.
En su interacción social con su contexto familiar, los niños son apoyados para dominar el lenguaje que están adquiriendo.
"En esa empresa-señala Bruner-, muy pronto se hace claro que el niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje, que su entrada en él está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística. Es igualmente claro que los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje".
Cómo es que aprende un niño a producir oraciones, textos plenos, que nadie le enseñó? Qué hace que entienda lo que nunca antes había escuchado? Cómo aprende a pedir o a indicar? Cómo construye los conceptos?

De hecho, "la adquisición comienza cuando la madre y el niño crean una estructura de acción recíproca para comunicarse y para constituir una realidad compartida". El intercambio dialéctico que se da dentro de esa estructura inicia un proceso durante el cual el niño se apropia de la gramática, construye los conceptos y resuelve sus intenciones logrando una competencia comunicativa cada vez más rica.
Aproximadamente a partir de los dos años y medio, el niño ya ha construido un esbozo de gramática funcional con la que opera a partir de pocas estructuras para hacer muchas cosas mediante las palabras. Aprende a referir, aprende a indagar y aprende a ordenar, pedir, para satisfacer sus necesidades.

1.2 Competencia cognitiva, Competencia linguística, Competencia comunicativa

Desde el comienzo el niño es activo en la búsqueda de regularidades en el mundo que lo rodea y una gran parte de su actividad es extraordinariamente social y comunicativa.
Por ello, las acciones infantiles muestran un sorprendente grado de orden y sistematicidad. El mundo perceptivo del niño se ordena y organiza mediante reglas abstractas que comienzan a estructurarse desde las primeras actividades psicomotrices.
Así, tanto el pensamiento como el lenguaje se desarrollan a medida que el niño le busca sentido al mundo que lo rodea.
Uno de sus objetivos es la comprensión y aprehensión del mundo a través del lenguaje y del pensamiento. Tanto el uno como el otro se nutren mutuamente a medida que se fomentan situaciones en donde ambos se activan de manera eficiente: el niño siempre está observando, escuchando, formulándose hipótesis y probándolas al tiempo que desarrolla su lenguaje.

Y éste le permitirá comunicarse significativamente.
Es que se adquiere el lenguaje ya equipado con conceptos relacionados con la acción.
Su dominio parece cumplir un factor instrumental: se lo construye para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque "sólo" sea atribuir significado a algo.
En este hacer y aprender el niño usa el lenguaje por su capacidad de referencia y de significado, por su capacidad de comunicación y por la efectividad que le proporciona el lograr que se hagan cosas para satisfacerlo.

Cabría preguntarse, cuántos tipos de conocimientos construimos y desarrollamos como seres insertos en una sociedad?

Indudablemente no sólo una competencia Cognitiva, referida tanto a los saberes que organizan y estructuran el mundo, como a instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones, orden, etc.) al servicio del pensamiento y del lenguaje.

Toda persona que posee un conocimiento también intenta expresarlo por medio del lenguaje.
Y el funcionamiento de este lenguaje se basa en parte en la competencia lingüística que es el conocimiento, no necesariamente reflexivo, que tiene un hablante de las reglas de su lengua.
De esta forma, se comprenden aspectos del lenguaje como su semántica, su sintaxis, su morfología, su fonología, reconstruyéndose una gramática interna con las especificidades propias de cada lengua.
Sin embargo, la competencia lingüística o conocimiento del sistema linguístico, no es más que una ***parte de la competencia comunicativo.***
La competencia comunicativa designa el conocimiento y la capacidad de una persona para utilizar el lenguaje en cada situación y bajo condiciones particulares; la capacidad de usar

todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada, adecuando sus mensajes según sus interlocutores, sus intenciones, sus objetivos, conocimientos mutuos, situaciones, necesidades, uso de textos específicos, etc. Todas estas competencias están sometidas a aprendizajes y cambian y se enriquecen con las experiencias de vida cotidiana, que llevan a convertirse en usuarios activos del lenguaje.

En este sentido, los niños necesitan la oportunidad de experimentar con el lenguaje en todas sus modalidades: escuchar, hablar, escribir, y leer. Así llegan a conocerlo y de esta manera pueden usarlo en situaciones significativas.
Todo esto trae como consecuencia que los alumnos aprenden a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a escuchar, escuchando; y a pensar, pensando.

Cuando se internaliza el lenguaje verbal como un instrumento de expresión y de conocimiento, entonces se torna posible para el niño la representación y transformación de la experiencia del mundo con mayor flexibilidad y potencialidad, ya que el lenguaje proporciona medios no solamente para representar la experiencia sino también para transformarla creativamente.
La construcción de lo real tiene que ver con esta posibilidad del lenguaje, ya que a partir de la experiencia, permite configurar un mundo pleno de significados compartidos, y desde los cuales será factible entonces operar, crear, interactuar, reconstruir, proyectar, imaginar, crecer, vivir.

En este contexto, vale la pena rescatar el lugar que ocupa la diversidad lingüística, como expresión de las señas de identidad sociocultural que cada grupo humano construye naturalmente.
Seguramente es posible imaginar, de la mano explicativa de Mirtha Chockler, una relación vincular peculiar entre la mamá coya y su bebito de pocos meses cargado a sus espaldas, en contacto con una espalda rígida y tensionada quizás por el trabajo; con la ausencia de una mirada que pueda contener, pero sin embargo, instalando otros canales de acompañamiento y sostén, tal vez su voz, su respiración, su temperatura, sus latidos, etc.
Diversos modos de relación corporal; otros espacios culturales.

Y también la posibilidad de coexistencia de diversos registros o modalidades en el uso del lenguaje. Todos ellos válidos y significativos en sus contextos.

De la misma manera es necesario preguntarse acerca del valor de la palabra, su normativa de uso o su ausencia, en relación directa a los modelos de alfabetización que desde el nivel inicial se intentan sustentar.
Qué se le dice, cómo se le habla, qué se espera que diga y de qué manera, qué valoración de la palabra existe en ese ámbito como modo de comunicación?
Qué pasaje deseable intentaremos instalar entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito?
Qué valoración y respeto, qué orientación y apertura hacia la lengua normativa nos permitiremos, para no ahondar las diferencias lingüísticas, convirtiéndolas en diferencias cognitivas?

Y en relación directa con estas tomas de decisión, -opciones pedagógicas que el docente responsablemente debe elegir-, es importante señalar que el niño podrá reconstruir el lenguaje escrito si se crean situaciones en las que la escritura surja como una necesidad y se establezcan con respecto a la misma, vínculos de familiaridad que incentiven la producción y comprensión lectora.
Como afirma Emilia Ferreiro: “Los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran, a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido (como tantos otros objetos de la realidad a los, cuales dedican sus mejores esfuerzos intelectuales)“.

Entonces, no menos importante es la toma de postura del adulto frente al mundo de los textos escritos, que sin pedir permiso comienzan a envolver la vida de los niños, permitiéndoles, desde su acercamiento intuitivo, la construcción de hipótesis acerca de sus significados: botellas de gaseosa con etiquetas diferentes, aunque las dos bebidas sean "colas"; letreros de supermercados, jugueterías o farmacias, a los que sin duda han entrado alguna vez; invitaciones a los cumpleaños de sus amiguitos; instrucciones para armar aquellos juguetes más preciados; etc.

El lenguaje escrito marca de esta manera, esferas de influencia específicas que el niño fácilmente comienza a reconocer en los ambientes alfabetizados con los que se conecta.

I-Se fusionan por un lado, aquellas experiencias. y oportunidades de lectura que los niños tienen en su propia cultura alfabetizada, no sólo al mantener contacto con libros, revistas, diarios, cartas sino aquellos materiales impresos que organizan la cotidiana relación humana, sea urbana o rural: señales de tránsito o viales, signos, mensajes, letreros, direcciones en carteles, afiches, tickets de ómnibus, prescripciones del médico, del veterinario para la desparasitación, indicaciones en sobres de semillas que orientan los cultivos, etc.

"Aún en los entornos socioeconómicos más carenciados, indica Yetta Goodman, los antropólogos han encontrado que la alfabetización puede ser altamente social".
Por ejemplo, y como señala Vasconcelos Magalhaes "escuchar, leer, contar historias es utilizar el lenguaje para finalidades que se vinculan con lo más profundo de la relación del hombre con la lengua, valorizando en esta relación los aspectos lúdicos, afectivos y cognitivos así como el compartir, enriquecer y perpetuar la memoria colectiva".
Esta autora continúa su reflexión al agregar: ***"las historias o cuentos*** constituyen una forma importante y privilegiada de discurso, preferentemente escogida desde tiempos inmemoriales para expresar y vehiculizar interpretaciones culturales de aspectos de la experiencia humana de interés fundamental y permanente..."
De esta manera, escuchar historias, hablar de ellas para reflexionar sobre las experiencias propias y explorar, por medio de la imaginación, los mundos creados gracias al lenguaje de los textos, son las prácticas que mejor ayudan a los niños a descubrir y controlar el poder del lenguaje, que preparan desde la ***oralidad el ingreso a*** la ***captación de significados en fo escrito.***

Y al hablarse de experiencias y oportunidades de lectura, se recupera un sentido global de lo que implica "leer": "leemos" en los gestos de disgusto de un niño que espera en un consultorio, en las huellas que ha ido dejando una gaviota en la arena, en las señales de ruta que indican que hay ganado suelto, etc.
Leer ***es*** así un ***amplio proceso por*** el cual se rastrea significado (y no sólo en lo escrito). Todos inauguran la capacidad de la lectura desde estos acercamientos graduales, que permiten comprender, entender, interpretar, de manera cada vez más ajustada. Se leen ***Ias imágenes, se leen los textos.***
Y en ese proceso de comprensión, se activan también aquellas estrategias de comprensión lectora que le permiten al niño penetrar el significado del texto desde la anticipación de la imagen y su relación con el contexto, el paratexto, etc.

2-Por otro lado, las experiencias de escritura, iniciadas mucho antes de ingresar a la escuela, se cargan de sentido ya sea al operar con instrumentos habitualmente usados para escribir: lápices, hojas, máquinas de escribir, computadoras, etc, como al "jugar" los roles del que lee y escribe, experimentando cómo se hace para dejar una notita, llenar una boleta en la librería de "juguete", o hacer la "lista" para ir al supermercado con la abuela.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de convertirse paulatinamente en usuarios activos de la lengua escrita -sea a través de la mano del docente que resume las experiencias

del grupo o sea por los propios intentos comunicativos- conduce a la ***recuperación de la escritura como huella, como marca cultural.***
Dejar la "huella", es para el niño también, la **posibilidad de permanencia** (más allá del tiempo y del espacio).
Salteando los contextos más estimulantes, también será posible rescatar las "marcas" hechas en la arena, la tierra húmeda, los vidrios empañados, aunque el instrumento sea un dedo o un palito. Jugar así puede ser dejar la presencia del propio nombre como testigo de esa exploración.

3-Y a estos factores se agrega **lo** que los niños **perciben y captan** dentro y fuera de su entorno socieconómico **en términos de expectativas** acerca de para qué se lee y escribe,. quiénes lo hacen, cuándo, qué **valoración social** tienen los actos de lectoescritura, etc.
El contacto vivenciado a través de la lectura de cuentos por parte de los padres, o de cartas leídas ala distancia, o de narraciones de historias familiares en boca de los abuelos, paisanos o lugareños, o el peso de una biblioteca o armario precario al que se concurre para informarse, deleitarse o "trabajar" intelectualmente, o para solucionar problemas de tipo práctico , operan como **dispositivos que activan las "raíces" de la alfabetización,** en términos de Yetta Goodman.

Puede pensarse así el abordaje del lenguaje verbal con propósitos específicos, por ser el nivel inicial un período privilegiado para la estructuracion y desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística.

Cada momento y situación cotidiana ofrecen en sí mismas oportunidades que posibilitan el intercambio lingüístico y el descubrimiento paulatino de toda la riqueza del lenguaje.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1 .Propósitos

Desde el lenguaje verbal, el accionar pedagógico deberá orientarse para hacer efectivos, paulatinamente, los siguientes propósitos:

- Posibilitar que el lenguaje sea instrumento de acción cotidiano que permita:

* desatar el imaginario desde la exploración lúdica con la palabra,
* recuperar el sentido de la palabra que tiende lazos para acercarse significativamente al otro, desde el propio mundo interior,
el conocimiento del mundo y su inserción en él,
*1a reafirmación de la propia identidad,
* la consolidación de una confianza básica en el poder decir y expresarse.

- Iniciar al niño en aquellas reflexiones sobre el uso que del lenguaje hace la comunidad y él mismo, para consolidar un acercamiento a la palabra desde el interés, la necesidad y una creciente curiosidad.

* Abrir las puertas del permiso para que el lenguaje escrito entre en el nivel inicial desde los deseos, intereses, necesidades y posibilidades heterogéneas y espontáneas de los niños, tal como se manifiestan en los contextos reales, de vida, fuera de las escuelas.

* Potenciar los conocimientos lingüísticos y los procedimientos que el niño emplea en el uso cotidiano del lenguaje verbal, favoreciendo un dominio paulatino y creciente que lleve a usarlo y ponerlo a prueba en contextos comunicativos diferentes y con intencionalidades diversas.,

* Ofrecer múltiples y variadas experiencias que permitan proporcionar una base sólida para la actividad creadora.

- Promover el uso de distintas formas de representación (gestual, corporal, musical, plástica, verbal) para recrear situaciones, expresar sentimientos, intenciones reales, imaginarias o fantásticas.

2.2-Contenidos

Los contenidos han sido organizados en torno a los tres ejes del campo, para posibilitar un recorrido flexible e interdisciplinario.
Sin ser taxativos, pretenden acercarle al docente un panorama amplio, un abanico de opciones para que pueda animarse a poner en juego aquellos contenidos que sus alumnos esperan, necesitan o desean.
Estos contenidos articulan, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la promoción de actitudes, procedimientos e incipientes nociones, en el sentido de conceptos que el niño aprehende paulatinamente.
De esta manera, se prioriza en la organización de los contenidos el camino que va desde aquellos contenidos que posibilitan la disposición -el ánimo, el interés, la curiosidad, las ganas- (contenidos **actitudinales),** a los que permiten que la acción se dé, conformando un conocimiento en acción: procedimientos que permitirán ir construyendo un saber. : (contenidos **procedimentales)**

Este conocimiento "encarnado" en la realidad , porque fue puesto en acción, tenderá el sutil y permanente camino hacia la conceptualización de los saberes lingüísticos, de aquellos contenidos **conceptuales.**
Así, yendo de las actitudes, a los procedimientos y luego lentamente, a los conceptos, la rueda del "saber" y "hacer" se realimenta permanentemente y de manera espiralada, traspasando las fronteras del nivel y preparando el camino de la abstracción.

Tanto desde Lengua como desde Literatura el énfasis esta puesto en la conformación de actitudes y en la posibilidad de experimentación, exploración y búsqueda de procedimientos que permitan operar con la palabra (sea cotidiana, sea literaria).

Si bien no es prescriptivo este orden, sí marca una perspectiva en el sentido de potencializar primero los aspectos actitudinales, que permitirán la movilizacion internasuficiente como para querer "hacer" con el lenguaje, desde el placer, las ganas, la necesidad.

Los contenidos del lenguaje oral y escrito han sido abordados de manera conjunta en los ejes 2 y 3, y de manera diferenciada en el eje 1. Sin embargo, también de la lectura de los mismos puede detectarse cuándo hay referencias a la oralidad y cuándo a lo escrito.

2.3. *Consíderaciones metodologicos*

Al hablar del. quehacer pedagógico en el nivel inicial se plantea la necesidad de situar al maestro en la delicada tarea de orientar las estrategias didácticas y metodológicas de tal forma que el niño alcance aprendizajes relevantes y significativos.

Como señala Hebe be Duprat, "a. través de la planificación (el docente) anticipa una serie de iniciativas, pero también deja la posibilidad de que el niño pueda participar de la misma planificación con sus aportes. El, niño está, en relación a un grupo con el que interactúa: forma parte de una dinámica grupa1 y desempeña un rol dentro del mismo que mucho tiene que ver con el tipo de relación que establezca con el maestro."
De esta forma se aprende a operar sobre lo real, en ***términos. deprocedimentos y conceptos,*** pero asimismo se van gestando en ***los*** niños ***actitudes y motivaciones*** que 'pasan a determinar la significatividad psicológicamente válida y necesaria para todo aprendizaje. Es por ello fundamental que el maestro oriente su, labor hacia estrategias que lleven a generar ***actitude: depredisposición, de entusiasmo y deseo, deplacerporla tarea,*** tarea que muchas veces será realizada en conjunto, de manera cooperativa.

Para Ausubel "un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe".
Los conocimientos nuevos, a aprender, deben estar relacionados con los que ya posee; deben tener significado en si mismos, poseer una mínima organización y coherencia que permitan a los niños su apropiación. Se da entonces, según Duprat, "una construcción simultánea: del sujeto que aprende y de los objetos por conocer."

¿Pero cómo se produce el aprendizaje para que éste sea significativo?

Los niños aprenden cuando tienen oportunidades y razones valederas para usar ***lenguaje de manera personal y desarrallar un pensamiento propio autónomo.***
El niño se inicia en un pensamiento crítico en situaciones específicas, cuando puede relacionar causas con consecuencias, comportamientos y finalidades. Igualmente, "innumerables veces al día - dice Smith- el niño aprende algo más sobre el lenguaje, sobre la cultura y sobre el mundo, y lo hace con tan poco esfuerzo que raramente sospechamos cuántos aprendizajes se están produciendo.

Todo ello supone inferencias, predicciones, resolución de problemas, razonamientos, categorizaciones y formación de conceptos, un pensamiento abstracto que relaciona enunciados o estados de cosas con contextos y finalidades."
En este sentido los niños aprenden de una manera ***pragmática;*** y aprenden básicamente aquello que comparten, aquello que se les muestra, aquello que ven hacer y hacen con otros.

Así ***fa colaboración es un elemento central en los aprendizajes.***
En la vida cotidiana, muchas veces, niños y adultos intentan hacer algo juntos y la persona con más experiencia ayuda al inexperto: el principiante recibe ayuda, apoyo y estímulo más que enseñanza, y esto constituye un medio de aprendizaje mucho más eficaz que cualquier corrección.
Se aprende vitalmente fuera de la escuela. Pero se aprende a leer y escribir en cualquier contexto rico en experiencias lectoescritoras.
Se aprende sobre el mundo, el lenguaje y la cultura en la tarea compartida con el maestro, y también se aprende de los pares, en situaciones significativas.
Pero no se puede aprender en una situación en la que ***no*** se le ***encuentra sentido a Ia acción*** sugerida.
Es necesario entonces compartir, en la medida de lo posible, la finalidad de los aprendizajes y de las tareas que se abordan, con los niños. Esto constituye un punto de partida muy importante en la medida que le permite al niño visualizarse como verdadero protagonista de su propio aprendizaje. Organizar entre todos una tarea colectiva como puede ser una función de títeres, por ejemplo, implica un alto grado de compromiso y complicidad que tiende a activar el deseo del "hacer".

Sin embargo, en determinados tipos de situaciones, los niños que carecen de experiencia pueden tener dificultades para aprender.
Es importante que el docente esté alerta para visualizar que muchas veces el problema no es la incapacidad para aprender o pensar sino ***la falta de experiencia acumulada,*** de contacto reiterado, de estimulación adecuada.
Aquí el docente tiene una ardua tarea de reposición de saberes y experiencias que permitan nivelar los puntos de partida de todos los niños. Por ejemplo, se puede pensar en la experiencia directa de algunos niños con el material impreso y la carencia de otros, con respecto aun acercamiento mínimo que lleve a la posibilidad de promover hipótesis sobre lo escrito.

Desde estos saberes previos, desde esta experiencia, todo conocimiento se vuelve tentativo, y en su proceso de aprendizaje, el niño nunca mantiene un conocimiento ciegamente ni lo abandona antes de tiempo: irá operando desde ciertas hipótesis que le permiten dar cuenta de algunas cuestiones, hasta que ellas dejen de serle operativas y deba recurrir a nuevas lecturas para aprehender lo real.
Instalar esta percepción flexible del conocimiento, no rígido, ni único ni eternamente válido, supone preparar a los niños para un. mundo en el que los avances y los esquemas interpretativos tanto filosóficos como científicos, requieren de una creativa disposición y apertura para su descubrimiento.

En este sentido, para Vigotsky, al docente le cabe una enorme responsabilidad como agente intermediario, al jugar un ***papel fúndamental en la activación de losprocesos de pensamiento.*** De alguna forma es responsable de los intercambios del niño con los objetos de conocimiento, y en este caso, con el lenguaje oral o escrito.
Si el docente está aIerta a los procesos de descubrimiento de los niños, verá rápidamente cómo con la ayuda de adultos o de pares más avanzados en sus conocimientos, el niño puede lograr aprendizajes de mayor envergadura.

También es importante reflexionar que específicamente el aprendizaje del lenguaje escrito debe servir, como en la vida misma, para generar ideas, propiciar la reflexión, desatar la

fantasía y encauzar las necesidades de memoria colectiva.
Los maestros deben hacer participar a los niños en eventos de lectoescritura tan a menudo como sea posible.
El primer paso, destaca Frank Smith, es "que los propios maestros aprendan a distinguir' la escritura significativa del ritual sin sentido". La escritura que se realiza con un propósito real; canalizando una necesidad verdadera que lleva a hacer uso de ella, es la que pone a los niños ante la alternativa de percibirse y actuar como lectores y escritores aún antes de que sepan realmente leer y escribir por sí solos.
Los docentes en estas situaciones de escritura deberán estar alertas y abiertos a las diferencias que puedan surgir entre los niños en relación a sus hipótesis y sus escrituras espontáneas, discutiendo, y analizando con ellos -cuando fuese necesario- las estrategias puestas en juego por unos y otros.
Los puntos de partida, en términos cognitivos y de problematización son diferentes y por lo tanto; serán diferentes las modalidades de resolución: sin embargo, todas ellas serán válidas en su contexto.

En estas circunstancias la evaluación pasará básicamente por el revisar la adecuación del uso del lenguaje utilizado por el grupo ¿el niño para ese fin -por ejemplo, elaboración de un carnet de vacunación-, juzgándose esta adecuación desde el contraste y la comparación con textos de similar propósito rescatados del uso cotidiano; propuestos por adultos, padres u otros niños ya alfabetizados.
La realidad y los textos que en ella circulan pasan a ser un referente de consulta, búsqueda de información y contraste sumamente valioso y de incalculables perspectivas. Se trata de operar con el lenguaje no haciendo "como si", sino desde todas sus posibilidades de realidad efectiva (hacer unacarta, mandar invitaciones, escribir un cuento, jugar con adivinanzas, completar un laberinto o una sopa de letras, etc).

Para Frank Smith, un objetivo fundamental al realizar la escritura de un cuento o un poema o una carta, debe ser una "colaboración tan estrecha que el niño se sienta personalmente responsable de todos los detalles".
Se trata de una ***escritura en colaboración.***
Entonces hay que pensar que tal vez el cuento no hubiera sido escrito sin los aportes de ambas partes: puede ser que el docente aporte "la mano que escribe", pero son los niños quienes piensan y organizan el conjunto del relato.
Significativamente, por otro lado, los maestros que escriben por ejemplo, poesía con sus alumnos, encontrarán a su vez que ellos pueden leer las poesías de manera diferente, cuando les llega el turno de crear el clima para sus pequeños oyentes.
Leer desde la propia experiencia estética y compartirla con los niños, abre los caminos para posibilitar en los otros una rica y sensible apropiación de los matices literarios.

Otra estrategia fundamental para abordar el lenguaje puede ser aquella que lleve a involucrar al niño en situaciones lúdicas: ya que el ***juego*** y el ***lenguaje*** se ponen de manifiesto en las actividades de los niños y apuntalan el desarrollo de su personalidad, el docente debe intentar promover ambos aspectos.

En los juegos, que llevan necesariamente a una ***acción compartida,*** se combinan y activan la fantasía, la imaginación, el pensamiento y el lenguaje. "Todo juego -señala Lydia Bosch- se acompaña de lenguaje, pero a **su vez el juego en sí mismo es lenguaje** en la medida que **es** un **medio de expresión** y por lo tanto, **de comunicación.**
El lenguaje, al acompañar y complementar el juego participa del **placer lúdico.** Tanto una como -otra forma de expresión son el medio que le ayudarán al niño a comprender y a organizar la realidad."
En aquellos juegos con el lenguaje que desde la oralidad acompañan la acción, es posible recuperar un sin número de tradiciones y folclore familiar, comunitario y personal que tienden a "mostrar" a los niños en la intimidad de sus más vitales experiencias de vida: rimas

de sorteo, cuentos brevísimos, adivinanzas, colmos, chistes, juegos de manos, rondas, ruedas y canciones, salto de la soga, rayuela, manchas, etc.
El docente aportará sus propias experiencias lúdicas, pero desde el respeto y la amplitud que le permita "reflotar",en primera instancia, la cultura propia del entorno social de sus alumnos.

2.4.Evaluacion

Pensar en el momento de la evaluación supone la necesidad de reconstruir un memoria-registro medianamente fidedigna de dos aspectos:

-cuál es la proyección y concreción de la tarea docente a lo largo del año y su relación directa con las estrategias, contenidos y actividades previstas en función del diagnóstico del grupo, por un lado,
Y
-cuál ha sido el proceso de acercamiento y aprendizaje significativo del lenguaje oral o escrito, desde las diferencias y potencialidades individuales del conjunto de niños de la sala, por el otro.

El docente podrá prever diferentes instrumentos que le faciliten esta tarea de memoria a largo y mediano plazo, más o menos formales o informales.
Un protocolo o una indagación más personalizada de los saberes previos y en construcción de los niños y el grupo, puede servir a estos efectos de manera clara, tanto en la etapa inicial del trabajo como a lo largo del año.
La cuestión nudal sigue siendo qué valor ***qué*** uso se le va a dar a estos instrumentos al momento de planificar las estrategias que hagan más fluida la marcha de los aprendizajes y que den respuesta a las diferentes necesidades de cada uno de los niños.
Observar qué necesita cada uno en términosde estimulación, activación o respeto por la etapa de exploración en la que se encuentra, llevará a ajustar y a crear múltiples y variadas situaciones de uso del lenguaje en la que cada uno "pueda" a su manera, siendo ésta la plataforma de despegue necesaria para cualquier profundización en los aprendizajes.

En este sentido, uno de los aspectos tradicionalmente evaluado es aquel que se relaciona con los posibles aprendizajes conceptuales que un niño realiza, y que son fácilmente aislables y "medibles" -por ejemplo, sabe escribir su nombre-.
Sin embargo, el mayor desafío para el docente lo constituyen aquellos contenidos que por ser procedimentales o actitudinales son posibles de percibirse en ***germen,*** en ***proceso de desarrollo, en paulatina consolidación:*** por ejemplo, inicio en la anticipación o lectura de imágenes, construcción de hipótesis cada vez más centradas en la escritura, creciente curiosidad por querer saber cómo se escribe algo, qué dice allí, etc.
Es sobre estos aspectos que el docente debe agudizar su observación, su registro, su capacidad de "escucha", pues es aquí donde verdaderamente se activa el conocimiento del lenguaje.

No hay que descuidar, por otra parte, aquellas actitudes o disposiciones lúdicas y creativas que el niño comienza a desplegar como futuras marcas de su personalidad y que, de no incentivarse en esta primera infancia, terminan absorbidas y desplazadas por otros tipos de conocimientos.
Son éstas las bisagras para acercarse a la vida de una manera diferente, y merecen el respeto y la atenta mirada del docente para que sea posible propiciarlas y promoverlas en la tarea de la sala.
Otros aspectos como el placer en el hacer compartido, la cooperación en las tareas conjuntas, la capacidad de apuntalar los procesos de aprendizaje entre pares, la actitud curiosa y de exploración de los niños, la presencia o no de respuestas personales, remitirán

al docente a indagar acerca de sus estrategias didácticas y metodológicas.

Por. último, es importante que el docente puedá percibir 1as diferenciás, matices y necesidades propias de su grupo para ajustar su planificación a ellas, y utilizar la planificacíón de corto plazo como instrumento que le sirva de contralor a su propia tarea.

El otro regulador fuerte determinante serán sin duda los logros y aprendizajes que los niños puedan construir ***junto con, movlizados por apuntalados por el*** propio docente.

3 CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
La exploración global del lenguaje verbal en la expresión de los niños	**Lenguaje oral** *-Placer por el intercambio comunicativo como medio de establecer vínculos con los demás.* Decir 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. Exploración de **elementos no lingüísticos** en el discurso oral (gestos, tonos de voz, etc) en relación con el propósito y la actitud del que habla: Hablar bajito, pausadamente, con voz grave, susurrar, decir con enojo, acompañar con las manos lo que se está diciendo, etc Exploración de **elementos lingüísticos** (textos orales) en relación a la situación comunicativa: .Diferentes **intenciones** en el discurso oral: Conversar, entrevistar, consultar, averiguar, dar información, pedir, etc. .Acuerdos sobre el **tema** en las conversaciones: Pertinencia de lo dicho o derivaciones temáticas. .Adecuación del **registro**: "Cómo decir" en función de: a quién me dirijo, qué quiero decirle, dónde, etc. *-Valoración y exploración lúdica de las posibilidades del lenguaje oral.* Exploración de discursos o textos orales: .En contextos cotidianos, prácticos: "Decir" ("tejer" un texto) con el otro de manera informal: Conversación o diálogo. "Decir" con el otro de manera formal, reglada: Entrevista. Encuesta. "Decir" contando algo: Relatos. Anécdotas. Chistes. El "decir" de los abuelos, el "lugareño", "la gente". .En contextos lúdicos: "Decir" jugando o jugando a decir: Adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes simples. Otros juegos verbales: ("veo veo", "el gran bonete", "el teléfono descompuesto") -Exploración funcional de fórmulas sociales: Normas de salutación, de agradecimiento, de pedido de ayuda.

Lenguaje escrito

-Placer e interés por la lectura y la escritura de textos.

-Exploración de discursos o textos escritos:
.En contextos cotidianos, prácticos:
Cartas, afiches, invitaciones, recetas, instrucciones, reglamentos, listas, letreros, etc.
.En contextos lúdicos:
Crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, colmos, chistes, circuitos, ahorcados, tutti fruttis, etc.

-Cooperación en las producciones grupales.

-Exploración funcional de las partes de un libro: en qué página busco /cuál es la página, dónde está el título y qué dice/ cuál es la tapa, etc.

-Exploración de la secuencia lógica y/o cronológica de un cuento, de una noticia, una receta, atendiendo a las imágenes, marcas gráficas y/o algunos conectores relevantes: "Había una vez", "entonces", "poco tiempo después", "Y finalmente"; etc.

-Exploración y desarrollo de estrategias en la búsqueda de información para producir textos escritos: uso de referentes y anticipación en función del contexto.

-Confianza en su capacidad para comunicarse a través del lenguaje escrito.

-Exploración e iniciación en la producción de textos escritos (grupal, individual):

.Qué queremos escribir: a quién, para qué, qué tipo de texto nos conviene utilizar, de qué manera podemos expresar lo que queremos.
.Cómo puede escribir cada uno:
-formas convencionales de escritura (el nombre propio y otros textos),
-formas no convencionales de escritura (textos significativos en relación a las posibilidades de cada uno, comprensibles en función del contexto de escritura).

EJE	CONTENIDOS
La reconstrucción y apropiación del lenguaje verbal en el hacer expresivo de los niños.	**Lenguaje oral y escrito** *-Valoración de su propia producción y la de los otros.* -Aproximación a la dinámica del intercambio para poder hablar y escucharse: Turnos en el uso de la palabra. Escucha comprensiva. *-Valoración de los intercambios orales para la resolución de conflictos.* -Aproximación a la estructuración oral de: . una narración o relato de hechos cotidianos o imaginarios: qué pasó, a quién, cuándo, dónde; . una exposición de ideas o sentimientos: qué se quiere, siente o piensa, por qué, para qué. Justificación de pedidos y respuestas; . instrucciones: qué se necesita y cómo se puede hacer. -Exploración intuitiva, en producciones colectivas orales, de formas de coherencia semántica y cohesión entre las partes: repeticiones, sinónimos, conectores, entonación, etc. -Aproximación a la formación de conceptos., a partir del uso del lenguaje oral en contextos prácticos o lúdicos: Caracterización global y funcional de objetos y situaciones. Definición de objetos -en contextos de juego o búsqueda de información pertinente-, de acuerdo con su función, sus atributos, sus diferencias, etc. -Aproximación a la dinámica del intercambio para comunicarse en el tiempo y a la distancia: Comprensión de lo escrito. Respuesta diferida o ausente. -Anticipación del contenido de los textos escritos en función de su portador, del formato, de las imágenes, de los títulos, tamaños de las letras, etc. -Iniciación en el comentario de los hechos relevantes en textos escritos, leídos por el adulto o por los niños. Causas y consecuencias: qué pasó, a quién, por qué , cuándo, dónde, etc. -Aproximación a la identificación de la secuencia lógica y/o cronológica de un cuento, de una noticia, una receta, atendiendo a las imágenes, marcas gráficas y/o algunos conectores relevantes: "Había una vez", "entonces", "poco tiempo después", "Y finalmente"; etc. -Exploración intuitiva, en producciones colectivas escritas, de formas de coherencia semántica y cohesión entre las partes: repeticiones, sinónimos, conectores, signos auxiliares, etc. *-Curiosidad y exploración reflexiva sobre el lenguaje verbal.*

-Aproximación a los aspectos textuales, de textos significativos, en la comunicación oral o escrita:

a)**El texto como totalidad:**
Iniciación en el reconocimiento global de las *partes* de un cuento o un relato, una carta, una receta, etc.

b)**Recursos pragmáticos** en el uso del lenguaje:
Iniciación en el significado de la *entonación* en relación a lo expresado: para preguntar, pedir, consultar, exigir. Su escritura.

Iniciación en la *adecuación del registro* en contextos comunicativos según quiénes hablan, con qué propósito, dónde, etc.

c)**El contenido semántico del texto:**
Iniciación en *maneras diferentes de expresar* sentimientos e ideas.

Iniciación en el *significado de las palabras* por el contexto en que se utilizan y en relación a la experiencia directa.

Iniciación en el *significado de cuantificadores y pronombres,* en contextos prácticos y lúdicos.

Iniciación en el *significado de las relaciones semánticas,* en situaciones contextualizadas, prácticas o lúdicas:, palabras por asociación de ideas, familia de palabras, sinónimos, antónimos.

d)El **ordenamiento** de las unidades menores dentro del texto:
Iniciación en la *organización de lo dicho*, en textos significativos.

EJE	CONTENIDOS
La producción estético-expresiva verbal en el contexto socio-cultural.	**Lenguaje oral y escrito** *-Valoración del lenguaje oral como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura.* - Aproximación a la función social de la lengua oral: cuándo y por qué elegimos decir "hablando". -Aproximación a las características de los textos que "se dicen" en relación a los textos "que se escriben": Presencia/ausencia de quién dice y a quién se le dice. Apoyatura no verbal/verbal (gestos, tonos de voz, miradas, etc). *-Respeto por las variaciones lingüísticas.* -Aproximación al decir oral de los abuelos, el "paisano" o la gente del lugar: refranes, historias, anécdotas, canciones, cuentos, coplas, leyendas, etc. -Aproximación al decir oral los chicos (jugando a decir con el otro, o jugando a decirse a uno mismo): adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes, juegos verbales(qué le dijo..., a qué se parece..., "veo veo", etc). *-Valoración del lenguaje escrito como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura.* -Aproximación a la función social de la lengua escrita: cuándo y por qué elegimos decir "escribiendo". -Aproximación a las características de los textos que "se escriben" en relación a los textos "que se dicen": Presencia/ausencia de quién dice y a quién se le dice. Falta de apoyatura no verbal. -Aproximación a las características de diferentes textos en función de su intencionalidad comunicativa: Para explicar o contar de manera objetiva (noticias, informes científicos, etc.). Para saber cómo se hace algo (recetas, instrucciones, etc.). Para comunicarse a distancia o formalmente (cartas, notas, telegramas, etc.). Para jugar con el lenguaje (adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes, sopas de letras, crucigramas, circuitos, ahorcados, tutti frutti, búsquedas del tesoro, etc.). *-Respeto por las normas acordadas para el uso de libros y materiales impresos.* -Aproximación a distintos tipos de textos escritos de circulación social: Cartas, invitaciones, afiches, cuentos, recibos, listas, recetas, instrucciones, tickets, etc.

-Aproximación adiferentes portadores de textos: Diarios, revistas, enciclopedias, etc.

-Aproximación al uso de convenciones de lectura y escritura a partir del reconocimiento en textos de la realidad: de izquierda a derecha, de arriba, hacia abajo.

-Aproximación a la búsqueda y selección en material impreso (diccionarios ilustrados, enciclopedias, periódicos, libros de cuentos, revistas, afiches, prospectos médicos, etc) de la información que se requiera: en qué texto puedo encontrar información sobre... / cómo busco en ellos.., / qué dice...

-Aproximación a los "almacenes" de libros: La biblioteca del Jardín, de la sala:

Iniciación en el uso de la biblioteca.

Iniciación en el acuerdo, reconocimiento y uso de las normas para su funcionamiento.

La computadora y los programas de textos o libros "compactados".

Lenguaje verbal: (Literario)

Hacer, decir, crear... con la palabra.

1 - FUNDAMENTACION

"cuando Lucía Peláez era muy niña, leyó una novela a escondidas. La leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la aImohada. Ella la había robado de la biblioteca de cedro donde el tío guardaba sus libros preferidos.
Mucho caminó Lucía, después, mientras pasaban los años.
En busca de fantasmas caminó por los farallones sobre el río Antioquía, yen busca de gente caminó por las calles de las ciudades violentas.
Mucho camino Lucía, ya lo largo de su viaje iba siempre acompañada por los ecos de los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en la infancia.
Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo. "

Eduardo Galeano

El lenguaje literario no informa sobre el mundo real: muestra, abre las puertas aun mundo posible, sustentado o no sobre la base de algunos referentes de la realidad que ofician de disparadores, de escape; de superación.

El trayecto social que conduce a lo literario arranca desde el folclore de un pueblo, como aquella expresión de los valores y los conflictos de una comunidad estilizados a través de sus fantasías. De la misma manera y desde una hondavertiente cultural, surgen las leyendas aborígenes, con su carga de contacto con las fuerzas de la naturaleza y mostrando cómo el hombre se instala en ella en armonía natural.

Ya el lenguaje de losniños, en sus primeros descubrimientos asombrosos sobre la vida, los animales, las plantas, tiende a la metáfora, aunque ellos no sepan estrictamente que están construyendo una exquisita trama de tensiones entre los conceptos y las palabras dichas.

Es que la literatura es esencialmente un trabajo con la connotación: dotar a los chicos de experiencias que le permitan pasar del impulso al ideal, de lo real a la acción posible, es ir construyendo el sentido de una realidad opcional, rica y compleja, que apunta alas utopías, a las posibilidades, a la imaginación, a los sentidos, a las propias vivencias encarnadas en recuerdos.

La paulatina diferenciacion de la palabra estética del lenguaje verbal y de otras formas de expresión y comunicación no verbales, tiene que ver con el descubrimiento de ese "resplandor" inusual de lo poético: las palabras se tensionan, se trasforman, se camuflan, aportando matices nuevos, resonancias diferentes y extrañamientos poco usuales en el lenguaje cotidiano. De allí surge la poesía como expresión de lo poético y otras tantas formas literarias que comparten el desafío de juego y recreación.

Con ella emergen las transgresiones y las lecturas múltiples: porque permite caminos divergentes que intentan interpretar la palabra resplandeciente, trabajada con esmero por el poeta como si se tratase de una piedra preciosa. La palabra así creada, impide que la mirada penetre directamente el sentido de lo dicho, sin antes marcar un detenimiento en su forma, su sonoridad, la música que la anima y la belleza estética que le da cuerpo.

Hacerse sensible alo poético tiene que ver con nuestra propia historia estética. Lo literario

se arremolina en las hendijas de la infancia, con sus nanas, canciones de cuna o arrullos que posibilitaron, muchas veces, "entrar al mundo de los sueños" desde el tibio acunamiento de las voces familiares.

Para Laura Devetach todos vamos hilando una historia literaria personal en el transcurso de nuestra vida, conformando lo que ella ha denominado como "textoteca": un sin número de cuentos, poemas, juegos con palabras, canciones, arrullos, chistes e historias nos van moldeando por dentro con un bagaje de raíz cultural y familiar muy poderoso y vital.

Se trata entonces de empezar a reconocer en uno mismo las marcas de esas huellas literarias que delinearon nuestra infancia ,- y tal vez otros tiempos de nuestra vida-, para desde allí intentar la recuperación de aquella textoteca "en formación" que poseen los niños pequeños, y a la que podremos contribuir con nuestras propuestas estéticas. Descubrir junto con los niños los entornos familiares , observando y revalorizando qué se canta allí, qué historias o cuentos vienen de la mano de los abuelos, qué tradiciones culturales se han ido entretejiendo en la vida cotidiana de cada una de las familias, es prioritario para instalar una base desde donde proyectarse en la búsqueda de la literatura, desde las salas.
Desde esta perspectiva, día a día son más numerosas las voces que en la literatura van abriendo un espacio estético hacia el imaginario infantil: Laura Devetach, Gustavo Roldán, Graciela Montes, Emma Wolf, Silvia Schujer ,etc.
La infancia es una etapa peculiarmente sensible a las posibilidades expresivas de la palabra, y el juego permanente con ella posibilita una exploración lúdica, gozosa, creativa, que la va amasando sobre las propias vivencias y sobre los permisos de transgresión que el contexto otorga.

El punto de partida es el aprendizaje polisémico propio del niño pequeño, que sobresatura de sentidos una única palabra, la propia, la que pudo dominar en primera instancia y que la hace estallar en múltiples significaciones al ponerla a operar en la realidad cotidiana.

Y esto se va nutriendo necesariamente con los andamiajes estéticos y literarios que los adultos proveen, ya que así el niño no sólo se encuentra frecuentando poesías, cuentos, coplas, leyendas, etc, sino que a su vez, incorpora las actitudes de disfrute y placer que este encuentro le provoca y les provoca a los demás. La palabra así compartida abre los caminos hacia la imaginación, el contacto con los otros desde el jugar y transgredir creativamente, el hacer y decir "de otra forma", con poesía, porque sí, desinteresada y juguetonamente.

Por lo tanto, debe procurarse "desenmudecer" a los niños mediante el juego de la palabra, libre y espontánea, que lleva a una comunicación auténtica.

Uno de los tantos medios para lograr esta expresión natural es hacer hincapié en la actitud lúdica del niño que lleva en sí misma implícita el placer por el descubrimiento, la reconstrucción, el ensayo y la invención. El juego brinda, por su posibilidad de recrear y rectificar, por su compromiso intelectual y afectivo, un conocimiento más potente y activo.

Tanto. la actividad lúdica como los contactos literarios deberían estar asociados a los momentos más gratos y felices de la vida de los niños. De esta manera se van generando las posibilidades para descubrir el gusto por la literatura con sus textos estéticos orales o escritos. Para que esto ocurra la literatura debe ser fuente de deslumbramiento, de reflexión y de intervención en el mundo.

Este camino comienza a lograrse cuando se instaura con toda responsabilidad y conciencia una pedagogía de la imaginación , que lleve al niño al disfrute y dominio del lenguaje oral y luego, del lenguaje escrito.
Si nos decidimos por estimular al niño en ' su imaginación, será necesario ofrecerle

múltiples oportunidades para acrecentar su experiencia, ya que como señala Vigotsky …"la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada..." Desde esta postura, nada de lo que haga el docente de nivel inicial, será inocente, tanto en el hacer como en el omitir.

Y una de las funciones primordiales será iniciar al niño pequeño en esa gran aventura que es "desear leer", para poder desentrañar por sí mismo qué es aquello que dicen los textos literarios, en términos de fantasía, mundos posibles o deseables, vivencias o historias en las que con gusto, el lector se dejaría atrapar y proyectar.

El placer que provoca el contacto con el objeto literario, garantizará sin duda, la búsqueda de momentos similares en ámbitos extraescolares y a través de toda la vida.

Pero también la literatura oral tradicional es un modo literario esencial en la vida de los pequeños, ya que la palabra le llega cargada de afectividad y le permite introducirse vivencialmente en una cultura que le pertenece y lo identifica.

Por otra parte, orientar al niño hacia la creatividad desde su propio "decir", nutriéndolo de variedad de relatos, cuentos, poesías, canciones, es encaminarlo hacia la maduración en el manejo de lo real-imaginario y las tensiones y complementariedades que entre ambos mundos pueden percibirse.

Aquel docente narrador de cuentos, por ejemplo, es capaz de entablar con su público infantil una estrecha relación basada en el afecto y la complicidad, y desde su voz que instala un mundo posible ante los ojos y los sentidos de los niños, comienza atender lazos de comprensión hacia lo real-real y lo real-maravilloso que da la fantasía.
Este desarrollo de la imaginación ayuda al niño a proyectarse hacia el futuro, y lo encamina a comprender que el mundo no esta "todo dado", y que él puede ser agente de transformación. Jugar a actuar y accionar en la fantasía es también prepararse para "hacer" y "ser" en la realidad.

De hecho, la escuela liberadora es aquella donde se lee y se alienta a expresar los significados obtenidos con libertad; para poder construir el pensamiento individual desde el amparo que da saberse contenido en un contexto cultural determinado. De él deben dar cuenta cada una de las propuestas que el docente acerque a los niños, para avanzar desde la pertenencia sociocultural propia a la reconstruida por todo el grupo.

Abordar la literatura infantil en el nivel inicial deberá llevar en primera instancia a un contacto estético y creativo con la palabra, tanto a nivel de su comprensión como de su producción oral o escrita.
Por otra parte, deberá posibilitar un acercamiento embrionariamente crítico hacia todo lo que en nuestra realidad se denomina "literatura infantil", incluidos los medios masivos de comunicación, como una de las tantas y distintas clases de "lecturas" que la sociedad provee y que el niño acepta.

Además será significativo poner a los niños en contacto crítico con aquellos espacios de ‘circulación que permiten la fluidez de los textos literarios o de la llamada literatura para niños: desde las bibliotecas familiares a la existente en la sala, librerías, kioscos y aún los almacenajes en sistemas de computación, que abren al niño contemporáneo a un mundo de paradojas, en el que conviven los libros de papel junto a los libros "compactados" en disquetes.
Insistir en esa posibilidad directa y concreta de operar con los libros, con curiosidad, picardía e interés , en un "cara a cara" con las ilustraciones y lo dicho, desde su portador, su tamaño, sus texturas, su peso, etc, generará la justa evaluación de qué cosas aporta la información computarizada, qué estrategias le pide *al* ciber-lector *y qué pérdidas en*

términos ‘de vínculos humanos parecen peligrosas o indeseables.
Básicamente se trata de encarar junto con los niños el desafío que significa vivir en un mundo de complejas relaciones entre el lenguaje oral y escrito, y en el que el rol de quien sea su “lector”, no es ni debe ser aleatorio, ni estereotipado, ni descomprometido.

La gran responsabilidad del docente de nivel inicial es la elección del material que acercará al niño. Tal como expresa G.Pathe “ ..seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario, seleccionar significa valorizar...”
Será importante que esta selección no opere en el sentido de “acorralamiento” de la infancia, como señala Graciela Montes: actitud que desde el adulto puede conducir a desterrar de los cuentos, por ejemplo, los ogros, las brujas, lasvaritas mágicas, para dar paso a una realidad limpia, buena y razonable.
Es que todo lo dramático, tenso y contradictorio que contiene la vida, necesariamente va colándose por las rendijas y reina entre otros ámbitos, pleno y libre: en todas las expresiones más ingenuas de juegos y cantos infantiles, en los que van de la mano la vida y la muerte, las alegrías y las tristezas, las palabras sin sentido, para poder con fuerza, “abrir la puerta” de la imaginación infantil.

Desde esta perspectiva laliteratura infantil en el nivel inicial deberá posibilitar por un lado, un acercamiento placentero y gozoso al mundo de lo literario, tanto en sus tradiciones orales o escritas.
Por el otro, deberá potenciar un contacto estético y cultural con aquellas manifestaciones literarias que permitan tender un puente a la comprensión y apropiación del mundo de lo real cotidiano y del mundo de la imaginación y la fantasía.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1- Propósitos

Pensar en las propuestas que den cuenta de toda la riqueza y vivencia que la literatura infantil provee al niño en esta etapa de su vida, lleva necesariamente a revisar que ellas permitan, gradualmente:

- Desarrollar la capacidad de expresarse creativamente con la palabra.

- Desarrollar la curiosidad por querer saber "qué dicen" los materiales impresos literarios y qué dicen y sienten las personas a partir de sus lecturas.

* Disfrutar de las narraciones de hechos de la vida cotidiana, propias o ajenas.

- Diferenciar lo real de lo imaginario y deleitarse con sus múltiples puntos de encuentro.

* Disfrutar de lo literario como fuente de descubrimiento, sorpresa y conocimiento.

- Descubrir las principales características de las formas propias de la literatura infantil: trabalenguas, adivinanzas, cuentos mínimos, etc.

- Disfrutar de la lectura y narración de cuentos, animándose a reconstruirlos creativamente y a expresar sus "significados personales".

* Desarrollar la capacidad de "leer" imágenes, recuperando las marcas explícitas y aquello implícito que es posible de "leerse entre líneas".

- Valorar los medios de comunicación social como herramientas de comunicación en un mundo en constante cambio, pudiendo a su vez evaluar sus distintos aspectos.

2.2 -contenidos

Los contenidos han sido organizados en torno a los tres ejes del campo, para posibilitar un recorrido flexible e interdisciplinario.
Sin ser taxativos, pretenden acercarle al docente un panorama amplio, un abanico de opciones para que pueda animarse a poner en juego aquellos contenidos que sus alumnos esperan, necesitan o desean.
Estos contenidos articulan, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la promoción de actitudes, procedimientos e incipientes nociones, en el sentido de conceptos que el niño aprehende paulatinamente.
De esta manera, se prioriza en la organización de los contenidos el **camino** que va desde aquellos contenidos que posibilitan la disposición -el ánimo, el interés, la curiosidad, las ganas- (contenidos **actitudinales),** a los que permiten que la acción se dé, conformando un conocimento en acción: procedimientos que permitirán ir construyendo un saber. (contenidos **procedimentales)**
Este conocimiento "encarnado" en la realidad, porque fue puesto en acción, tenderá el sutil y permanente camino hacia la conceptualización de los saberes lingüísticos, de aquellos contenidos **conceptuales.**

Así, yendo de las actitudes, a los procedimientos y luego lentamente, a los conceptos, la rueda del "saber" y "hacer" se realimenta permanentemente y de manera espiralada, traspasando las fronteras del nivel y preparando el camino de la abstracción.

Tanto desde Literatura como desde Lengua el énfasis está puesto en la conformación de actitudes y en la posibilidad de experimentación, exploración y búsqueda de procedimientos que permitan operar con la palabra (sea cotidiana, sea literaria).

Si bien no es prescriptivo este orden, sí marca una perspectiva en el sentido de potenciar primero los aspectos actitudinales, que permitirán la movilización internasuficiente como para querer "hacer" con el lenguaje, desde el placer, las ganas, la necesidad.

Los contenidos del lenguaje literario oral y escrito han sido abordados de manera conjunta en cada uno de los ejes.

2.3, Consideraciones Metodologicas

En sus líneas generales es posible coincidir con las consideraciones especificadas para el trabajo con el lenguaje verbal cotidiano.
Sin embargo, el lenguaje literario implica también ciertas precisiones que tiene que ver tanto con las ***estrategias*** del docente como con la ***finalidad*** prevista en el planteo de propuestas didácticas.

Es interesante coincidir con Italo Calvino en el sentido de que "la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y comunicación, porque ella tiene un ritmo propio que está gobernado por la ***voluntad dellector.***
La lectura abre ***espacios de interrogación y de meditación y de examen crítico,*** en definitiva, de ***libertad.***
La lectura -plantea el autor- es una correspondencia con nosotros mismos y no sólo con el libro, sino con nuestro mundo interior a través del mundo que el libro nos abre".
Si el docente está atento a comprender el sentido de esta afirmación, surgirá espontáneamente la necesidad de hacerse cargo de esta "zona de desarrollo próximo" que plantean los libros infantiles, como instrumentos que abren a mundos posibles y a la comprensión de lo real, desde la propia perspectiva de vida.
Enriquecerlas experiencias está muchas veces en relación directa a las oportunidades que se le brindan a los niños de ponerse en contacto con verdadera y valiosa literatura. En este sentido el Jardín debe propiciar una irrupción ***cualitativamente significativa*** de textos literarios que apuntalen las propias posibilidades del decir poético, sensible, placentero, lúdico.

¿Por qué es importante generar estas actitudes de deleite, de búsquedade la palabra poética, de estimulación del imaginario infantil?
Es que básicamente un lector es "quien elige leer cuando podría hacer otra cosa".
Entre lector y texto se instala una complicidad de elección mutua que sólo pide la gratificación de un momento para encontrarse a solas, cara a cara, en el sutil espacio de intersección de las vivencias que el libro plantea y las que el lector recrea.

En el nivel inicial aparece con fuerza el rol del docente como mediador estratégico que acerca; que selecciona sin acorralar; que presta, en oportunidades, sus ojos y las múltiples voces que se anima a asumir para tender el puente hacia un niño que escucha, se deleita, se fascina y actúa desde su propia imaginación.
Para Carlos Silveyra leer es, en cierto sentido, jugar. "Jugar a que me creo, mientras estoy leyendo, que lo que me dice este fabulador que es el escritor, es cierto". Se trata también de esta posibilidad de "afrontar lo real" a través de la fantasía, para recrear la realidad de

manera transformadora y vital.
Es en esta selección que él docente debe hacer, que cabe sin duda preguntarse qué es lo bueno o cualitativamente significativo que se debe acercar a los niños.
Básicamente es bueno acercar lo que puede interesar en verdad aun niño. Y una vez lograda esta aproximación al interés, es necesario preguntarse por los valores estéticos y hasta éticos de las obras que se les acercan.

Por un lado, dice Silveyra, "1o mejor que le puede pasar a la literatura es no enseñar nada, entendiendo por enseñar la transmisión de información o de generador de conductas moralmente válidas para el gusto del adulto".
Por el otro, los textos ofrecidos (cuentos, poesías, poemas, etc) deben dejar al desnudo sus cualidades estéticas: un lenguajepoético transparente, que haga vibrar en sus constrastes, su cadencia, su ritmo, la musicalidad de sus palabras, la fuerza penetrante de sus imágenes no necesariamente reales, no necesariamente convencionales. Un lenguaje que sea una invitación al deleite, al placer, una puerta abierta al juego y a la imaginación anclada en las vivencias.

A veces, bastará con que este encuentro personal entre lo literario y el niño se produzca asiduamente, en un contexto creativo en el que prime el compartir generosamente con el otro la propia aventura de escuchar.
Otras veces, los niños pueden iniciar el camino hacia la producción cooperativa, donde los textos literarios pueden servir de marco de referencia para crear desde ellos otras obras infantiles en las que sea posible expresar su mundo.

La doble responsabilidad del docente emerge entonces en el ***qué selecciono y para que***
No se trata posiblemente de construir "saberes escolares",sino de transitar desde el deleite, desde el contacto, hacia el empezar a descubrir sutilmente las huellas de lo literario en los textos que a diario provocan placer: pensar cómo es que los versos parecen tener música, por qué podemos aprender con-facilidad una rima, por qué nos produce cosquillas tratar de decir un trabalenguas, verificar si podemos reírnos armando adivinanzas nuevas sobre la base de las que los papás nos acercaron en el cuaderno viajero, charlar acerca de la magia que suponen los relatos de los abuelos y descubrir si éstos se parecen a los cuentos que leemos o son capaces de "decir" de otra manera...

Todo éste trabajo de reflexión y de reescritura -cuando sea una propuesta deseada por el grupo- abre a la sensibilidad propia y personal de cada uno de los niños, que en conjunto recrean, enriqueciéndose con posibles y variadas lecturas del mundo.

El acercamiento a otros textos de literatura infantil -aquellos disponibles para que los niños se cuestionen y pregunten acerca de la vida, los seres Vivos, el mundo- deberá estar orientado hacia otra finalidad, que lejos de ser desinteresada y estética pone en juego el interés, la curiosidad y la exploración en la búsqueda de respuestas a inquietudes de tipo prácticas, reales, concretas: cómo nacen los cachorros, por qué la tierra se "chupa" a la lluvia, por qué se caen las hojas, etc...
Este mundo de la literatura (diccionarios ilustrados, enciclopedias, libritos del saber, historietas, etc) ofrecida a los niños vale la pena de ser tenido en cuenta, para que las propuestas surjan desde otra funcionalidad diferente ala de aquellos textos "literarios" por excelencia (cuentos, poesías-, obras de títeres ' etc)

Narrar, leer, contar, jugar a...en el contexto del Jardín, son básicamente actitudes percibidas por los niños- de la manera en que. el adulto se conecta con sus propias posibilidades expresivas y los permisos que se da para animarse a abrir la puerta para ir a disfrutar, con sus alumnos...

En definitiva, y como señala Ana María Chairelli, "el hecho de que los niños lean con mayor frecuencia una literatura que contribuya a su formación como persona libre y

autónoma depende de las posibilidades que ofrezca el mundo adulto y cómo las instrumente".

2.4. Evaluación

La mirada debe estar esencialmente puesta en la conformación de actitudes, de aquellas que emergen del compromiso emocional generado a su vez por el contacto con lo literario.

No se trata tanto de apostar aun niño "fantaseoso" como el rescatar una sensibilidad y una apertura hacia el mágico mundo del imaginario personal y colectivo, fuente concreta de asimilación y transformación de lo real.

La evaluación más contundente es la que lleva al propio docente a revisar qué estrategias activaron esta iniciación, profundización o sensibilización hacia los textos literarios y sus mundos posibles.

El constante balance de lo hecho con los niños debe permitir observar en la planificación del docente espacios definidos y tiempos celosamente reservados para conformar el clima que permita jugar con el lenguaje poético, crear y recrear, entablar "diálogos" profundos con los libros, diálogos de los que sea posible salir sensiblemente transformados.

La delicada tarea de observación de los niños en situaciones que desaten actitudes estéticas y lúdicas, no debe estar limitada o teñida por una perspectiva única y rígida del docente. Requiere de una mirada amplia, capaz de interpretar como posible hasta la más leve transformación en las actitudes de curiosidad, interés, compromiso emocional o disponibilidad para el juego verbal.

A veces, la transformación puede ser evaluada desde los deseos de "escuchar", o desde los deseos de compartir estas experiencias con los otros, o plasmarlas, no necesariamente a través del lenguaje verbal.
Otras veces, los niños podrán adoptar un real protagonismo, de manera que sea necesario propiciar la organización de verdaderos talleres expresivos.

La reescritura colectiva o la recreación oral de un cuento, 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 asomarse curiosamente a observar los matices propios con que cada uno da cuenta de su vivencia y la expresa.

Incluido, el propio maestro.

3 CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
La exploración global del lenguaje literario en la expresión de los niños.	**Lenguaje oral y escrito** *-Placer e interés por la riqueza y matices del lenguaje para recrear la realidad y el mundo imaginario.* *-Placer e interés por la lectura y la escritura de textos.* *-Valoración de su propia producción y la de los otros.* *-Valoración del lenguaje como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura.* -Exploración lúdica, creativa, vital de textos literarios: cuentos, coplas, rondas, canciones de cuna, anécdotas, obras de títeres, leyendas, poesías, poemas, etc. -Exploración y aproximación al entorno literario oral y escrito: . Los climas de juego, de expectativa, de sorpresa, de contención, de miedo, de risa. . Las fórmulas mágicas, los ruegos o invocaciones, las rimas o fórmulas de sorteo. . Los versos o rimas como fórmulas para iniciar, complementar o cerrar un juego. . Las onomatopeyas:(o cuando los animales "hablan" y las cosas "suenan".) . El valor sonoro (o la "musicalidad") de las palabras y de las pausas. -Exploración y aproximación al entorno verbal lúdico, oral y escrito: . Juegos verbales simples. . Adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes, absurdos o disparates. -Exploración y aproximación al entorno de la "literatura" para chicos: revistas, historietas, libros de cuentos, enciclopedias infantiles, libros "para saber sobre...", pasatiempos, etc.

EJE	CONTENIDOS
La reconstrucción y apropiación del lenguaje literario en el hacer expresivo de los niños.	**Lenguaje oral y escrito** *-Deleite por los diferentes estilos y mundos creados en textos literarios de tradición oral y escrita.* -Aproximación a la diferenciación entre lo real y lo imaginario (o el mundo de la fantasía a partir de la experiencia real en producciones grupales o individuales orales o escritas). -Aproximación a las características de los textos y los hechos literarios: **A)Coplas, poesías, poemas, rondas, canciones:** . Canciones y poemas según su estructura: brevísimos; de acumulación o reiteración; que se pisan o muerden la cola. . Tipos de poesías según su temática. . El ritmo (o el "movimiento"de los versos). . La rima (o cuando las palabras "suenan en espejo"). *-Curiosidad y la exploración lúdica del lenguaje verbal cotidiano.* **B)Juegos verbales, adivinanzas, trabalenguas, colmos, chistes, absurdos o disparates:** Características y construcción. **C)Cuentos y relatos:** . Tipos de cuentos y relatos según la realidad que plantean: maravillosos, realistas, de ciencia ficción, fantásticos, tradicionales, folclóricos. . Los cuentos según su estructura: breves, cuentos de acumulación o arrastre, cuentos que se pisan la cola. . Los elementos básicos del relato: / El protagonista y sus acciones. (quién es el personaje principal, qué hace) Personajes humanos, animales y objetos animados. / Personajes centrales, trama, conflicto y resolución (quiénes lo acompañan, qué sucede, qué desafío debe resolver, cómo termina la historia). / Los ámbitos cotidianos y los ámbitos de la fantasía (los lugares donde transcurre la historia). / Los tiempos de la historia. / Las voces de los personajes según sus roles y procedencias: los príncipes, las hadas, las brujas, los extraterrestres, los robots, los animales, los objetos, etc. *-Iniciación en el disfrute del hecho teatral, a través del contacto* con teatros de títeres y de personajes. *-Cooperación en las producciones grupales.*

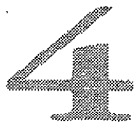
D) Las obras de títeres, las obras de teatro:

. Los personajes: sus caracterizaciones, sus voces.
. Los obstáculos y conflictos; las fuerzas que se oponen.
. Los ámbitos de la representación: el escenario, el teatrillo. Escenografía. Iluminación 11.
. Las intervenciones de diálogo con el público.

-Anticipación y construcción de significados y secuencias en los textos literarios, a partir de la lectura de imágenes y las narraciones orales.

-Recuperación de las "marcas" literarias específicas en la construcción del sentido: fórmulas de introducción y cierre, conectores que hacen avanzar el relato, vocabulario estético, etc. Relación texto-imagen.

EJE	CONTENIDOS
La producción estético-expresiva literaria en el contexto sociocultural.	**Lenguaje oral y escrito** *-Valoración de la escritura para rescatar y documentar la memoria individual y grupal y para la comunicación con los otros.* *-Valoración de las tradiciones propias de su contexto sociocultural y también de las ajenas.* -Aproximación al mundo de los textos literarios, orales o escritos, y su intencionalidad estética: Cuentos, poesías, coplas, refranes, leyendas, canciones, etc. -Aproximación al mundo de la "literatura" ofrecida a los niños: Revistas, historietas, enciclopedias y diccionarios ilustrados, películas infantiles , libros "del saber", etc. -Iniciación en la aproximación crítica a los medios masivos de comunicación: . Los dibujitos animados. Valores, tramas, héroes, fuerzas oponentes, objetos mágicos o de poder. . Los programas infantiles de televisión. . Los programas infantiles de radio. . Las series de televisión de animales, descubrimientos y viajes. . Los programas de computación: videogames, instruccionales, etc. *-Respeto por las normas acordadas para el uso de libros y materiales impreso.* -Aproximación a los espacios de circulación de textos literarios: . Las bibliotecas de los hogares, del Jardín, de la sala. . Las librerías o almacenes de libros. Las ferias, los kioscos de libros y revistas. . Las redes informáticas.



LINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN

En este punto es necesario recordar que el nivel Inicial es el primer eslabón educativo, y que las características evolutivas de sus pequeños alumnos pautan el inicio de un largo recorrido que madurará entre otras cosas:

-el pasaje de la acción a la abstracción,

-la creciente conquista de la propia autonomía,

-el descubrimiento del mundo y las relaciones interpersonales,

-la confianza en sus propias posibilidades comunicativas,

-la consolidación rica y profusa del imaginario individual, etc.

El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

- Consolidar gradualmente su capacidad para comunicarse a partir del lenguaje oral: expresar qué quiere, qué siente, qué necesita, qué sabe, en relación complementaria con los lenguajes no verbales.

- Desarrollar una actitud de curiosidad y exploración lúdica con el lenguaje verbal y literario: poder jugar desde el placer con la palabra propia y la de los demás.

- Iniciarse en la valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer para rescatar la memoria individual y grupal, aproximándose al lenguaje escrito en la búsqueda de significaciones.

- Iniciarse en la conquista lúdica de su propia voz y las voces del entorno literario.

- Desarrollar estrategias de acercamiento al lenguaje escrito: mantener vínculos con el lenguaje escrito desde la curiosidad, la problematización y el intento de respuestas propias o personales.

- Desarrollar una gradual capacidad de expresión del propio mundo imaginario.

E D U C A C I O N C O R P O R A L

Lenguaje corporal

1 FUNDAMENTACION

Cuando nos ponemos en actividad o nos quedamos inmóviles, ponemos en marcha al mismo tiempo complejos sistemas que se articulan para dar forma a la actitud, el gesto, el movimiento con que nuestro cuerpo entra en relación consigo mismo y con el mundo circundante.

Entender al hombre desde esa articulación, supone decodificar el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento en relación generan y que constituyen señales de su desarrollo, su salud, sus posibilidades de aprendizaje e inserción social.

Esto, plantea una reubicación del cuerpo y el movimiento en la adquisición y desarrollo de la identidad, del pensamiento y la inteligencia, de la comunicación, de las posibilidades de interacción, de la creatividad.

"Todo conocimiento fue anteriormente motor" según Piaget, y coincidimos con él, sobre todo si nos estamos refiriendo a un niño de la primera infancia, cuyo desarrollo corporal le permitirá de ser un ser dependiente a ser un ser que se traslada buscando objetos de su motivación.

Para iniciar este camino es fundamental entender que el lenguaje de los gestos es parte de un saber pragmático que interviene en la comunicación y en el construir el yo, y que de una acción efectiva, favorable o no, dependerá su práctica social.

En ese construir de sí mismo y del otro hay una amplia gama de acciones, que abarca lo que es nítidamente observable como el caminar, respirar, moverse hasta manifestaciones apenas requeridas, indicadoras de intenciones, de sensaciones, de sentimientos, que el cuerpo expresa respondiendo, a los estados emocionales y cognitivos del hombre.

Siendo éste conciente, lo ayudará a conocerse y por ende a conocer al otro, si es totalmente ajeno a ello, quedarán los mensajes de su cuerpo en meras reacciones; será un lector que todavía no ha aprendido a leerse, o un aprendiz que espera que lo inicien en el camino de mirarse, analizarse y entenderse a si mismo.

Hay matices sutiles y no tan sutiles en el conocerse, en la configuración del yo, contenido en un cuerpo físico, en un organismo maravilloso que construye para desenvolverse en el medio, y para interactuar con el otro, complejos sistemas de acciones, reacciones, percepciones, configuraciones y representaciones: de sí mismo y del otro, para entenderse y comprender al otro, construyendo de esta manera un lenguaje particular, de ahí su inclusión en este campo.

Las habilidades motoras, las manipulaciones, la utilización del cuerpo real, el espacio geográfico, por ejemplo, están en relación directa con las profundas vivencias donde está presente una intensa implicancia emocional que se expresa entre otras cosas por el tono muscular. Es así como la mirada, el gesto, la distancia, la velocidad, se cargan de significación entrando en juego con lo biológico y lo emocional que se influyen mutuamente.

Lo gestual, lo postural, el movimiento integral, los aspectos expresivos, son contenidos del movimiento, constituyen un cuerpo en movimiento que se conquista a sí mismo conquistando al mundo.

Es por esto que las divisiones entre movimiento funcional y movimiento expresivo son esquemas teóricos que no deben hacernos perder de vista la integridad corporal.

En este contexto la Educación Corporal pretende abordar el desarrollo del cuerpo desde sus capacidades motrices y expresivas. Se orienta a enriquecer el proceso mediante el cual el niño adquiere el acervo motor y la formación de un cuerpo expresivo y hábil que le permita su individualización e integración al medio, prestigiando en este proceso las vivencias corporales y motrices con sus connotaciones socioafectivas.

Permite un espacio para jugar con el mundo del movimiento, recuperando una de las tantas maneras de ser libres; un cuerpo libre se integra como parte de la identidad personal y encuentra sus modos de expresión y comunicación con los otros.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos

Desde el lenguaje corporal, el accionar pedagógico deberá orientarse para hacer efectivos, paulatinamente, los siguientes propósitos:

* Descubrir las características de su cuerpo y su identidad, mediante las relaciones que establece entre él y otro niño.

- Explorar las posibilidades motrices del propio cuerpo y el control progresivo del movimiento en relación a las actividades en las que esté implicado.

* Desarrollar la confianza en las propias posibilidades de acción a través del gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado.

- Explorar el conocimiento del mundo y de las personas a través del cuerpo y el movimiento como instrumentos de la relación interpersonal, comunicación e intercambio.

* Incorporar normas de actuación favorables a la salud, que impliquen habilidades, actitudes, comportamientos.

* Introducir a través de la acción nociones relacionadas con el conocimiento y cuidado del entorno.

* Ir paulatinamente conociendo sus posibilidades, descubriendo los límites de seguridad mediante exploraciones cada vez más amplias del mundo circundante, encontrando por sí mismo el término medio entre la aventura y la seguridad.

2.2. Consideraciones Metodológicas

Considerar lo metodológico en lo que respecta al proceso de enseñanza - aprendizaje desde la Educación Corporal requiere de los docentes del nivel (maestro de sala y maestros especiales) iniciar un recorrido curricular desde el marco de' referencia que en lo metodológico propone este curriculum.

Este marco referencia1 aporta elementos como:

* metodologías pertinentes a las posibilidades cognoscitivas de los niños del Nivel Inicial.
- la pertinencia supone considerar al juego, a la actividad lúdica como medio de educación.

Desde ahí es importante poder considerar que la acción, el movimiento y la experiencia motriz están relacionadas con las posibilidades de expresar y las posibilidades de conocer de los niños.

Esta doble relación expresión - cognición pasará necesariamente por comprender el **lenguaje corporal,** cuestión **vincular** que parte de **decir** a través de acciones y reacciones que el niño usa para comunicarse consigo mismo y con los demás, y que indudablemente

son los aspectos constitutivos de su propia identidad.

El docente deberá posibilitar este proceso teniendo en cuenta la exploración, la experimentación, la vivencia como forma de expresar, de comunicar y de aprender. Sustentar este proceso lleva a la apropiación del lenguaje corporal y por ende al desarrollo de las habilidades expresivo - motoras.

La intervención didáctica posibilitará que el niño descubra y conozca su cuerpo a partir de la exploración de distintas posturas y movimientos de todo el cuerpo y de sus partes.

A través de la exploración y el descubrimiento el niño va construyendo una imagen positiva de sí mismo a partir del conocimiento y aceptación del propio cuerpo.
Favorecer el juego, la curiosidad y el interés por descubrir sus posibilidades de movimiento favorecerá el desarrollo de la auto-confianza.

El juego tiene aquí un papel relevante como actividad propia de esta etapa de la educación. La actividad lúdica es una de las fuentes principales de aprendizaje y desarrollo en los niños, y tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación vaya construyendo sus conocimientos corporales y motores.

Para conseguir estas intenciones educativas es preciso adecuar las propuestas de actividades corporales; el maestro como observador participante del grupo debe tratar de regular el equilibrio de las mismas. Se sugiere por ejemplo la alternancia entre actividades libres y dirigidas, individuales y grupales, de descarga y de concentración.

La puesta en situación a través de sugerencias, sonidos, elementos diversos provocarán en el niño el deseo de acción, en este momento inicial la elaboración de la "consigna", la "pregunta", la "sugerencia" o "encuadre" es de relevancia.

Desde el marco de exploración y descubrimiento la situación es presentada a los alumnos a través de preguntas o comentarios que los estimulen a una constante participación y a "decir" desde el lenguaje corporal y también desde otros lenguajes del cuerpo.

En esta forma de abordar las actividades motoras o corporales es conveniente evitar las "consignas ordenes" en las que los alumnos deban simplemente "obedecer" sabiendo por anticipado el resultado de sus acciones.
Una consigna "cerrada" es aquella que solo promueve respuestas unívocas.

Se sugiere proponer situaciones organizadas a partir de "consignas abiertas" que generan multiplicidad de respuestas (Penchasky).

La adecuada utilización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales, distribución de tiempos, así como una variada gama de estímulos y objetos, juguetes y materiales, colaborará en el desarrollo expresivo y creativo de los niños.

2.3 Evaluación

La evaluación en Educación Corporal será abordada como forma de **indagación del proceso enseñanza - aprendizaje.**

Vista así la evaluación se asienta sobre dos aspectos:

- la propuesta didáctica
- los progresos, logros y dificultades de los alumnos.

Desde la propuesta didáctica es importante tener en cuenta la relación entre propósitos planteados y las estrategias didácticas, así como la relación entre características evolutivas, objetivos y contenidos.

Esta forma de evaluación requiere además **una actitud de permanente atención** sobre los comportamientos y conductas motrices que se van a constituir en progresos, logros o dificultades respecto de los contenidos de los que los niños deberán apropiarse.

La indagación supone obtener datos sobre las conductas motoras y tomar decisiones en consecuencia.

En este sentido cobra un papel relevante laobservación como estrategia de evaluación. La observación y el registro que se propone como una constante será ocasional o sistematizada de acuerdo a los datos que se deseen obtener.
A lo largo de las situaciones de aprendizaje planteadas por el docente, este observará el desempeño de los alumnos de acuerdo a las respuestas motoras que los niños descubran y creen; la evolución y complejización se producirá desde las dificultades, logros o progresos que se irá evidenciando en los niños.

Es de recordar el carácter global del desarrollo motor y el componente lúdico - afectivo de estas edades **descartando la medición del rendimiento** como parámetro de evaluación instalado desde la Educación Física tradicional.
Los progresos o dificultades en los niños de estas edades se apreciarán en función de:

- su actitud frente a nuevas experiencias
- su iniciativa
- sus deseos de progresar
- su cooperación con los otros (jugar con, ayudar, sostener)
- el grado de seguridad y confianza en sí mismo y en relación a:

  la aceptación, expresión y conocimiento de su cuerpo
  l aa ampliación, construcción y recreación de modos personales de expresión y comunicación
  ' la ' adquisición del control activo de su cuerpo de acuerdo a su edad y características
  . el manejo de habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana.

3 CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
La exploración global del lenguaje corporal en la expresión de los niños.	*. Valoración y disfrute de las manifestaciones Expresivo-Corporales propias y de los otros.* *.Aproximación a la formación del respeto por sí mismo y por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.* *.Iniciación en el desarrollo de la curiosidad y la actitud lúdica.* *. Iniciación en el reconocimiento de sí mismo como parte del medio natural.* . Exploración de los movimientos propios y de los otros: - gestos, posturas, actitudes corporales, expresiones faciales, movimientos del cuerpo. . Exploración de las características personales y de los otros: -El cuerpo propio y el cuerpo de los demás. -Diferencias y semejanzas con los otros. -Discriminación y reconocimiento de las diferencias y semejanzas con los otros. -Conocimiento de las posibilidades y limitaciones motrices de su cuerpo y el de los otros. . Exploración del cuerpo a través de los sentidos: -Interocepción- Exterocepción. -Movimientos inhibitorios. . Exploración de ritmos corporales: - Ritmo personal. . Exploración de ritmos internos: -Pulso, ritmo cardíaco, respiración. . Exploración de las Capacidades Motoras: -Coordinación y control dinámico general. -Coordinación ojo-mano-objeto. -Control motor fino. -Control activo (adaptación del tono y la postura, equilibrio). . Exploración de las vivencias relacionadas con lo espacial y lo temporal: -El espacio y el cuerpo. -El espacio del propio cuerpo. -El espacio próximo. -El espacio social-natural, de los objetos, de los otros. -Nociones de direccionalidad, distancia, límite. -Nociones temporales: rápido, lento, antes, durante, después, largo, corto. -Orientación del cuerpo y de sus partes: en relación a sí mismo, a los

otros y a los objetos.

. Exploración del hacer lúdico motor:
-Juego libre.
-Juegos de imitación.
-Juegos individuales.
-Juegos expresivos.
-Juegos de persecución.
-Juegos de refugios.
‘-Juegos de búsqueda.
-Juegos de lucha.
-Juegos de exploración.
: -Juegos en la naturaleza.

. Iniciación a la valoración del cuerpo y el cuidado de la salud.

. Aproximación alas medidas de prevención y cuidado del propio cuerpo y el de los demás (choques, golpes, torceduras):
-Adaptación de los ritmos personales a las actividades físicas, lúdicas y de la vida cotidiana.

EJE	CONTENIDOS
La reconstrucción y apropiación del Lenguaje Corporal desde el hacer expresivo de los Niños	*. Aproximación al goce e interés por la producción expresiva, por la creación.* *. Aproximación a la dinámica del intercambio solidario.* *. Aproximación a la confianza en su capacidad para comunicarse.* *. Valoración y aprecio por las diferencias, lo otro, lo distinto.* . Exploración del vínculo corporal en quietud y en movimiento, consigo mismo, con los otros. . Aproximación al movimiento como lenguaje personal y social: - El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros. . Aproximación a los movimientos del Cuerpo: - Movimientos globales: posiciones, posturas, desplazamientos. - Movimientos de las distintas partes del cuerpo: movimientos segmentarios de cabeza, de brazo, de tronco, de piernas y de las partes que lo componen. - Zonas articulares y musculares. . Calidades de movimientos- - Fuertes, suaves, largos, cortos, pesados, livianos, la intencionalidad del movimiento.

EJE	CONTENIDOS
La producción estético expresiva en el contexto socio cultural	. *Iniciación en el respeto por la diversidad expresivo-cultural.* . *Iniciación en el respeto por las normas acordadas.* . *Aproximación a la integración y el respeto por la naturaleza.* . Aproximación a los juegos motores como manifestación socio-cultural: - Juegos populares (la bolita, la figurita, los barriletes, el trompo, balero, yoyo, etc.). - Juegos masivos. - Juegos grupales con o sin reglas. - Juegos en pequeños grupos. - Juegos de imitación de personajes, situaciones, historias sencillas, reales o evocadas. - Creación grupal o individual de juegos. - Caminatas, salidas, excursiones, pic-nics. - Juegos con objetos convencionales y no convencionales. Concurrencia a diferentes manifestaciones socio-culturales que involucren el hacer corporal: - Funciones de circo. - Eventos deportivos, carreras de bicicletas, partidos de futbol, basquet, etc. - Funciones de teatro callejero. - Funciones de teatro de títeres. - Espectáculos de danza y mimo. - Exhibiciones de gimnasia. - Otras.

4 LINEAMIENTOS DE ACREDITACION

El Nivel Inicial deberá responsabilizarse de haber brindado a los alumnos las oportunidades de iniciarse en los aprendizajes de los contenidos propuestos para el lenguaje corporal en este campo de conocimiento.

El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

- Iniciarse en la aceptación, expresión y conocimiento del propio cuerpo.

- Iniciarse en el compartir y cooperar en situaciones lúdico-motoras y en el hacer-expresivo-corporal en general.

- Ampliar, construir y recrear modos personales de expresión y comunicación.

- Adquirir medianamente el control activo de sus cuerpos.

- Manejar habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana.

E D U C A C I O N M U S I C A L

Lenguaje de la Música

1 FUNDAMENTACION

El niño, desde que nace, es en potencia la realización de sus propias posibilidades y de las que le brinde el medio.

La etapa formativa imprimirá en el niño una profunda huella que encauzará las posibilidades futuras. Podemos decir que una educación integral comprende un complejo ajuste de sentimientos, necesidades y pensamientos a la realidad y problemática que el niño experimente en su medio, posibilitando la expresión y desarrollo de una sensibilidad ética y estética.

A medida que el niño va accediendo al dominio de las distintas formas de comunicación y expresión, su relación con el medio se enriquece y profundiza.

La maduración y crecimiento del niño no se hace sino a través de la expresión.

La formación musical tiene sentido en la medida que responde a las necesidades de expresión del niño.

El aprendizaje asimismo debe proporcionar placer. Cuando el niño juega experimenta goce, halla tranquilidad mental y puede trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías; canta haciendo ritmos y ostinatos, quizás con palabras o sílabas sin sentido, pero con contenido para él, se acompaña con el movimiento del cuerpo, dialoga haciendo voces de distintos personajes, imita sonidos, dramatiza, manipula distintos materiales, etc. Todo lo que tiene a su alcance, lo transforma en un escenario en el cual todo pasa a ser real y él su protagonista.

La música es un lenguaje, una forma de comunicación y expresión que el niño conoce prácticamente desde que nace, o aún antes, a través de ella él puede expresar su personalidad y a su vez sirve de comunicador y elemento unificador con los demás.

Si se ofrecen posibilidades para la expresión musical desde la idea de **hacer música, vivir la música**, los niños pequeños no tardarán en demostrar el entusiasmo que les produce comenzar a entender el idioma musical y a usarlo para comunicarse teniendo en cuenta sus expresiones musicales familiares, ya que la calidad de las formas de estimulación recibidas en el hogar influye poderosamente en el desempeño posterior del niño en el jardín de Infantes.

La **audiopercepción** sería la globalizadora de toda situación de aprendizaje, ya que es el oído el que conectará al niño con el mundo de los sonidos. Será entonces fundamental partir de problemas de carácter perceptivo acerca del reconocimiento de sonidos, descubrimiento corpóreo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo la manipulación y exploración de la realidad sonora para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sea de tipo real o imaginario. Todo ello provocará una temprana estimulación de índole musical (vocal, corporal, instrumental), al principio con mayor ayuda, del educador y luego de manera progresivamente independiente y autónoma.

Para adquirir sentido musical un niño debe actuar creativamente sobre su ambiente sonoro reflejando su propia manera de pensar. Es especialmente importante que las experiencias musicales de la primera infancia aprovechen el desarrollo natural del niño. El ritmo del crecimiento musical va de la **Percepción** a la **Imitación** y a la **Improvisación.** Las actividades musicales en la secuencia de aprendizaje deberían seguir un modelo similar.

El desarrollo de la sensibilidad musical en el Nivel Inicial constituye uno de los objetivos, más importantes.

La capacidad auditiva está íntimamente relacionada con aprendizajes posteriores que hacen a la lecto-escritura. El desarrollo de la capacidad rítmica, a su vez, está relacionada con aspectos del desarrollo psicomotríz. Elementos del desarrollo vocal están también ligados a la expresión sonora de la respiración y la relajación.

De esta manera sabemos que cuando "hacemos música", no sólo desarrollamos aspectos que hacen a la expresión del individuo, sino que también desencadenamos aspectos cognitivos que relacionan todos los aprendizajes entre sí.
La actividad musical en el aula es estímulo para la construcción de aprendizaje de otras disciplinas en el desarrollo integral del niño.

En fin, la actividad musical diaria en el Nivel Inicial conforma un amplio espectro de aprendizajes que desarrollados con sentido global ayudan a la formación de persona en su sentido más integral.

La música es un lenguaje expresivo del hombre. Un lenguaje cotidiano que lo acompaña en todo momento.

Es por ello que la educación musical pasará necesariamente por comprender ese lenguaje con la finalidad de utilizarlo para comunicarnos con nosotros mismos y con los demás en un doble juego de expresión y cognición.

En este doble juego es necesario profundizar en las actividades que permitan al niño, una creciente representación del mundo que lo rodea y de su mundo interior por medio de lenguajes.

En este sentido la música conjuntamente con las demás disciplinas del área, proporciona instrumentos que ayudarán a una integración del niño al mundo haciéndolo propio desde su expresión y creatividad.

Que el niño se apropie de los lenguajes ya creados, que recree los mismos y que invente sus propias formas de expresarse es en sí mismo, un objetivo educativo mayor.

Es necesario, y a manera de conclusión, sostener que la manifestación de deseos, sentimientos e ideas por medio de lenguajes, la construcción de códigos comunes a fin de recrear la realidad y lo fantástico, es la finalidad de esta disciplina y quizás de todas las disciplinas de este campo. Desde ya sostenemos que ello se realizará desarrollando a la persona desde sus potencialidades.

La música entonces, debe partir del desarrollo de capacidades del niño en formación.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos

El propósito de la disciplina es acrecentar el desarrollo de las posibilidades expresivas del niño, despertando su interés por el mundo de los sonidos, el canto, el movimiento, construyendo y transmitiendo mensajes de vida para integrarse y mejorar al mundo que le toca vivir.

En función de este propósito general el niño habrá de:

- Descubrir las posibilidades de la audición y acrecentar la discriminación auditiva.
- Explorar y acrecentar las posibilidades de la voz en la expresión.
- Desarrollar la motricidad fina en lo musical (modos de acción).
- Experimentar las posibilidades del cuerpo como respuesta al estímulo musical.
- Coordinar lo corporal al estímulo musical, rítmico y sonoro en general.
- Desarrollar la sensibilidad y goce estético-musical.
- Incorporar conocimientos sobre instrumentos, formas y estilos musicales.
- Experimentar y reconocer parámetros del sonido.
- Desarrollar amor y respeto por la actividad musical, la expresión propia y de los compañeros.
- Desarrollar la capacidad de escucha.
- Desarrollar el control en la inhibición del movimiento y el sonido.
- Incorporar normas favorables al uso de materiales e instrumentos para la práctica musical.

2.2 Consideraciones Metodológicas

El crecimiento musical es una espiral que se expande hacia arriba, en el cual los mismos problemas son abordados en niveles sucesivos, pero son resueltos más completamente en cada nivel superior. Al comienzo los contenidos musicales básicos se desarrollan a través del oído, y a través de la experimentación con sonidos mediante el movimiento. Mientras el niño interactúa con los sonidos a través del movimiento, vocalizando y experimentando, debería ser guiado para tomar decisiones acerca de su timbre, intensidad, altura y duración. Es aquí cuando el dar una denominación a los hechos musicales se vuelve importante, ya que el nombre ayuda a clarificar el pensamiento musical.(1)

(1) "Importancia de la teoría de Piaget en la Educación Musical" MARILYN PFLEDERER ZIMMERMAN.

Se le puede pedir que clasifique los sonidos de acuerdo a una dimensión: todos los sonidos fuertes o todos los sonidos suaves. Mediante un enfoque multisensorial los niños muy péqueños pueden aprender los siguientes conceptos contrastantes de los elementos musicales: fuerte-suave; rápido-lento; igual-desigual; alto-bajo; etc. Pudiendo ser clasificados con más de una dimensión, por ejemplo, bajo-suave-lento.

Paralelamente aparece el canto como una forma significativa de hacer música, se trata de que el niño aprenda a utilizar su propia voz como fuente de comunicación sonora y musical.

El docente tiene que considerar que teóricamente el lenguaje materno y el canto deberían progresar en forma paralela en el niño, de modo que al alcanzar éste la edad de tres o cuatro años a lo sumo, se encuentre en condiciones de cantar con la misma corrección con la que habla, y de afinar su canto con la misma precisión con que articula y pronuncia su idioma. Al igual que en él, necesita incorporar los sonidos que lo forman, relacionarlos para formar motivos musicales (palabras) y frases (ideas con sentido completo). Si esta posibilidad se ha concretado la tarea pedagógica en el nivel inicial ha de reafirmarla.

La canción le brinda la oportunidad al niño de apropiarse a su grupo cultural específico acercándolo a su propio folklore"@)

Cuando el docente planifique las actividades pertinentes al lenguaje de la música, también:

. El canto escolar proporciona información sobre hombres, geografías, culturas, sentimientos, etc..

. El mundo de la fantasía y la fábula hace su aparición en una buena canción infantil.

. La experimentación sonora ayuda a reconocer el mundo físico.

. Los materiales de nuestro entorno encuentran su ubicación espacial, su clasificación de acuerdo a su textura, en procesos donde lo auditivo interviene en forma definitiva.

. El cuento sonorizado ayuda a la creación de imágenes

. La canción dramatizada propone situaciones inéditas de aprendizaje desde los lenguajes no verbales.

2.3 Evalución

El niño en Nivel Inicial manifiesta espontáneamente si la tarea lo atrae o no. Si la propuesta lo atrapa jugará la propuesta, si no se siente motivado, la rechazará. La manifestación de rechazo será absolutamente evidente y su cuerpo y su gestualidad responderán en forma natural.

En este contexto, los aprendizajes de los niños van avanzando en el desarrollo de capacidades de adaptación al grupo, al entorno y a la propuesta. El peligro de ello supone un niño excesivamente «socializado» que «trabaja» ante la propuesta docente sin poder encontrar respuestas creativas u oponerse alo propuesto por ser «interesante> o no puede proponer otro juego que sea de su interés.

Las distintas posibilidades de respuesta y de propuesta de los niños, deben ser seguidas por el docente en momentos sucesivos y en períodos de tiempo considerablemente amplios que permitan detectar los cambios de actitud frente a distintas tareas, como así también las respuestas estereotipadas que puedan estar denotando otros problemas en el aprendizaje.

(2) " Aprendizaje musical de los Niños. MALBRAN SILVIA).

Se irán observando en el tiempo con las posibilidades de desarrollos, y de resultados cada vez más creativos.

Debemos ser especialmente cuidadosos ante la respuesta diferenciada o con la propuesta que evaluamos fuera de contexto; a veces muchos vemos con ojos de adulto y juzgamos como indisciplina el pensamiento o la acción divergente y no siempre esto significa que el niño rechace la tarea. Hay niños muy creativos que permanentemente relacionan hechos con acciones lejanas ante la propuesta docente y pueden ser incomprendidos.

Evaluar significa reflexionar como lo hemos sostenido; significa desatar los problemas y las soluciones para rectificar y orientar el nuevo rumbo de las cosas. Desde esta mirada la evaluación no puede sino significar positividad, ya que nos permitirá ponernos en marcha por un mejor camino.

Díaz Barriga *dice «las relaciones pedagógicas se dan siempre ante la interacción de sujetos, no de máquinas»*. Esto supone entonces considerar a la Evaluación como un fenómeno complejo y sumamente rico al ser realizado.

Si evaluar es reflexionar sobre lo actuado, también lo es reflexionar sobre la pertinencia de la acción con lo prescripto curricularmente.
Es por ello que se han pensado los lineamientos curriculares en forma abierta sosteniendo que el docente en su entorno (institución-educando-familias) es quién, en definitiva, construye y reconstruye todos los días el verdadero curriculum.

La observación - Primera Herramienta

Creemos que la observación de los procesos es el primer paso para la evaluación.

«La observación nos permite apreciar conductas en actividades y situaciones sin interferencia de factores extraños a ellas». «Observar no significa solamente mirar o escuchar, sino realizar estas acciones con el máximo de atención y con un propósito definido, es decir un objetivo preciso».

Es también claro que se deben sistematizar las observaciones tomando en cuenta que tenemos las formas de actuar como observadores: participantes o no participantes.

Observación en Música

A manera de guiar la observación, podríamos proporcionarnos una grilla que nos permitiera comprender el tipo de observación que estamos realizando.

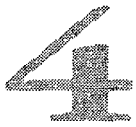
Si nos detenemos a observar las actitudes del niño frente a la música, nos preguntaríamos:
. ¿Goza la actividad musical?
. ¿Le gusta cantar?
. ¿Siente placer percutiendo instrumentos musicales?
. ¿Escucha a los demás en su ejecuciones?
. ¿Participa en todo el grupo?
. ¿Interactúa con sus pares por igual?
. ¿Puede comentar las experiencias y recordar lo sucedido?
. ¿Recuerda los textos de las canciones?
. ¿Entona melodías?
. ¿Propone cambios en el grupo musical?
. ¿Inventa melodías o crea secuencias rítmicas con instrumentos?
. ¿Incorpora su cuerpo en el movimiento musical?
Evidentemente la naturaleza de lo observado es diversa y podríamos ordenar las observaciones en distintos grados de complejidad.

3 CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
La Exploración global del lenguaje musical en la expresión de los niños	*Desarrollo de la curiosidad y la actitud musical (entendiendo como tal la libertad para experimentar, probar los límites, investigar, ensayar, etc.).* *.Promoción de la autonomía y la solidaridad en la expresión.* *. Promoción del respeto por sí mismo y por los demás.* *. Promoción del cuidado de la naturaleza y de los objetos en la exploración.* . Exploración de las posibilidades sonoras que le ofrece el propio cuerpo, el de los demás, objetos cotidianos, instrumentos musicales, etc.: . ***Percusión corporal*** (Todas las posibilidades sonoras de nuestras manos en el propio cuerpo y en el de los demás) . ***Sonidos de nuestro cuerpo*** . ***Sonidos de nuestra voz*** - Voz hablada: inflexiones, articulación, onomatopeya, susurro, los sonidos desde todos los resonantes vocales. Valor rítmico y melódico de la palabra hablada: Discursos, Rítmicos verbales, juegos maternales, juegos orales, rimas, adivinanzas, nombres propios y comunes, trabalenguas, pregones, etc. - Voz cantada: Respiración, articulación, emisión, afinación. Cancioneros en su más amplia manifestación. Canciones de autoafirmación, para nombrar animales, gustos, para partes del cuerpo, para movimientos, para mímicas, etc. . Imitación de motivos rítmicos y melódicos utilizando distintas partes del cuerpo, el de los demás, objetos e instrumentos. . Improvisación de motivos rítmicos y melódicos utilizando los recursos mencionados. . Exploración del lenguaje musical en: - ***Audición musical***: La música como factor desencadenante de actitudes, sentimientos, ideas, imágenes, fantasía. (Excitación, tranquilidad, alegría, tristeza). - ***Paisajes Sonoros***: sonidos del hogar, del barrio, la ciudad, el campo. En vivo o grabados. - ***Fuentes Sonoras***: objetos sonoros, instrumentos musicales convencionales y no convencionales - ***Procedencia del sonido***: localización de las fuentes sonoras.

EJE	CONTENIDOS
La reconstrucción y apropiación del lenguaje musical en el hacer expresivo de los niños	***Promoción de una actitud de:*** *. Comunicación como forma y posibilidad de solidaridad. Respeto por las normas acordadas.* *. Autonomía y solidaridad.* *. Confianza en la capacidad de comunicarse.* *. Valoración y disfrute de las expresiones y creaciones propias y ajenas.* *. Cooperación en la producción grupal.* . Utilización de las diversas formas de expresión musical para evocar situaciones, acciones, deseos, sentimientos, sean de tipo real o imaginario. . Experimentación ordenando y reconociendo las posibilidades de la música en: - ***Cualidades del Sonido:*** Timbre. Intensidad. Duración. Altura. - ***Tipos de Sonidos:*** Naturales, humanos, tecnológicos. - ***Sonido y Movimiento:*** Movimientos rápidos y lentos, acelerando, retardando. Del sonido al movimiento y del movimiento al sonido. - ***Paisaje sonoro:*** Reconstrucción de los distintos paisajes sonoros que rodean al niño. - ***Melodía:*** Aspectos melódicos, frases, ascenso y descenso, propuesta y respuesta, creación y recreación melódica. Ostinato melódico. - ***Ritmo:*** Pulso, Acento, Ritmo. Eco Rítmico. Velocidad, variaciones.. Creación rítmica. Ostinatos. Expresión rítmica. - ***Representaciones:*** representación desde el cuerpo, desde la gráfica, desde el gesto o desde cualquier soporte de sonidos, silencios, música en general. - ***Cancionero Infantil:*** La canción desde todas sus posibilidades. Abordaje del cancionero utilizando todos los recursos expresivos al alcance del docente. - ***Audición Musical:*** Audición de todo tipo de música. Reflexión, recreación. Audición libre, guiada. Audición interior, representación. Audición de diferentes entornos sonoros. Fabricación de instrumentos. Experimentación de timbres y parámetros utilizando todo tipo de materiales.

EJE	CONTENIDOS
La producción estético expresiva en el contexto socio - cultural	*Estimulo del:* *. Goce por la producción expresiva propia y ajena.* *. Cooperación en el trabajo conjunto.* *. Respeto por la diversidad cultural.* *. Reconocimiento de sí mismo como parte de una comunidad y medio natural.* . Creación y recreación de la música en: - Canciones y danzas floklóricas, leyendas, coplas, cuentos, instrumentos autóctonos, costumbres, vestimentas. - ***Audición musical:*** todo tipo de música, acervo folklórico regional, nacional y latinoamericano, mundial. Escuchar ejemplos seleccionados de todos los géneros musicales. Analizar, reconstruir, representar. Conciertos didácticos. Asistencia a conciertos. Visitar escuelas e institutos de música. - ***Invención de instrumentos:*** fabricación a partir de materiales sonoros, experimentando sobre resonancias y parámetros. Banda sonora. Composición. - ***Representaciones:*** representar desde todas las manifestaciones artísticas corporales, gráficas, verbales, teatrales, etc., el acervo cultural trabajado. Títeres musicales. Musicalización de cuentos y relatos, obras en general. Sonorización. - Organización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos sonoros: sucesión, superposición y procedencia del sonido. Cuento musical. Relato Sonoro. Paisaje Sonoro. - Creación melódica y verbal. Creación de canciones por los niños. Interpretación de canciones que surjan de los intereses de los niños. - Composición musical con instrumentos formales e informales.



LINEAMIENTOS DE ACREDITACION

El nivel Inicial deberá responsabilizarse de haber brindado a los alumnos las oportunidades de iniciarse en los aprendizajes de los contenidos propuestos para el lenguaje de la música en este campo de conocimiento.

El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

Cantar canciones solo y en grupo, acompañando el cancionero de uso frecuente en el aula.
Escuchar a sus compañeros en las manifestaciones musicales.
Discriminar los instrumentos musicales de uso cotidiano.
Discriminar las voces de sus profesores y de sus compañeros.
Crear formas gráficas que representen sonidos, instrumentos, músicas y/o personajes del mundo musical y atribuirles significados a los mismos.
Diferenciar partes de un todo musical en obras trabajadas en la sala.,
Hacer silencio y/o inhibir el movimiento de su cuerpo en períodos más o menos prolongados.
Expresar con su lenguaje lo que sienta o perciba musicalmente.
Realizar sencillas ejecuciones con los instrumentos musicales que hayan sido utilizados en la sala.

El logro de estos lineamientos de acreditación se verá facilitado si la institución educativa posibilita:

Un ámbito de seguridad y afecto para el aprendizaje.
Un lugar adecuado en mobiliario y elementos. Recursos que permitan múltiples experiencias.
Un plantel docente capacitado para la tarea.
Un clima de tranquilidad que afiance la confianza en sí mismo de los niños, origine y mantenga su alegría por ir a la escuela.
Un espacio de reflexión permanente de lo actuado para desarrollar los mecanismos de ajuste de propuestas didacticas.
Una institución abierta al mundo y a la comunidad permeable a propuestas de los padres comprometiendo a éstos en el proceso de aprendizaje.
Una institución solidaria con todos sus miembros para estimular procesos creativos.

E D U C A C I O N P L A S T I C A .

Lenguaje de la Plástica

1 FUNDAMENTACIÓN

La expresion a través del lenguaje de la Plástica es una actividad propia de los niños en nuestra cultura, que les brinda la posibilidad de instaurar un diálogo consigo mismo y con el mundo que los rodea. **Diálogo a través de colores, formas; líneas, texturas, espacios.**

Todo aquello que no puede ser dicho con palabras, todo aquello en donde las palabras no alcanzan, encuentran en esta vía una real posibilidad de ser, de existir.

La expresión a través del lenguaje de la plástica es una forma fundamental de exteriorizar y resolver cuestiones que al niño le preocupan e interesan.
.....hablamos de la expresión plástica como un hecho natural e innato en el hombre y tan antiguo como él mismo, dado que conocemos representanciones plásticas desde que tenemos referencias históricas. En otro caso, hablamos de educación plástica, con lo que queremos significar que, al hecho expresivo que a todos nos es innato, le añadimos un contenido cultural y artístico propio que perfecciona el proceso de realización personal" (M.B.Monclús- R.S. Terradelas "La educación visual en la escuela"), entendido como el máximo desarrollo de todas las capacidades del niño, orientadas a la satisfacción de los deseos, intereses y necesidades individuales y sociales.

Temas abstractos y complejos, que al ser materializados en dibujos, collages, pinturas, modelados, estructuras, etc., le permiten al niño reapropiarse de ellos desde una perspectiva enriquecida por la mirada de los otros (todo aquello que los demás piensan, sienten y dicen acerca de los trabajos) las significaciones y múltiples lecturas que él mismo y los demás hacen de ese producto.

Esta mediación material que se realiza a través del trabajo y que enlaza al niño productor con los otros, evidencia dos aspectos fundamentales de este lenguaje: la **presentación y la representación;**
presentación en cuanto a que cada producto de la plástica genera una nueva realidad que involucra algún tipo de materialidad, y
representación, en cuanto a que todo producto de la plástica es una concreción simbólica (aún las más descriptivas y figurativas, no son el objeto en sí, sino un símbolo, una versión particular del mismo).
De esa manera se consolida un ciclo de permanente construcción de sentidos posibles, elaborados tanto por el autor como por los observadores, cada uno desde sus propias vivencias.

En el Nivel Inicial se hace imprescindible la presencia permanente de actividades plásticas en su caracter de *expresión plastica* ya que desde allí esta implica un compromiso integral del niño, el cual se involucra en forma total.
Es también en el Nivel Inicial que se comienza, en el trabajo plástico, el desarrollo de los contenidos que les son propios, saberes que paulatinamente el niño empieza a construir acerca de la forma, el color y el espacio-tiempo, y que continuará elaborando a lo largo de toda su educación.

En todo el tránsito de apropiación del lenguaje plástico que realizan los niños, no es posible caracterizar de manera rígida las etapas de adquisición y desarrollo del mismo.
Sin embargo ante la necesidad de comprender los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje de la plástica que realizan los niños, es importante tomar en consideración, los diferentes estilos e intenciones personales, es decir los temas y las formas con que cada niño

realiza la simbolización en los productos del lenguaje de la plástica.
De esta manera evitaremos observar el desarrollo de los chicos desde pautas generales que no identifican a todos.

El placer ocupa un papel fundamental durante toda la creación del discurso plástico, tanto en la elaboración (praxis original y distinta), como en el logro del producto (al sentir que se ha podido reflejar en alguna medida deseos, fantasías, temores, etc.)

Desde esta propuesta, el hacer cotidiano con el lenguaje de la plástica, aportara al ejercicio de valorar y elegir, posibilitandole al niño construir su propio gusto, su propia estética y adquirir confianza para expresarla.

Por todo lo dicho en esta Fundamentación, creemos que hay que dejar de pensar la expresión plastica como recurso metodológico, recreativo o de diagnóstico psicológico. Dado que en la expresión a través de la plástica, se conjugan acciones, pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, *pensar la expresión en su maxima dimensión, es pensar la cognición y el afecto en su maxima dimensión puestas de manifiesto.*

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos

Propiciar la construcción del lenguaje de la plástica para:

Promover la expresión del decir personal presentando y representando los objetos que pueblan el mundo del niño.
Comunicar y compartir significados, incrementando las relaciones personales en tal construcción.
La educación visual facilitando la lectura, valoración y elección del mundo de la imágen que vive el niño.

Promover la utilización del lenguaje de la plástica en la elaboración de imágenes personales, originales, nuevas, no estereotipadas, para incrementar la creatividad del niño.

Estimular en el hacer expresivo el paulatino dominio de procedimientos que puedan ser transferidos a diferentes situaciones relacionadas con la creación, comprensión e identificación de la imagen.

2.2. Contenidos y Consideraciones Metodológicas

Color

Aspectos seleccionados para el primer eje:
Se toman aquí en cuenta las peculiaridades del color que el chico utiliza a sus fines expresivos. Emoción y sentimientos rigen su elección y uso.
El color es ante todo una sensación originada en la Percepción visual y como tal se traduce en adhesiones, rechazos, alegrías, tristezas, etc. Esta sensación es personal, subjetiva y se modifica, se afianza y se enriquece a partir del contacto que realiza el niño con los colores del mundo.

Aspectos seleccionados para el segundo eje:
Se toman aquí en cuenta los conocimientos que provienen del campo artístico, de la física óptica y de otras ciencias , en función de considerar al color como elemento constitutivo del lenguaje de la plástica.
La subjetividad sentida ante el color, orienta la selección del mismo en el hacer expresivo. Es por ésto que la representación que el niño realiza no siempre se corresponde con el color del objeto, sin que ésto signifique un desfasaje respecto a su etapa evolutiva, sino una decisión personal.
Al ir avanzando en el ejercicio y dominio del color, cada vez se hará más conciente la elección en el empleo particular para cada obra.

La intervención docente debe ser muy respetuosa del proceso de apropiación y uso del color, alentando a través de la experimentación y la exploración el descubrimiento de todas sus sutilezas y variaciones y no detenerse en enseñar algunos aspectos tales como, el nombre o la diferenciación entre primarios y secundarios, por ejemplo.
Para garantizar este aprendizaje, será necesario proponer de manera alternada situaciones

de libre expresión del color con otras de consigna acotada que orienten a una mayor observación y estudio.

Línea

Aspectos seleccionados para el primer eje:
Se incluyen aquí las particularidades de la línea en cuanto a sus posibilidades de descarga emotiva y de uso para la significación personal.
La línea espontánea, implica una huella muy personal identificatoria de cada niño que establece un primer puente comunicativo con los otros, y que con el tiempo tomará una de sus formas en la escritura.

Aspectos seleccionados para el segundo eje:
Los aspectos implicados en este eje son los que toman a la línea como generadora de espacios y formas y por lo tanto, como elemento constitutivo del lenguaje de la plástica.
La línea es la primera forma con la que el niño se relaciona con el plano, y esta forma de relación se constituye en un proceso en el cual se van coordinando intenciones con posibilidades fácticas-motoras.
Con el paulatino control de la línea, se adquirirán mayores posibilidades en función expresiva y de la representación de lo real en el plano (captación de la tridimensión).

Aspectos seleccionados para el tercer eje:
Se refiere ala línea en cuanto a construcción cultural a partir de la percepción de contornos y contrastes.
El límite o la frontera entre dos colores, formas, texturas, etc., se "ve" como línea y permite registrar en el plano, dibujando con línea, el objeto percibido.

El docente debe acompañar este proceso poniendo a disposición del niño, distintos elementos (diferentes soportes y herramientas) que le posibiliten, desde la experimentación y la exploración construir variedad de procedimientos sobre los dos aspectos fundamentales de la línea: lo gestual y lo controlado.

Espacio

Aspectos seleccionados para el primer eje:
Se comprende en este eje lo pertinente al espacio plástico en sus dos formas básicas (tridimensión y bidimensión) y el autorreconocimiento de la sensibilidad personal, respecto a cada una de ellas; ya que sobre ambas formas espaciales, cada niño manifiesta preferencias y rechazos que se concretan y evidencian en la producción expresiva.

Aspectos seleccionados para el segundo eje:
Aquí se incluyen los aspectos que hacen a los procesos de construcción del espacio plástico que realizan los chicos. El reconocimiento de las características más relevantes como su simultaneidad y su visión de recorrido son basicos para la organización compositiva que el niño logre y para el caracter o significación (presentativa o represenrativa) de la producción.

La categoría espacio-tiempo se construye a partir de lo que se vive, de la relación con los tiempos y espacios propios y de la relación con los tiempos y espacios de los demás. También por la percepción de las "cosas" en el espacio, en los distintos espacios, por su permanencia, por el reconocimiento de los tiempos personales: biológicos y afectivos y de los tiempos que se viven con los otros.
Es por esto que la construcción de la categoría espacio-tiempo en el lenguaje de la plástica,

es única y personal y se completa en la interacción continua que el niño efectua con los demás.
Esta construcción implica un proceso que va desde las vivencias más primitivas a nociones más abstractas, las que perdurarán, reactualizándose durante toda la vida (relaciones de causalidad, permanencia, predicciones, intenciones, etc.) y le darán acceso a su posibilidad de ser creador, generador de "cosas", formas y estructuras, es decir obras de su expresión.

Aspectos seleccionados para el tercer eje:
Aquí se toman los aspectos concernientes al espacio plástico infantil en relación a los espacios culturales, sus modos, usos y valoraciones. Asimismo, se incluyen los espacios conservados y preservados por la cultura y los que se encuentran en dinámica transformación..

El docente deberá ser un atento observador de la construcción de la noción tiempo-espacio y del espacio plástico en particular, teniendo en cuenta que el niño vive y descubre un mundo no segmentado, que se desarrolla en tres dimensiones y en un tiempo total y que llevarlo al "uso" de códigos como el plano bidimensional y el tiempo marcado, le significa "traducir" su realidad para concretarla en una imagen chata mucho más sintética y abstracta.
Las situaciones didácticas a plantear deberán ser de complejidad creciente y tomar en cuenta el itinerario de lo global a lo particular, considerando además que el espacio utilizado en el lenguaje de la plástica es ante todo un *espacio de expresión personal*

2.3. Evaluacion

La evaluación implica la observación por parte del docente de los procesos, productos, hallazgos, procedimientos, interacciones que cada niño realiza en la vivencia de las situaciones áulicas, tomando las intenciones didácticas, propósitos, lineamientos de acreditacion, como sus referentes para la valoración.

De esta manera, la evaluación en cuanto proceso, servirá al niño, para ir percibiendo el desarrollo de sus propias posibilidades y al docente para un doble fin:
el seguimiento del desarrollo de las competencias expresivas de los niños; y, fundamentalmente
el análisis y reflexión críticos sobre sus estrategias para promover el aprendizaje, ya que la evaluación como instrumento de investigación comprueba o no las hipótesis planteadas para la consecusión de los propósitos.

Eisner (1987) dice: *"El diálogo entre la teoría y las formas no verbales de representación es muy ilustrativo potencialmente para la evaluación educativa... Y cuando la incidencia de informes (evaluativos) que hagan uso de formas no discursivas de representación aumenten, también ampliará el concepto de lo que significa la investigación y la evaluación"*;

En pocas palabras, lo que el autor muestra es la necesidad de la renovación o la creación de métodos evaluativos para las áreas del, conocimiento que, como la plástica, la música, los medios audiovisuales, se valen de formas de representación imaginativas y sensibles cuyo valor educativo, para ser juzgado, reclama la exploración de métodos cualitativos de evaluación. En el Campo de los lenguajes estético-expresivos avanzar en evaluación es un desafío tanto para los maestros como para los especialistas.

Los cambios que se necesitan son tanto teóricos como prácticos. Ellos formarán parte de nuestra cultura docente futura, porque aun no están disponibles los procedimientos de evaluación realmente pertinentes a un campo de conocimientos donde se puede y es necesario evaluar, pero hay que avanzar más aun que en otras disciplinas y áreas curriculares.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

3.1. Caracterización delos ejes

Los contenidos del lenguaje de la plástica se han organizado teniendo en cuenta los siguientes ejes:

- La exploración global del lenguaje de la plástica en la expresión de los niños.
-La reconstrucción y apropiación del lenguaje de la plástica desde el hacer expresivo de los niños.
- La producción estético-expresiva en el contexto socio-cultural.

Los ejes organizadores permiten agrupar los contenidos para el Nivel desde los criterios que someramente se explicarán a continuación.
Se debe tener en cuenta que, para el lenguaje de la plástica, en los saberes que construyen los niños se encuentran implícitos como constitutivos del mismo saber, los procedimientos. Entonces, al referirnos a ellos hablamos de las estrategias y procesos de elaboración personal con los que el niño comprende y crea imagen, y no estamos hablando de las técnicas a través de las cuales se obtiene el producto.
Estas estrategias y procesos se almacenan y actualizan permanentemente ante cada nuevo desafío propuesto por el docente.

En el primer eje se agrupan los contenidos que refieren al mundo de posibilidades implicadas en la expresión plástica infantil. Esto es a partir de promover procesos de descubrimiento que paulatinamente orienten la intención expresiva-comunicativa.

En el segundo eje se organizan los contenidos que hacen ala construcción del lenguaje (sus elementos constitutivos) a partir de las reflexiones que los chicos puedan ir realizando sobre sus producciones, mediatizadas por la intervención docente.

El último eje está conformado por los contenidos que aluden a la pertinencia cultural del discurso plástico, en tanto emergente, producto de la cultura, como transformador de la misma, incorporando la gran diversidad de productos en cuanto a géneros, estilos, tiempos, circunstancias culturales, etc.

El haber agrupado en cada eje diferentes aspectos de los mismos contenidos, busca orientar al docente en el análisis de los saberes básicos del lenguaje de la plástica y brindar una perspectiva amplia acerca de la riqueza de cada uno de ellos; no busca señalar una secuencia de acción.

En el trabajo concreto no es posible separar lo expresivo (primer eje), de la constitución del lenguaje (segundo eje) y de su fuerte conexión socio-cultural (tercer eje) por lo que el desarrollo de los ejes es simultáneo y en cada trabajo que los niños realizan estos aspectos están siempre presentes.
La lógica y necesaria **secuenciación** de actividades para la profundización de contenidos, la determinará el docente en función de sus intenciones y de los intereses y necesidades de su grupo.

A continuación se presentan los contenidos para cada eje enunciado, indicándose los actitudinales en letra cursiva.

Los contenidos procedimentales que a continuación se explicitan, incumben ala totalidad de los saberes del lenguaje de la plástica y consecuentemente a los tres ejes organizadores de contenidos.

Procedimientos generales:

Experimentación
Exploración
Investigación

Procedimientos de:

Selección
Clasificación
Agrupamiento

Procedimientos de:

Diferenciación y semejanza por:
- el color
- el tamañó
- la situación y posición
- el detalle'

Procedimientos de comprensión y composición de la imágen:

Súperposicion
- Yuxtàposición
- Agrupamiento
- Reversibilidad
- Equilibrio
- Rebatimiento
- Abatimiento
- Adición
- Sustracción

CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
La exploración global del lenguaje de la plástica en la expresión de los niños	**Color:** Lo emotivo del color El color y los sentidos El color y los estados de ánimo El color en la imágen corporal **Línea:** Descarga emotiva Línea gestual. Línea controlada Línea rígida **Espacio:** El espacio y los sentidos El espacio y los estados de ánimo El espacio personal parcial total social interno y externo Los espacios abiertos y los cerrados La construcción expresiva del espacio corporal: imagen en movimiento *La valoración y disfrute de las manifestaciones expresivas propias y de los otros* *La autonomía y la solidaridad* *La comunicación como forma y posibilidad de solidaridad* *La valoración y aprecio por las diferencias, lo otro, lo distinto*

EJE	CONTENIDOS

La reconstrucción y apropiación del lenguaje de la plástica desde el hacer expresivo de los niños

Color:
Colores puros y sus mezclas
Color en el plano, el volúmen y las texturas
El color acompañado por otros (relatividad en las relaciones)
Reconocimiento y diferenciación
Composición y descomposición
Cualidades (transparencia, opacidad, brillantez, etc.)
El color aplicado en cuanto a la luz (valores)

Línea:
La línea intencional. Habilidades y procedimientos .
específicos para su control.
Las diferencias a partir de los diferentes medios
El uso pleno de la línea, sus diversas peculiaridades y configuraciones

Espacio:
Reconocimiento del espacio plástico en sus dos
manifestaciones:

-Tridimensión.
Sus caracterídicas:
cóncavo-convexo.
: dimensiones (proporciones)
. direcciones y sentido (reales y virtuales)
. relación espacio-tiempo (visión de recorrido)

Su construcción:
. Equilibrio
. Espacio positivo-espacio negativo (lo lleno y lo vacío)
. Ritmo

-Bidimensión:
Sus características
. Frontalidad
. Simultaneidad espacio-tiempo
Plano vertical
: PIano horizontal

Su construcción:
. Equilibrio
. Ritmo
. Contraste
. Figura - fondo

- Enlace entre la tridimensión y la bidimensión:
La ilusión de la tridimensión en el plano: generar su sensación al construir la imagen.

La curiosidad y la actitud ludica: libertad para experimentar, probarlos límites, investigar; ensayar etc,
La confianza en su capacidadpara comunicarsea través del lenguaje de la plástica.
La cooperación para la producción grupa1

EJE	CONTENIDOS
La producción estético expresiva en el contexto socio - cultural	Color: El color en la naturaleza y el color en la cultura. El color como generador de climas, tiempos, espacios. El color en la abstracción y en la figuración. **Línea:** *La línea virtual* *Reconocimiento y diferenciación de línea en:* - diversos géneros plásticos. - diferentes culturas. - diferentes ambientes. - diferentes estilos; etc. Espacio: ***Las distintas manifestaciones:*** - Pintura. - Dibujo. - Escultura. - Grabado. - Otras. Las construcciones figurativas y no figurativas. Los estilos personales y los géneros culturales (relevancia de la imagen corporal). El espacio en los medios. *La reflexión y opinión ante su trabajo, el de los demas y ante los medios de comunicación.* *Las elecciones y tomas de decisiones en relación a 1a formación creciente de una estética personal* *El respeto por la diversidad expresivo-cultural.* *El respeto por las normas acordadas.* *La integración y el respeto por la naturaleza.*

L I N E A M I N E T O S
D E A C R E D I T A C I O N

El Nivel Inicial deberá responsabilizarse de haber brindado a los alumnos las oportunidades de iniciarse en los aprendizajes de los contenidos propuestos para el lenguaje de la Plástica. El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

Usar el lenguaje de la plástica como una herramienta particular de vinculación con-el mundo.

Percibir y valorar las diferencias entre los estilos propios y los de los demás.

Percibir y valorar las diferencias entre los productos propios y los de los demás.

Tener criterios de elección y valoración para la producción propia y ajena.

Utilizar adecuadamente algunos de los procedimientos para la realización de sus producciones.

- Concretar la producción de mensajes aprovechando las características particulares del espacio plástico (bidimensión y tridimensión)
- Desarrollar las habilidades técnicas adecuadas y pertinentes de acuerdo con su necesidad expresiva.

El logro de estas capacidades en los alumnos se verá facilitado si se cuenta con instituciones y docentes que asuman comprometidamente el complejo proceso de conformación y uso del lenguaje de la plástica.
Así sería deseable que:

- La Institución:

propicie, promueva y garantice condiciones de aprendizajes igualitarias para todos los niños y desde todos los campos del conocimiento;

asuma permanentemente su rol de coordinador cultural, promoviendo constantes y dinamicas relaciones en la comunidad mostrando las producciones de sus alumnos;

promueva la capacitación y el perfeccionamiento docente respecto al campo de los lenguajes estético-expresivos y específicamente del lenguaje de la plástica;

asegure las mejores condiciones organizativas (en lo que dependa de la institución) para la adecuada implementación curricular del lenguaje de la plástica;

valorice el campo estético-expresivo como verdadero espacio de expresión y opinión.

- El Docente:

. comprenda la significación y desarrollo del aprendizaje del lenguaje de la plástica y este no se utilice solo como recurso metodológico, diagnóstico psicológico o instancia recreativa;

. respete los diferentes estilos personales con que los niños realizan la simbolización en sus producciones;

. contribuya decididamente a la formación de la propia estética del niño y al logro de la autoconfianza en su producción.

Bibliografía

Lengua

. BARTHES, ROLAND ; "El susurro del lenguaje " ;Editorial Paidós, Barcelona, 1987.
. BETTELHEIM, B. ZELAN, K. "Aprender a leer"; Editorial Crítica, Barcelona, 1983.
. BRUNER, JEROME ; "Acción, pensamiento y lenguaje"; Editorial Alianza, Madrid, 1989.
. CASTORINA, FERNANDEZ; LENZI y otros; "Psicología genética "; Miño Dávila editores, Bs As, 1988.
. DEVETACH, LAURA; "Oficio de palabrera"; Editorial Colihue, Bs As, 1993.
. Diseño Curricular - Nivel Inicial; C.P.E. Pcia Río Negro; 1.992.
. FAURE, G. LASCAR, S.;" El juego dramático en la escuela," Ed. Cincel, Madrid, 1981.
. FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M.;" Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura"; Ed. Siglo XXI, México, 1986.
. FERREIRO, EMILIA Y TEBEROSKY, ANA; "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI, México, 1979
. FERREIRO, EMILIA;" El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso"; CEAL, 1986 FERREIRO, EMILIA;" La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura". II Coloquio Mauricio Swadesh. Instituto de investigaciones antropológicas-UNAM, octubre 1990.
. GARVEY, CATHERINE ;" El habla infantil"; Ediciones Morata, Madrid, 1984
. GOODMAN, KENNETH ; "Lenguaje integral"; Editorial Venezolana, Venezuela, 1989.
. GONZALEZ, HÉCTOR ;" Juego, aprendizaje y creación"; De. Libros del Quirquincho, Bs As, 1988.
. KAUFMAN, ANA MARÍA ; CASTEDO, MIRTA Y OTROS;" Alfabetización de niños: construcción e intercambio";Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1989.
. KAUFMAN,ANA MARÍA;" La lectoescritura y la escuela"; Aula XXI, Santillana, Buenos Aires, 1988.
. LEAL GARCIA, AURORA.;" Construcción de sistemas simbólicos: de la lengua escrita como creación"; Barcelona, Editorial Gedisa, 1987
. LERNER, DELIA , PIZANI, A.;" El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela";. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista. Buenos Aires, Aique, 1992.
. LURIA, A.R.; " Conciencia y lenguaje"; Aprendizaje Visor, Madrid, 1984.
. MELH, RUTH ; "Con éste sí, con éste no"; Editorial Colihue, Buenos Aires, 1992.
. MOLL; LUIS C.(comp.); "Vygotsky y la educación", Editorial Aique, Buenos Aires, 1994.
. MONTES, GRACIELA; " El corral de la infancia", Ediciones del Quirquincho, Bs As, 1992.
. PELEGRIN, ANA ;" Cada cual atienda su juego", Editorial Cincel, Madrid, 1990.
. QUINTERO, N. y otros; "A la hora de leer y escribir ...textos", Editorial Aique, Bs. As., 1993.
. Revistas Lectura y Vida.Asociación Internacional de Lectura.(I.R.A.)
. RODARI, GIANNI; "Gramática de la fantasía", Ed. Fontanella, México, 1987.
. SMITH, FRANK ; "De cómo la educación apostó al caballo equivocado", Ed. Aique, Bs As, 1994.
. TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY,L.; "Más allá de la alfabetización", Bs As.Santillana, 1995.
. TEBEROSKY, ANA; "Aprendiendo a escribir"en Cuadernos de Educación 8, ICE HORSORI, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1992.
. TOLCHINSKY, LILIANA Y SANDANK, A.; "Producción y reflexión textual:

procesos evolutivos e influencias educativas", en revista Lectura y Vida, Año II, N°4, dic. 1990
. VYGOTSKY, LEV; "Pensamiento y lenguaje", Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1985.
VYGOTSKI, LEV; "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", Ed. Crítica, Barcelona, 1988,
. WINNICOTT, D.W.; "El niño y el mundo externo", Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1980.

Literatura

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G.;> Talleres de escritura «;Libros del Quirquincho, Bs.As. 1989.
. Autores varios :>> Mensajes impresos para niños «;CIESPAL - 1985. .
. BARTHES, ROLAND ;" El susurro del lenguaje « ;Editorial Paidós, Barcelona, 1987.
. BETTELHEIM, B. ZELAN, K.;» Aprender a leer», Editorial Crítica, Barcelona, 1983.
. BLANCO, LIDIA Y OTROS ;>> Literatura Infantil- Ensayos críticos» , Ed. Colihue , Buenos Aires, 1992.
. BOMBINI, GUSTAVO;» La trama de los textos», Libros del Quirquincho, Bs.As. 1989.
. BORNEMANN, ELSA ; «Poesía infantil»; Editorial Latina; Buenos Aires, 1986.
. BORNEMANN, ELSA; « Antología del cuento infantil»; Editorial Latina, Buenos Aires, 1989.
BOSCH, L. Y DUPRAT, H.;»El Nivel Inicial»; Editorial Colihue. Bs.As, 1992
BRUNER, JEROME ; « Acción, pensamiento y lenguaje»; Editorial Alianza, Madrid, 1989.
. CUBERES, MARÍA TERESA;» Entre los pañales y las letras»; Editorial Aique, Buenos Aires, 1993.
DELVAL, JUAN ;>> Crecer y pensar», Editorial Paidós, Barcelona, 1983.
: DEVETACH, LAURA .» Oficio de palabrera», Editorial Colihue, Bs As.1993.
. DÍAZ RONNER, MARiA ADELIA;» Caray cruz de la literatura infantil» . Libros del Quirquincho, Bs.As. 1988.
. Diseño Curricular del Nivel Inicial, C.P.E. , Río Negro, 1.992.
. FAURE, G. LASCAR, S.;» El juego dramático en la escuela» ,Ed. Cincel, Madrid, 1981.
. GARVEY, CATHERINE ;" El habla infantil», Ediciones Morata, Madrid, 1984.
GONZALEZ, HECTOR ; Juego, aprendizaje y creación.»; De. Libros del Quirquincho,Bs.As. 1988
GUARIGLIA, GRACIELA ; El club de letras -el recreo de las palabras-» Libros del Quirquincho, Bs.As.
. LURIA, A.R.;» Conciencia y lenguaje», Aprendizaje Visor, Madrid, 1984.
. MELH, RUTH; « Con éste sí, con éste no»; Editorial Colihue, Buenos Aires,1992.
MONTES, GRACIELA :El corral de la infancia», Ediciones del Quirquincho, Bs As, 1989.
MOREAU DE LINARES, LUCÍA ;>> El Jardín Maternal»;. Editorial Paidós, Bs. As. 1993.
. PASUT, MARTA ; «Viviendo la literatura»; Editorial Aique, Bs As. 1993.
. PAZ, OCTAVIO ;>> El arco y la lira»; Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
PELEGRIN, ANA ;>> Cada cual atienda su juego», Editorial Cincel, Madrid, 1990.
: PICHON RIVIERE, ENRIQUE ;>> Teoría del vínculo»; Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1991.
. PRIETO CASTILLO, DANIEL ;>> Educar con sentido»; Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires
. SORIANO, MARC;» La literatura para niños y jóvenes»; Editorial Colihue, Buenos Aires,
. STAPICH, ELENA; « Con ton y con son» ; Editorial Aique, Buenos Aires, 1993..
. ZAZO, BIANCA ;»La escuela a los dos años, (sí o no?»; Ed. Gedisa, Barcelona, 1986. 1989.

Educación Corporal

. ALVARADO, A. Y MURANO, G. “El taller de Plástica en la Escuela”. Teoría y Práctica. Editorial Troquel Bs. As.
. BLASQUEZ Y ORTEGA. Educación Física. “La creatividad motriz en el niño de 3 a 6 años”. Editorial Cincel. 1.994.
. Contenidos Basicos Comunes para el Nivel Inicial- Educación Artística, Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. R. Arg. 1.995.
. Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B. Min. de Cul. y Educación. Consejo Fed. de Cultura y Educación. R. Arg. 1.995.
. Diseño Curricular del Nivel inicial, C.P.E. Provincia de Río Negro. 1.992.
. FROSTIG, M. Y MASLOW, P. “Educación del Movimiento”. Teoría y Práctica. Editorial Médica 1.981.
. CARMEN MORESCO.Guión- Video. Programa: Los recursos multimediales en Educ. y Cultura. Centro de Producción Visual Educativa. Campo de los C. MORESCO; lenguajes expresivos- - Río Negro.
. HEINELT, G. “Maestros Creativos - Alumnos Creativos”. Editorial BCP.
. KNAPP, M. “La comunicación no verbal, del cuerpo y el entorno”. Editorial Paidós.
. LÓ PEZ, OLGA. “La Creatividad”
. MATURANA. “Amor y Juego”. Editorial BCP.
. NOVAES, MARIA. “Sicología de la aptitud creadora”. Editorial Kapelusz.1.973.
. NOVEMBER, J. “Experiencia de juegos con pre-escolares”. Editorial Morata.
. FERNANDEZ, ZULEMA, ENCINA G., MORAÑA, F., PASAR0NM.Y MORESCO CARMEN; Programa: “Los Recursos Multimediales en Educación y Cultura”. Centro de PRODUCCION VISUAL EDUCATIVA. “Campo de los Lenguajes Expresivos”
. Programa de C.B.C. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación Física, Febrero 1.995.
. STOKOE, P. Y HAFS, S. “La expresión corporal en el jardín de infantes”. Editorial Paidós. 1.980.
. TÉCNICAS Y LENGUAJES CORPORALES. Bs. As. 1.986.

Educación Musical

. AKOSHKY, JUDITH: “Cotidiáfonos”. Ricordi.
. ARONOFF, WALTER: “La música y el niño pequeño”. Ricordi.
. BERTOLINI, PIERO Y FRABBONI, FRANCO: “Nuevas orientaciones para el currículum de la Educación Infantil”.
. BEST, FRANCINE: “Didáctica de las Actividades Motivadoras”. Kapeluz, México.
. SAITTA, CARMELO: “Creación e Iniciación musical”. Ricordi.
. FERRERO, MARÍA INÉS Y OTROS: “Planeamiento de la Enseñanza Musical”. Ricordi.
. FREGA, ANA LUCÍA: “Música y Educación”. Daiam.
. HENSY DE GAINZA, VIOLETA: “La iniciación musical del niño”. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.
. MALBRAN, SILVIA: “El aprendizaje musical de los niños”. Ricordi.
. SAN MARTIN DE DRUPRATT, HEBE: “Pedagogía del Nivel Inicial”. Plus Ultra.
. SCHAFER, MURRAY: “Limpieza de oídos”.
“El rinoceronte en el aula”.
“El compositor en el Aula”. Ricordi
. WILLENS, EDGAR: “La educación musical de los más pequeños”. Ricordi.
. Diseño curricular base. Educación Infantil, España.
. Diseño curricular base. Educación Infantil Comunidad Valenciana.

. Diseño curricular Nivel Inicial. C.P.E. - Provincia de Río Negro. 1992.
. COLL, CÉSAR: "Los contenidos de la Reforma". Editorial Santillana. Introducción y otros.
"Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Editorial Paidós.
. Documento de actualización curricular N° 2. Municipalidad de Buenos Aires. E.G.B. Artes Música, 1996.
. CAFE, SONIA: "Libro de las Actitudes". ERREPAR, 1995.-
. AKOSCHKY, JUDITH: "Música en el Nivel Inicial". Revista Ser y expresar 1° parte.
. ARNHEIM, RUDOLF: "Psicología de la Gestalt y forma artística", Lancelot Law Whyte, ed. Aspects of form, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1961, p. 198.
. NEISSER, ULRIC: "Discontinuidad cultural y cognoscitiva", Anthropology and human Behavior, Washington, D.C.; The Anthropologycal Society, 1962, p. 69.
. DELALANDE, FRANÇOIS: "La música es un juego de niños". Editorial Ricordi.
. LORENZO, RAMIRO Y PRADO MORILLO, EDUARDO: "La Inserción de la música en el campo comunicacional y expresivo". Cuadernos Universitarios. Universidad Nac. Del Comahue - Facultad de Cs. De la Educación.-

Educación Plástica

. ARNHEIM, RUDOLF; "Arte y percepción visual", De. Alianza Editorial; Bs.As.; 12ª edición; 1994.
. BRUNER, JEROME; "Realidad mental y mundos posibles", Gedisa, Primera edición castellana; Barcelona; 1988.
. Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial; Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación; República Argentina: 1995.
. Diseño Curricular Nivel Inicial; Consejo Provincial de Educación; Provincia de Río Negro; 1.992.
. EISNER, ELLIOT W; "Educar la visión artística"; Paidós Educador; México; 1995.
. GARDNER, HOWARD; "Arte, mente y cerebro"; Paidós Studio Básica; Bs.As, 1987.
. MONCLUS, Marta- TERRADELLAS Roser; "La educación visual en la escuela"; Ed. Paidós; Biblioteca de Pedagogía; Madrid.
. POLLERI, AMALIA. ROVIRA M.- LISSARDY B.; "El lenguaje gráfico plástico"; De. Edilyr; S.A. Montevideo.
. SEFCHOVICH, GALIA- WAISBURD, Gilda; "Hacia una pedagogía de la creatividad"; Editorial Trillas; México; 1985.
. SCOTT. ROBERT G.; "Fundamentos del diseño"; Ed. Victor Lerú; Bs.As; 8ª edición.

1 FUNDAMENTACION

La finalidad formativa del aprendizaje de la Matemática ha sido el argumento tradicionalmente utilizado para justificar la inclusión de la enseñanza de este campo en la escuela.
Si bien últimamente se ha tomado conciencia que su incidencia sobre la formación. intelectual de los alumnos depende fundamentalmente de la manera en que se aprende y se enseña, está comprobado que una actividad Matemática constructiva, favorece el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas generales y, también contribuye al desarrollo de otros aspectos de la actividad intelectual, como la intuición, la capacidad de análisis y crítica, la creatividad, etc.
Además, una relación positiva hacia la Matemática colabora con el desarrollo individual y social de los alumnos propiciando en ellos *'la busqueda da dela verdad* ", y en relación con ésta, el juicio crítico, el rigor en el método de trabajo, la presentación honesta de los resultados, la simplicidad y exactitud en el lenguaje y la valorización de las ideas ajenas y del trabajo compartido.

Junto a esta finalidad formativa, la Matemática escolar tiene una clara finalidad instrumental. El conocimiento matemático es una herramienta auxiliar indispensable en tanto permite interpretar, respetar, explicar y predecir situaciones del mundo natural y social en que vivimos. Se lo encuentra utilizado en disciplinas a las que se lo vio asociado desde sus orígenes, pero también ha penetrado otras ramas de la ciencia brindándole su método, su lenguaje y hasta a veces, su estructura.

Actualmente a estas dos poderosas razones se le impone una tercera de orden social: la Matemática hoy se halla ampliamente instalada en la vida como un medio de comunicación generalizado. En la sociedad actual son numerosos los mensajes matemáticos que se emiten a través de los medios de comunicación, y para poder interpretarlos es necesario dominar su forma de comunicación.

Pór lo tanto, las razones de la enseñanza de la Matemática en la escuela exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y a la capacitación instrumental individual de los alumnos. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para lograr la inserción real del alumno en el mundo actual.

Si se tiene en cuenta que uno de los propósitos del Nivel Inicial es *"garantizar el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su situación socio-económica-familiar"*, se comprende el porqué de la necesidad de incorporar la enseñanza de este campo desde la más temprana edad.
Los alumnos de este nivel, podrán apropiarse de los objetos culturales de esta disciplina adaptados a sus posibilidades de aprendizaje, lo que contribuye a integrar las diferencias y a garantizar condiciones de igualdad para aprendizajes posteriores.

ENCUADRE DIDACTICO

2-l. Propósitos

I Propiciar el uso de los primeros números naturales para:

- extender el dominio de validez de los saberes numéricos informales;

- favorecer el paso de los procedimientos no numéricos de correspondencia y estimación **global,** a los relacionados con el conteo y la cardinalización;

- contribuir a la toma de conciencia de algunas regularidades de la sucesión escrita y oral convencional.

■ Promover prácticas efectivas en el espacio, que permitan:

- colaborar en la adquisición de **herramientas** para la estructuración del espacio;

- elaborar un lenguaje espacial adecuado para la comunicación **y representación** de la ubicación y desplazamientos de los objetos;

- desarrollar formas de representación plana y tridimensional;

- reconocer algunas propiedades geométricas simples de las figuras y de los cuerpos.

= Poner a los niños en situación de descubrir las magnitudes, ya sea directamente por medio de los sentidos, o indirectamente ayudándose de instrumentos para:

- favorecer el desarrollo de las nociones de conservación y transitividad;

- iniciar la práctica de las mediciones con la construcción y el uso de unidades no convencionales;

- ayudar al desarrollo de la noción de tiempo objetivo;

- reconocer algunas monedas y billetes en uso.

❑ Desarrollar capacidades operativas, como: clasificar, describir, ordenar, organizar información, medir y operar.

❑ Promover el uso del lenguaje verbal y de códigos no verbales que lleven al niño a apropiarse del lenguaje convencional de la matemática.

2-2. contenidos

La Matemática en el Nivel Inicial debe ocuparse de la enseñanza de los primeros números naturales, de la estructuración del espacio, del estudio de algunas nociones geométricas, de la percepción de las magnitudes y su medición.

Si bien el grado de formalización al que pueden acceder los niños de este nivel es muy elemental, ellos pueden construir el sentido de los conocimientos en situaciones funcionales, rituales, o construídas especialmente.

Estas situaciones. en muchas oportunidades deben permitir el uso integrado de nociones relativas a distintos ejes: así por ejemplo, los números se utilizarán para medir y las nociones de longitud y distancia intervendrán en el proceso de estructuración del espacio.

Pero también estos conocimientos matemáticos se integran con otras áreas de conocimiento:
con Expresión Corporal y Plástica, en la estructuración del espacio tridimensional o plano;
con Música en la estructuración del tiempo;
con Plástica en el estudio de las formas y la percepción de las superficies;
con Ciencias Naturales, percibiendo las magnitudes físicas en situaciones de conocimiento físico;
con Ciencias Sociales, en la estructuración del tiempo y del espacio;
con Lengua comparten el hecho de contar con un código especial del que los niños deben apropiarse como lo hacen con el sistema de lecto-escritura.

2-3. Consideraciones metodológicas

El marco teórico de este curriculum presenta una amplia y profunda fundamentación sobre la concepción de enseñanza y aprendizaje que debe orientar las prácticas docentes en este Nivel , y lo hace rescatando aportes derivados especialmente del campo de la psicología Cognitiva y social.
Estas consideraciones generales son absolutamente válidas para el aprendizaje de la Matemática, sin embargo hay algunos elementos que provienen más específicamente de investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de la Matemática, que vale la pena destacar.

Se sabe que hay muchos conocimientos que pueden ser aprendidos en variadas situaciones de comunicación e información. Muchos de los conocimientos que hoy disponemos los hemos logrado gracias a la ayuda perseverante de un adulto que ha reiterado su acción numerosas veces, hasta que solos hemos sido capaces de actuar independientemente.
Durante mucho tiempo se ha creído que todos los conocimientos, escolares o no, podían adquirirse de esa forma : con imitación y ejercitación, con la única condición de que ellos fueran necesarios para el sujeto que aprende.
Sin embargo, esta consideración es cuestionable cuando se trata de conocimientos cuya utilidad es menos evidente, como sucede con muchos de los saberes escolares. En el ámbito escolar muchos alumnos "saben" ciertas cosas, pero no "saben" servirse de ellas en el momento oportuno. Y ello sucede porque hay conocimientos que para ser interiorizados demandan una real construcción del sujeto que aprende y porque además esos conocimientos se cargan de significado por los planteos que los mismos permiten resolver.

Ayudar a los alumnos a elaborar conocimientos funcionales, es pues, una de las premisas fundamentales de la tarea docente. Pero, ¿cómo se hace esto cuándo se trata de conocimientos matemáticos?

En primer fugar, para aprender Matemática los alumnos deben estar impficados en actividades matemáticas" y hacer Matemática en fa escuela significa ocuparse de resolver y plantearse problemas, de encontrar conocimientos que los solucionen y también de elaborar códigos de lenguaje que ayuden a fa comunicacion y a fa validación de dichos conocimientos.

El término **"actividad"** requiere algunas consideraciones.
En ciertas corrientes pedagógicas activas, a este término se le dageneralmente el significado de "manipulación": se trata de animar a los alumnos a resolver un problema "concreto " con la ayuda del material adecuado, para luego proponer un código matemático de estas manipulaciones y de su resultado.
Lo propio de la "actividadMatemática" no es este tipo de acción. Al contrario,la **actividad Matemática trata siempre de anticipar sobre la acción concreta y de construir una solución que prescinda de los objetos reales** (ya seaporque los objetos están ausentes, son numerosos 0 su manipulación sería costosa en el tiempo).
En este sentido, la acción Matemática se opone a la acción sobre lo real, porque mientras esta última lleva generalmente a una constatación, la primera se sitúa a nivel de anticipación.

¿Qué rol le cabe entonces alas acciones sobre los objetos en la construcción de las nociones matemáticas?
Las manipulaciones al alumno, generalmente:
- le permiten apropiarse del problema y hacerse una buena imagen de la situación a resolver;
- le facilitan la construcción de representaciones gráficas o mentales en situaciones análogas;
- le sirven como medio de validación de sus soluciones matemáticas;
- y para algunos, se convierten en la única estrategia de resolución de la situación.

Por lo tanto, las acciones sobre los objetos no pueden estar ausentes en este proceso, sin embargo hay que otorgarles el valor que realmente tienen.
Veamos un ejemplo: "La maestra muestra a los niños cinco objetos. Los niños los cuentan y luego, la maestra los coloca en una caja opaca que está sobre el escritorio. Luego muestra otros tres objetos y repite el proceso y tapa la caja, preguntando: ¿cuántos hay adentro? Imaginemos los intentos. Los alumnos no tienen los objetos a mano y deben anticipar una respuesta: aparecen dedos, lápices, el azar... y también silencios. Varios niños no dudarán de su respuesta. Otros necesitarán abrir la caja para confirmar la validez de su anticipación o . . . para resolver el problema.
La situación está diseñada sobre un contexto concreto, pero la intención pedagógica no es la de actuar sobre él, a menos que el bloqueo **de los alumnos** sea total.

Otras consideraciones requiere el término **"problema".**
Esta palabra toma distintas significaciones según el modelo pedagógico que lo encuadra En la actualidad, si bien se reconoce la tarea de resolver problemas como inherente al campo de la Matemática, la mayoría de las situaciones que se les plantea a los alumnos son actividades de control de los conocimientos: después de haber aprendido una noción se dan problemas en distintos contextos para la cual esa noción es la buena respuesta. En algunas ocasiones, también se formulan problemas con el objetivo de generar motivaciones y en otros casos, algunos planteos le dan a los alumnos la posibilidad de aprender a buscar información, construir métodos de organización de datos, etc.
Si bien todos estos tipos de problemas tienen su valor en las situaciones escolares, hay que

diferenciarlos de los "problemas para aprender "que tienen como objetivo la construcción de nuevos conocimientos.

Estos problemas para aprender, deben cumplir al menos dos condiciones:

- permitir al alumno utilizar los conocimientos disponibles para comprender lo que hay que encontrar, y

- hacerle tomar conciencia de la inadecuación o insuficiencia de esos mismos conocimientos.

Un alumno que enfrentado a situaciones de adición sabe contar sobre sus dedos, va a tener que abandonar este procedimiento cuando tenga la exigencia de resolver un problema que impliquereunir **17** y **14.** Esta necesidad de construir un proceso "nuevo" porque el "viejo" no es adecuado, no es fácilmente aceptada por los alumnos, sobre todo cuando las razones son de rapidez o economía. En el caso que sea necesario el abandono de una práctica, el maestro no tiene otra opción que plantear situaciones donde el conocimiento viejo se vuelve impracticable.

Y aquí se encuentra otra característica de las situaciones de aprendizaje: deben estar formuladas en base a ciertas variables específicas cuyo cambio implique modificaciones importantes en las estrategias de resolución de los alumnos y en la relación que los alumnos tienen con las nociones puestas en juego. Estas condiciones de la situación, sobre las que el maestro puede operar para favorecer u obstaculizar el empleo de cierta estrategia, G. Brousseau las denomina **variables didácticas** En el caso analizado con anterioridad, la variable utilizada es el tamaño de los números.

Estos problemas pueden tomar diversas formas.

Generalmente, en el Nivel Inicial, son situaciones de juego porque los mismos permiten lograr fácilmente la adhesión de los niños más pequeños, pero en relación al aprendizaje de la Matemática, hay que hacer el esfuerzo para que los mismos sean reales situaciones de anticipación, con el fin de lograr los propósitos perseguidos por el maestro.

Lo importante es que, cualquiera sea la forma elegida para el problema, el alumno debe poder saber:

- cuál es la tarea a realizar;
- ser consciente que está autorizado a movilizar todos sus conocimientos para lograrla.

Se ha caracterizado hasta aquí, en parte, el papel que debiera cumplir la resolución de problemas en la actividad matemática escolar para dar sentido a los aprendizajes que ella provoca. Pero ¿qué características tiene el proceso de construcción de los conocimientos matemáticos a partir de esta propuesta de enseñanza? ¿cómo evolucionan dichos conocimientos? ¿cuál es la gestión de la clase que favorece esta evolución? son algunos de los interrogantes cuyas respuestas se intentará dar a continuación.

La primera observación que hace falta realizar **es** que **raramente se aprende algo de una sola vez.**

Para "aprender" es bastante frecuente que haya que volver a empezar, entrenarse y también repetir, comprendiendo lo que se hace y por qué se lo hace. No se hace referencia aquí ala repetición mecánica de actos desprovistos de sentido, sino a acciones conscientes y voluntarias con el objetivo **de estabilizar y** volver más **eficaces** ciertos procedimientos, técnicas, etc.; que **servirán de base** a los aprendizajes posteriores.

Este entrenamiento se hace generalmente fuera de todo contexto: el procedimiento que fue un "útil" necesario para la resolución de tal problema, se vuelve entonces por un tiempo "objeto "de estudio, **según Regine Douady.**

Hay interés en él, por él mismo, para que funcione mejor, para que un día no sea más necesario concentrar toda la atención en él. Es esta "descontextualización" lo que permite

dar a este nuevo saber un real status de conocimiento autónomo (no ligado de manera única a la situación que sirvió para introducirlo), nombrable, reconocible y del que se espera puede ser movilizado cada vez que el alumno tenga necesidad.

Esta fase puede hacerse de distintas formas: hay numerosos juegos de cálculo que incitan a memorizar ciertos resultados (ya sea porque tienen mayor frecuencia o por que ellos permiten jugar más rápido), y existen actividades rituales que también pueden colaborar con este propósito. Pero en todos los casos, se debe poner el acento sobre lo que se busca haciendo tal actividad y determinando lo que se logró adquirir luego de realizarla.

La segunda consideración que hace falta realizar, es que **un contexto favorable en interacciones sociales, facilita los aprendizajes individuales.**
El niño construye su propio pensamiento confrontándolo con el de sus pares y con el de los adultos.
Las interacciones con los pares pueden tomar distintas formas y, creadas **ciertas condiciones,** tener diversas funciones. Ellas pueden permitir:

- apropiarse de las consignas de una situación;

- buscar cómo elaborar una situación en conjunto;

- confrontar las respuestas elaboradas individualmente;

comunicar su método o su solución y defenderlo contra las proposiciones diferentes;

comprender la solución de otro alumno, descentrarse de la suya e imitar lo que parece tener más éxito;

identificar un procedimiento...

Esta lista no es exhaustiva pero pone el acento sobre la importancia del trabajo grupal.

La conformación de los grupos, también debe ser una variable controlada por el docente. En las **instancias** de "construcción" de **los** conocimientos es preferible organizar la clase atendiendo a la heterogeneidad de las competencias, para favorecer el "contagio" de procedimientos elaborados en el seno del grupo. Cuando se comprende la tarea a realizar y se participa de la acción emprendida en el grupo, un alumno puede "aceptar" un procedimiento elaborado por otro. Esta aceptación puede tener matices distintos. En algunos casos es una aceptación con sentido, en otros casos sólo sirve para evitar el fracaso y tiene muy pocas posibilidades de ser reutilizado en otro contexto.
Aun cuando se tomen todas las precauciones, para lograr una apropiación sólida y por lo tanto transferible, sabemos que ella no se realiza en el mismo momento para todos los niños; por lo tanto la presencia de "imitadores" no debe preocupar y, ante estos casos, se debe pensar que la tarea grupal facilitó, al menos, una comprensión parcial de la tarea a realizar.
En las **instancias** de entrenamiento, la formación de los grupos puede variar en función de los propósitos perseguidos. En ocasiones, es preferible trabajar una dificultad muy precisa y puntual en un grupo homogéneo, pero también se puede preferir uno heterogéneo si se lo concibe como grupo de ayuda en el cual algunos alumnos hacen funcionar procedimientos estables para que otros, progresivamente, los adopten.

Los beneficios que los niños tienen de las interacciones con sus pares, no se ubican solo a nivel de las acciones, sino en la ocasión que las mismas ofrecen también para el intercambio verbal. Reformular las consignas que dé el docente, decidir una acción común, comunicar una solución, debatir una prueba...permite desarrollar el pensamiento individual.

En relación al otro tipo de interacción, **lti mediación del adulto,** como lo señala Bruner,J.; es necesaria en todas las fases del proceso de aprendizaje, toma varias formas y cumple distintas funciones. El maestro debe:

- elegir, adaptar, construir situaciones que permitan a los alumnos actuar según sus capacidades (con o sin la ayuda de otro) para modificar su estado de conocimiento;

- ayudara los alumnos a mejorar sus propias búsquedas ya organizar su tarea cuando existe un bloqueo;

- destacar las adquisiciones, ayudar a identificarlas, a nombrarlas,...

organizar las interacciones entre los alumnos poniendo en evidencia los acuerdos o desacuerdos durante los debates;

- servir de mediador cuando no se ha comprendido lo que hay que hacer...

Los. planteos que se han formulado reflejan sólo algunos aspectos de esta acción tan compleja que es el acto de enseñar en el contexto escolar.
Es seguro que muchos de ellos se oponen a prácticas más sencillas y de gestión más simple. Pero es seguro también que una enseñanza apoyada en los principios descriptos anteriormente, le otorga otra dimensión a lo que se aprende de Matemática en la escuela.

2-4 Evaluacion

La evaluación en este campo tiene como propósito **indagar sobre el** proceso de aprendizaje individual o grupal, **detectar** las características de **ese** proceso **y producir** las modificaciones necesarias. Desde este enfoque, la evaluación le permite al docente obtener datos y tomar decisiones sobre dos dimensiones fundamentales: su propia prácticà y los procesos/ logros, dificultades del alumno.

Se reconoce al diagnóstico como el momento inicial de la evaluación, momento en el que es posible obtener información sobre los saberes que los niños tienen-acerca de los números, del espacio y de la medida y, de la forma que los utilizan. Situaciones colectivas, grupales y en algunos casos individuales, que permitan al alumno actuar, formular e intercambiar opiniones, pueden proveer al docente de importante información sobre las características generales del grupo que recibe para diagramar de acuerdo a esa realidad una organización de enseñanza particular.

Este momento inicial debe completarse con la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, la que debe informar de los procesos que se desarrollan y de los propósitos que se van logrando. El acento está puesto aquí **en la comprensión del proceso y del producto del aprendizaje** y no en la medición de resultados. El análisis de las estategias que los alumnos usan en la resolución de problemas y la explicación y defensa que hagan de las mismas, dan al docente datos inmejorables acerca del nivel de conceptualización matemática y de las competencias metodológicas que los mismos poseen. Suelen ser los errores que cometen en la resolución de situaciones los que aportan datos relevantes sobre la manera en que los alumnos comprenden los conceptos involucrados en dichas actividades.
La interpretación rigurosa de esta información debe permitir una adecuación permanente de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, para que la evolución de los procedimientos y saberes de los alumnos se convierta en una realidad.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del campo de la Matemática para el Nivel Inicial están organizados en tres ejes temáticos :

El número natural

Espacio y Geometría

Magnitudes y medición

Estos ejes no son unidades aisladas ni secuenciadas ya que la estructura del conocimiento matemático es esencialmente interconectada y, por otro lado, la naturaleza del proceso cognitivo de construcción de la Matemática, obliga a volver sobre los mismos temas con niveles de complejidad crecientes.

Los mismos se describen a partir:
de una síntesis explicativa general
y un detalle de los contenidos conceptuales y procedimentales que cada uno involucra.

3-l. Actitudesgenerales

Los contenidos propuestos para el Campo de la Matemática en el Nivel Inicial tenderán a generar actitudes favorables:

- en relación al conocimiento, su forma de producción y su comunicación: en la búsqueda y confrontación de soluciones a distintos problemas;

- en relación a los otros: revalorizando el trabajo grupa1 y fomentando el respeto por los acuerdos realizados;

- en relación consigo mismo: propiciando la reflexión sobre lo realizado y la confianza en los propios procederes.

3-2. Caracterización de los ejes

El número natural

La mayoría de los alumnos que ingresa al Nivel Inicial dispone de un saber numérico muy variado. Generalmente los niños saben recitar parte de la serie numérica, leer algunos números pequeños, formar una colección de tantos elementos, para ciertos intervalos numéricos contestara (cuántos hay? y hasta pueden resolver pequeños problemas aditivos o sustractivos, usando técnicas de conteo.

Es probable que estos saberes revelen:
falta de sincronización entre el recitado de la serie y el gesto de la mano;

- mala organización del conteo en relación al orden de los objetos;
- falta de un status particular al último número que se enunc(a; y también
- el uso de estrategias no numéricas (correspondencia uno auno, estimación **global** visual)

Pero también indican que los niños pueden utilizar los números sin dominar todos sus aspectos y pueden realizar un empleo parcial de los números, sin haber realizado todas las síntesis. La facultad de contar no implica siempre un uso espontáneo del número para "guardar en la memoria" cantidades, así como dominar el nombre de los números no garantiza poder cuantificar una colección.
Estos conocimientos que los niños poseen difieren mucho de uno a otro, son frágiles e inestables, no guardan relación entre ellos y, a menudo, son muy poco disponibles para ser transferidos a situaciones distintas de las que les dieron origen. Sólo su funcionamiento en situaciones que así lo requieran, permitirá hacer evolucionar estas concepciones y otorgarle sentido a los números.

Se rescatan para el Nivel Inicial dos funciones del número que los niños pueden reconocer y utilizar para construir su sentido:
. el número **comomemoria, yá sea comomemoria de la cantidad** (lo que permite evocar una cantidad sin que ella esté presente), **o** como **memoria de la posición** (que permite evocar el lugar en una serie graduada);
. el número es también la posibilidad de **anticipar resultados para** situaciones no presentes o no realizadas, pero de las cuales se dispone de algunas informaciones.

A partir de las funciones de los números y de las capacidades de los niños, se pueden plantear algunos grandes tipos de problemas que son susceptibles de dar significado a los procedimientos numéricos puestos en práctica y a las designaciones (orales y escritas) utilizadas por los alumnos: .

Problemas en los que intervienen dos colecciones. Se trata de:
comparar las colecciones desde el punto de vista de la cantidad de objetos que ellas contienen;
realizar una colección A que tenga tantos elementos como otra B. Por ej.: en una esquina de la sala hay muñecas para vestir; el ropero está en la otra esquina; hay que ir a buscar de un sólo viaje justo aquello que sea necesario para vestir a todas las muñecas. (Situación propuesta por C. Melyac);
-realizar una colección B que debe ser el doble, el triple,... de la colección A (Ej. tomar justo lo necesario de zapatos para las muñecas);
completar una colección B para que tenga tantos elementos como A

'Problemas para los cuales los númerospueden ser eficazmente utilizados para situarse, para ubicarse en una sucesión de casillas numeradas. Por ej. el Juego de la Oca, necesita el recuerdo de la posición para retornar el juego más tarde, y requiere del orden de los números para saber si tal jugador está antes o después que otro o, si se quiere, ordenar a varios jugadores del primero al último.

Problemas que serán posteriormente resueltos por el cálculo en particular.
- problemas ligados a desplazamientos sobre una pista graduada (¿dónde llegaríamos si avanzamos n casillas ? <cuántas debo avanzar para llegar a tal número?)
-problemas donde intervienen la reunión de dos o más colecciones, especialmente cuando se trata de anticipar el número de objetos de la colección obtenida o el número de objetos por agregar a una colección para obtener la cantidad deseada;
-problemas en los cuales una colección dada se encuentra repartida en dos subcolecciones, y donde se trata de prever el número de elementos de una subcolección, conociendo el número de elementos de la otra; o de prever cuáles son las reparticiones posibles;

-problemas en los cuales se realizan cambios de objetos de valores diferentes (por ejemplo, para tener tres cartas rojas hay que dar una carta azul), en particular cuando se trata de anticipar o de controlar el resultado del intercambio.

Estos distintos problemas pueden apoyarse en situaciones donde están en juego colecciones de objetos, pero también en situaciones que se relacionen con la medición: puntos ganados en un juego, dinero, longitudes, etc.

En relación al conocimiento social de los números (nombre y escritura), los niños del Nivel Inicial debieran poder avanzar en la memorización de la serie oral y en el descubrimiento de algunas regularidades de la serie escrita **y oral.**
Para el niño pequeño los números son percibidos, en primera instancia, en forma global (generalmente oral); y las cantidades se designan con palabras que no guardan relación entre ellas.
Recién en un segundo momento estas palabras se ubican en una serie ordenada, lo que facilita su memorización. Las "canciones numéricas", el recitado de la serie en uno y en otro sentido se constituyen en actividades habituales para la concreción de este objetivo.
Este recitado se complementa con un registro escrito que puede tomar la forma de la banda numérica colectiva e individual. Este recurso, que puede servir de diccionario, y agrandarse en función de las necesidades o de los conocimientos disponibles, le permite a los niños la construcción de una imagen mental ("banda mental") que podrá jugar el mismo rol que la banda concreta: visualizar el orden, representarse la distancia entre dos números, percibir la infinitud de la serie, etc.
Situaciones planteadas sobre este soporte, o sobre una disposición de la serie en filas y columnas, contribuirá a la toma de conciencia de algunas propiedades de la sucesión escrita... ("entre el 20 y el 30 todos se escriben con un 2 adelante") propiedades que, por otra parte, son usadas cuando los niños recitan la serie .

Según el contexto de la situación, según la pregunta formulada, (demanda explícita o no de contar, por ejemplo), según la naturaleza de la tarea (tamaño de las cantidades en juego, por ejemplo); el alumno podrá poner en marcha procedimientos diversos, utilizando o evitando el recurso de los números, remitiéndose al conteo,al **sobreconteo** o movilizando algunos cálculos.

Los niños del Nivel Inicial deben poder lograr que sus procedimientos evolucionen hacia los numéricos expertos, que se vuelvan más rápidos y eficaces y que se extiendasu dominio de aplicación al menos hasta los primeros veinte o treinta números.

El docente es quien tiene la responsabilidad de manipular las variables didácticas de las situaciones, para que los efectos que se esperen tengan posibilidad de aparecer.

Espacio y geometria

El dominio del espacio, por parte de los sujetos, es objeto de aprendizajes mucho antes de comenzar la escolaridad obligatoria (mas concretamente desde el momento mismo del nacimiento) y se desarrolla a lo largo de toda la infancia, de la adolescencia, y aún en la edad adulta.
Este aprendizaje del sujeto se apoya en una multiplicidad de interacciones diversas con el medio material y humano, bajo la forma de relaciones efectivas con el espacio, de imitación de los comportamientos adultos o de los chicos más grandes, de intercambios orales con los adultos a propósito de acciones y de sus efectos; etc.

El niño que ingresa al Nivel Inicial ha logrado ya, en función de estas interacciones, una cierta organización del espacio que lo rodea y ha elaborado ciertas concepciones ligadas, a los objetos y lugares que constituyen el espacio, las posiciones de los objetos, las

transformaciones geométricas, las longitudes y distancias y las dimensiones planas y tridimensionales. Esos modelos conceptuales distintos, dependen del tamaño y las características del espacio que les dio origen, ellos entran en funcionamiento implícitamente cuando el niño se enfrenta a instancias en las que hay que tomar decisiones. Veamos algunos ejemplos:
Un niño de 4 o 5 años, enfrentado a la situación de programar en su P.C. un movimiento desde un punto a otro con "la tortuga", es muy probable que quiera utilizar los esquemas que él construyó mediante las situaciones de desplazamiento en su medio familiar.
Y eso es un verdadero inconveniente, porque la elaboración del programa le exige considerar el itinerario (no sólo la meta), contornear obstáculos y a veces hasta retroce-. der... aspectos que él no necesitó tener en cuenta para poder resolver con éxito un movimiento para ir desde un punto a otro de su casa, porque el mismo seguramente estuvo bajo el control de su visión.

Las representaciones gráficas que se les solicita a los pequeños, también son indicativos de estos modelos conceptuales. Dos cubos superpuestos, generalmente no se grafican como dos cuadrados consecutivos, la representación más común es hacer dos cuadrados separados y ello se explica porque la representación microespacial que ellos tienen de los objetos es que el contorno distingue a dos cuerpos distintos. La traducción en el papel es por lo tanto "un mismo trazo no puede pertenecer a dos figuras".

El hecho de que estas concepciones "espontáneas" se generen fuera de la escuela, podría hacer pensar que todo lo que se vincula con el dominio espacial se puede adquirir de esa forma. Sin embargo, la realidad nos muestra la existencia de déficits espaciales muy importantes en adolescentes y adultos, lo que contradice en parte esta suposición.
Algunos de estos déficit tienen relación con el poder de anticipación y control de los efectos de acciones sobre el espacio y del manejo de la comunicación de informaciones espaciales más cotidianas. Desplazarse en un espacio desconocido, guiar a alguien, comunicar acciones espaciales y controlar los efectos de desplazamientos en el entorno inmediato, suelen ser competencias difíciles aún para varios adultos.
Otros **déficits** tienen más relación con la enseñanza, y su existencia **se revela** como perjudicial para los aprendizajes matemáticos o profesionales ulteriores. Las representaciones planas de objetos espaciales, la lectura y uso de planos, la interpretación y realización de diseños en perspectiva suelen ser fuente de problemas para alumnos y de preocupación para muchos docentes.

Por lo dicho, la educación básica debe tomar a cargo la enseñanza de **conocimientos espaciales** necesarios para la vida social y los aprendizajes escolares, y debe hacerlo desde sus primeros momentos.

El **lenguaje espacial** es un componente fundamental de estos conocimientos. Generalmente se lo introduce en el Nivel Inicial con la intención de que el alumno pueda situarse en el espacio y ubicar los objetos del espacio en función de sus posiciones relativas, pero su elaboración es bastante "didactificada" en el sentido que el mismo no aparece como solución adaptada a una problemática para resolver. Este lenguaje debe tener sentido para el alumno y por lo tanto debe poder "funcionar" en instancias de comunicación como lenguaje informativo, activo y útil. Realizar una construcción y elaborar un mensaje oral para que otro niño alejado en el espacio pueda hacer una construcción idéntica; o indicar oralmente el camino a recorrer para llegar a cierta meta, son ejemplos de situaciones que permiten considerar ambos propósitos.

Las **representaciones gráficas** que se trabajan en el Nivel Inicial con el objetivo de tratar la codificación y decodificación de desplazamientos en el espacio o en el plano, remiten al uso de distintos mapas del aula, laberintos, de recorridos en cuadrículas,etc. Pero nuevamente vale la pena destacar que estas representaciones no deben ser objetos culturales sino un instrumentos necesarios para alcanzar ciertos propósitos. Los mapas

puede ser un elemento imprescindible para determinar un itinerario en situaciones en que hace falta desplazarse dentro de un espacio desconocido, pero también sirve para comunicar o determinar una localización precisa. Encontrar o hacer encontrar un objeto escondido en el aula o en un sector determinado de la escuela, es una situación que, según las variables consideradas, permite la elaboración y la lectura de esquemas bastante próximos a los que usan los "profesionales".

El tratamiento escolar de situaciones que impliquen ubicación y orientación en el espacio, debe contribuir **al desarrollo de las posibilidades de control del espacio fisico** por parte de los sujetos, para desplazar, encontrar y comunicar la posición de objetos y; reconocer, describir, recorrer y transformar un espacio de desplazamientos.

Pero el control del espacio sensible también se traduce en la posibilidad que tienen los sujetos de reconocer, describir, fabricar y transformar objetos.

En el Nivel Inicial, **las propiedades geométricas** de los cuerpos y de las figuras comienzan a ser percibidas y reconocidas en situaciones efectivas de construcción, de reproducción y de representación de objetos, pero las mismas deben surgir como respuestas adaptadas a verdaderos problemas.
La fabricación de objetos que presenten ciertos conflictos es una tarea que los más pequeños pueden abordar. En esta situación, el objeto puede ser descripto por su función (hay que hacer una bolsa para llevar el huevo de Pascua a casa) o bien ser mostrado (una guirnalda). En el primer caso, el material básico puede ser dado por el docente y el niño tiene que elegir o reconstituir el material adaptado al problema. En el segundo caso, los niños deben encontrar cómo reproducir el modelo cuya realización supone una coordinación de acciones relativamente complejas. En ambos casos, el número de intentos no debe limitarse, hay que motivar los intercambios informales y organizar la discusión sobre las dificultades encontradas para favorecer la interiorización de las acciones.

El campo de experiencias en relación a prácticas efectivas sobre el espacio, además de favorecer el desarrollo de las nociones ligadas a los conceptos, sienta las bases para el desarrollo del pensamiento geométrico en el niño.

Las "actividades geométricas" que se pueden introducir en este Nivel, consisten en:
Reproducir: los alumnos disponen de un objeto y debe realizar una copia. Para ello se pueden utilizar distintos materiales con la intención de orientar el reconocimiento de algunas propiedades particulares. Si hay que reproducir un cubo con varillas, los aspectos que se privilegian son las aristas y sus relaciones de incidencia; en cambio si se utiliza plastilina, es la **disposición** de sus caras lo que aparece como noción relevante.

Describir: los alumnos deben expresarse apropósito de un objeto y formular observaciones que los conducirán ala adquisición de un lenguaje adaptado al mismo. Este vocabulario geométrico debe permitir la identificación de algunas propiedades, facilitar la percepción de las diferencias nacionales y ayudar a la conceptualización de las mismas.

Representar: si bien como objetivo de largo plazo figuran las representaciones con procedimientos convencionales, en este Nivel hay que rescatar el rol de las representaciones espontáneas que muestran lo que el alumno percibe de los objetos. Enfrentara los niños al uso y ala realización de representaciones distintas de un mismo objeto para elegir la más conveniente, colabora con el paso a los esquemas convencionales en una etapa posterior.

Construir: es un proceso que se apoya en la descripción y en la representación de un objeto. Exige la coordinación de acciones ya interiorizadas, en el sentido de que no se dispone del objeto en cuestión. Suele ser una actividad de difícil realización, pero los resultados muchas veces son sorprendentes.
Estas actividades deben alternar momentos de investigación, realización, de análisis y

síntesis, momentos estrechamente vinculados desde el momento en que las mismas implican verdaderos procesos de producción comparables al de la tecnología.

Magnitudes y medición

Los trabajos de Piaget constituyen una contribución muy importante para comprender el proceso de desarrollo de las nociones de medida en el niño e identificar dos operaciones fundamentales del pensamiento en las que se basa dicho proceso: la *conservación y la transitividad*

La noción de conservación se ocupa de la invariancia de ciertos aspectos de una situación. Así, por ej.: la longitud de un pasillo sigue siendo la misma independientemente de la dirección en que uno lo recorra; un saquito de té pesará lo mismo, tanto si se encuentra en un paquete, como si se vierte en una lata; una vaso de agua o una colección de piedras permanecen invariables en su materia, independientemente de los distintos ordenamientos que pueden hacerse de sus partes.

El niño del Nivel Inicial da muestras de no captar acabadamente la idea de conservación y sus juicios reposan, generalmente, en una única característica perceptual. Así, por ej. dos líneas que tengan sus extremos alineados seran iguales aunque una de ellas sea recta y la otra ondulada. Las comparaciones entre áreas y volúmenes se basan por lo común en la máxima dimensión lineal (<(es más grande porque es más largo“).

Es típico en este nivel que el niño se apoye en estimaciones perceptivas. Por ej. si se le muestra una torre con bloques y se le pide que construya otra de la misma altura, pero sobre una base que se encuentra a diferente nivel, el niño tenderá a aproximarlas para mejorar la comparación visual, pero sólo se fija en la cima de las torres, despreciando el hecho de que las bases se encuentran a distinto nivel.

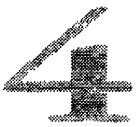
La idea de transitividad se pone de manifiesto, cuando en una situación de medición se utiliza un instrumento intermediario para la determinación de una cantidad equivalente a una dada.
Es bastante frecuente que tampoco pueda, en este nivel, conferir significado alguno al acto de medir. Si se le proporciona una unidad de medida, o bien superpondrá las unidades en la medición, o dejará huecos o cubrirá sólo una parte de la dimensión a medir. Es difícil que exhiba comprensión de la **idea de reiteración o de subdivisión de una unidad,** hecho imprescindible en toda acción de medición.

Estos aspectos de conservación, transitividad y repetición de la unidad, que son constitutivos del proceso de percepción de las magnitudes y de su medición, requieren determinadas estructuras cognitivas que, por una parte, están condicionadas por el desarrollo fisiológico, pero por otra parte son fruto de experiencias vividas. Es por eso que se hace necesario poner a los niños desde bien temprano en situación de descubrir las magnitudes físicas, ya sea directamente por medio de los sentidos, o indirectamente ayudándose de aparatos. Los talleres permanentes y los rincones de actividades específicas son alternativas de trabajo en la sala que pueden ser organizados por el docente para contribuir a este fin.

Un “rincón de pintura” permitiría aproximar la noción de área. Es pintando una superficie que el niño toma conciencia de su extensión; y pegando pedazos de papel sobre hojas que se inicia en los cubrimientos del plano.
El “taller de modelado” es el lugar privilegiado de las experiencias que puede hacer el niño para tomar conciencia de la conservación de la sustancia.
Un “rincón de agua“ (o arena) con recipientes de distintas formas, permitirá la comparación de cantidades, gracias a reemplazos y trasvasamientos, en tanto que juegos encajables ofrecen la oportunidad de seriar volúmenes.
El “rincón de juegos“, con regletas de madera, muñecas, bandas de cartón que se pueden

3-3. CONTENIDOS POR EJE

EJE	CONTENIDOS
El Número Natural	**Relaciones de igualdad y desigualdad entre números (más** que, menos que, uno más que, uno menos que) - Utilización de los números para: . constituir colecciones e identificar lugares en una serie ordenada; . comparar colecciones y lugares en una sucesión; . representar el cardinal de una colección, como reunión de subcolecciones equitativas o no. **La sucesión natural escrita y oral** - Designación oral en situaciones de conteo - Reconocimiento de los números escritos - Representación escrita de cantidades - Identificación de regularidades en la sucesión natural. **Las operaciones con naturales** Uso de los números en situaciones que dan sentido a las operaciones: . reunir, agregar, quitar, separar, repartir y canjear objetos de colecciones; . desplazar o cambiar de posición a elementos **ubicados en una "banda numérica" con la sucesión natural.**
Espacio y Geometría	**Posición y orientación en el espacio** - Representaciones verbales y gráficas que den cuenta de las posiciones relativas: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda, adentro, afuera. - Representación verbal y gráfica de desplazamientos. - Localización y determinación de sistemas de referencia. - Consideración de distancias. **Los cuerpos y las figuras planas** -Identificación de propiedades geométricas de cuerpos según la forma de las caras, caras planas y curvas? convexidad. - Reconocimiento de figuras según su forma, lados rectos o curvos, convexidad. - Descripción, reproducción y representación de figuras y cuerpos. - Representación de algunas formas bi y tridimensionales en el plano. **Transformaciones geométricas** - Reconocimiento de movimientos: simetrías, traslaciones y rotaciones. - Construcción de figuras y guardas por traslación y simetría



LINEAMIENTOS DE ACREDITACION

El Nivel Inicial deberá responsabilizarse de haber brindado a los alumnos las oportunidades de iniciarse en los aprendizajes de los contenidos propuestos en este campo de conocimiento .

El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

. Desarrollar actitudes favorables en relación al conocimiento (su forma de producción y su comunicación), a sus pares y también en relación a sí mismo.

. Resolver situaciones de comparación y transformaciones aditivas de colecciones, mediante procedimientos numéricos (conteo, cardinalización, sobreconteo)

. Producir y reconocer distintas formas de representación de las cantidades numéricas, incluida la convencional oral y escrita.

❑ Establecer relaciones espaciales de ubicación y orientación que requieran la consideración de sistemas de referencia.

. Utilizar algunas propiedades geométricas simples para describir, representar, reproducir y construir algunas formas bi y tridimensionales.

▪ Percibir algunas magnitudes físicas de los objetos; realizar comparaciones y ordenamientos.

m Conocer el uso y la función de algunos instrumentos de medida usuales (calendarios, balanzas, relojes, etc.)

Estos aprendizajes en el Nivel Inicial constituyen el inicio de futuras profundizaciones conceptuales, actitudinales y procedimentales que deberán articularse con el Primer Ciclo de la E.G.B. y posteriores etapas de formación.

CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD NATURAL Y SOCIAL

1 FUNDAMENTACION

La realidad natural y social

"...permítaseme hacer una confesjón: a mi juicio, el esfuerzo por conseguir una mayor percepción y ampliar nuestros conocimientos es uno de esos objetivos absolutos sin los cuales ningún ser pensante puede adoptar una actitud consciente y positiva frente a la existencia "

(Albert Einstein, 19.50)

Nuestro contacto cotidiano con el mundo está caracterizado por la gran diversidad de relaciones que establecemos. Lo hacemos con diversas personas, otros seres vivos, objetos tecnológicos, etc., a partir de diferentes necesidades: afecto, trabajo, recreación, etc. Realizamos particulares acciones: expresarnos, aprender, comunicarnos, producir, etc., en distintos espacios, en escuelas, viviendas, oficinas, parques, etc. Todo esto, en el tiempo, configura lo que denominamos realidad, una compleja estructura de significados que atribuimos al mundo y que construimos de manera permanente en la interacción.

Habitualmente la realidad se nos presenta como un todo. Nuestras acciones, si bien son diversas, tienen sentido de unidad. Al despertarnos por la mañana, nos comunicamos e informamos, expresamos afectos, utilizamos artefactos domésticos, regamos nuestras plantas, preparamos alimentos, en una unidad denominada "desayuno". En estas situaciones no es común reflexionar sobre las acciones que llevamos acabo. Así, regamos nuestras plantas sin pensar, habitualmente, cual será el destino del agua en su interior; ordenamos algunas actividades en casa para el resto del día, sin reflexionar generalmente sobre el poder, las costumbres, etc. En cambio, intencionadamente pueden ser convertidas en objetos de estudio a partir de una actividad racional y sistemática, y aquí, en el análisis, comienzan a aparecer distintas facetas de la realidad, cada una con lenguajes y significados propios, y con lógicas particulares que las estructuran.

En esto consiste básicamente la actividad científica, en la producción de metodologías y modelos - procesos y productos - que intentan explicar la realidad. La ciencia es ***"una continua construcción, interrelación y revisión de modelos que cada individuo y sociedad emplea continuamentepara hacer frente a la realidad" (Arca, y*** otros. 1990)

De este modo y con esta intención de análisis podemos encontrar una realidad social, una realidad natural, etc.

La realidad social

Entendemos por Realidad Social a la compleja totalidad que da cuenta de la vida del hombre en relación con otros hombres y con el medio.

En esta totalidad quedan comprendidas las diferentes dimensiones: cultural, política, económica, etc. Se tienen en cuenta a las conexiones que las vinculan entre sí como a las distintas unidades conformadas a través de la historia: la familia, la vecindad, la comunidad, la red de relaciones, ordenación del espacio, las técnicas que se han heredado o

(Benlloch, 1992), en este caso, para la conquista de la realidad natural y social.

Para superar este obstáculo, debemos pensar que el niño ve al mundo con "lentes": modos de pensar, conocimientos, disposiciones, diferentes a los del adulto y el científico. La tierra inmóvil del universo de Aristóteles es en la actualidad un aspecto de una teoría sin valor de verdad. Pero en su tiempo, en su contexto histórico y social, Aristóteles con sus "lentes", vio a la tierra inmóvil y planteó una de las miradas más sólidas y significativas del universo que permaneció por más de veinte siglos.

Desde este análisis las características del pensamiento del niño son restrictivas en relación a las competencias necesarias para la producción del conocimiento científico, pero son potenciales y fecundas para la exploración, el descubrimiento y la construcción de los primeros significados sobre su identidad, sobre la realidad, a partir de los cuales se estructurarán luego nuevos y diferentes conocimientos.

¿De qué modo estas particularidades del pensamiento infantil determinan un modo especial de organización de este campo de conocimiento?

La integración de la realidad natural y social en un campo de conocimiento

"...los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del ambiente, permiten bosquejar una argumentación didactica totalmente alternativa: psicológicamente fundada, culturalmente democratica "

(Frabboni, Galleti, Savorelli, 1978)

Por lo expuesto en el apartado anterior, el abordaje a la realidad natural y social desde las diferentes disciplinas científicas que la estudian no constituirá para el niño una tarea significativa. Por el contrario, un intento de compartimentalización implicaría aproximarlo a un entorno ***area*** carente de sentido, arbitrario y dificilmente atractivo.

Por eso, el campo de conocimiento que nos ocupa tiene como propósito la comprensión de todo aquello que conforma la realidad significativa para el niño, que está al alcance de su percepción y experiencia, que tiene sentido para él.

Esto es el ambiente, el resultado de la interacción de los sistemas naturales y sociales que conforman el marco en el que se desarrolla la existencia del hombre y de la comunidad a la que pertenece.

Un ambiente que los incluye como así también a otros seres vivos, objetos, lugares, personas, sus relaciones, organizaciones, etc. Un ambiente donde la tecnología está presente, aportando más y nuevos elementos a su existencia cotidiana. Un ambiente fuertemente ligado a sus intereses, que provoca su curiosidad, su deseo de aprender.

Si bien la aproximación al entorno será propuesta a los niños de manera global, integrada, es preciso admitir que la construcción del objeto de conocimiento físico difiere del conocimiento social.

En el conocimiento físico, los objetos presentan propiedades independientes de la actividad del sujeto cognoscente y se mantienen como tales aún cuando el experimentador modifica el objeto a fin de lograr una mejor comprensión del mismo. (Castorina , 1989)

ellos, como en el producto principal; mientras para el científico es el conocimiento, **saber;** para el tecnólogo es diseñar y organizar, **saber hacer.**

La solución tecnológica está siempre orientada a transformar una realidad existente a partir de una insatisfacción, a mejorar, a nuestro entender, la calidad de vida de las personas en algún aspecto. Esto implica analizar el problema, los recursos disponibles, el costo, las estrategias de acción, los procedimientos, la toma de decisiones y la materialización de la solución.

El desarrollo y la aplicación de la tecnología tienen aspectos positivos y negativos. Toda opción tecnológica implica un compromiso entre ambos aspectos, ya que el uso de la tecnología puede producir, además del beneficio buscado, graves daños sociales o ecológicos. Su enseñanza y desarrollo deben estar indisolublemente asociados a los valores éticos.

A lo largo de nuestra vida asumimos distintos roles ante la tecnología: usuarios y creadores. Cada vez que accedemos a una nueva tecnología incorporamos procedimientos y hábitos para aprender nuevas habilidades. Como hacemos cosas contínuamente, también generamos procedimientos e inventamos soluciones mejores para nuestrás necesidades. Somos aprendices y maestros, creadores y consumidores, alternando durante nuestra vida estos roles con toda naturalidad.

Vivimos en la ***era de*** la ***tecnologia total,*** una era en la que todos deberíamos saber que no hay derechos sin deberes y posibilidades sin responsabilidades. En cada rol que nos toque asumir, ya sea como alumno, docente, padre, ciudadano, tecnólogo o usuario de tecnología, se mantiene la obligación moral de hacernos responsables de nuestros actos.

Creador o consumidor, nadie debería eludir el juicio ético sobre la naturaleza de las metas que guían la producción y el uso de aplicaciones tecnológicas.

¿Que relaciones se establecen entre los niños, este campo de conocímiento y la escuela?

La escuela y la conquista de la realidad natural y social

".. voces del pueblo postulan que la ciencia no es exactamente una religión, si no un patrimonio accesible al entendimiento de cualquier ciudadano.. . La ciencia es accesible y el conocimiento superior nos pertenece. Queremos democratizarlo para resolver los grandes problemas zonales. La cuestión es ¿cómo hacerlo?

(André Giordan, 1988)

Prácticamente desde su nacimiento el niño es un activo investigador y productor de conocimientos. Primero, sólo vinculados a la acción y luego interiorizados a partir del desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

En este proceso de conocer, el niño establece tres diálogos. “En primer lugar consigo mismo ya sea eligiendo las ideas, tomando las decisiones de ejecución o elaborando previsiones acerca de la conducta de los objetos. En segundo lugar dialoga con los propios objetos. A menudo actúa sobre lo real y se sorprende de la conducta de las cosas que responden a veces como lo había previsto y otras de manera disonante. El niño pequeño aprende cómo son y funcionan las cosas, al actuar sobre ellas aplicando acciones y

2 ENCUADRE DIDACTICO

2,1. Propósitos

- Iniciar a los niños, a partir de sus saberes, en la tarea de transformar a la realidad natural y social en objeto de estudio, favoreciendo la indagación de hechos, fenómenos y procesos sociales y naturales, para contribuir a la construcción de nuevos conocimientos.

- Propiciar la formulación de preguntas, la observación, exploración, registro, análisis y comunicación de resultados y nuevas preguntas; a partir del desarrollo del lenguaje escrito y oral, del juego y de la propia acción del niño.

- Promover la interacción con distintos marcos naturales y socio-culturales, para iniciarse en la comprensión de su complejidad y heterogeneidad y valorar el trabajo humano que los conforma y los modifica.

- Contribuir a la indagación y la reconstrucción de las historias individuales y colectivas, significando sus huellas, para comenzar a ubicarse en el pasado colectivo e histórico.

- Favorecer el conocimiento, valoración y cuidado del propio cuerpo y el de otros seres vivos, estableciendo semejanzas y diferencias que permitan reconocer las especificidades de cada uno y el conocimiento de las relaciones que se establecen entre ellos y el medio.

- Propiciar el reconocimiento de los diversos grupos de pertenencia, sus espacios de vida y sus creaciones culturales para el conocimiento y valoración de la diversidad socio-cultural.

- Contribuir al reconocimiento de cualidades y propiedades de distintos objetos, su transformación, sus cambios, por la acción humana y de los agentes externos, paraverificar y explorar sus aplicaciones.

- Favorecer el desarrollo de capacidades autónomas, creativas e imaginativas, que permitan una planificación, ejecución, modificación y evaluación de alternativas para satisfacer necesidades.

- Promover el reconocimiento de valores que estarían en juego al realizar un análisis crítico de los productos tecnológicos, desarrollando hábitos inteligentes de consumo.

- Propiciar el respeto y aceptación del otro para permitir el fluido intercambio, favoreciendo así la reafirmación de la inserción en el grupo, posibilitando la transferencia de conocimientos entre pares.

2.2. Contenidos

Los contenidos del campo de la Realidad Natural y Social están organizados en bloques de hechos y conceptos, de procedimientos y de actitudes propios de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, de manera integrada.

Están pensados en forma globalizada desde la perspectiva del sujeto que aprende, el niño del Nivel Inicial, con su forma sincrética de ver el mundo y contemplando que entre las

alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje." (Pozo, 1987).

A partir de esto podemos preguntarnos qué cuestiones son pertinentes considerar como orientadoras de las decisiones que toma el docente. Paradar respuesta a esto se puntualizan cuatro ideas básicas.

- Los niños han construido, previo ala escolaridad, conocimientossobre los fenómenos naturales y sociales y además han desarrollado metodologías para seguir conociendo.

Los niños al ingresar ala escuela no son tablas rasas sobre las que se inscribirán los nuevos conocimientos. Llegan habiendo construido ideas sobre lo fenómenos naturales y sociales mucho antes de que se los enseñen en la escuela. Estos conocimientos previos están presentes y condicionan las situaciones de aprendizaje.

En relación a su origen, se fueron construyendo a partir de la interacción con los diferentes elementos del entorno en cuya exploración, el niño pone en juego una metodología que difiere sensiblemente de la del científico. Así por ejemplo, al constatar que no importa hacia dónde nos desplacemos o a la velocidad con que lo hagamos, siempre podemos ver la luna, los niños coinciden en opinar que "la luna nos sigue". Del mismo modo, sentados a la orilla del río viendo correr el agua, opinan que ésta se "mueve por los peces" que nadan en ella, yen relación aporqué el río tiene siempre agua, pueden decir que "durante la noche el agua vuelve". También colaboran en la construcción de estas ideas la información que brindan los adultos, los libros y las distintas fuentes de información.

Si algo particulariza a estas ideas es, por una parte, su resistencia al cambio ya que muchas persisten en los adultos, y por otra, en que estas ***teorias no*** son irracionales sino que tienen una coherencia interna y son útiles para explicar los fenómenos del entorno aunque científicamente estos tengan otra explicación.

¿Qué consecuencias pedagógicas trae esta consideración?

La primera es que definitivamente no basta con ofrecer oportunidades para la acción efectiva y la mera observación de los fenómenos para garantizar un nuevo aprendizaje.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, deben generarse situaciones que permitan de algún modo a los niños, (por el lenguaje, imágenes o la acción) explicitar las ideas que poseen en relación a esos fenómenos. Este será el inicio de un camino que posibilite la ampliación, el enriquecimiento de esos conocimientos y también el desarrollo de la metodología espontánea con la cual los niños abordan la realidad.

- Los maestros saben con claridad que es fo que van a enseñar

La falta de conocimientos científicos por parte de los docentes, provoca inseguridad, temor frente a las preguntas de los niños y sobre todo, la imposibilidad de interpretar errores sistemáticos que se confunden con sus propias teorías intuitivas. Estar "convencidas" al igual que los niños que el peso es lo que determina que las cosas floten o se hundan, que la madera es "más caliente que el hierro", etc., determinará que las actividades que propongan ayuden a reafirmar aquellos errores. El análisis del tema que se va a enseñar debe poseer una intencionalidad que permita identificar, por una parte, los conceptos que en él están implicados, su pertinencia al ámbito social o natural y además los procedimientos y actitudes que durante el desarrollo del mismo se considere apropiado enseñar.

¿Qué consecuencias pedagógicas trae esta consideración?

Por una parte, el dominio conceptual del tema que se enseña es la base sobre la que se

Las actividades pautadas

En este caso, existe el diseño de una serie de intervenciones que guían el trabajo de los niños. Esto genera una ***textura didáctica*** en la que es posible distinguir intenciones previas de enseñar conceptos, desarrollar procedimientos y actitudes, etc. La siguiente es una secuencia orientadora del diseño de actividades pautadas (Adaptado de Benlloch, 1992)

- Tratar que los niños expresen verbalmente, mediante imágenes y/o con su acción lo que conocen sobre determinados objetos, propiedades o fenómenos naturales o sociales. (Por ej. ¿Cómo son las plantas? - ¿Qué hacen las personas que trabajan en el puerto -según el contexto?, etc.) Compartir y dejar constancia de estas ideas (Dibujos, relatos).

- Presentación de problemas que inviten a una situación exploratoria o de investigación (Por ej. <Todas estas son plantas? - ¿Qué llevan los barcos? <Quién los carga ? ¿Cómo?).

- Desarrollar un proceso de resolución a partir de la adecuación de estrategias que espontáneamente brinden los niños o a partir de un método propuesto por la maestra (Por. ej.: Extracción de clorofila y descubrimiento del verde en todas las plantas - Organizar la salida al puerto. ¿Qué vamos a buscar? ¿A quién le vamos a preguntar? ¿Qué le vamos a preguntar?).

- Comunicación de los resultados. Comparación con los registros iniciales.

- Estimulación de la producción de nuevas preguntas (Por ej. ¿Hay plantas que no son verdes? ¿Cómo son los barcos que llevan aviones?, etc.)

En este tipo de actividad, y según lo referido antes, se visualiza la coexistencia de una intencionalidad compartida,de enseñar conceptos (por ej. presencia de pigmento verde en todas las formas vegetales, el puerto como lugar de trabajo para carga y transporte por agua, etc.) procedimientos (formular preguntas, comunicar ideas, realizar experiencias, entrevistas) etc.

En síntesis, cualquiera de estas actividades, abiertas o pautadas, suponen un activo docente que facilita el proceso de construcción de nuevos significados por parte de los niños.

El *contexto escolar y los diferentes grupos de alumnos presentan particularidades que condicionan la tarea de enseñanza.*

La elección de una actividad depende también del contexto, es decir, de las características de la escuela, de la comunidad, del entorno y también de los recursos con que se cuenta (espacio, tamaño de la sala, proximidad o no a una fuente de agua, contar con terreno o canteros para organizar una huerta o granja, tener suficiente lugar para el acopio de materiales de desecho, cercanía a lugares o instituciones que puedan ser visitadas, etc.)

Este aspecto no debe ser entendido como un condicionante en el sentido de que realizar actividades de este campo, suponga contar con una infraestructura o equipamiento excepcional, tan solo que de alguna manera condicionan en cierta medida el tipo de actividades que se elige.

Otros factores a tener en cuenta son las particularidades de cada grupo de alumnos. Sus intereses, sus experiencias previas, lo que desean, lo que temen, la cantidad de niños que hay en el grupo. Importa si son tranquilos o especialmente inquietos, etc.

Para finalizar este apartado de Consideraciones Metodológicas se presentan algunas particularidades del ámbito tecnológico.

El caso de la Tecnología

Abordar los contenidos desde una perspectiva tecnológica supone una óptica operativa - el hacer como solución a una necesidad- o como respuesta a un intento por resolver una situación.

Integrar la tecnología al Currículum es menos complejo de lo que se piensa: es necesario que el docente se asuma como usuario y consumidor de tecnología en esta sociedad, y no exclusivamente con una actitud descriptiva.

No se puede enseñar relatando propiedades y características técnicas de un proceso, de un producto o de un servicio, con largas listas de propiedades y aplicaciones de una situación ideal, sin conocer ni trabajar la situación real.

Es preciso aprender a interrogar a la realidad desde un nuevo enfoque. Además de preguntar ¿de qué se trata?, es necesario desarrollar el hábito de plantear cómo lo solucionamos, lo modificamos o lo construimos.

Más que el encuentro alumno-materiales-procedimientos, la actividad en la experiencia tecnológica debe promover el encuentro entre personas que trabajan juntas en proyectos creativos, utilizando múltiples herramientas, desde el martillo hasta la computadora. Esto requiere un clima de exploración, diálogo y confrontación de resultados.

Debe tenerse en cuenta que la Tecnología se aprende mejor operando con ella y no sólo leyendo o recibiendo la observación de cómo debe hacerse o de cómo otros lo hacen.

2.4. Evaluación

"La evaluación es el medio de probar nuestras ideas sobre la enseñanza"

(Harlen, W. 1989)

Al concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Realidad Natural y Social como significativo y participativo, es necesario pensar una evaluación que tenga en cuenta la misma complejidad de este proceso y sus resultados.

Antes de ver algunas implicancias de esta tarea en el "Campo de conocimiento de la realidad natural y social" es necesario plantear algunas ideas que las enmarcan.

"Evaluar es indagar el proceso de aprendizaje, detectar las características de este proceso, producir las modificaciones necesarias".

(DCNI 1992)

"...es el proceso de obtener y utilizar información para ayudar a tomar decisiones o emitir juicios. Implica juicios de valor sobre qué información es relevante para tomar la decisión y sobre qué criterios deben utilizarse para obtener y juzgar la información. No se trata de ningún modo, del proceso objetivo, en el que no se ponen en juego los valores, que unos podrían suponer y otros desearían que fuese. Por el contrario, debe quedar bien establecido que la comprensión de la naturaleza y las limitaciones de la evaluación es esencial para su utilidad (...)".

(Harlen, W. 1989)

Desde esta perspectiva amplia y casi instrumental deberíamos pensar sobre "el contenido" a evaluar, es decir, ¿qué datos debemos buscar y con qué criterios los vamos a analizar?. Existe una primera vinculación que espontáneamente suele establecerse, y ésta relaciona

a la evaluación con la obtención de datos que nos permitan conocer sobre el estado de los aprendizajes de los alumnos, especialmente con su desarrollo conceptual.

Seguramente, este es uno de los principales obstáculos que impiden pensar una evaluación que nos implique a todos los actores de las situaciones pedagógicas en nuestros distintos roles.

El evaluar ***lo que aprendieron los niños*** implica necesariamente considerar las ***oportunidades que tuvieron para aprender*** lo que deseamos evaluar.
Los niños ***no aprenden de una sola vez.*** Su aprendizaje ***es un proceso*** y la ***búsqueda de información sólo a su término***, nos dará una ***visión parcializada*** y hablará de las limitaciones de nuestros criterios a partir de los cuales las juzgaremos.

Estas afirmaciones, formuladas a modo de ideas básicas, orientarán las tareas de evaluación en el Campo de conocimiento de la realidad natural y social.

Primero, las oportunidades que les ofrecemos a los niños

Pretender encontrar al finalizar el año lectivo niños que cuenten historias de su escuela, del barrio, que conozcan sobre las personas, las plantas y los animales que allí viven, que formulen preguntas, que produzcan registros de objetos y fenómenos con cierto detalle, que diseñen estrategias (adecuadas a sus edades) para investigar sobre algún fenómeno físico o biológico, etc., es una más que saludable intención en tanto durante el año de trabajo se hayan generado las intervenciones de enseñanza que posibiliten el desarrollo de todos los contenidos mencionados.

Por lo tanto, uno de los aspectos a evaluar es el de las oportunidades que les ofrecemos a los niños. Esto nos implica a los docentes en una directa relación con los contenidos curriculares para este campo de conocimiento.

Así, el análisis de nuestras planificaciones tanto institucionales como individuales nos darán pistas sobre los alcances de nuestras propuestas, sobre la cobertura de los distintos tipos de contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Esta evaluación permanente de nuestro trabajo permitirá realizar ajustes necesarios que posibiliten acreditar que nuestros alumnos han tenido la posibilidad de acceder a los contenidos mencionados.

La evaluación de los aprendizajes de los niños

Según lo planteado antes, el aprendizaje es un proceso y su evaluación debe ser entendida como tal.

Este proceso tiene un inicio. Los niños arriban al Jardín con ideas sobre los distintos aspectos del ambiente natural y social en el cual viven. También, y a su modo, poseen estrategias para conocer y "preguntarle" a la naturaleza, a la sociedad. Este inicio debe ser considerado en la evaluación. Nos dará parámetros para luego advertir la aparición de novedades en sus conocimientos. Además, si estas comparaciones son adecuadamente señaladas a los niños, les ayudará a sentir que "en la escuela se aprende".
Explicitar, a partir de: "¿Dibujamos las plantas y animales que encontraremos en la barda? ¿Cómo serán? las ideas que poseen sobre un ambiente, y luego de las observaciones y registros en el lugar, "mirar" los dibujos iniciales y contar que nos parecen, constituye una instancia de evaluación que involucra a los niños y les permite pensar sus propios cambios.

Además de la evaluación de los estados iniciales, debemos pensar qué y cómo evaluaremos el proceso de aprendizaje por parte de los niños.

Para esto es necesario pensar en el registro de ideas, procedimientos y actitudes que nos parecen relevantes.

De cada niño y de las situaciones que consideremos adecuadas, deberíamos guardar datos de aquellas señales que nos permitan conocer cambios, la aparición de nuevas preguntas, el detalle en alguna observación y su registro, la aparición de una disposición nueva para entrevistar a alguien, la formulación de explicaciones sobre determinados fenómenos que nos indiquen aproximaciones a las ideas básicas a las cuales pretendemos arriben, etc.

Esto nos permitirá ser protagonistas, y también a los niños, del proceso de enseñar y aprender.

En sintesis

Por esto creemos conveniente que la evaluación sea una tarea compartida por docentes y alumnos, convirtiéndose en uno de los pilares que estimule una actitud investigativa y autónoma en el niño y el docente.

Para que el alumno pueda detenerse y reflexionar, junto con el docente y su pares, reconstruyendo su propio aprendizaje, el cómo aprendió, tomando conciencia y rescatando así, los obstáculos y facilitadores.

Para que el docente pueda hacer una revision crítica de su propuesta didáctica y de sus prácticas; una modificación para promover aprendizajes significativos; una reformulación permanente de propósitos y estrategias metodológicas.

Si el énfasis en la tarea educativa lo ponemos en la integridad, continuidad y cooperación, necesitamos de la observación y el registro sistemático como técnicas que permitirán al docente recoger la información adecuada para el seguimiento de este proceso.

La evaluación será, por lo tanto, parte integrante del proceso de interacción didáctica entre el docente, el alumno y el conocimiento.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Criterios para la selección de los contenidos

Antes de presentar los ejes a partir de los cuales se organizan los contenidos, creemos importante señalar que:

Los contenidos están desarrollados a partir de un criterio de amplitud, esto conlleva la necesidad de seleccionarlos y organizarlos, adecuándolos a todo el nivel; de tal manera que se logre una equilibrada cobertura de conceptos, procedimientos y actitudes.

Los contenidos se encuentran expresados de manera tal que el docente deberá adecuarlos al lenguaje y posibilidades de comprensión infantil: por ejemplo, cuando decimos "Relación presa-predador" o "Memoria colectiva, costumbres y estilo de vida".

Hay contenidos que se reiteran en diferentes ejes, en tanto los mismos pueden ser abordados en vinculación con diferentes contextos o a propósito de distintos enfoques: por ejemplo, *el agua*, vinculada a la casa, la escuela, al paisaje natural, etc.

Es posible que algunos contenidos figuren en otros Campos de Conocimiento, lo cual significa que un mismo contenido puede ser abordado desde diferentes miradas.

Al seleccionar los contenidos, el docente deberá contextualizarlos en relación a la realidad local, regional e institucional. De acuerdo a las características de su grupo partirá por ejemplo del conocimiento y valoración, libre de prejuicios, de las viviendas de sus alumnos, sin perder la perspectiva de conocimiento de otros tipos de viviendas diferentes. Así cuando hablamos de los espacios en la vivienda no diferenciamos las dependencias, ya que no todas las poseen. Sin embargo el hecho de ser vivienda siempre implica que hay espacios diferenciados para las distintas actividades (descanso, alimentación, etc.).

3.1 Actitudes para el protagonismo en el entorno natural y social

Reunimos aquí, aquellos contenidos que permitirán al niño desarrollar una actitud participativa, de autonomía, interés y curiosidad para la investigación del marco natural y social, conjuntamente con el establecimiento de primeras actitudes para la conservación del medio.

Estos contenidos pretenden aportar, junto al resto de los campos de conocimiento del nivel, a la conformación de un marco ético y actitudinal para el paulatino desarrollo de normas y valores en los niños.

El niño en relación a sí mismo, sus grupos de pertenencia y espacios significativos:

- Atribución de significados y respeto por las normas que orientan la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece.

- Las normas de convivencia en la escuela y en la sala- Los derechos y opiniones propias y el respeto hacia los otros.

- Respeto y cuidado por los espacios en que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que contiene.

- Interés y respeto por los aportes de los otros.

- Autonomía para la resolución de conflictos en grupos de iguales.

- El valor de dar y recibir ayuda.

- El valor de compartir y el cuidado de los objetos propios y colectivos.

- Valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.

- Iniciativa en la asunción de responsabilidades.

- Actitud del placer por el conocimiento.

- Valoración de las normas construidas cooperativamente.

- Seguridad y confianza en el vínculo con el docente y sus pares.

El paisaje natural y social. Las actitudes para explorar la naturaleza e indagar la comunidad.

- Aceptación y respeto de las diferencias étnicas, culturales, de sexo, de roles, de profesiones, etc.

- Participación activa en la resolución de problemas del ambiente.

- Iniciativa, interés y curiosidad en la exploración de los elementos del entorno natural y social.

- Interés para la comunicación de dudas, conocimientos y descubrimientos.

- Respeto y cuidado por los seres vivos, los elementos físicos del entorno y las relaciones que entre ellos se establecen como primeras actitudes para la conservación del medio.

- Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.

- Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

- Prudencia ante factores de riesgo de accidentes evitando situaciones peligrosas.

- Moderación en el uso y consumo de objetos y materiales del entorno.

- Iniciación de una actitud crítica y constructiva respecto del impacto de la tecnología sobre la naturaleza y la sociedad.

- Valoración del trabajo como forma de dignificación de las personas.

- Valoración de las creaciones culturales y símbolos construidos a lo largo de la historia.

- Respeto por valores de la forma de vida democrática: solidaridad, tolerancia, cooperación, honestidad, justicia, etc..

3.2. Procedimientos vinculados al conocimíento del marco natural y social

En este bloque de contenidos reunimos a aquellas acciones vinculadas ***al pensar al decir-*** y al hacer que permitirán a los niños acceder al campo conceptual del marco natural y social y constituirán en sí un propósito educativo en relación a su formación y desarrollo.

Nos referimos aun conjunto de acciones que definirán en el Nivel, ***un modo deinvestigar, de abordarla realidad natural y social***

De alguna manera, estos procedimientos son inherentes a la tarea de quienes producen conocimientos en el ámbito de las Ciencias Naturales y Sociales. Pero ocurre que a diferencia de la rigurosidad, sistematicidad y de la lógica que caracteriza a la tarea del investigador, estos procedimientos en el Nivel serán desarrollados paulatinamente como una continuación de los que espontáneamente y en su cotidianeidad ha construido el niño para indagar a la naturaleza y al marco social en el cual vive.

Por ejemplo, al investigar como llega el agua a casa, los niños pueden diseñar y realizar con material sencillo sistemas para el transporte de agua de un lugar a diferentes puntos un tanto más alejados, explicar cómo lo van a hacer (verbalmente y con imágenes), comunicar los resultados. Realizar predicciones (verbales o con imágenes) sobre las ubicaciones de fuentes de luz, objetos y sombras (por ej. su tamaño), realizar las experiencias, etc.

Algunos de estos procedimientos son:

Formulación de preguntas sobre diferentes fenómenos y situaciones del marco natural y social.

Identificación y delimitación de situaciones problemáticas.

Búsqueda de información por medio de:

- Observación directa e indirecta, espontánea y sistemática del ambiente.
- Experimentos sencillos.
- Entrevistas.
- Testimonios.
- Historias de vida.
- Huellas.
- Recursos multimedia.

Registro de la información:

Interpretación de la información:
- Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencias.
- Comparaciones.
- Establecimiento de relaciones causales simples.

Utilización del lenguaje, imágenes y de la propia acción para comunicar:
- Conocimientos, descubrimientos e ideas espontáneas para la explicación de fenómenos y situaciones del marco natural y social,

- Establecimiento de relaciones y síntesis.
- Reconstrucción de situaciones sociales.
- Dramatizaciones.
- Diseño de planes (ordenamiento de acciones).
-Diseño de productos tecnológicos construídos o analizados (anticipaciónverbal, gráfica).
- Registro de observaciones.

Utilización de instrumentos simples para la transformación y fabricación de otros objetos.

3.3. caracterización de los ejes

La formación de la identidad y la pertenencia socio-cultural

En este eje se presentan contenidos estrechamente vinculados a la construcción de la identidad del niño. "Yo soy único y diferente a los demás".
Para esto se desarrolla el conocimiento de su propia historia, su cuerpo, el de sus pares y el de otros grupos de seres vivos a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias, los cambios que en él se operan y las diversas formas de ser, pensar y sentir, para poder conocer y valorar que su historia se construye a partir de los demás y se inscribe en la historia de la comunidad. Estos contenidos deben "ayudar al niño a conocerse, a mirarse en el pasado, a mirar a su alrededor, a redescubrirse para crecer". (Tonucci, 1988)

¿Hacemos huellas con las manos y los pies? ¿Son iguales? ¿Las dos manos agarran igual? ¿Qué podemos hacer con la manos y no con los pies? <Decimos "qué es" usando sólo las manos, (olfateando, saboreando, mirando)? ¿Caminamos sobre una línea con los ojos abiertos y luego cerrados? ¿Cuándo es más fácil? ¿Cuánto crecí desde...? ¿Todos guardamos igual de aire en los pulmones? Nacieron un bebé y una planta ¿Cómo son? ¿Qué necesitan?. Al investigar sobre estos temas, el niño explora sobre su propio cuerpo, el de sus pares y el de otros grupos de seres vivos a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias, distintos cambios que en él operan, etc.

Los grupos sociales en el tiempo y sus espacios signficativos

La familia y la escuela son los primeros grupos de pertenencia del niño, así como los primeros espacios significativos donde inicia su experiencia social de integración e individuación.

El desarrollo del conocimiento de la familia, de las relaciones de parentesco, de las normas, pautas, de los cambios y al igual que los contenidos sobre la escuela le permiten reinterpretar sus saberes, confrontarlos, compararlos con los de los otros, para lograr un progresivo enriquecimiento conceptual al intentar contestar cuestiones como: ¿por qué mi familia es así? o ¿por qué el hermano de mi papá es mi tío? . . .

Además, convierte a su casa y a su escuela en objeto de investigación de su estructura, de los distintos seres vivos que en ella habitan, de las actividades que con ellos se realizan. ¿Qué formas tienen nuestras casas? ¿Con qué nos calentamos en casa cuando hace frío? ¿Lo hacemos todos igual? ¿Cómo llega el agua? <Quiénes "viven" en casa (adentro y afuera)? (Quién se come a quién en la huerta? ¿Qué parte de las plantas nos comemos? ¿Quiénes viven en el suelo de la huerta? ¿Qué necesitan los pollitos de día y de noche? ¿Cómo son?

¿En qué se parecen a los gatitos? ¿En qué no? Estas y otras preguntas orientan hacia los fenómenos físicos y biológicos de los espacios significativos del niño.

Los elementos del entorno y sus transformaciones

En este eje se presentan contenidos que permiten al niño desarrollar el conocimiento i. co de los materiales con los que interactúa en su entorno, sus propiedades, sus cambio y transformaciones. ¿Qué cosas atrae el imán? ¿Cuáles no? ¿Atrae a través de..? ¿Todos atraen con la "misma fuerza"? ¿Qué hacen los espejos? ¿Podemos hacer algo para "ver" a través de...? ¿Qué le hace el calor a las cosas? ¿Podemos hacer algo para que flote esto que se hundió? ¿Cuándo se mantiene más en el aire? ¿Por qué?
... Las herramientas y máquinas utilizadas en los diferentes ámbitos: forma, componentes, función, funcionamiento.

El marco natural y socio cultural

En este eje se incluyen contenidos que permiten al niño desarrollar conocimientos y actitudes sobre el paisaje natural inmediato, su clima, sus seres vivos, sus características, se establecen comparaciones con otros paisajes lejanos. ¿Quién se come a quién en nuestro ambiente natural cercano ? ¿Cómo se mueven los animales que viven en el agua ? ¿ Todos tienen aletas? ¿ Hubo más días nublados o de sol ? . También permiten al niño iniciarse en el análisis de la comunidad y de las diferentes formas de organización para darle sentido al pasado a partir del presente, a entender que la organización y las normas son relativas a los hombres, que pueden hacerlas y transformarlas.

CONTENIDOS POR EJE

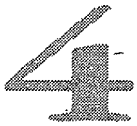
EJE	CONTENIDOS
La formación de la identidad y la pertenencia socio-cultural	**El niño y su historia** - Conocimiento de sí mismo: su nombre, lugar y fecha de nacimiento. - Cambios: cuando era bebé, como soy ahora, como seré. - Diversidad y semejanzas: su historia y la de sus pares. - Distintas formas de ser: gustos y preferencias, emociones y sentimientos, distintas formas de manifestarlos. - La identidad individual y colectiva. **El niño y su cuerpo** - Las partes externas de su cuerpo: Relaciones entre forma, tamaño, aspecto, estructura y ubicación para: la protección, equilibrio, locomoción, asir y arrojar objetos. (Ej. Relaciones entre forma y tamaño de los dientes, de los dedos en los pies y las manos y sus diferentes funciones). - Los sentidos como mediatizadores de la realidad. Ubicación y características de los diferentes órganos de los sentidos. Identificación de estímulos del medio. Relaciones entre estímulos y órganos. Competencias de cada órgano. (Ej. órganos de los sentidos y: temperatura, luz y colores, sonidos, texturas, presiones, equilibrio). - Las partes internas de su cuerpo: Nociones sobre la existencia de partes internas y sus funciones. (Ej. la sangre y la circulación, el aire y la respiración, los alimentos y la digestión). - Su cuerpo y el de sus compañeros: Semejanzas y diferencias con su grupo de pares. (Ej. sexo, estatura, grosor, color y tipo de cabello, color de ojos, etc.). - Los cambios en su cuerpo: Cambios rápidos. Pasaje de reposo a actividad: respiración, circulación, transpiración. Vuelta al estado inicial. Cambios graduales. Crecimiento: pelo, uñas, manos y pies, altura, ancho del tórax, cambio de dientes. Otros cambios. Las enfermedades. Diferencias entre estado de salud y enfermedad. - Los cambios en otros seres vivos. Ciclos de vida en familiares. Nace un bebé. Comparación con otros seres vivos: las plantas y los animales. Distintos desarrollos. **El niño y su salud.** - La higiene y la salud. Higiene personal: el cuidado de los dientes, lavado de las manos, etc. Higiene colectiva: Limpieza en las mesas de trabajo, en los elementos de la merienda, en las actividades de cocinar, etc. - Los alimentos y la salud. Alimentos y hábitos de alimentación. Consumo de agua potable. Las golosinas. - Prevención. De enfermedades: las vacunas. De accidentes: normas de seguridad en la casa y en la escuela. Normas elementales de seguridad vial. - La vida al aire libre. El descanso. Las actividades compartidas. Recreación y juego. **El niño, su cuerpo y el de otros seres vivos** - Su cuerpo y el de los demás seres vivos: Comparación con otros seres vivos. Semejanzas y diferencias. El cuerpo de los animales y las partes de las plantas. Relaciones de función con las partes del cuerpo humano. El cuerpo de animales y plantas microscópicos.

EJE	CONTENIDOS
Los grupos sociales en el tiempo y sus espacios significativos	**La familia y su vivienda** - Los miembros de la familia. - Relaciones de parentesco que se establecen entre ellos. - Diversos tipos de estructura familiar. - Funciones y roles de sus integrantes: el propio lugar en la familia. **La historia familiar: cambios** - Estilos de vida, hábitos de crianza, usos y costumbres. - Pautas y normas básicas de convivencia. - Valores, costumbres, afectos y sentimientos. - Comparación con el grupo de pares. **La vivienda: su función de refugio y protección.** - Ubicación: nombre de calle, número y teléfono. - Distintos tipos de viviendas: individual - colectiva, urbana - rural, de antes y de ahora. - Relaciones entre la estructura, el medio geográfico y el paso del tiempo. La casa: su estructura. Animales y plantas que la habitan. - Estructura. Forma, tamaño. Relaciones entre la estructura y el medio natural. Los materiales de construcción. Iluminación, ventilación, agua, la calefacción y los distintos combustibles que se usan. Los espacios, los objetos de la casa y las distintas actividades: alimentación, descanso, higiene, recreación. - Las plantas y los animales domésticos. Su cuidado: alimentación, refugio, higiene, luz, riego, control de plagas. Los cambios estacionales. Cuidado de crías y recolección de frutos. La huerta familiar. El suelo y sus habitantes. Fabricación de abonos. Control de plagas. Epocas de siembra y cosecha ¿Quién se come a quién en la huerta?. Las distintas partes de las plantas que comemos . La relación flor - fruto. La cría de animales. Gallinas, pollos, otros. Hábitos alimentarios y reproductivos. La recolección de huevos. **La escuela y el edificio escolar** - Los miembros de la escuela: maestros, personal directivo, personal auxiliar, el grupo de pares, los amigos. - Funciones y ocupaciones de sus integrantes. - El grupo de pares - La Sala como espacio propio. - Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia. - Características y ubicación del edificio escolar. - Los diferentes espacios del Jardín. - Estructura interna y externa: forma, tamaño, materiales, la luz, el agua. - Espacios y dependencias. - Mobiliario y objetos.

EJE	CONTENIDOS
Los elementos del entorno y sus transformaciones	**Propiedades y relaciones.** - Las propiedades. Forma, textura, peso, brillo, flotabilidad, elasticidad, magnetismo, absorción, consistencia, etc. - Su percepción. Suave, áspero, opaco, brillante, duro, blando, etc. - Relaciones entre propiedades. Forma - grosor (resistencia), peso y forma (flotabilidad), textura y peso (desplazamiento), tamaño y forma (equilibrio), etc. - Uso de ciertos materiales a partir de sus propiedades. Los imanes y la atracción de objetos. Las distintas superficies y la luz. Las sombras. Los espejos y el reflejo de imágenes. Las lentes y la visión de objetos lejanos o pequeños. Los objetos y la producción y transporte de sonidos en distintos medios. **Cambios.** - Mezclar y separar. Distintas formas. (Ej. agua y arena. Agua y sal. Arena, piedras y metales etc.) - Los cambios temporarios. (Ej. evaporar, condensar, congelar.) - Los cambios permanentes La acción del fuego y el calor, del agua, de la luz y la aparición de nuevos materiales (Ej.cocinar, quemar, etc.) - Cambios por el tiempo y la acción del medio. Lo nuevo y lo viejo. La intervención del medio externo. Factores climáticos y naturales. Los cambios producidos por algunos seres vivos: descomposición. (Ej. las hojas del otoño en el canal). **Los materiales y la intervención del hombre.** El diseño de y la construcción de objetos. - Materiales de consumo en la casa y en la escuela (papel, cartón, tela, madera, alambre, etc.). - Objetos que sirven para: volar, rodar, planear, desplazarse en el agua, para producir y transportar luz, electricidad, sonido, etc. - Objetos que sirven para jugar, para trabajar (juguetes, herramientas). - Objetos que sirven para transformar y facilitar. - Herramientas de uso en la casa y en la escuela (cuchillo,tijera,pinza, destornillador, etc.). - Máquinas de uso escolar, doméstico, industrial, comercial (licuadora, computadora, balanza, etc.). - Las técnicas para la elaboración y transformación de los materiales. - El diseño y la construcción de objetos.

EJE	CONTENIDOS
El marco natural y socio-cultural	**El paisaje natural** - Distintos tipos de paisajes naturales cercanos: el bosque, la meseta, el valle, la zona litoral marina. - Paisajes naturales lejanos: la selva, el desierto, las profundidades marinas, la zona polar, etc. - El paisaje natural inmediato. Elementos que lo componen: seres vivos, clima (lluvia, vientos, sensación térmica), agua, suelo, aire. El sol y la luna en el paisaje natural. Cambios en su aparición. Registros diarios y estacionales. Las estaciones. **Los seres vivos del paisaje natural y sus adaptaciones** - Los seres vivos del paisaje inmediato. Los vegetales: algas, hierbas, arbustos, árboles. Semejanzas y diferencias. Los animales: invertebrados y vertebrados. Distintas clases. (insectos, crustáceos, anélidos, peces, anfibios, reptiles, aves, mamíferos). - Características mas evidentes. - Características según produzcan alimentos o lo consuman: hojas y tallos, bocas, picos. Hervíboros y carnívoros: forma, tamaño y ubicación de dientes y picos. La caza: garras, desarrollo de órganos de los sentidos. - Adaptaciones al lugar en que viven: agua y ambiente aero-terrestre. La locomoción (aletas, almacenamiento de aire en los tallos, patas, raíces, espinas, alas, etc.). - A los cambios estacionales. Al frío, al calor, a las lluvias. Ciclos de vida (conservación o pérdida de hojas u otros órganos de las plantas, hibernación, reproducción, etc.). **Relaciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente.** - Relaciones de ayuda, de competencia. Presa y predador. La defensa del territorio. Las colonias, los distintos tiempos del cuidado de crías, etc. - El hombre y el paisaje. La utilización de recursos para alimentarse, protegerse, etc. Actitudes de protección y de depredación. **El paisaje urbano y rural** - Formaciones históricas en el espacio: barrio, pueblo, paraje, ciudad, estancia, chacra. - Diferentes formas de organización humana (costumbres, viviendas, tareas) según su ubicación en diferentes paisajes: mar, turismo y pesca; valles naturales y bajo riego, agricultura y ganadería, etc. - Los distintos trabajos para cubrir las diferentes necesidades, intereses y objetivos: Trabajo en la casa y fuera de la casa. Trabajo en la ciudad, trabajo en el campo. - Formas de organización del trabajo (empresas, cooperativas, cuentapropismo). Trabajos comunitarios. Cambios en el tiempo. - Las relaciones entre los trabajos. Diferentes problemas que surgen del trabajo. Falta de trabajo. - Los diferentes instrumentos de trabajo: herramientas, máquinas, etc. - Productos del trabajo. Productos y producción de cada zona. - Tipos de instituciones: educativas, productivas, sanitarias, culturales, de seguridad, de recreación, religiosas, etc. Diferentes formas de organización de acuerdo a intereses, necesidades, recursos, objetivos. - Servicios que prestan las reglas básicas para su funcionamiento. Servicios

relacionados con el consumo, salud, etc.
- Medios de transporte de objetos y personas. Cambios en las formas de traslado. Relación entre las formas actuales y el pasado inmediato. Problemas de transporte.
- Medios masivos de comunicación presentes en la comunidad. Característica de los distintos tipos de medios: radio, televisión, diarios.
- Tipos de lenguaje: oral, escrito, visual, mensajes que emiten. Diferencias entre los mensajes.
- Los instrumentos que posibilitan la comunicación: características y formas de uso.
- Transformación de los medios y los instrumentos en la historia de la comunidad.
- Alcance de los medios.
- Influencia de los medios de comunicación en la vida social.
- La historia de la comunidad: las huellas materiales del pasado en el presente: objetos, edificios, calles.
- Cambios y permanencias.
- Los protagonistas de la historia.
- Conocimiento de las pautas culturales a través de los objetos y manifestaciones.
- Memoria colectiva, costumbres y estilo de vida de distintos grupos sociales, del barrio, de la localidad. Fiestas populares y religiosas, creencias, leyendas, danzas, comida, música.
- Conmemoraciones históricas locales. Relaciones básicas entre la historia local, regional, provincial y nacional a través de las conmemoraciones históricas.



L I N E A M I E N T O S
D E A C R E D I T A C I O N

El Nivel Inicial deberá responsabilizarse de haber brindado a los alumnos las oportunidades de iniciarse en los aprendizajes de los contenidos propuestos en este campo de conocimiento.

El trabajo escolar debe dar evidencias de haber permitido a los niños:

- Establecer relaciones comparativas elementales de forma y función entre las partes externas de su cuerpo y de otros seres vivos.

* Reconocer y ordenar secuencias de cambios de crecimiento y desarrollo en su cuerpo y en otros seres vivos cercanos, identificando condiciones adecuadas para que se produzcan.

* Reconocer la existencia del pasado a partir de su propia historia, de su historia familiar, a través de informantes familiares y comunitarios, de objetos, edificios, costumbres, etc.

* Iniciarse en el conocimiento de los diferentes modos de organización de la vida social,

* Iniciarse en la identificación y reconocimiento de los objetos de su entorno y las relaciones que con ellos se establecen.

- Describir y utilizar algunas propiedades elementales de la materia para producir modificaciones y efectos deseados. (flotar, reflejar, planear).

* Realizar investigaciones sencillas en el ambiente: iniciarse en la observación, búsqueda, comparación, registro y comunicación deinformaciones.

* Comunicar un plan de acción para llevar adelante la resolución de un problema.

* Iniciarse en el reconocimiento de las especies vegetales y animales más significativas y próximas a su entorno y de las más evidentes relaciones entre ellas. (Ej. alimentación).

- Valorar el trabajo de los otros, su complementariedad y su función social.

- Explicitar actitudes de iniciativa, interés y curiosidad para con los elementos del entorno natural y social.

- Demostrar actitudes de respeto y cuidado de su cuerpo, de otros seres vivos, los elementos físicos del entorno y las relaciones que entre ellos se establecen.

- Demostrar actitudes de respeto y aceptación de sus pares con sus posibilidades, limitaciones y diferencias socio-culturales.

- Actuar solidariamente con pares y adultos en situaciones cotidianas.

Estos aprendizajes en el Nivel Inicial constituyen el inicio de futuras profundizaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, que deberán articularse con el Primer Ciclo de la E.G.B. y futuras etapas de formación.

Bibliografía

. AISENBERG, B. ,ALDEROQUI, S. (Comp): "Didáctica de las Ciencias Sociales"; Paidos; Buenos Aires; 1994.

. ARCA, M., GUIDONI, P., MAZZOLI, P.: "Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base"; Paidos Educador; Barcelona; 1990

. BENLLOCH, M.: "Ciencias en el Parvulario"; Paidos Educador; Barcelona; 1992

. BERTOLINI, P., FRABBONI, F. : "Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)"; Paidos Educador. Barcelona; 1990.

. CASTORINA, J. A. y otros: "Problemas en psicología genética"; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1989.

. CARRETERO, M. y LIMON, M. : "Aportaciones de la Psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales" en Infancia y aprendizaje, N° 62 y 63; 1993.

. COLL, C. y otros (comp): "Desarrollo psicológico y educación". Alianza Ed. Madrid;.1990.

. COLL, C.: "Conocimiento psicológico y práctica educativa"; Barcelona;1989.

. COLL, C.: "Psicología y currículum"; Ed. Paidos; Barcelona; 1991.

. COLL, C.: "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento"; Paidos Educador ; Buenos Aires; 1990.

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

. Currículum de Nivel Inicial; Consejo Provincial de Educación; Río Negro; 1992

. DEREK-MERCER: "El conocimiento compartido"; Ed. Paidos;. 1988

. Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. España 1989.

. Diseño Curricular para la Educación Infantil; Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; 1989.

. DUCKWORTH, E. "Cómo tener ideas maravillosas"; Ed. Aprendizaje Visor;. Madrid; 1989.

. FRABBONI, F., GALLETTI, A., SAVORELLI, C.: "El primer abecedario: El ambiente". Editorial Fontanella. Barcelona; 1980.

. FRABBONI, F.: "La educación del niño de 0 a 6 años"; De. Cincel; Madrid; 1984.

. GARCIA, J. E., GARCIA, F.: "Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación". Diada Editora. Sevilla; 1993.

. GEGA, P.: "La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria". De. Paidos. Barcelona; 1980.

. GIL PEREZ, D.: "La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. En Enseñanza dc las Ciencias". Vol. 4 (2). 11-121; 1986.

. GIORDAN, A. y otros: "Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos". Ed. Diada Sevilla; 1988.

. GRAU, J. : "Tecnología y Educación";. Fundec; Buenos Aires; 1995.

. HARLEM, W.: "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias". Ed. Morata. Madrid; 1985.

. IAIES, G. (Comp.): "Didácticas especiales. Estado del debate." Aique. Buenos Aires; 1994.

. KAMII, C., DEVRIES, R.: "El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget"; Siglo XXI de España Editores; Madrid; 1983.

. MARABOTTO, María I., GRAU, J.: "Hacia la informatización del aprendizaje. Fundamentos y conducción"; Fundec; Buenos Aires; 1992.

. MARABOTTO, María I., GRAU, J.: "Multimedios y Educación". Fundec. Buenos Aires; 1995.

. MARABOTTO, María I., GRAU, J.: "Hacia la informatización del aprendizaje. Estrategias y horizontes"; Fundec; Buenos Aires; 1992.
. MARCO, B. y otros: "La actualidad científica en el diseño curricular de las ciencias experimentales". Ed. Narcea. Madrid; 1990.
. MAURI, SOLE y otros: "El currículum en el centro educativo". Horsori. Barcelona; 1990.
. POZO, J. A.: "Aprendizaje de la ciencia y pensamiento casual". Ed. Visor. Madrid; 1987.
. SHAYER, M. y otros: "La ciencia de enseñar ciencias"; Ed. Narcea; Madrid; 1984.
. TONUCCI, F.: "A los tres años se investiga"; Hogar del libro; Barcelona; 1988.
. ULLRICH, H., KLANTE, D.: "Iniciación Tecnológica en el Jardín de Infantes y en los primeros grados de la escuela primaria"; Ed.Kapelusz; Buenos Aires;1982.