El desafío de la democratización educativa

Memorias del Seminario
para docentes de Nivel Inicial

Mar del Plata - La Matanza - La Plata
2000

Autoridades

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Jorge Ameal

Subsecretaria de Educación
Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal
Prof. Sergio Pazos

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Prof. Juan Odriozola

Directora de Educación Inicial
Prof. Ana María Tocco

Directora de Currículum y Capacitación Educativa
Lic. María Cristina Ruiz

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

visite el portal abc: www.abc.gov.ar

El desafío de la democratización educativa

Memorias del Seminario para docentes de Nivel Inicial

Mar del Plata - La Matanza - La Plata
2000

Índice

Presentación /9

Fundamentos y propósitos del Seminario /11

El Panel: El lugar del juego en el Nivel Inicial /15

Malajovich /**19**

Rodrigo /**31**

Spakowsky /**39**

Un ida y vuelta con el Panel: espacio de preguntas /47

Trabajo en Comisiones sobre Áreas Curriculares /63

Matemática /**67**

Lengua y Literatura /**83**

Plástica /**101**

Expresión Corporal /**121**

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales /**135**

Plenario: Relatorías /147

Palabras de Lidia P. de Bosch en el homenaje a su trayectoria /157

Presentación

La Provincia de Buenos Aires, haciéndose cargo de su deber y atendiendo al derecho del docente a acceder a la información y a nuevos conocimientos, ha puesto énfasis en la capacitación educativa mediante diferentes modalidades de capacitación.

Entre los meses de julio y agosto del año 2000, se realizaron tres Seminarios para docentes del Nivel Inicial en las ciudades de Mar del Plata, La Matanza y La Plata. «El desafío de la democratización educativa» fue el eje temático convocante.

Los casi 4.000 docentes participantes asistieron a talleres, donde se abordaron los enfoques y orientaciones didácticas de las áreas curriculares, y a ponencias de especialistas del Nivel, sobre el lugar del juego en nuestros Jardines Maternales y Jardines de Infantes.

Hoy, dos años después y luego de un intenso trabajo de selección de materiales producidos en dichos encuentros, enviamos a ustedes el resultado.

La Subsecretaría de Educación desea agradecer a las autoridades de aquel momento: al Director General de Cultura y Educación, Lic. José Octavio Bordón; al Subsecretario de Educación, Prof. Mario Néstor Oporto; al Director de Educación Superior y Formación Docente Continua, Dr. Néstor Ribet; a la Directora de Capacitación, Prof. Graciela Bar, a la Coordinadora de los Seminarios, Prof. Nuri García; a la Lic. Silvia Wolodarsky y equipo y a la Lic. Marisa Canosa, así como a los integrantes la Dirección de Educación Inicial, en aquel momento a cargo de quien suscribe.

Deseamos que este libro de Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires se convierta en un instrumento que contribuya al análisis crítico y a la reflexión constructiva de nuestras prácticas docentes.

Estimadas colegas; ustedes tienen la maravillosa posibilidad, todas las mañanas y las tardes en que abren las puertas de nuestros servicios educativos, de abrirle la puerta a la esperanza. Esperanza de niñas y niños potencialmente

capaces de aprender lo que les corresponde como sujetos de derecho. Esperanza de futuros ciudadanos que aprenden, desde pequeños, valores y conocimientos que les permitirán transformar la comunidad que habitan.

Creemos, tal como lo plantea Bernstein, que en los maestros hay un potencial para el cambio y que se debe aprovechar ese potencial, reuniéndolos, creando estructuras que les permitan hablar y discutir sobre los problemas en la enseñanza sin sentirse perseguidos por esos mismos problemas.

Delia Méndez
Subsecretaria de Educación

Fundamentos y propósitos del seminario

La convocatoria a este seminario guardó el propósito de abrir un espacio participativo con la finalidad de confrontar saberes y estrategias didácticas propias del Nivel y, de este modo, promover la construcción de sentidos compartidos que tiendan al mejoramiento de los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El foco del encuentro estuvo puesto en el análisis y en la reflexión de las prácticas educativas que se concretizan por la mediación de los docentes en el contexto particular de las instituciones.

Actualmente, las experiencias demuestran, de forma generalizada, que los procesos de cambio sólo pueden gestarse, sostenerse y profundizarse en el interior de las instituciones con el protagonismo de quienes interactúan a diario con los niños. Para ello, se aborda la complejidad de las prácticas para destacar visiones críticas que ponen énfasis en la necesidad de instalar en la cultura escolar el trabajo colaborativo y la transformación de las dinámicas de gestión institucional, para fortalecer la función social del Nivel Inicial desde la prioridad pedagógica y educativa.

Hemos pensado y debatido cuál sería el tema convocante de este seminario y acordamos en la importancia de dar tratamiento a **"El lugar del juego en el Nivel Inicial"**. *¿Por qué esta elección?*

Porque las definiciones curriculares parecen haber generado en las prácticas ciertas tensiones entre los contenidos de enseñanza y el juego, dando lugar, en algunos casos, a ciertas interpretaciones que los consideran componentes disociados de las estrategias didácticas.

Estas tensiones se manifiestan en expresiones que cuestionan la presencia de los contenidos como una forma de "primarizar el nivel"(jugar para, en oposición a jugar por jugar), al tiempo que se plantean interrogantes tales como: ¿Aprenden los niños cuando juegan? ¿Es el juego una actividad espontánea? ¿Se enseña a jugar? ¿Es el juego una construcción cultural?

La dinámica del Seminario está prevista en tres momentos: organizamos en primer lugar, para problematizar estas cuestiones, un panel integrado por especialistas que, con pluralidad de miradas y puntos de vista, nos proponen

la revisión de las formas de hacer tanto históricas, tradicionales y actuales, como también la reflexión sobre las diferentes tendencias que predominaron respecto del ***lugar que tiene el juego en el curriculum y en las prácticas del Nivel Inicial***, *con ciertas particularidades, en la provincia de Buenos Aires.*

Finalizada la exposición del panel se abre una instancia de "ida y vuelta" a través de preguntas, comentarios y aportes que las asistentes formularán a los especialistas enriqueciendo las perspectivas desarrolladas.

En un segundo momento, respondiendo al relevamiento de demandas y necesidades de capacitación, que la Dirección del Nivel realizó, hemos propuesto el tratamiento de los enfoques y de las orientaciones didácticas de las siguientes áreas curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Plástica y Expresión Corporal. Para ello, los asistentes pueden elegir de acuerdo con sus inquietudes e intereses la comisión de trabajo. Estas están coordinadas por especialistas que contemplaron en su programación abordar la especificidad de la didáctica disciplinar, proponiendo un análisis crítico de los aportes y de las limitaciones que representaron las distintas corrientes y modelos pedagógicos.

Desde este marco orientaron algunas propuestas para la selección, organización y secuenciación de contenidos y actividades, para propiciar estrategias didácticas actualizadas. También, incluyeron algunos criterios relevantes para el tratamiento de la evaluación de procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje, considerando especialmente al destinatario de la educación en su contexto cultural.

El tercer y último momento de esta jornada propició la socialización de la producción alcanzada en cada comisión a través de relatorías que dan cuenta del fructífero trabajo compartido, favorecedor de la ampliación de saberes, del debate constructivo y de la apertura a la posibilidad de continuar problematizando el análisis, tanto de las propias prácticas como de las ajenas.

Estos espacios abren tiempos de intercambio entre los participantes para vincularse en la confrontación de sus propias experiencias con compañeros de otras instituciones y realidades sociales, como así también valorando el esfuerzo por el desempeño responsable del rol docente y de los alcances de su tarea en el marco de los proyectos que están realizando.

Este material incluye la conferencia de la profesora Lidia P. de Bosch, que tuvo lugar en la réplica del seminario realizado en el Teatro Coliseo Podestá de la Ciudad de La Plata. La invitación y su participación responden al reconocimiento de su trayectoria y de su sostenido compromiso por el logro de la

legitimidad educativa del Nivel Inicial. Sus palabras convocaron la presencia de la profesora Hebe San Martín de Duprat, como recuerdo vivo y estímulo para valorar su rol de maestra, generosa luchadora que renueva en nuestro hacer el valor de la función educativa democratizadora del jardín maternal y del Jardín de Infantes.

Este emotivo momento dio lugar al acto de clausura de la serie de seminarios que, en su totalidad, contaron con la entusiasta participación de casi cuatro mil docentes.

Esperamos que este texto alcance, en alguna medida, la finalidad de jerarquizar la tarea educativa, de aportar a la reprofesionalización docente y abrir desafíos pendientes con la educación inicial.

Lic. Silvia Wollodarsky
Prof. Déborah Sabogal

El Panel

El lugar del juego en el Nivel Inicial

Integrantes

Ana Malajovich

Profesora Nacional de Educación Preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Equipo de Transformación del Diseño Curricular para la Educación Inicial, Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Docente universitaria del Seminario de Posgrado de Educación Inicial, UBA. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Alicia Rodrigo

Maestra Normal Nacional. Psicóloga Educacional. Coordinadora de Posgrado de Jardín Maternal. Directora de Jardín Maternal y de Infantes, DIEGEP, Provincia de Buenos Aires. Miembro del Gabinete de Jardines Maternales, DIEGEP, Provincia de Buenos Aires. Coautora de fascículos y artículos de diversas publicaciones de la especialidad.

Elisa Spakowsky

Maestra Normal Nacional. Profesora de Jardín de Infantes. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en la Carrera de Formación Docente para el Nivel Inicial, ISFD Nº 112, San Miguel. Docente Universitaria de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Luján. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Coordinación del panel

Delia Méndez

Maestra Normal Nacional. Profesora de Jardín de Infantes. Profesora Universitaria en Ciencias de la Educación. Directora de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires.

Silvia Wolodarsky

Maestra Normal Nacional. Profesora de Jardín de Infantes. Psicóloga Social. Psicopedagoga especializada en reeducación. Miembro Referente de Nivel Inicial del Equipo Central de la Dirección Provincial de Educación Superior.

Panelista: Lic. Ana Malajovich

Temario:

1. *Características del juego infantil.*

2. *Características del juego en la escuela: Problema del tiempo, espacio, materiales y rol docente.*

3. *Formas de organizar las situaciones lúdicas.*

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

"Hay que romper en efecto con el mito del juego natural. El niño desde su nacimiento está inmerso en un contexto social y sus comportamientos están impregnados por esta inmersión inevitable. El juego es un asunto de relaciones interindividuales y por lo tanto de cultura. El juego presupone aprendizaje social. Se aprende a jugar, el juego no es innato. El niño es iniciado en el juego por las personas con las que interactúa. El niño es introducido en el espacio y tiempo particulares del juego". (Brougère, G. "Juego y Educación", traducido por J. Caride).

¿Qué es lo que el niño aprende, a través de esta iniciación progresiva al juego? Aprende justamente a comprender, a dominar y luego, a producir una situación específica distinta de otras situaciones. Para que haya juego es necesario que los compañeros se pongan de acuerdo sobre la modalidad de la comunicación y que determinen que se trata de un juego.

El juego supone una mutación de sentido de la realidad: allí las cosas se transforman en otras. Es un espacio al margen de la vida cotidiana que obedece a reglas creadas por las circunstancias. Los objetos pueden ser allí diferentes de como aparecen y de lo que son en sí. El juego no constituye un comportamiento específico sino una situación en la cual este comportamiento toma una significación específica. El juego supone comunicación e interpretación. Antes de precisar las características del juego en el nivel inicial, es importante mencionar algunos de sus rasgos sobresalientes sintetizando lo que los diversos autores han puntualizado.

Lo esencial del juego, es la ***intencionalidad****: solo hay juego cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores creando la situación de juego. Sin esta decisión libre y voluntaria el juego no existe. El juego se presenta como un sistema de sucesión de decisiones.*

El juego supone siempre riesgo, desafío, desconocimiento del resultado y de los avatares de su desarrollo; de allí, la idea de ***incertidumbre.*** *La intención de los jugadores es jugar, y esta es la única certeza del juego. El juego es un espacio de innovación, por lo tanto de creación. Es una actividad seria pero sin consecuencias frustrantes para el niño. Es un a****ctividad encarada por sí misma y no por otro motivo.*** *La actividad lúdica se caracteriza por una articulación muy débil entre el fin y los medios. Esto no quiere decir que los niños cuando juegan no tiendan a un fin y que no pongan ciertos medios en acto para alcanzarlo, pero es frecuente que en el curso del juego modifiquen sus objetivos para adaptarse a nuevos medios y viceversa. El juego es de esta manera no solo medio de exploración sino también de invención.*

Sin embargo, esta aventura abierta y desafiante ***posee siempre reglas*** "*explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el juego*" (Gilles Brougere, citado por Josefina Caride, 1996). *Estas reglas o normas que construyen los participantes o que respetan cuando son preexistentes a ellos, permiten que el juego se desarrolle. Aun el juego solitario del bebé o el juego en paralelo propio de los niños de dos y tres años tiene reglas, por supuesto inconscientes para los propios sujetos del juego, pero son estas normas en acción, implícitas, las que delimitan lo que es pertinente para ese juego. Una regla de juego tiene valor en tanto es aceptada por los jugadores y no vale sino en razón del juego y durante el juego. Puede ser transformada por acuerdo de los jugadores. La regla permite así, la creación de una situación diferente liberada de los límites de la realidad.*

Los jugadores crean un mundo paralelo cada vez que juegan, "utilizando los elementos de la realidad, al mismo tiempo que saben que juegan, que lo que hacen no es verdad, que pueden entrar y salir de ese universo de juego en la medida de sus deseos" (Gilles Brougere, citado por Josefina Caride, 1997), transformando una acción real en algo lúdico.

Por último, el juego se relaciona también con el ***placer*** *o con una búsqueda de placer. El juego permite la exteriorización de deseos, afectos y pensamientos.*

Aunque "el juego tiene siempre un principio más o menos establecido por el diseño de las reglas, nadie sabe como terminará. Es una aventura abierta a muchas posibilidades..." (Josefina Caride, 1997). Esta incertidumbre acerca

de su desarrollo se relaciona con la posibilidad de explorar, de lanzarse, de equivocarse, de fracasar sin graves consecuencias.

El juego y el lenguaje son las herramientas básicas que les permiten a los niños transformarse en miembros de una determinada cultura. Y es, justamente esa cultura la que estimula y orienta ambas actividades. Lenguaje y juego "son las formas universales primordiales mediante las cuales los individuos se apropian del mundo social que les circunda y se integran a él en un permanente intercambio, en el que puede identificarse la socialización como condición sine qua non "para convertirse en hombre". (Barcena, 1988)

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

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

Las características enumeradas están presentes en cualquier situación de juego. Y sobre ellas se asientan las diferencias que surgen cuando se analiza su acontecer en los diferentes contextos. Así, podemos afirmar que el juego en la institución escolar es diferente al juego fuera de ella. La diferencia central estriba en que la escuela tiene una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa.

En la institución escolar el niño comparte obligatoriamente un espacio y un tiempo con otros: pares y adultos. El ambiente está organizado especialmente para promover diferentes tipos de juegos, de acuerdo con los objetivos que pretende alcanzar el docente. Tiene establecido un tiempo determinado de desarrollo. Existen ciertas normas externas a los participantes que delimitan

el campo de juego, además de las reglas internas que crean los jugadores. El adulto está presente observando el juego aun cuando este juego sea libre, y en algunos casos interviniendo en él.

La didáctica del nivel inicial se constituyó utilizando al juego como recurso o como estrategia de enseñanza, a fin de provocar determinados aprendizajes. Respetado o no en la práctica docente, todas las corrientes lo han usado para justificar el carácter de sus actividades, pero muchas veces olvidando que el juego es del niño. Así muchas veces se hizo un uso inapropiado y excesivo que tergiversó sus características específicas, ya que las actividades propuestas raramente permitieron que emergiera el compromiso del "jugador". El replanteo didáctico de los últimos años con su preocupación en relación con los contenidos nos obliga a repensar la cuestión del juego desde otra perspectiva. Corremos un doble riesgo: de excluirlo de las aulas con la pérdida que esta ausencia implicará para la formación de los niños (en esta línea, vale la pena recordar su función como fuente del desarrollo) o de continuar con la tradición del nivel de usarlo indiscriminadamente como estrategia docente, creando situaciones artificiales que lo desvirtúan y que provocan en nuestros alumnos respuestas como esta: "Seño, ¿hoy tampoco jugamos?".

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

El juego comparte algunas de sus características con las otras actividades que se desarrollan en la escuela, pero esto no autoriza a suponer que toda la actividad del niño en la institución escolar es juego. Como bien señala Brougere, "no sería razonable querer que toda actividad en el Jardín fuera juego. Eso sería traicionar a la escuela, engañar al niño y desnaturalizar el juego" (citado por Caride, 1996), fundamentalmente una de sus características esenciales: la conciencia de los jugadores de que están jugando. Es decir, que son los propios niños los que nos marcan las diferencias entre lo que para ellos es juego de lo que no lo es.

En las situaciones de juego la iniciativa es realmente de los niños: prima la libertad de elección del a qué, del cómo y con quiénes jugar. Los niños crean su juego, se apoderan de ese espacio y de ese tiempo, establecen sus propias reglas, saben que juegan.

El tiempo es una variable fundamental para el juego, ya que es necesario para

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

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

Si bien es cierto que la edad determina en muchos casos la duración de las actividades, es necesario otorgar tiempo suficiente a fin de no cortar abruptamente situaciones que recién se están estructurando, pero tampoco por el contrario prolongar en demasía un juego que ya llegó a su clímax y que comienza a decaer. Esto obliga a reflexionar acerca de la tendencia a planear y utilizar de manera homogénea la duración de las actividades, es decir a establecer tiempos idénticos para todos los alumnos. Si aceptamos que cada alumno dedica tiempos diferenciados para resolver las diferentes situaciones y que a estas edades se está constituyendo lentamente su capacidad de espera, será importante respetar las posibilidades de cada niño no obligando a que todo el grupo comience la actividad en el mismo momento, organizando propuestas alternativas para los que finalizan antes que el resto y aceptando la necesidad de contar con una mayor duración para otros.

Con relación al espacio este puede constituirse en un obstáculo o un incentivo para la acción. El uso alternativo de los diferentes espacios puede resultar enriquecedor: no solo la sala sirve para instalar un 'campo de juego', también se puede utilizar el pasillo, el patio o parque, otra sala... compartiendo quizás la actividad con alumnos de diferentes edades y niveles de escolaridad... El espacio debe planificarse, cuidadosamente en relación con el tipo de juego que se quiere propiciar, analizando donde se ubicarán los chicos y los materia-

les, de forma de enriquecer las situaciones lúdicas. En algunos casos, será necesario acondicionar las mesas y las sillas (por ejemplo para jugar con tableros o cartas); en otros, por el contrario, será preciso armar espacios amplios sin elementos para evitar que obstaculicen el desplazamiento del grupo (por ejemplo para jugar al "Martín Pescador"); en algunos casos habrá que armar espacios íntimos para esconderse o separarlos para evitar la interferencia entre los grupos que realizan diferentes juegos.

Por último la selección que se realiza de los objetos y materiales que pondrá a disposición del grupo debería guiarse por dos criterios básicos: las necesidades e intereses que se han detectado en el grupo (a veces observados en juegos anteriores) y los contenidos o temáticas que se están trabajando en las unidades o proyectos, procurando equilibrar la cantidad y calidad de las ofertas que ofrecerá a fin de que los objetos estén al servicio del juego y que no constituyan distractores de la acción por su sobreabundancia o al contrario por su carencia o exigüidad.

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

"Reconocida la necesidad de jugar del niño como su modo más eficaz y adecuado para conocer y conocerse, para expresar, para establecer contactos sociales, para comunicarse, para comprender y ubicarse en la realidad, es necesario aclarar que el juego en el nivel inicial es un espacio propio del niño, en el que el adulto-docente desempeña su rol como tal. Esto quiere decir que el maestro actuará sobre los intereses infantiles, creando y ampliando espacios de juego, enriqueciendo y facilitando el recorrido hacia el conocimiento". (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989).

El nivel inicial tiene una función que cumplir, debe lograr aprendizajes significativos en los alumnos. El juego, como actividad específica que supone compromiso, intencionalidad de los jugadores, riesgo, aventura, posibilidad de exploración, de fracaso sin graves consecuencias, encuentra en la dinámica cotidiana tiempos propios de desarrollo, pero no todos los tiempos. Existen además actividades que tienen un carácter más o menos lúdico, ya que comparten algunas de sus características pero no todas, y otras que no son juego en absoluto.

Es preciso diferenciar situación lúdica y actitud lúdica. Podríamos definir una situación que contenga todas las características del juego pero sin jugadores (tal el caso del fútbol) o viceversa tratarse de una situación no lúdica pero enfrentada con actitud lúdica (por ejemplo el trabajo). El juego supone siempre el encuentro entre situación y actitud lúdica: el juego y el jugador.

Tradicionalmente se supuso que la diferencia entre el juego y las actividades de aprendizaje escolar estribaba en el carácter placentero del primero. Sin embargo, muchas de las actividades que realizan los niños resultan profundamente placenteras aunque no se las categorice como juego: por ejemplo, escuchar un cuento, cantar una canción, realizar un dibujo, escribir un mensaje, saltar una soga, entre otras. Las actividades de aprendizaje pueden presentar o no elementos lúdicos. La diferencia entre ellas depende de la intención del docente y del grado de libertad que tengan los niños para tomar la decisión de jugar, decisión libre que crea el juego, que en este sentido es una actividad voluntaria por excelencia. La forma en que el docente organiza la actividad es la que promueve el placer del niño para hacer frente a la aventura de nuevos conocimientos.

Las actividades con fuertes componentes lúdicos pueden organizarse de diferentes modos, según sean los contenidos que se trabajen, las características del grupo, el tipo de Unidad o de Proyecto que se está desarrollando —en el caso de las salas de niños mayores—, las preferencias docentes.

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

***a) Juego centralizado:** (puede asumir características de juego dramático o no): Los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. La actividad puede suponer la asunción de diferentes roles o no. Por ejemplo, jugar 'al supermercado' o 'a la estación de tren' obliga a un acondicionamiento previo del espacio y de los materiales, y demanda de los niños asumir diferentes roles en el juego simbólico.*

Este tipo de juego adquiere diferentes características y propósitos según sea la edad de los niños. En los grupos de niños más pequeños este tipo de juego es interesante, por la posibilidad de conectarse con los otros, de realizar múltiples exploraciones y por el valor del juego en sí mismo (particularmente el juego simbólico). El juego centralizado puede adoptar dos modalidades: como actividad grupal en la que todos realizan acciones similares (por ejemplo: jugar con cajas armando "trenes" o jugar a bañar los muñecos, etc.) y como propuesta para la realización de diferentes acciones organizadas en simultá-

neo alrededor de un eje que las unifica pero sin exigir coordinación entre ellas (por ejemplo, algunos niños jugarán a dar de comer a sus muñecos; otros, a que los llevan de paseo; otros, a que lavan y planchan sus ropas, etc.). Con los grupos de niños de 4 y 5 años esta organización puede ser útil para indagar qué conocimientos tienen los niños acerca de determinado contexto (por ejemplo, organizar un juego sobre el consultorio del médico), para presentar determinados problemas con relación a ciertos contenidos (por ejemplo, plantear problemas con números al jugar al almacén), como actividad de cierre de una unidad (por ejemplo, jugar a la panadería).

***b) El 'juego-trabajo'** tal como se entendió tradicionalmente en la provincia de Buenos Aires: Los niños confeccionan, en grupos y con anticipación, los diferentes elementos necesarios para la actividad final. Ésta puede consistir en un juego simbólico (jugar 'a la panadería', hacer una representación de títeres) o en una construcción que integra los diferentes componentes que se elaboraron (armar una estación de servicio). En esta modalidad el énfasis está puesto en el proceso de preparación previa de los materiales, lo que obliga a planificar cuidadosamente qué se va a elaborar, cómo, con qué, quiénes lo van a hacer, cómo se van a organizar para realizarlo. Exige un compromiso mayor del grupo con la tarea, y supone un trabajo de varios días. En esta modalidad podríamos afirmar que el momento real de juego se produce al finalizar la tarea de preparación de los distintos elementos y cuando esta actividad final se organiza como juego dramático.*

***c) Juego-trabajo o el mal llamado juego en rincones:** Las propuestas de actividades y/o materiales se establecen en función de los contenidos de diferentes campos de conocimiento. Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican a qué van a jugar y con quién; los mayores establecen cómo lo van a hacer, con qué, etc. Luego del desarrollo del juego, se evalúa su proceso y los productos –si los hubiera–, centrándose en las dificultades y los logros.*

El juego-trabajo supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras. A diferencia del anterior, aquí no hay un producto previo, común a todo el grupo, que guíe las actividades. Cada grupo o cada niño puede plantear su propio proyecto, a partir –fundamentalmente– de la oferta de material, que realiza

centralmente el docente. Por lo general, los proyectos de juego de los niños se desarrollan en el día, aunque a veces algunos de ellos requieren mayor tiempo. Esta modalidad ofrece situaciones que presentan en diferentes grados las posibilidades lúdicas, oscilando entre aquellas que adquieren las características de verdaderos juegos (como las que se desarrollan en el sector de dramatizaciones y de construcciones), a otras que presentan componentes variables de juego (tal el caso de las propuestas del sector de juegos tranquilos) hasta las que no tienen carácter lúdico (como por ejemplo las que se desenvuelven en el sector de plástica, de carpintería, de ciencias, de biblioteca).

En este período los niños en interacción, anticipan, proyectan, concretan, reflexionan sobre la actividad y la evalúan, por supuesto dentro de los límites de sus posibilidades evolutivas.

"El aspecto más saliente y definitorio de este momento de actividad está constituido por la posibilidad de participación real de los niños en él y en la tarea en general. Esta afirmación cobra sentido si se respeta y orienta la posibilidad de anticipación, de realización y de reflexión sobre lo hecho por el mismo niño que, desde ya en forma gradual, dirigido por el docente, irá evolucionando desde el mero compartir el lugar y los materiales de juego hasta llegar a compartir con otros los proyectos, ajustarlos a sus posibilidades reales, a complementarse en su concreción y a evaluar, reflexionando sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos. En esta evolución, el mismo niño irá proponiendo objetivos inmediatos a su quehacer, por ejemplo, construir un edificio con garaje, pintar con témperas, narrar una historia, etcétera.

"La selección y la graduación del material se hace sobre la base de los contenidos propuestos. Es decir, que son los contenidos los que principalmente van definiendo los materiales y no a la inversa. Éstos van siendo renovados siguiendo la evolución prevista y según los aspectos del ambiente que se van abarcando en las unidades didácticas y los proyectos. No se quiere decir con esto que obligatoriamente se deberá jugar en respuesta a la unidad o el proyecto en desarrollo pero sí que se verá enriquecido por los aportes de la unidad o el proyecto.

"Este momento de la actividad diaria, que tiene una duración creciente acompañando la evolución propia del niño, se planifica teniendo en cuenta que el mismo deberá tener la posibilidad de elaborar su proyecto de juego, de desarrollarlo y de evaluar su proceso y resultado. Todas estas posibilidades se irán desarrollando de lo individual a lo grupal. Es decir, en un principio, el niño jugará solo o junto a los otros, para llegar a planificar y evaluar en un peque-

ño grupo, compartiendo, cooperando y complementándose en la tarea con otros. También irá encontrando el ajuste necesario entre su intención, las posibilidades propias, de tiempo y materiales disponibles; e irá valorando su esfuerzo y resultados obtenidos, hasta que llegue a poder posponer los resultados inmediatos en busca de completar o perfeccionar el producto grupal o individual" (DCEI, 1989).

d) Talleres: *El concepto de taller es polisémico. En los últimos años esta modalidad que era propia de las escuelas técnicas se extendió a otros ámbitos educativos, entre ellos el nivel inicial. Mientras que en los otros niveles del sistema dicha inclusión se debió a la necesidad de enfatizar el hacer por sobre la enseñanza meramente expositiva, en inicial adquirió características propias no sólo por las edades de los alumnos, sino porque ya su enseñanza priorizaba el hacer en la actividad de los sujetos. De este modo los talleres adoptaron diferentes formas de organización y de dinámica.*

Los talleres no constituyen ni una 'metodología', ni un 'modelo' privilegiado. Son simplemente formas de organizar las actividades, que suponen, en algunos casos, un cambio en la utilización del ambiente físico, de los materiales y de la organización grupal. Pueden participar niños de edades homogéneas o heterogéneas. Su duración es variable, puede implicar desde la concurrencia de un día a un mes. Esta duración depende del tipo de trabajo planificado. En algunos, el grupo se propone realizar un producto concreto, mientras que en otros esto no se plantea. Los docentes pueden tener a su cargo un taller y recibir a los diferentes grupos de niños o rotar por los talleres con sus alumnos. La última variable para considerar es la cantidad de talleres que se pueden organizar; que sean uno o varios, dependerá de las decisiones docentes y/o institucionales.

El juego tendrá un rol preponderante en algunos talleres (por ejemplo en el de dramatizaciones o en el de juegos), en otros en cambio se hará presente de acuerdo al tipo de actividad que se plantee (como el Taller de Ciencias Naturales, de Plástica, de Cuentos), en cambio habrá algunos talleres que no ofrecerán situaciones lúdicas propiamente dichas (por ejemplo el Taller de Cocina, de Carpintería).

Creemos que es útil reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que otorgamos a nuestros alumnos en la actividad cotidiana. Por eso las modalidades que se piensen deben tener la suficiente flexibilidad como para cobijar todas las alternativas posibles, reivindicando el derecho y la obligación de los do-

centes de usar las diferentes modalidades aquí presentadas y todas aquellas que puedan crear de acuerdo a las necesidades que la propia acción educativa y fundamentalmente sus alumnos les demanden.

Por ultimo es preciso insistir una vez más que así como consideramos imprescindible satisfacer la necesidad de juego, también debemos respetar la necesidad de conocer que tienen nuestros chicos. Conocimiento que debe ser presentado en situaciones desafiantes, problematizadoras, que despierten un interés genuino por este camino que están iniciando en nuestras aulas.

Panelista: Lic. Alicia E. Rodrigo

1. Hacia el juego

El juego aparece ligado al placer y a la evolución del ser humano, haciéndose presente desde etapas muy tempranas.

Pertenece al reino de las conductas naturales del ser humano.

Históricamente, culturalmente, no ha existido ni existe sociedad que no haya otorgado un significado al juego, conforme a su ideología, religión, costumbres, educación e influencias reinantes en la época. En nuestro siglo, la Psicología y la Pedagogía renuevan su valor, dándole un sentido profundo y trascendente.

Su fundamentación ha sido vastamente desarrollada entre otros por autores como Winicott, Jung, Freud, Piaget conocidos por todos nosotros.

En nuestros días dice Stephen Nachmanovitch:

"*…Todos los actos creativos son forma de juego; es el lugar de comienzo de la creatividad en el ciclo de crecimiento y una de las funciones primarias de la vida. Sin el juego, el aprendizaje y la evolución son imposibles. …El Juego vuela frente a las jerarquías sociales; juntamos elementos que antes estaban separados. El juego nos permite reordenar nuestras capacidades y nuestra identidad misma para poder usarlas en forma imprevista…"* (Free Play; 1991)

Y desde el principio de la vida hay un paralelismo innegable entre juego y adaptación dinámica al medio donde el niño se desarrolla:

Cerremos los ojos por un instante y pensemos en niños o busquemos a nuestro alrededor y observemos niños que crecen… ¿Qué vemos?

Elijamos este sociable muchachito de 3 años, que sentado en la plaza junto a su ocasional compañero de juegos, representa una situación elegida para tal fin:

2. Leer el juego

Ambos son "pilotos de autos", y la arena se ha convertido en una rústica pero moldeada pista que sirve para ensayar modos de circulación de los vehículos.

Van y vuelven. De a ratos se comunican para contarse lo que cada auto será capaz de hacer o para darse alguna indicación. Cada tanto, alternativamente, se detienen y se observan, absortos.

Hay mucho para decir, pero poco para "decirse". Discuten y acuerdan más corporalmente que verbalmente (tironeos y empujones son las acciones mediadoras).

De vez en cuando, espaciadamente, recurren al adulto: preguntan, reclaman, piden explicaciones, exigen decidir en su favor, tomar partido en los desacuerdos, "tocan y se van".

Pueden permanecer en este éxtasis todo lo que les permita su vitalidad y las ganas de estar cerca de un par: un buen rato.

Mientras tanto, otros niños ingresan o salen del juego, si el grupo inicial y las reglas fijadas por elllos se los permite.

Los autos vienen y van, ruedan, se chocan, atraviesan superficies más o menos elevadas, se juntan o se separan según sea el tamaño, color, forma, etc.

Juegan a practicar, practican el probar, prueban su poder.

Me pregunto:

¿Qué hacen?

¿Cómo lo hacen?

¿Con quién lo hacen?

¿Cómo accionan con los objetos?

¿Cómo reaccionan frente a lo que los otros hacen o le hacen?

¿Desde dónde arrancan y con qué están relacionadas sus acciones?

¿Hacia dónde se dirigen?

Y encuentro alguna respuestas:

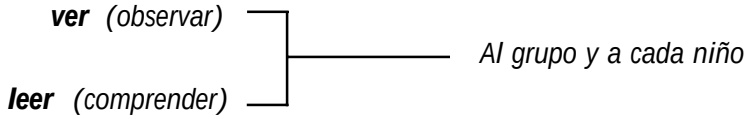
Desde el juego han construído una realidad que les permitó, sin que ellos lo supieran:

- *probar destreza,*
- *medir distancias,*
- *ajustar acciones de acuerdo a la necesidad,*
- *usar símbolos,*
- *resolver situaciones problemáticas o argumentar,*
- *disentir, explorar, formular hipótesis,*
- *comunicarse con el otro,*
- *elaborar emocionalmente situaciones de la vida cotidiana, etc.*

Avancemos o retrocedamos en edad, podemos imaginar cientos de otras anécdotas, que están al alcance de cualquier ocasional observador.

Y si bien cada una de ellas se hallan vinculadas con aspectos evolutivos significativos que comprenden el desarrollo de la inteligencia, el desenvolvimiento motor y la capacidad de relacionarse con el mundo, y todas ellas son propias del período correspondiente, es innegable que todas ***se juegan*** *en la acción concreta como conductas lúdicas.*

Es decir: en todas hay un factor común: ***el juego como protagonista.***
Desde este juego puedo ***ver*** *(observar) y, consecuentemente* ***leer*** *(comprender), al grupo y a cada niño.*



Un niño que necesita conocer el mundo desde sus posibilidades, y un docente que necesita conocer al niño, tienen en el juego un espacio que permite actos conjuntos integradores.
Digamos entonces que a partir de este y todos los juegos el docente puede, respaldado por un adecuado marco de saberes disciplinares, elaborar un ***"diagnóstico"*** *de su grupo, cotejando la teoría y la realidad para andamiar adecuadamente su diario itinerario didáctico.*
Pero, ¿conocemos suficientemente las características que reviste el juego de los niños?

3. Los rasgos del juego

Patricia Sarlé, en su investigación sobre el juego en el nivel inicial, describe, a mi entender con claridad, aspectos o rasgos del juego del niño, que se encuentran presentes en las situaciones cotidianas del jardín. Creo relevante citarlas hoy aquí porque nos permitirán conocerlos mas profundamente.
Veamos brevemente cada uno de estos rasgos:
·El ***formato*** *del juego, ya estudiado por Bruner resulta importante para analizar el diseño y la presentación de la actividad que realiza el docente y la manera en que el niño participa de la situación. Es imprescindible el conocimiento del formato por parte de los niños; solo así el docente logrará traspasar el dominio de la situación lúdica hacia ellos. Jugar implica modificar, variar, crear, cambiar, o transformar, total o parcialmente, una situación en otra. Para hacer esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación. Y esto deberá ser acompañado por una adecuada organización del tiempo, el espacio y las características del grupo, que permitan sostener el juego.*
·En el juego se definen ***reglas*** *que están siempre presentes y le dan sentido. El juego no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Para los niños, el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional. Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y*

las adaptan en función de sus posibilidades. Pero además introducen modificaciones en estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser sancionado por cometer errores. Cada cual juega a aquello para lo que tiene habilidad, y si es demasiado complejo o demasiado simple, se abandona o cambia. Estas reglas ponen a los niños en situaciones de interacción social con sus pares. En este tipo de intercambios, los niños se sienten obligados a ser lógicos y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros estableciendo un marco de comunicación y colaboración entre ellos. Esto facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un área de desarrollo potencial, como un espacio en el cual unos niños enseñan a otros, de forma sencilla y sin imposiciones.

·La ***ambigüedad*** *y las* ***transformaciones****. Para el niño: Qué es juego y qué no lo es? La diferencia entre juego y no juego parece estar fuertemente definida por la relación que establecen con la actividad que realizan. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego, es transformada en tal, por decisión de ellos. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los chicos ese rasgo. Estas transformaciones son una la expresión de la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y a la vez, el rasgo más enigmático del juego. Las transformaciones ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción transformadora le permite, de alguna manera, emanciparse, de la limitación que puede provocarle una situación de enseñanza abrumadora para él.*

·Las ***condiciones para ser jugador o participar de un juego****. Un adulto sólo es aceptado en un juego si se incluye como un jugador. Los chicos diferencian claramente las situaciones propuestas por el maestro en las que deben ajustarse a lo que él indica, de las situaciones propias de juego (dentro o fuera de la sala) generadas por ellos o sus compañeros. En este último caso, las intervenciones del maestro son escuchadas, incorporadas o descartadas en la medida en que comparte o es parte del juego. Para jugar, en el contexto escolar, se requiere meterse en la dinámica del juego. Si el maestro quiere jugar debe ser un jugador más e incluirse como tal.*

·La ***actitud del maestro****: El maestro resulta necesario para generar el escenario del juego y facilitar la apropiación del mismo por parte de los niños. Me*

refiero tanto a los espacios y materiales, como a la estructura del guión a ser jugado. Es el maestro él que decide las posibles intervenciones para dinamizar los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se suceden en el juego. A la vez, es él, el que explica el contenido disciplinar seleccionado. Durante el juego, sus intervenciones sostienen el argumento que se desarrolla y moviliza el espacio de la realidad que puede quedar estancado por pertenecer a zonas de conocimiento menos desarrollado o simplemente desconocidas por los niños. Al finalizar el juego, es él quien lleva el registro y la memoria de lo jugado. Esto permite que cada juego alimente al siguiente, y que los niños complejicen sus juegos.

·Pero además, el docente debe facilitar la ***apropiación*** *del juego iniciado, diseñado y sostenido por él, hacia un juego cada vez más autónomo y sostenido por los niños, en las que sus intervenciones pasan a tener un lugar menos protagónico. Junto a su rol activo, el maestro debe encontrar la manera para que los niños asuman un mayor protagonismo; creando un clima de significados compartidos dentro del cual los conocimientos nuevos se aprenden. Su presencia, cercana al niño, asegura la estabilidad del ambiente, para resolver los diferentes problemas que ocurren a lo largo del juego, hasta posibilitar un dominio de la situación por parte del niño, que les permita apropiarse de los conocimientos que se expresan en el juego.*

·En relación con ***aprender a jugar****, los niños necesitan conocer el juego para poder jugarlo, y este «conocer» supone un proceso de aprendizaje. Jugar una sola vez no es jugar. Los niños necesitan tiempo para conocer el formato del juego y jugarlo, tiempo para sentirse seguros y modificar los juegos, tiempo para elegir con quién jugar y a qué jugar. Jugar una sola vez a algo, no alcanza para vincularlo con el aprendizaje. Muchas veces observamos a los niños repetir una y otra vez algunos juegos, y aunque en principio parecen simples ejercicio, encierran pequeñas variaciones que permiten recrear las reglas, las acciones y los conocimientos puestos en juego.*

4. Intervenir en el juego

*Lo aspectos y rasgos del juego enunciados hasta aquí sustentan suficientemente la importancia que su conocimiento tienen para el docente****.*** *Un juego que hemos analizado, desmenuzado y que nos permitirá armar, cuidadosa y respetuosamente nuestras expectativas, nuestras estrategias, nuestros contenidos.*

Y ya que el juego es una actividad natural en el niño, que adquiere caracterís-

ticas y rasgos propios en el nivel inicial, uno podría pensar, que al docente solo le resta dejar jugar.

Pero hay mucho mas todavía:

Los niños juegan para vivir y gozan al jugar. Al hacerlo, aprenden a "jugarse", aunque no lo sepan. Pero para quien solo observa el juego, jugar es solo una abstracción, un objeto de estudio, lejano a la realidad de jugarlo.

Jugar es acción, es hacer, y es una hacer saludable, indispensable para vivir, pensar y crecer.

La consigna "jueguen", no desencadena mágicamente un ***juego vinculado con la enseñanza.***

Decir "jueguen" o permitir jugar no es condición para la aparición de este juego.

Para desencadenar este proceso de ***juego-aprendizaje*** *es necesario que nos incluyamos en él con compromiso y reflexión.*

Porque el diálogo entre juego y aprendizaje solo se logra a través de una cuidadosa ***intervención docente*** *que contenga al juego en una zona de conocimiento posible para el niño y potencial para el aprendizaje y la propuesta de enseñanza. Pero que además:*

·genere un adecuado espacio lúdico (organizando y desplegando cuidadosamente los tiempos, climas y materiales)

·para facilitar la apropiación del mismo por parte de los niños.

En esta nueva propuesta del ***jugar-jugarse*** *el docente interviene:*

·sosteniendo y dinamizando el juego,

·comprometiéndose vivencial y corporalmente

·y garantizándole al niño con su presencia seguridad, estabilidad y un lenguaje compartido.

Recapitulemos:

Ya hablamos de un juego que nos permite ***ver*** *(observar) y* ***leer*** *(comprender) al grupo y a cada niño.*

Conocimos y profundizamos sobre los rasgos que lo caracterizan.

Ahora hablamos de una nueva propuesta vinculada complementariamente con la anterior.

Y esta nueva propuesta de "mirar" el juego para "intervenir" en él, permitirá :

Desde este nuevo compromiso con el juego el docente podrá crear nuevas estrategias y generar nuevos espacios que los contengan y los ayuden a ser artífices de su propio crecimiento para:

· abrir en el niño nuevos interrogantes,

· movilizarlo con situaciones que le exijan nuevos modos de exploración,

· favorecer la elaboración de nuevas respuestas que lo satisfagan, hasta que se produzca un nuevo desequilibrio y una nueva necesidad.

La organización compartida entre el niño y el docente de secuencias que se van complejizando entre sí y se van otorgando sentido mutuamente, evaluadas desde el ***jugar-jugarse****, formarán el "cómo" organizado y coherente de la tarea didáctica.*

En ella se incluirán todos los datos que nos brinde la realidad, más el criterio propio surgido de la experiencia conjunta.

Desde ella se generará el clima afectivo favorecedor del vínculo y la vivencia, para promover la creación en libertad.

Digamos entonces que como la imagen que nos devuelve un espejo, el juego nos permite a docente y niño en un compromiso conjunto :

actuar-experimentar, probar-comprobar, cotejar, acertar-errar, elejir, desechar-aceptar, aceptar-retroceder y volver a empezar juntos, desde el juego.

Porque el niño actúa, experimenta, etc... en el juego y desde él. Y el docente, antes, durante y después del juego: actúa, experimenta, etc...

5. Conclusiones

Propongo entonces acercarnos al aprendizaje a través de una modalidad que:

·Se construya desde el juego, respetando sus rasgos y desplegando un proceso pedagógico ordenado y flexible que

·Nos permita aprender de él y con él.

¿Cómo?

·Brindándole al niño situaciones estimulantes que apunten al desarrollo de su creatividad,

·Ofreciéndole oportunidades para resolver situaciones significativas y útiles para la vida cotidiana,

·Respetando su tiempo e individualidad,

Favoreciendo la solidaridad y la cooperación.

·Estableciendo vínculos armónicos entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Por ello, importa que esta nueva manera de jugar el rol del docente dedicado a esta tarea sea activo, responsable y cuidadoso, capaz de:

·Comprometer su cuerpo e impregnar toda la tarea con afecto,

·Despertar el interés del niño,

·Acompañarlo en sus experiencias de aprendizaje,

·Permitirle descubrir el "cómo" y el "por qué" de cada situación problemática,

·Respetar tanto sus éxitos como sus fracasos.

En esta profunda y verdadera manera de aprender, lo primero que necesitamos es aprender a:

·mirar sin prejuicio,

·formular hipótesis,

·bajar el nivel de omnipotencia,

·compartir con el otro,

·hacernos preguntas,

·pensar, buscar, leer,

·dar afecto y recibirlo,

·incorporarlo como prioridad en la tarea pedagógica…

*·**jugar…aprender.***

Propongo finalmente compartir con ustedes una ecuación:

juego + vínculo = aprendizaje**… si las **intervenciones docentes

son adecuadas y oportunas (respaldadas por los saberes disciplinares y que permitan superar la "seducción"de enseñar) comprometidas y responsables (donde el docente "se juega", pero no juega a ser docente).

Panelista: Lic. Elisa Spakowsky

Como primera medida agradezco a los organizadores de este evento el haberme invitado y el haberme brindado la posibilidad de compartir este momento junto a todos ustedes.

Para reflexionar acerca del ***juego*** *en el Nivel Inicial en general y en el Jardín de Infantes en particular, consideré conveniente hacerlo desde la posibilidad de relacionar el concepto de* ***juego*** *con dos ejes a saber: el primero,* ***la concepción de infancia*** *y el segundo,* ***la especificidad o función que cumple el Nivel Inicial en general y el Jardín de Infantes, en particular.***

¿Por qué abordar la concepción de infancia? Porque se trata de especificar qué niño es el que juega, es decir, de qué niño estamos hablando, o cómo es el niño de nuestro interés. Aunque parezca una obviedad, considero imprescindible esclarecer esto, ya que de los contrario, corremos el riesgo de no advertir la polisemia con la que puede interpretarse el concepto de "niño", "infancia", "niñez".

¿Por qué adentrarnos en la especificidad del Nivel?

Porque establecer acuerdos en este sentido es poder conciliar respecto al ¿para qué juegan los niños en el Jardín de Infantes?, y este aspecto también está, sin lugar a dudas directamente relacionado con el juego.

Dos ejes, dos conceptos en íntima relación con el juego: ***la concepción de infancia, la función del Nivel Inicial,*** *y el* ***juego*** *como mediador y sintetizador de los dos.*

Comenzaré por desarrollar los aspectos que considero más destacables en relación con el primer eje de análisis: ***la concepción de infancia.***

Según las múltiples investigaciones que se han preocupado y ocupado en abordar el análisis acerca de la infancia, a lo largo de estos últimos tiempos, se afirma que la infancia es entendida como un constructo y que como tal fue adquiriendo, a lo largo de la historia, diferentes percepciones que fueron convirtiéndose, según la época, en diferentes centros de interés. Es al menos en Occidente y a partir del Siglo XVI, la época en que al derrumbarse el régimen feudal comienza una nueva organización social: la modernidad, y es en este momento histórico en que la "infancia" pasa de ser negada, es decir de no tener una historia propia, a ser un motivo de interés y preocupación tanto para los pedagogos como para los pensadores en general.

El concepto de "infancia" es entonces un concepto propio de la modernidad. Es necesario detenernos en las características que en esos momentos se le

confiere a la "infancia". Esa nueva visión se refiere a la ***ductilidad y maleabilidad*** *propias de la arcilla húmeda o de la cera blanda. A los niños en ese momento se los caracterizó como "débiles y flacos de juicio", a los que la buena enseñanza y la instrucción encauzaría. Se reconocía la necesidad de que esta acción de "moldeo" se produjera desde la más tierna infancia con el objeto de encausarlos y convertirlos en sujetos racionales, buenos cristianos y súbditos ejemplares.*

Rosseau escribe en el Emilio: No hay nivel de sometimiento más perfecto que aquel que conserva la apariencia de la libertad; así se somete a la voluntad misma. El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a vuestra merced? ¿no disponéis respecto a él de todo lo que lo rodea?, ¿no sois dueño de influenciarlo como os place?, sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, todo ¿no están en vuestras manos sin que él lo sepa?. No debe hacer lo que él quiera sino que debe hacer aquello que vosotros queréis que haga, no debe dar un paso sin que vosotros lo hayáis previsto, cuando abra la boca vosotros deberéis saber lo que va a decir". Si bien la cita es larga la elegí para compartirlas con ustedes en su totalidad porque considero que en este pensamiento se establecen las premisas de las ideas que de la educación del niño se manifestaba con más fuerza en ese momento y que deja en claro que el estatuto de la "niñez" comienza a gestarse en el preciso momento en que se le atribuye al niño cualidades propias y diferentes a las del adulto y que es allí cuando comienza a perfilarse su propia especificidad, siendo esta imagen una imagen que por naturaleza es "débil", "inocente", "carente de razón" y totalmente dependiente de las decisiones del adulto.

Si afirmamos, que las acciones educativas derivan, en líneas generales, de las percepciones que se tengan de la infancia, no es difícil inferir el escenario pedagógico que se perfila en ese momento.

Cabe aclarar que esta visión moderna de la infancia no es homogénea, aunque sí es dominante y por lo tanto se vuelve hegemónica y pasa a ocupar el centro del escenario educativo.

Esta es la herencia que se legitima y que imprime significado a nuestras representaciones sociales de la infancia. ¿Qué entendemos por representaciones sociales? Podemos definir a las representaciones sociales como el proceso y el producto de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad y le atribuye una significación específica. En este caso la representación social de la infancia está constituida por las opiniones,

creencias, informaciones, visiones que del niño cada uno de nosotros porta y transporta a todas las situaciones educativas en las que intervenimos. Estas opiniones y creencias conforman además nuestras vivencias y son el filtro de las ideas.

Entonces: ¿de qué niño estamos hablando?, ¿todos nos referimos al mismo niño?, ¿son todos los niños iguales? Si lo son ¿en qué aspectos lo son?, si no lo son ¿en qué se diferencian? ¿La escolarización es un espacio de respeto por la diversidad o un espacio de construcción de la homogeneidad?

Cabe aclarar también que las figuras que representaron a la infancia no son tal y como generalmente se las han mostrado, es decir no son ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo dan cuentan de su carácter socio-histórico.

Los códigos que heredamos de épocas anteriores se imponen en nuestras representaciones y constituyen el subsuelo de nuestra actualidad. Estos códigos naturalizaron la imagen de un niño universal, epistémico, abstracto, que sobrevuela por encima de las condiciones sociales y culturales y que tiene actualidad en cualquier momento o época de la que se trate.

Para adentrarnos en la comprensión de las representaciones sociales que portamos en nuestras propias matríces es necesario desocultar las improntas que las configuran y de abordar hoy la problemática de la infancia con responsabilidad y compromiso.

Cómo es el niño que juega cotidianamente en las salas de los diferentes jardines, en las diferentes regiones de nuestro país? Contestarnos esta pregunta dependerá de la posibilidad de reflexionar acerca de esta problemática y de comprender que para conocer qué representaciones portamos cada uno de nosotros no basta con interrogar a nuestras conciencias, sino que es preciso mirar fuera de nosotros, observar la historia, comprender las transformaciones que se fueron sucediendo y que configuran nuestro presente.

Abordar el segundo eje, ***la especificidad del Jardín de Infantes,*** *nos permite intentar dar respuesta, como dije antes, a la pregunta ¿para qué juegan los niños? La respuesta a esta pregunta establece una relación directa con la función del Nivel Inicial. Hoy ya casi nadie pone en discusión que la verdadera democratización del Sistema Educativo comienza, como siempre lo afirmaba y sostenía Hebe San Martín, por la educación de los niños desde su más tierna infancia o sea desde que ingresan por primera vez a un Jardín Maternal o a un Jardín de Infantes, y que este Nivel es reconocido por el carácter educativo que deben tener estas instituciones, así como por la inclusión de ese carácter educativo respecto de los objetivos asistenciales que estas instituciones cumplen.*

Lejos de ser estos principios una apología romántica en pos de la niñez son una realidad que está empíricamente probada, ya que es claro para todos que los sesgos que se impriman a la infancia tendrán consecuencias reales y serán los futuros rostros visibles de un entretejido social en crisis.

Por lo expuesto es posible inferir que el niño juega para aprender y que el juego es el principio que orienta la acción educativa en el Nivel inicial. Si la acción educativa es constitutiva de la identidad del Nivel Inicial en general y del Jardín de Infantes en particular, la actividad lúdica es entonces el vehículo más significativo para llevar a cabo la enseñanza intencional por parte del docente. Será necesario y oportuno ahondar entonces, en las múltiples y complejas relaciones que se establecen entre juego – enseñanza y aprendizaje.

Por último: ¿qué es el juego?

Para responder a este interrogante es necesario incursionar, aunque brevemente, en los trasfondos teóricos que sustentan al juego como acción que desarrollan los niños. No por afirmar que es una acción que desarrollan los niños es, como en muchos casos se afirma erróneamente, una acción propia de la infancia. El juego no es una actividad propia de los hombres, genéricamente hablando, ya sea tanto en la etapa infantil, como adolescente y adulta, sino también es una actividad que desarrollan los animales superiores.

Pero focalizando nuestra atención en el juego como la principal actividad del niño, debemos reconocer, como dije antes, que este se caracteriza según la concepción teórica que lo explique.

El niño juega para satisfacer sus necesidades instintivas, biológicas y psicológicas. Desde esta perspectiva el juego tiene un valor expresivo, liberador de tensiones, elaborativo.

Es interesante destacar, desde esta perspectiva, qué entienden por juego dos autores muy conocidos por todos nosotros, Froebel y Freud. Froebel afirma:

"El juego es el mayor grado de desarrollo del niño por ser la manifestación libre y espontánea del interior exigida por el interior mismo". Freud por su parte sostiene: "La función esencial del juego resulta ser la reducción de las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos. Se basa en una transacción permanente entre las pulsiones y las reglas.

Podemos concluir diciendo que estos autores consideran al juego como una actividad determinada por la naturaleza humana, entendiendo que esta es de carácter biológico o espiritual. En este sentido el enfoque resulta universalista, naturalista, innatista.

También podríamos decir que, el niño juega para participar en la elaboración de la cultura, como una de las maneras de participar en la cultura, como un proceso de endoculturación o como un proceso de transculturación.

Para ejemplificar esta otra postura apelaré a otros autores como Elkonin y Vigotski. Elkonin no dice que "En las distintas épocas de la historia según fueran las condiciones socio-históricas, geográficas y domésticas concretas de la vida, los niños practicaron juegos de diversas temáticas. Son distintos los temas de juego de los niños de distintas clases sociales, de los pueblos libres y de los pueblos oprimidos, de los pueblos nórdicos y de los meridionales, de los que habitan en terrenos bajos o en desiertos, de los hijos de obreros industriales, de los pescadores, de los ganaderos o de los agricultores". Mientras que Vigotski afirma: "El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en juego y a través del mismo adquiere las relaciones sociales fundamentales."

Este enfoque que se presenta como opuesto al anterior sostiene que el juego está condicionado por el medio social y cultural.

Pero lo importante es poder discernir de qué manera cada uno de estos enfoques influyen en la concepción que acerca del juego se tenga en el jardín de infantes. Si el juego es entendido como una actividad propia de los niños, ¿qué lugar ocupa el docente en él? ¿Cuál es la actividad propia del docente y cuál la del niño? Es necesario que el docente incentive el juego, o al incentivarlo lo coarta? ¿El juego promueve aprendizajes o es sólo un medio de expresión? El docente ¿genera y crea un ambiente lúdico o espera que este surja espontáneamente? ¿Qué es ser libre en el juego? ¿Quién concede la libertad? ¿Cómo? ¿La actividad lúdica debe promover aprendizajes o se juega por el sólo hecho de jugar? Todos estos interrogantes y muchos otros que les puedan surgir a ustedes son los que sin duda están en la base del debate y de las decisiones pedagógico didácticas que los responsables del Nivel inicial tienen acerca del juego.

Esto quiere decir que, según desde qué perspectiva se interprete al juego, éste puede ponderar un desarrollo natural, instintivo, biológico y psicológico o un desarrollo en términos de apropiación de herramientas culturales.

Al presentar de esta forma la relación entre concepción teórica y juego considero que contribuiré a instalar una visión ***dicotómica y reduccionista.***

Dicotómica *porque opone por un lado una concepción innatista del juego y por el otro una culturalista o ambientalista.*

Reduccionista *porque según se ponga el acento en una u otra postura, indefectiblemente estamos sesgando una visión totalizadora, holística, es decir, estamos viendo sólo una mitad del todo, no importa de qué mitad se trate. En tal sentido es necesario insistir que no es sólo la acción lúdica de naturaleza instintiva, ni aquella que está culturalmente elaborada, son las que otorgan sentido al juego en relación con el desarrollo infantil, sino que es el doble juego entre una y otra el que apunta a producir la síntesis superadora del reduccionismo y propicia la interrelación subjetiva y objetiva, necesaria en la formación de la niñez.*

La idea es plantear un enfoque alternativo que considere lo lúdico como el interjuego entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado, aspectos ambos que se condicionan en una relación dialéctica. Podemos afirmar entonces que si bien la necesidad de jugar es propia de todo niño, no todos los niños juegan de la misma manera, ni a los mismos juegos, ni por las mismas motivaciones.

Llegado a este punto creo necesario destacar que el juego es un principio didáctico que se pone en acto durante la interacción pedagógica entre el adulto/maestro y los niños y entre los niños entre sí, como una acción que si bien es libre y espontánea para los niños, es deliberada e intencional para el maestro. En este sentido considero que la propuesta de juego–trabajo propicia la enseñanza y facilita la apropiación de contenidos por parte de los niños a través de la intervención intencionada y planificada del docente.

Una propuesta en la que los alumnos serán sujetos sociales, concretos, que portan una identidad, una historia social y culturalmente construida, que viven en determinados lugares geográficos, que tienen deseos, intereses y necesidades particulares que los caracterizan y diferencian. ***Los maestros*** *darán dirección a la enseñanza promoviendo situaciones lúdicas a través de los contenidos escolares, vinculando a los niños con el conocimiento. El* ***conocimiento*** *enriquece el desarrollo del juego a la vez que el juego facilita la construcción del conocimiento. Tal y como lo afirma Vigotski, el juego crea una zona de desarrollo próximo y el niño avanza esencialmente hacia la conquista de nuevos conocimientos a través de la actividad lúdica.*

El juego–trabajo será entonces, para los niños la oportunidad de jugar para conocer, comprender y organizar cada vez mejor la realidad, ampliando los márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimiento de la realidad. Es en este sentido que el juego–trabajo comparte con la unidad didáctica sus objetivos.

Cabe aclarar que para que los niños puedan conocer la realidad, comprenderla y organizarla no sólo tienen que estar en contacto con ella, sino que además tienen que tener la posibilidad de jugar esa realidad recreándola. Al jugar recrean la realidad y al recrearla se apropian de ella.

Es a través de la actividad lúdica, entonces, que el niño avanza en la conquista del conocimiento, ya sea en la posibilidad de conocer el mundo que lo rodea como de conocerse a sí mismo y a los demás. Es a través del juego que se enseña y se aprende.

Cuáles son las ventajas que desde lo pedagógico didáctico se pueden señalar como algunas de las más significativas:

· Que a través del juego–trabajo los niños evolucionan desde el juego experimental al juego con finalidad.

· Que se produce un proceso paulatino de concientización y creación de proyectos de juego cada vez más ricos y complejos.

· Que los niños aprenden a anticipar, a organizarse, a evaluar y evaluarse.

En síntesis, propondría como tarea comenzar por revalorizar pedagógicamente al juego reubicando su especificidad, recontextualizándolo en relación con los niños reales, concretos, con identidad, histórica y culturalmente situados, que encuentren en la acción educativa del Nivel Inicial y en los responsables de esta acción, los maestros, la oportunidad y el derecho inalienable de "aprender jugando".

Un ida y vuelta con el Panel: espacio de preguntas

Elisa Spakowsky

Respecto a la concepción de infancia y los niños con necesidades educativas especiales, ¿qué podemos hacer para adaptar curricularmente el juego a sus posibilidades?

Acerca de la concepción de infancia considero personalmente que esta es una deuda que tienen los docentes en general, quiero decir que este es un aspecto que no se discute en los jardines porque generalmente se da por obvio. Está tan naturalizado el niño en la mente del maestro que éste ya no piensa en él. Digo que es necesario hacerlo porque esta discusión develaría nuestros pensamientos y sentimientos respecto de la infancia. Qué es para nosotros un niño? Cómo son los niños que nos convocan diariamente? Estas preguntas remiten sin duda a la concepción de infancia que cada uno porta y que entre todos tendríamos que desocultar. A partir de este ejercicio, que tendría que realizarse en todas las demás áreas, creo que la tarea cobra sentido o más sentido, ya que se configura en una tarea para "estos niños" y no para "los niños" y cuando uno clarifica quiénes son "estos niños" el curriculum es una construcción real, y los docentes como constructores del curriculum comienzan a encontrar sentido y significado real a la tarea de educar.

¿Qué opinan de las unidades didácticas y de los proyectos, cómo entraría el juego en ellos?

Considero que la unidad didáctica y el proyecto son dos formas que tiene la maestra en el Nivel Inicial para organizar los contenidos de enseñanza. Técnicamente hablando serían dos formas diferentes de planificar. Pero como las decisiones técnicas que toma un maestro son siempre decisiones pedagógico didácticas y por lo tanto también políticas, considero que la elección por uno u otra forma tiene su trasfondo teórico. Con esto quiero decir que la elección no es arbitraria. Lo legítimo es poder tener en claro por qué se elige una u otro, decir claro es decir consciente, que sea una decisión consciente y científicamente fundada. También es cierto que habría que esclarecer qué se entiende por unidad didáctica y qué por proyecto, pero suponiendo que estemos hablando de lo mismo y como se me pregunta acerca de "mi opinión", quiero aclarar que esta está influida por mi concepción de educación, enseñanza, infancia, aprendizaje, función del Nivel Inicial, función del docente y del alumno entre

muchas otras. Si me baso en todo esto , personalmente acuerdo con la unidad didáctica y con el juego–trabajo como el principio didáctico en la enseñanza de contenidos. Esto no quiere decir que no respete otras decisiones, siempre y cuando estén fundadas teóricamente.

Intentaré dar respuesta a la segunda parte de la pregunta, es decir, cómo entraría el juego en cada propuesta. En la unidad didáctica, desde la concepción en la que fue presentada, el juego se lleva a cobo a través del juego-trabajo y, es la actividad principal del desarrollo de la unidad didáctica.Tengan en cuenta tiene un inicio, un desarrollo, un cierre y una evaluación. Cada momento se caracteriza con actividades que lo particularizan. El juego-trabajo, entonces es parte del desarrollo. Digo que es la actividad principal porque considero que el juego crea, al decir de Vigotski una zona de desarrollo próxima y que el niño aprende jugando, es decir, que entre juego y aprendizaje hay una unión estrecha y que el momento del juego trabajo debe ser planificado por el maestro cuando este propone materiales en relación con los contenidos de la unidad didáctica y debe ser libre para los alumnos cuando ellos deciden a qué, con quién, cómo, dónde y con qué van a jugar. Este momento es el principal ya que juegan y al jugar aprenden conceptos, procedimientos, actitudes, aprenden a proyectar, a compartir, a jugar, a tomar decisiones, a independizarse del adulto, a planificar y llevar a cabo su proyecto de juego, entre otras cosas.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo que yo entiendo por proyecto, como el desarrollo de una serie de acciones que surgen de un problema y que apuntan a generar un producto que implique la resolución de ese problema y su posible transformación, el juego se desdibuja como acción. No quiero decir con esto que no tenga lugar, pero lo tiene desde otro lugar. Esto habría que pensarlo. Cómo serían los motivos de juego, cómo se propondrían, etc. Es un desafío, no cabe duda. Hay que animarse a plantearlo.

¿El juego trabajo no unifica y homogeniza los intereses de los niños?

Todo lo contrario. La propuesta de juego–trabajo apunta justamente al respeto por la diversidad de propuestas. Es decir, que los niños cuando eligen lo hacen en función a sus intereses y necesidades y lo hacen con la libertad que puedan hacerlo según sus momento evolutivos, algunos

necesitarán mayor andamiaje y apoyo del docente que otros, esto también es un aprendizaje paulatino. Pero todo lo contrario a la homogenización, ya que la idea es que los niños puedan generar diferentes proyectos de juego en un mismo momento y que lo ejecuten en diferentes grupos, es decir, el grupo total se constituye en varios subgrupos, cada subgrupo tiene una tarea, la que cada subgrupo ha generado. En el momento del desarrollo del juego lo que se observa es todos los niños jugando; ¿cómo?: en subgrupos; ¿a qué?: a lo que cada subgrupo decidió en relación con sus intereses y necesidades. Esta visión está lejos de parecerse a una homogenización, todo lo contrario, responde a la imagen de lo heterogéneo, de lo diverso.

¿Cuál sería la intervención adecuada del docente en el juego trabajo?

La intervención del docente generalmente es adecuada cuando éste tiene claro para qué interviene. Durante la planificación del juego–trabajo el docente interviene como coordinador, es el que aporte el principio de realidad, el que encauza en caso de que sea necesario o propone cuando la situación así lo requiere. Durante el desarrollo su intervención está mediada por los contenidos de enseñanza que él se propuso, es decir que pregunta, repregunta, incentiva, problematiza no desde cualquier lugar sino en relación con los contenidos propuestos. Luego en el momento de la evaluación, nuevamente su función es coordinar las intervenciones de los niños, sugerir, estimular y orientar a los niños. Es necesario pensar en el concepto de andamiaje, ya que este concepto permite remitirnos a la idea de que la intervención es mayor cuando más se lo necesita y menor cuando los niños son más autónomos. En relación con la intervención el concepto de andamiaje se descansa en la ley de contingencia que dice: a mayor dependencia del alumno al maestro mayor apoyo del maestro al alumno y a mayor independencia del alumno con el maestro menor apoyo del maestro hacia el alumno.

¿Qué sucede cuando no surge un interés para promover el juego–trabajo? ¿Debe proponerlo el docente?

Me resulta difícil imaginar niños que no tengan propuestas de juego, pero convengamos que si fuera así, entonces, el maestro propone, ya que su tarea es justamente estar, tener presencia, ocupar lugares y no pasar desapercibido. Su tarea es enseñar y en esta tarea se tiene presencia.

Claro esto sin duda alguna responde a una visión de la función del maestro. Con esto quiero decir que no en todas las concepciones pedagógicas la perspectiva de la función del maestro es la misma. Que esto quede bien claro. Cuando se afirma algo se lo hace desde algún lugar y yo lo estoy haciendo desde una perspectiva crítica del maestro como enseñante, como activo, como el que cumple una función social, política y pedagógico didáctica. Un docente que interviene, estimula, problematiza, incentiva, propone, pregunta, es decir un maestro que actúa desde el "saber", "saber hacer" y "saber ser", entendiendo a éstas como las dimensiones del hacer docente. Siendo la primera pedagógica, la segunda técnico pedagógico didáctica y la tercera política, aunque las tres son políticas también. Ningún acto de enseñanza es neutral.

Parecería que con la irrupción de los contenidos de las áreas curriculares en el nivel, los docentes nos centramos más en los juegos tendientes al logro de conocimientos específicos y dejamos de lado el juego centralizador y el juego trabajo. ¿Cómo ven ustedes este proceso? ¿Qué proponen y orientan desde los enfoque actuales?

Yo diría que ni el juego–trabajo, ni el juego centralizador están al margen de contenidos, ya que en ambos casos la idea es que los niños aprendan a través del juego. Si se habla de aprender es decir de aprendizajes es porque hay una enseñanza, si se habla de enseñanza y de aprendizaje es porque los contenidos están presentes. Los contenidos aunque organizados por áreas curriculares tal y como se los plantea en la prescripción curricular están en la base tanto del juego–trabajo como del juego centralizador. Sí es cierto que el juego se dejó de lado en el nivel inicial, sobre todo en el Jardín de Infantes, y se puso el acento en actividades de conjunto que apuntan al abordaje de contenidos y terminan siendo la clase de lengua, la de matemáticas, la de ciencias sociales o la de ciencias naturales. Creo que sí forma parte de un proceso que responde al reacomodamiento que toda crisis implica. Son momento de reajuste, necesarios y por los que hay que transitar siempre y cuando se esté trabajando en la idea de cambio, es decir que se tenga conciencia de la crisis y se busquen alternativas innovadoras. Creo que estamos en ese camino, de diferentes maneras y con diferentes tiempos, esto también responde a la diversidad, o acaso todos podemos hacerlo de la misma forma y en los mismos tiempos? Lo que personalmente propongo es formar

grupos de estudio por instituciones y entre instituciones, que tengan como propósito ahondar en la bibliografía actualizada como marco para la discusión y el intercambio de ideas. Comprometerse con la tarea desde un lugar activo, en el que exista un espacio de reflexión colectiva y de autoreflexión como instancias de enriquecimiento personal y grupal en pos de una tarea consciente que valorice el conocimiento, el trabajo grupal, el pensamiento divergente, al nivel inicial como una institución educativa y democrática y a los niños como sujetos sociales de derecho.

¿Todos los días tiene que estar presente el juego trabajo en la sala? ¿Por qué?

Sería a mi modo de ver lo más adecuado, porque considero que es la actividad principal en el Jardín de Infantes, y en la infancia. La posibilidad de llevar a cabo todos los días el juego–trabajo implica que todos los días el niño tiene la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos. Pero tampoco podemos ser dogmáticos ni entender que todo es juego, esto sería ficticio ya que no todo se aprende a través del juego.

El juego y los contenidos; ¿cómo trabajar los contenidos de las áreas desde el juego. Observo dificultades para ello en la tarea diaria; se presentan actividades pero poco juego. ¿Se está perdiendo el juego en las salas a partir de los contenidos? ¿Cómo hacer para integrar ambos?

Algunas respuesta ya he dado en los desarrollos anteriores. Me remitiré a aclarar más la relación entre juego y contenidos en relación con el juego–trabajo. En la propuesta que personalmente presenté en la ponencia diferencio unidad didáctica de juego–trabajo. Es decir que entre ambos hay una relación estrecha pero no son lo mismo. La unidad didáctica es la estructura didáctica que transforma en objeto de estudio un recorte de realidad significativo al niño y dicha estructura didáctica relaciona contenidos de las diferentes área y disciplinas. Como dije antes se desarrolla en función a tres momentos: inicio – desarrollo – cierre y evaluación. Cuando me refiero al momento de la evaluación digo evaluación de aprendizajes. El juego–trabajo es parte del desarrollo de la unida didáctica y comparte con ella los ***contenidos****. Es decir la unidad didáctica y los juegos–trabajo, comparten los* ***contenidos.*** *Desde el juego–trabajo, ¿cómo se abordan los contenidos propuestos? A través de los materiales que propone la maestra. Por ejemplo: Si los contenidos que la docente quiere trabajar son el concepto de tridimensión, el equilibrio, la motricidad, el*

material más adecuado será aquel que favorezca la construcción como: rollos de papel largos y cortos, gruesos y finos, carreteles de hilo, tubos, cajas, etc. Si los contenidos que propone son: el uso del libro, reconocimiento de sus partes, el libro como fuente de información, recreación y conocimiento, el material más adecuado que presentará para los juegos–trabajo será: libros de diferentes tipo, de tapa dura, de tapa blanda, de cuentos, de información general (enciclopedias), de cocina, de manualidades, etc. Este será el material que ejercerá como incentivador de las propuestas de juego. Si los contenidos que se abordan son: función que cumplen el médico y la enfermera, instrumentos de trabajo y uso cotidiano seguramente entre los materiales que se presenten contaremos con: barbijos, guardapolvos, jeringas, estetoscopios, baja lengua, recetarios, balanza, etc. Todos los materiales que permitan dramatizar situaciones que recreen las funciones del médico y la enfermera.

Juego y espacio físico, intervención docente, importancia de los materiales, duración. ¿Se deben revalorizar nuevamente los rincones? ¿Cuál es la actitud del docente en el juego libre en el patio?

Tomaré parte por parte ya que son varios los ejes que se integran En primer lugar acerca de la intervención docente ya me explayé, al igual que en la importancia de los materiales, ahondaré entonces respecto al espacio físico, la duración, los rincones y el juego en el patio.

Con respecto al espacio físico que sería dentro del proyecto de juego que el niño planifica en el juego–trabajo el «dónde», creo que el espacio también se aprende a usar racionalmente y es válido que el niño lo piense y en ocasiones compruebe que la elección no fue la más afortunada, es decir que tal vez la próxima vez lo elegirá mejor o más adecuadamente a los propósitos del juego. Toda la sala, aquellos jardines que cada sala tiene su propio patio o el pasillo de la sala son espacios posibles de ser usados para el juego, sólo hay que animarse a probar y no reducir el espacio a un rincón, por ello es mejor hablar de sectores de juego. El sector será aquel espacio que los niños decidieron elegir para desarrollar la propuesta de juego que planificaron. En el momento de la evaluación del juego se valorarán los acierto de la elección o se establecerán las dificultades que con respecto al espacio hubo.

El tiempo es una variable también importante. El tiempo lo va marcando el grupo de acuerdo a cómo van desarrollando el juego, lo que el maestro

tiene que hacer es ser un interprete y un observador cautelosos para poder inferir cuándo es el momento de poner fin al juego y de qué forma hacerlo para que todos los grupos tengan la posibilidad de sentirse representados por esa decisión. No es fácil pero tampoco imposible.

Con respecto al juego libre en el patio, es un momento necesario para los niños y para el grupo, libre para el niño pero no para el maestro, ya que es en estos momentos en que los niños desarrollan otro tipo de juego que permite que el maestro conozca a los niños desde otras perspectivas y que dicha observación contribuye a obtener más información acerca de qué tipo de juegos se realizan, cómo los realizan, si trepan o no, quiénes lo hacen y quiénes no, si corren cómo lo hace, con quiénes juega, quiénes no juegan y por qué, qué actitud adquieren frente al juego, etc.

El juego en talleres, ¿acaso no brinda las mismas posibilidades que el juego–trabajo?

Con respecto a que si brinda las mismas posibilidades o no sólo se podría afirmar seriamente a partir de llevar a cabo una investigación comparativa que permita comprobar empíricamente cuáles son los resultados que se obtienen a partir de la aplicación de una propuesta y de la otra en un mismo grupo o en diferentes grupos. En este caso lo que se puede decir es qué tipo de acuerdos tiene cada unos en relación con una u otra propuesta teniendo en cuenta el marco teórico que sustenta la mirada pedagógico didáctica de cada uno. Yo acuerdo con el juego–trabajo, el que hace la pregunta tal vez acuerde con el juego a través de talleres, podríamos interpelarnos y nunca ponernos de acuerdo. Creo que no se trata de imponer una propuesta sino de elegir aquella con la que cada uno acuerde.

¿Por qué el juego necesita del calificativo de trabajo?

Esto es una herencia de la escuela nueva y tiene relación con una postura filosófica acerca de qué lugar ocupa el juego y el trabajo en la vida del hombre y que ambos no tienen que ser vistos como opuestos. Juego y trabajo generalmente son como dos polos de una tensión en la que el juego está asociado al principio del placer y el trabajo al principio de realidad, en donde el juego es placentero y el trabajo implica esfuerzo. Postura que enseña al niño que trabajar es cosa seria y requiere pensar y jugar no sólo que no es serio sino que no tiene ni conflictos ni genera

tensiones. Lejos de esta postura está la de juego–trabajo que comprende que tanto el juego como el trabajo implican placer, esfuerzo, conflictos, goce, procesos cognitivos, afectivos y sociales que se ponen en juego tanto cuando se trabaja como cuando se juega. Hablar de juego–trabajo implica en parte superar la dicotomía de juego vs trabajo; formar al niño en la idea de que el trabajo también tiene que ser placentero para que no sea alienante y que existen conflictos y esfuerzos, al igual que en el juego. En el juego se gana y se pierde, hay desafíos, obstáculos que atravesar pero también se disfruta.

Alicia Rodrigo

En esta sociedad tan cambiante y con valores en crisis: ¿qué estrategias válidas puede utilizar el docente, respecto de la influencia de los medios y la violencia?

· ¿De qué manera vincular los juegos que traen al Jardín con los aprendizajes significativos (dibujos animados, personajes, etc.)?

· ¿Cómo orientar el juego en grupos que en su dinámica se relacionan con agresividad, transgreden las reglas, etc., y que adoptan como modelo a los personajes-héroes que ejercen su poder por medio de la violencia?. ¿Qué tipo de intervención docente se orienta en estos grupos?

En esta sociedad tan cambiante y con valores en crisis, la globalización ha penetrado fuertemente en la vida cotidiana de nuestras instituciones de Nivel Inicial.

Es imposible cerrar las puertas a esta realidad que los niños expresan frecuentemente en sus juegos.

Como ustedes dicen: los «superhéroes» y los personajes de los dibujos animados, con sus confusos modelos de vida, forman parte de los diálogos diarios de nuestros niños.

No podemos ni debemos cerrar los ojos a esta realidad, porque forma parte de nuestra responsabilidad como docentes, responder a nuestra comunidad con un proyecto institucional que apueste a la humanización, que enseñe a vivir plenamente para el logro de una mejor calidad de vida.

Si sus juegos, los cuales debemos observar, registrar y comprender en variados momentos para armar nuestras propuestas pedagógicas, nos «dic-

tan» este texto: agresividad, transgresión de reglas, etc.; y si debemos seleccionar los contenidos conforme a los intereses de los niños; creo que es imprescindible que ésta sea nuestra propuesta para trabajar con ellos.

El juego de los niños es, entre otras cosas: convivencia con otros, encuentro de valores y establecimiento de vínculos; y una educación democrática para la comunidad debe promover ante todo: la circulación de ideas, la reciprocidad, la colaboración.

Por lo tanto, es necesario que este proyecto sea llevado a cabo con la participación activa de las familias, quienes poseen modelos de crianza y un mundo de costumbres y tradiciones ya constituídos que deben ser conocidos y respetados institucionalmente.

Los verdaderos cambios en este sentido solo suceden cuando la comunidad posee poder de decisión y acción en ellos.

En lo atinente a la influencia de los medios y la violencia en la infancia, solo avanzaremos hacia un modelo de humanización y vincularidad, consensuando las acciones con nuestras familias.

Cualquier intento solitario desde la institución, llevará a los niños al desconcierto que les produce la contradicción entre nuestros propios valores y los que se sostienen en su hogar.

· ¿Cómo organizar el juego en salas numerosas, como por ejemplo 30 niños? Sugerencias.

· ¿Consideran oportuno que según los intereses (géneros) existan dos propuestas simultáneas de juego que culminen en conjunto o por separado? Ejemplo: nenas, desfile de moda; nenes: construyen autopista.

Teniendo en cuenta la diversidad de intereses que naturalmente surge de un grupo de niños, es esperable y sano permitir que diversas situaciones de juego sucedan simultáneamente. Por el contrario, me llamaría la atención que todo el grupo elija la misma propuesta de juego.

En ese caso yo me preguntaría si no los he influenciado en esa decisión y solo están respondiendo a mis deseos, con el consecuente empobrecimiento de los potenciales aprendizajes.

Cada niño juega a aquello para lo que tiene habilidad y es nuestra tarea promover intercambios que faciliten que unos se enseñen a otros y esto se logra plenamente cuando varias propuestas suceden al mismo tiempo.

Desde esta concepción es difícil imaginar un cierre simultáneo de las mismas.

Es importante que antes de comenzar acordemos entre todos las reglas a cumplir durante su desarrollo. Los espacios, los materiales y la cantidad de niños son variables que deberemos tener en cuenta y que harán mas o menos flexible esta posibilidad.

Si el juego permite el conocimiento de la realidad, ¿no sería importante dejar que el grupo recree el juego incorporando nuevas reglas consensuadas por ellos? En mi opinión, si hay dificultades, ¿no son ellos quienes tienen que resolverlo? Creo que esto formará alumnos autónomos y críticos.

Uno de los rasgos del juego citados en mi conferencia se refiere justamente a las reglas del mismo.

La creación y permanente modificación de las reglas del juego es lo que le permite a los niños adaptarlas tanto a sus posibilidades como a sus habilidades y conocimientos.

Las dificultades surgen cuando no logran consenso entre ellos y esto puede paralizar u obstruir el normal desarrollo del juego. En estos casos es necesaria la intervención del docente como mediador (lo mas probable es que ellos mismos la soliciten, pues tienen muy claro cuando la necesitan y cuando la aceptan) ayudando a comprender el punto de vista «del otro» y colaborando en el esclarecimiento de las diferentes posiciones. De esta manera estamos colaborando en su decisión, pero de ninguna manera estamos resolviéndola por ellos.

Esto ha sido claramente expuesto por Jerome Bruner al definir el concepto de «andamiaje» como «una situación de interacción entre un sujeto experto (o mas experimentado) en un dominio y otro novato (o menos experto); en la que el formato de la interacción tiene por objetivo, que el sujeto novato se apropie gradualmente del saber experto. En el andamiaje el docente es mediador; soporta, andamia y sostiene: logros, descubrimientos, esfuerzos.

He definido a las «intervenciones docentes» como comprometidas y responsables y esto significa que el docente debe:

- *generar el espacio de juego;*
- *facilitar la apropiación del mismo por parte de los niños;*
- *dinamizar los procesos cognitivos, afectivos y sociales que en él suceden;*

· sostener y acompañar el argumento que se desarrolla;

· llevar un registro del mismo, como «memoria» de lo jugado, ayudando así a los niños a retroalimentarlo y complejizarlo.

La intervención del docente en el juego, desde esta conceptualización, mas que interferirlo, le asegura al niño un ambiente estable y le ofrece la seguridad que necesita para continuar jugando.

Ana Malajovich

· ¿Qué diferencia existe entre juego-trabajo y unidad didáctica?

· ¿Qué opina de la unidad didáctica, el proyecto y los talleres? ¿Cómo entra el juego en ellas?

· ¿El juego trabajo tiene que ir de la mano con el proyecto o unidad didáctica que se está trabajando? ¿Esto no sería condicionar a los chicos?

· En la actualidad ¿todas las variables de juego se pueden utilizar o debe predominar alguna de ellas? ¿Cuál y por qué?

· ¿Consideraríamos que juego–trabajo, juego centralizado y talleres encierran pedagógica y metodológicamente el proyecto aúlico, graduados e insertos en una conjunción lúdica?

· ¿Por qué sólo se hace mención a la propuesta de juego–trabajo?

· Dada la influencia social en los temas de juego, ¿consideran la experiencia didáctica adecuada como disparador del juego–trabajo?

La unidad didáctica y los proyectos son modalidades que organizan los itinerarios didácticos que van a permitir que los niños conozcan y organicen su ambiente. Ambas se desarrollan a partir de diferentes tipos de actividades: experiencias directas, actividades de conjunto, juego trabajo, talleres, juego centralizado y otras. Pero así como estos itinerarios sólo se pueden llevar a cabo, a partir de estas diferentes actividades, lo inverso no es cierto. Es decir, que es posible realizar estas actividades sin estar desarrollando ningún proyecto o unidad didáctica. Por ejemplo, comienza el año escolar y durante el período de adaptación, seguramente se efectuarán diferentes actividades: de conjunto, en pequeños grupos, individuales. Algunas de ellas serán juegos centralizados, otras juego trabajo en sus dos versiones o talleres.

Cuando estas actividades se desenvuelven durante el desarrollo de una unidad didáctica o un proyecto, las propuestas se relacionarán con los contenidos que se están trabajando pero, en el caso del juego-trabajo (referido al juego en sectores de juego), seguramente no todas las propuestas que se hagan podrán relacionarse con la unidad o el proyecto.

Acerca de si esto supone condicionar el juego de los niños, hay que aclarar que siempre la acción docente tiene una intencionalidad y en este sentido "condiciona" el juego del niño pero, por otro lado, éste siempre tiene la oportunidad de tomar la propuesta docente y llevarla a cabo o realizar otro juego diferente al que el maestro propuso. Esta oportunidad está favorecida durante el juego en sectores ya que allí, el niño tiene la libertad de elegir no sólo dónde y con quienes quiere hacerlo sino, también a qué va a jugar, y como los ofrecimientos de materiales son en la mayoría de los casos abiertos, esto permite a los alumnos realizar su propia propuesta de juego. Esto le sirve al docente para analizar hasta que punto esta unidad o proyecto resulta significativo para su grupo de manera de interesarlos en incorporar en su juego situaciones referidas a la unidad o proyecto desarrollado.

La mayoría de las unidades y proyectos precisan para su realización organizar diferentes modalidades de actividades, ya que cada una de ellas ofrece distintas posibilidades que resultan necesarias para llevar a cabo el itinerario planificado. Todas las variantes de juego deben estar presentes en el aula y es necesario que el docente establezca –de manera flexible– de acuerdo con las características de su grupo y los propósitos del proyecto o unidad que ha planificado.

En mi opinión, sin embargo, el tipo de actividad que tendría que tener una presencia casi diaria es el juego trabajo (variante sectores de juego) ya que por sus características permite satisfacer las necesidades de juego, exploración, creación y desafío de los niños pero, con la condición de que el docente ofrezca adecuadamente materiales y propuestas que se los posibilite.

Por todo lo señalado queda claro que la experiencia didáctica (que deduzco que debe referirse a la experiencia directa) no está pensada como un disparador del juego trabajo. La experiencia directa es imprescindible para tomar contacto con la realidad que se quiere conocer, y ese es su objetivo central.

¿Cuál es la diferencia entre actividad de conjunto y juego centralizador?

El juego centralizador es una actividad de conjunto pero, no todas las actividades de conjunto son juego centralizador. Por ejemplo, contar un cuento, pintar un mural, realizar una ronda, etc. son actividades de conjunto pero no juegos centralizadores (leer en el texto de la charla sus características).

¿Cómo se evalúa el juego?

Si la pregunta es efectivamente sobre el cómo: el juego se evalúa a partir de la observación que realiza el docente. Pero si la pregunta se refiere en realidad al qué se evalúa del juego, entonces habrá que señalar que se evalúa aquello que se enseñó y, en este aspecto seguramente, habrá cuestiones referidas a la planificación del juego, a su organización y desarrollo, además de los contenidos específicos. Hay, sin embargo, otro tipo de aspectos que el docente observará aunque no se evalúen, como los referidos a las características personales de los niños, preferencias, modos de resolver las dificultades, etc.

Trabajos en comisiones

sobre Áreas Curriculares

Las especialistas

Matemática

Adriana González

Maestra Normal Nacional. Profesora de Matemática y Cosmografía. Licenciada en Sociología. Posgrado en Educación a Distancia, UNED. Especialista en Didáctica de la Matemática. Miembro del Equipo Central de la Dirección Provincial de Educación Superior. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Lengua y Literatura

María del Pilar Varela

Maestra Normal Nacional. Se desempeña como profesora de Lengua, Literatura y su enseñanza en el ISFD Nº 103, Lomas de Zamora. Especialista en Didáctica de la Lengua. Miembro del Equipo Central de la Dirección Provincial de Educación Superior. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

María Cristina Planas

Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Vicedirectora del ISFD Nº 45 de Haedo. Miembro del Equipo Central de la Dirección Provincial de Educación Superior. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Plástica

Ema Brandt

Profesora Nacional de Pintura, Dibujo y Grabado, egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón". Especialista en Didáctica de la Educación Plástica. Miembro del equipo de Producción Curricular para el Nivel Inicial. Profesora de la cátedra de Didáctica de los Lenguajes Expresivos en la Licenciatura para el Nivel Inicial de la Universidad Nacional de Luján. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Raquel Giménez

Profesora Nacional de Pintura. Psicóloga Social. Especialista en Didáctica de la Educación Plástica. Consultora en el ISFD de Educación Inicial N°1 «Lenguas Vivas», Presidente R. Sáenz Peña y en el ISFD «Sara C. De Eccleston», GCBA. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Expresión Corporal

Perla Jaritonsky

Bailarina y coreógrafa. Psicóloga Social. Profesora de Expresión Corporal de niños, jóvenes y adultos. Especialista en Didáctica de la Expresión Corporal. Miembro del equipo de Producción Curricular para el Nivel Inicial de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Ciencias Sociales

Adriana Serulnicoff

Licenciada en Sociología. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro del equipo de Producción Curricular para el Nivel Inicial de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Ciencias Naturales

Claudia Serafini

Ingeniera Agrónoma. Especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales. Integrante del Equipo Pedagógico del Proyecto Mejoramiento de la Calidad Educativa en Escuelas Rurales, Ministerio de Educación de la Nación. Miembro del Proyecto "Entre la facultad y la escuela" de la Facultad de Agronomía, UBA. Autora de diversas publicaciones de la especialidad.

Matemática

Profesora Adriana González

Comenzaremos por explicar por qué enseñar matemática y con qué enfoque se propone trabajar en esta área. Reflexionaremos en torno de la Resolución de Problemas, en tanto enfoque actual del área, y sobre el marco que orienta las prácticas en la sala. A su vez, analizaremos que problemas se pueden plantear cuando trabajamos la enseñanza del número, la medida y el espacio.

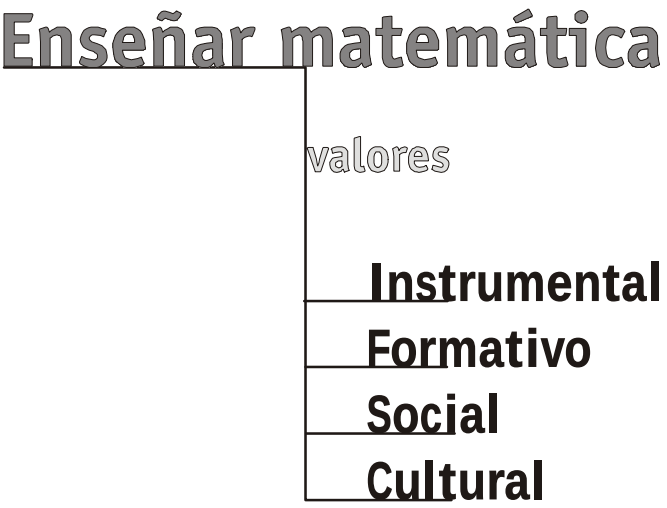


Gráfico Nº 1

Nos vamos a centrar en por qué enseñar matemática. Si bien antes del 95, fecha en que aparecen los CBC, se enseñaba matemática en los Jardines, no había un trabajo tan intencional de los contenidos matemáticos como el que se propone ahora. Enseñar matemática, ¿qué valores tiene? Tiene un valor instrumental, porque existen innumerables situaciones problemáticas en nuestra vida cotidiana que nos llevan a pensar en la matemática como una herramienta que nos permite resolver esas situaciones. También, tiene un valor formativo porque, conjuntamente con todas las otras disciplinas, ayuda a la formación del pensamiento lógico. Tiene un valor social porque mucha de la información que hoy se nos suministra está dada en términos matemáticos. Por ejemplo, cuando nos dicen que hay un tanto por ciento de probabilidad de que llueva, cuando nos acercamos a las elecciones y nos muestran gráficos y porcentajes estadísticos, cuando vamos al supermercado y –mediante un proceso de comparación de las ofertas– decidimos que nos conviene hacer una compra en lugar de otras. Todas estas situaciones no remiten a aplicaciones de relaciones matemáticas. Por otro lado, tiene un valor cultural. Los seres

humanos hemos creado la matemática, hemos pasado muchos años reflexionando acerca de cómo desarrollar el pensamiento matemático.

Ahora bien, si sostenemos que la matemática tiene todos esos valores y por eso debemos incluirla dentro de los diseños curriculares y debe enseñársela intencionalmente desde los primeros años, desde nuestra función docente tenemos que plantearnos cómo la enseñamos, desde qué modelo didáctico vamos a propiciar la enseñanza de la matemática. Y ahí aparece la trilogía "Alumno - Saber – Docente".

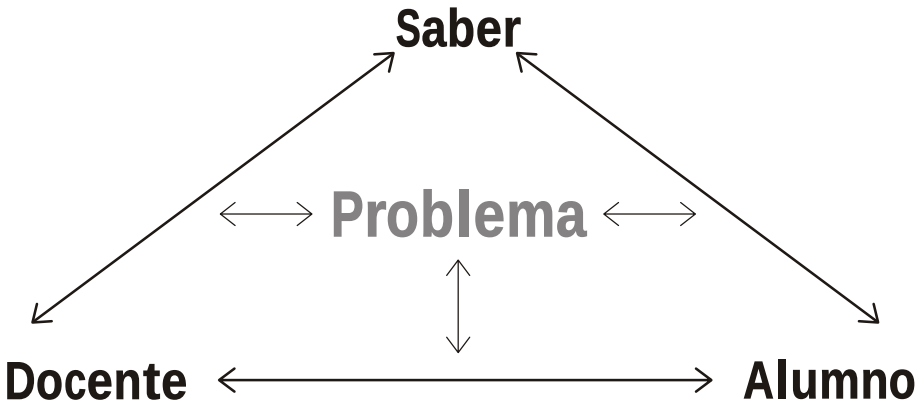


Gráfico Nº 2

En esa trilogía aparecen flechas que apuntan en un sentido y, también en el sentido inverso. Esto se debe a que en ese esquema todos los componentes tienen que interactuar dinámicamente. No hay un centro ni en el docente, ni en el alumno, ni en el saber. Es lo que conocemos como Modelo Constructivista o Modelo Aproximativo, no importa el nombre, lo que importa es que sepamos que dentro del modelo didáctico con el cual enseñamos tienen que interactuar los tres elementos que entran en todo acto pedagógico en forma dinámica. En el gráfico, el problema está en el medio porque será la herramienta mediante la cual vamos a poner en movimiento los contenidos matemáticos. El problema, también interactúa con todos los componentes de la trilogía.

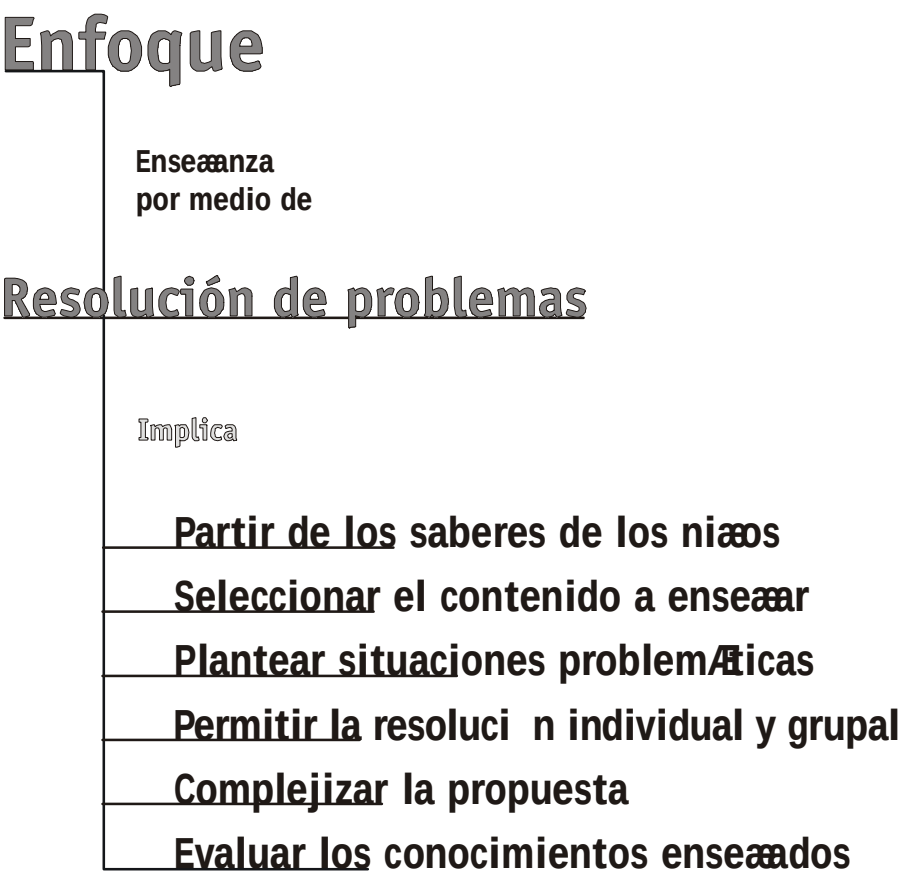


Gráfico Nº 3

Ahora bien, con respecto al nivel inicial, hay que comenzar por pensar en este enfoque que está centrado en la resolución de problemas y, tratar de desarrollar sus implicancias. Enfocar la enseñanza de la matemática desde la Resolución de Problemas implica:

Partir de los saberes de los niños: *Porque ya sean niños de tres, de cuatro, o de cinco años, traen al Jardín saberes, y no sólo matemáticos. Traen saberes que fueron adquiriendo en contacto con los otros, sean estos otros el medio o las personas. Esos saberes pueden no estar sistematizados, y el docente tiene la función de detectarlos para poder organizarlos y sistematizarlos, pero también tiene que ampliar y complejizar esos saberes.*

Seleccionar el contenido a enseñar: *Hay contenidos que debemos enseñar intencionalmente. Esos contenidos dependerán de los saberes de los niños. Si estamos en el área de matemática y detectamos que nuestros alumnos no*

saben contar, lo primero que vamos a tratar de lograr es el conteo. Pero si nuestros niños saben contar tendremos que trabajar para que logren saberes más amplios y más completos.

Plantear situaciones problemáticas: *Una vez seleccionado el contenido, lo ponemos en movimiento mediante el planteo de situaciones problemáticas. En este punto, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta es la consigna de trabajo. ¿Cuándo una consigna es una situación problemática y cuándo no lo es? Vamos a suponer que le damos a un nene de sala de cinco la siguiente consigna: "contá la cantidad de compañeros que hay en la sala". El niño contará si es que sabe, pero no por decisión propia, sino porque nosotros le dijimos que contara. En cambio si le decimos: "¿cómo hacemos para saber la cantidad de nenes y nenas que hay en la sala?" También, va a contar pero ya por decisión propia, puesto que es él quien se da cuenta de que los números le sirven como herramienta, como recurso, para resolver la situación que le planteamos. Por lo tanto, en la formulación de la consigna debemos decir "qué hacer", pero el "cómo hacer" es una decisión que debe tomar el niño. Ese "cómo" nos va a dar idea de cuáles son los saberes que el niño tiene, porque si planteamos esa pregunta y un niño no puede usar los números para respondernos es porque realmente los números no forman parte de sus saberes.*

Las situaciones problemáticas, también le sirven al docente para diferenciar los logros de sus alumnos. Por ejemplo, ante una colección de libros un niño puede contar sin dificultad: uno, dos, tres, cuatro. Frente a la pregunta del maestro: "¿Cuántos libros hay?" las respuestas, entre otras, pueden ser: "uno, dos, tres cuatro" o "son cuatro libros". Ambas ponen en evidencia diferentes saberes dado que la segunda respuesta demuestra que el niño es capaz de cardinalizar, es decir, reconocer que la última "palabra número" indica la cantidad de elementos del conjunto.

Permitir la resolución individual y grupal: *El docente debe poder formular situaciones problemáticas que permitan tanto la resolución individual como grupal. El trabajo grupal permite potenciar las heterogeneidades de los grupos escolares, dado que –con diferentes niveles de complejidad– se pueden plantear problemas acordes a los saberes del grupo. Por otro lado, este tipo de trabajo permite el intercambio de ideas, la confrontación, la búsqueda de caminos. Por otro lado, el trabajo individual permite al niño enfrentar una situación y buscar formas de resolverla. Ambos tipos de trabajo deben complementarse pues son como las dos caras de una misma moneda.*

Complejizar la propuesta: *Es producir una variable didáctica, es plantear –a*

partir de una propuesta inicial– un nuevo problema, un nuevo obstáculo cognitivo. La propuesta se puede complejizar modificando los materiales a utilizar o cambiando la consigna de trabajo. Un ejemplo de complejización mediante la modificación de los materiales, se puede dar en un juego de recorridos. En este tipo de propuesta, una complejización posible es pasar de un dado con pautas numéricas del uno al seis, a dos dados con pautas numéricas del uno al tres en cada uno. En el primer caso, los niños reconocen el valor que salió al arrojar el dado y avanzan los casilleros que el dado indica. En cambio, en el segundo caso, si bien el dominio numérico es el mismo para saber los casilleros que debe avanzar, el niño debe agregar al valor obtenido en un dado el valor del otro. En ambos casos el docente puede plantear la misma consigna de trabajo: "Avanzá los casilleros que el dado/los dados indica(n)".

Evaluar los conocimientos enseñados: *Es dar cuenta de los saberes que adquirieron los alumnos. Es conocer cómo los niños se enfrentan a una situación problemática, qué caminos de resolución buscan y, al mismo tiempo, conocer el nivel de logros alcanzados. La evaluación se realiza con las mismas actividades de enseñanza, una misma propuesta puede servir tanto para evaluar como para enseñar, de acuerdo al grupo y al momento en que esta sea planteada. Concretada la evaluación es preciso reiniciar, en un continuo de retroalimentación, el proceso descripto.*

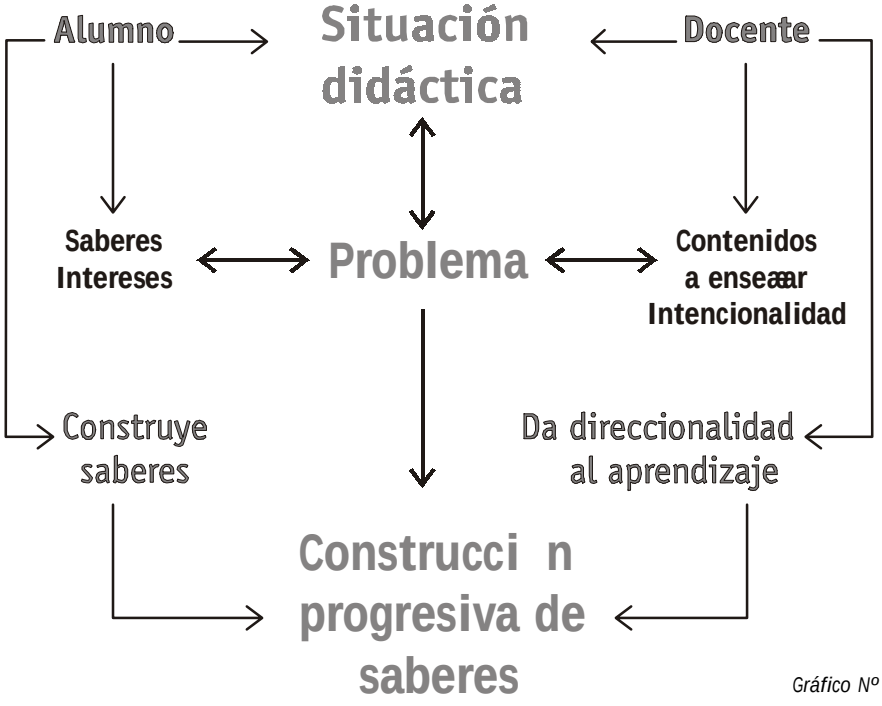


Gráfico Nº 4

Este cuadro sintetiza lo expuesto hasta el momento, dado que retoma la tríada didáctica constituida por alumno–docente–saber y, pone énfasis en el problema como vehículo que permite al niño, la construcción de saberes y al docente dar direccionalidad al aprendizaje.

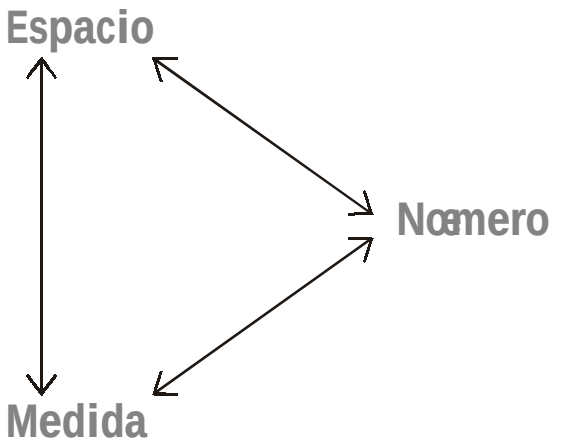


Gráfico Nº 5

La matemática tiene tres ejes fundamentales: número, medida y espacio, que están íntimamente relacionados porque se pueden abordar los contenidos desde cualquiera de ellos. El diseño curricular de la provincia propone el trabajo intencional de contenidos de los tres ejes. Los contenidos se pueden trabajar en forma interrelacionada, incluidos en unidades didácticas o en proyectos (estructuras didácticas propias del nivel) o mediante actividades especialmente construidas para trabajar algunos de estos contenidos.
A continuación abordaremos los contenidos relacionados con el eje Espacio.

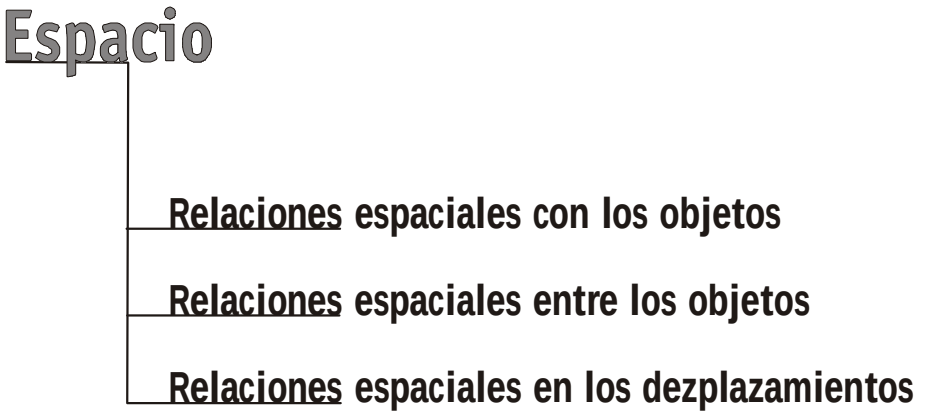


Gráfico Nº 6

Dentro de este eje se trabajan tanto las relaciones espaciales como las formas geométricas. Trabajar las relaciones espaciales implica proponer situaciones que tengan en cuenta a las relaciones espaciales en los objetos, entre los objetos y en los desplazamientos. Dentro de las relaciones espaciales en los objetos se incluye el tratamiento de las formas geométricas.

Las relaciones espaciales entre los objetos implican el tratamiento de la ubicación y posición de los objetos. El docente deberá problematizar las concepciones que los niños tienen al respecto dado que tienden a ver todo desde su propio lugar, es decir, desde su propio punto de vista. Esto se logra proponiendo situaciones en las que los niños se den cuenta de que lo que ven depende del lugar donde ellos estén ubicados. Por lo tanto, ante un mismo objeto, personas ubicadas en distintas posiciones, ven diferentes partes del objeto. Por ejemplo, si se les presenta un títere que semeja ser una persona y se ubica a cuatro niños en distintas posiciones, frente al títere, detrás, a la izquierda y a la derecha y se les imparte la siguiente consigna: "Dibujá lo que ves, tal como lo ves", los niños –por lo general– sea cual fuere la ubicación que tenían dibujan un títere con cara, dos ojos, pelo brazos y piernas. Para problematizar lo realizado el docente deberá preguntar "¿Qué ves desde aquí?", la respuesta dada por cada niño seguramente coincidirá con lo que él ve y no con el dibujo realizado. Este es el primer paso dado que es común que los niños manifiesten lo siguiente: "Se ve un ojo" y mirando su dibujo agregue "yo dibuje dos".

Las relaciones espaciales en los desplazamientos incluyen su tratamiento tanto en el plano (bidimensional) como en el espacio (tridimensional). Dentro de este tipo de relaciones se incluye el tratamiento de los puntos de referencia. Los niños del nivel pueden diferenciar entre su mano derecha y su mano izquierda, pero de ahí a que puedan reconocer el lado derecho y el izquierdo hay una gran diferencia. Los puntos de referencia permiten localizar objetos a la izquierda y a la derecha sin utilizar estas palabras. Por ejemplo, es común que las salas tengan una jirafa donde cuelgan etiquetas con los nombres de los niños. Esa pared es identificada por los niños como : "la pared de la jirafa". Este punto de referencia permite diferenciar esta pared de otra en donde puede haber colocados conejos, "la pared de los conejos". Lo importante es que el niño, mediante el uso de puntos de referencia, pueda ubicar objetos tanto en el plano como en el espacio.

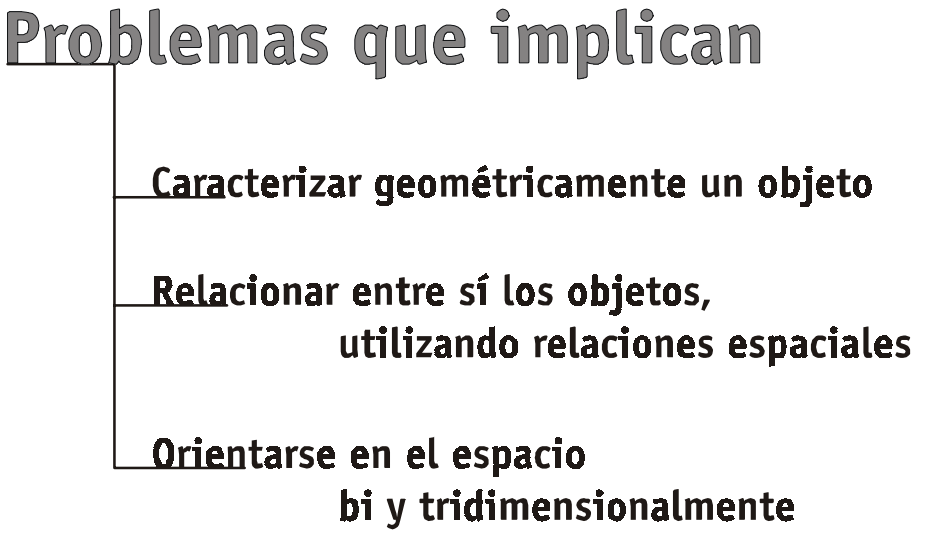


Gráfico Nº 7

El trabajo espacial en el nivel inicial debe involucrar:

· El planteo de problemas que impliquen la caracterización geométrica de los objetos, el reconocimiento de cuerpo con caras curvas, planas, curvas y planas así como la identificación de figuras de cuadrado, triángulo y círculo.

· Problemas que permitan relacionar objetos entre sí utilizando las relaciones espaciales. El niño debe diferenciar los objetos y la ubicación de cada uno de ellos respecto de los otros. Por ejemplo, un niño podrá describir una escena de la siguiente forma: "el payaso está en el centro de la mesa, pegadito, del lado de la puerta está el conejo". De esta forma establece una relación espacial entre dos objetos -payaso y conejo- indicando el lugar que cada uno ocupa en la mesa.

· Problemas que permitan orientarse en el espacio bi y tridimensional. Un contexto rico para el planteo de estos problemas es la escuela porque permite plantear situaciones que posibilitan el tránsito del espacio vivido al espacio representado. Por ejemplo, cuando le pedimos a los niños que dibujen el recorrido que realizan para ir de la sala al patio.

Estos problemas permiten enseñar los contenidos anteriormente mencionados.

La teoría de la cognición ambiental permite explicar el tratamiento de las relaciones espaciales dado que trabaja con ambientes cotidianos, los ambientes familiares. Establece que el sujeto construye mapas cognitivos para ubicarse en el espacio. Dentro del ámbito escolar, un ambiente cotidiano, familiar y compartido por todo el grupo escolar es el ambiente de la escuela. Allí hay lugares a los cuales concurrimos todos los días. Los mapas cognitivos

referidos al ámbito "escuela" serían las representaciones que los miembros de esa comunidad escolar construyen para moverse en el espacio "escuela". Dentro de los mapas cognitivos se diferencian tres elementos:

- ***Mojones:*** *puntos que sirven para orientación, son puntos de referencia (un cartel luminoso, un monumento, un edificio, etc.).*
- ***Rutas:*** *unen un mojón con otro, estableciendo relaciones entre los distintos mojones.*
- ***Configuraciones:*** *son representaciones que abarcan coordinada y simultáneamente gran cantidad de información espacial del entorno. Por ejemplo, supongamos que en una escuela hay varias rutas que permiten ir de la sala al patio, pasando por la Dirección. Si el niño es capaz de reconocerlas comienza a tener una mayor configuración del espacio "escuela".*

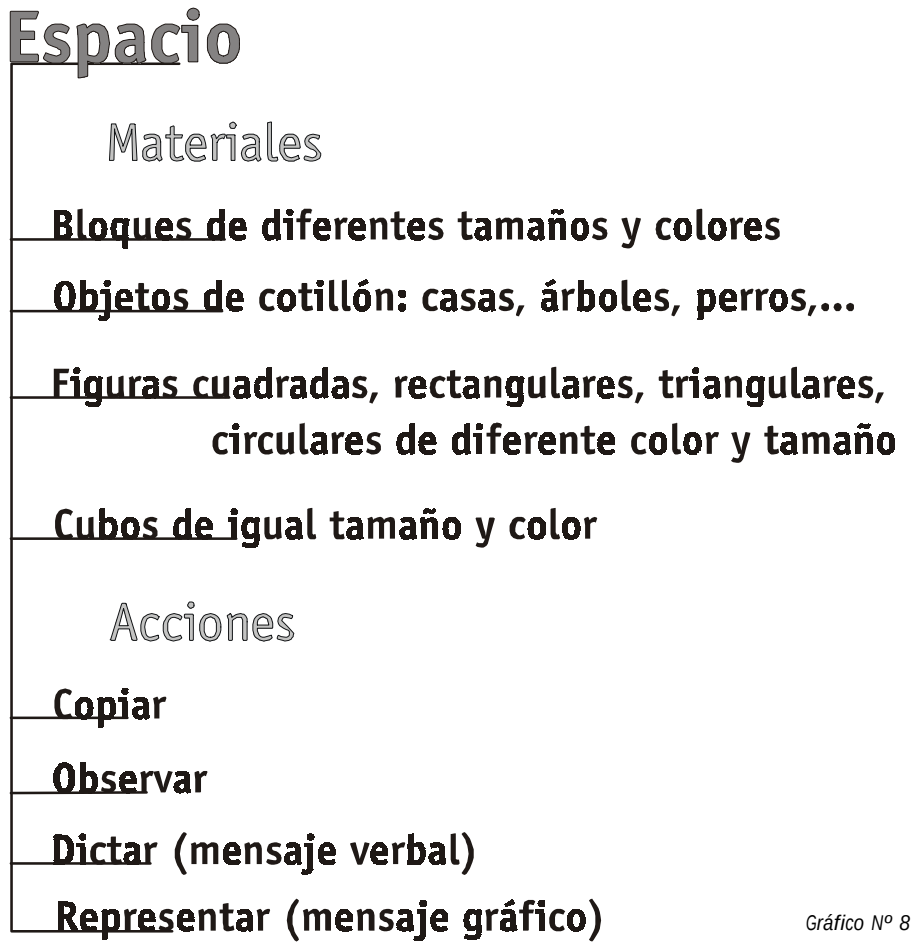


Gráfico Nº 8

Para el trabajo intencional de los contenidos descriptos se pueden utilizar diferentes materiales, los cuales deben combinarse con las acciones que permiten construir el espacio: observar, representar y dictar.

Observar es registrar mentalmente los objetos y su ubicación para luego poder reproducirlos sin que el modelo esté presente. Cuando el modelo está presente es copiar.
Dictar es dar mensajes verbales que incluyan el objeto y la relación espacial. Un ejemplo de mensaje espacial: "tomá el círculo rojo y colocálo en el centro de la mesa". Este mensaje verbal se refiere no solamente al objeto sino también a su ubicación en el espacio.
Representar es hacer un dibujo en el que se tengan en cuenta el objeto y cuál es la ubicación de ese objeto en el espacio, es emitir un mensaje gráfico que deberá ser decodificado correctamente para, por ejemplo, reproducir espacialmente aquello que está representado en el plano pasando de la bidimensión a la tridimensión.
Al plantear problemas espaciales el docente deberá tener en cuenta que los niños que comparten la actividad deben estar ubicados en una misma línea recta para que la izquierda y derecha de cada uno sea la misma.

Juego «Las construcciones»
Material tridimensional

Grafico Nº 9

A un grupo de niños se les puede proponer que hagan una construcción con juguetes de cotillón y a otro que la observe para poder reproducirla lo más exactamente posible o que el primer grupo le dicte al otro lo realizado. No importa si la opción es dictar (dar un mensaje verbal) u observar, lo que interesa es reflexionar sobre lo actuado. Una vez que se termina la acción se debe confrontar lo que hicieron ambos grupos. En esta confrontación está la in-

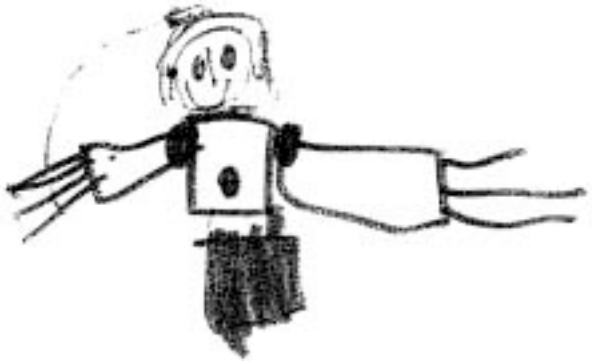
tervención docente para lograr hacer reflexionar a los niños sobre los aciertos obtenidos y los errores cometidos. En esa reflexión participan todos los alumnos, los que trabajaron en el pequeño grupo, como los otros que no trabajaron.

Construcción con figuras geométricas. Mensaje gráfico

Gráfico Nº 10

Este es un mensaje gráfico, se les dio a los niños figuras planas hechas en cartulina con formas de cuadrados, triángulos, círculos y rectángulos. Con ese material hicieron una construcción que luego debían comunicar mediante un mensaje gráfico a otro grupo. Este tipo de mensajes encierran una dificultad importante para los niños, porque ellos deben comprender que para que otro represente lo mismo, el mensaje gráfico debe contener cada una de las piezas usadas y no el contorno del conjunto. Aunque se les dé a los chicos los mismos elementos, cuando se les dice que emitan un mensaje gráfico o un mensaje verbal, se están planteando problemas diferentes pues los procesos cognitivos que implican cada uno de los mensajes son distintos.

Juego «Las estatuas»



Tamara (4 años)

Florencia (4 años)

Ambas imágenes corresponden al Gráfico Nº11

Un juego muy interesante para trabajar con los niños es el de "Las estatuas". Consiste en que uno se ponga como una estatua, otro observándolo le dicta a un tercero las posiciones para que se coloque en una posición idéntica o representa gráficamente la posición de la estatua para que el tercero imite el mensaje gráfico recibido. Se puede proponer realizar estatuas de una persona, estatuas de una persona con un objeto, estatuas de dos personas.

Recorrido de la casa al Jardín

Gráfico Nº 12

Otra actividad relacionada con el trabajo espacial consiste en proponer a los niños dibujar el recorrido que hacen desde su casa hasta el Jardín. Si bien este tipo de propuestas no son las más aconsejables, dado que no permiten corroborar desde el aula la veracidad del recorrido, posibilitan conocer la repre-

sentación que el niño tiene del espacio cotidiano. En este gráfico el docente puede identificar los mojones que el niño usa para orientarse en el espacio, así como también que trata de mostrar las esquinas donde debe girar en su trayecto. Sin embargo, no todas las representaciones de los niños tienen el mismo grado de desarrollo. En la mayoría de los casos los niños identifican a su casa y al Jardín como mojones y los unen mediante una línea, recta o no, sin mostrar detalles del recorrido.

La dinámica utilizada durante el Seminario fue una exposición acompañada de filminas, los docentes participantes podían realizar preguntas en el momento que lo creyeran conveniente. Una de las preguntas que se reiteró en todos lo Seminarios es la relacionada con la banda numérica.

¿Para qué utilizar la banda numérica? ¿para contar, o el conteo es un saber anterior? La banda numérica se podría colocar después que los niños saben contar, ya que contar es un saber previo al uso de este recurso. Esta permite a los niños reconocer la escritura numérica de las "palabras número" que utilizan al contar, así como reconocer el antecesor y el sucesor de un número,

¿Se debe colocar el cero? Supongamos que un niño sabe contar sin dificultad hasta diez. Si quiere escribir cinco, pero no sabe cómo escribirlo, entonces recurre a la banda numérica, y por conteo hace: uno, dos, tres, cuatro, cinco, se para en el cinco y entonces ve de qué forma se representa esa "palabra número". Si la banda numérica en lugar de comenzar con el uno, comenzara con el cero, el niño al realizar el mismo procedimiento, llegaría en forma oral al número cinco, pero encontraría en forma escrita el número cuatro, dado que el cero es el primer elemento de la banda cuando él recita la serie desde el uno. Esto no significa que el cero no existe en el Jardín, no significa que el chico no sea capaz de reconocer que el diez es el uno y el cero.

¿Se deben colocar dibujos en la banda numérica? No se deben colocar dibujos, dado que a partir de ella el niño comienza a familiarizarse con la escritura simbólica de los números. Los dibujos constituirían un obstáculo para este aprendizaje.

¿Hasta qué número se coloca en la banda numérica? Hasta el número treinta y uno dado que este es el dominio de los números frecuentes. Los días del mes son treinta y uno. Esto no significa que los saberes numéricos de los niños coincidan con esta cantidad.

¿Quién debe escribir los números en la banda numérica? Deben ser escritos por el docente, ya sea en forma manuscrita o mediante el uso de una compu-

tadora. Esta escritura debe ser clara y legible pues constituye la primera aproximación del niño a la representación simbólica de los números.

Trabajo en comisiones

Lengua y Literatura

Profesora María del Pilar Varela
Profesora María Cristina Planas

"Tal vez sea en la infancia cuando los libros tienen influencia profunda en nuestras vidas. De mayores admiramos libros, nos entretienen, pueden hacernos variar algunas opiniones previas, pero, lo más probable, es que hallemos en los libros una confirmación de lo que ya está en nuestras mentes: como en el amor, son nuestros propios rasgos los que buscamos".

Graham Greene

Presentación

Es indudable que si hay un nivel, dentro de la transformación educativa de la provincia de Buenos Aires, que más cambios ha sufrido en los últimos años, éste ha sido sin duda el Nivel Inicial. Organizado a partir de una clara y fuerte concepción comunicativa y social, el nivel recupera su especificidad y significatividad, al presentar el estudio de la lengua a partir de las cuatro competencias básicas: ***hablar–escuchar; leer–escribir.***

Por esta razón, y a la hora de pensar qué temáticas abordar para un primer espacio de encuentro, se consideró importante privilegiar la posibilidad de analizar experiencias concretas centradas en dos tipologías textuales claramente diferenciadas no sólo por su estructura y complejidad, sino también por el objetivo que persigue el lector de los textos. Así, en el primer caso, que analizaremos más adelante se decidió tomar el tema de los cuentos maravillosos: Caperucita Roja, La bella durmiente y los textos informativos de carácter descriptivo – científicos y/o de divulgación, intercambiar experiencias, compartir dudas, plantear hipótesis. Fue necesario hacer un recorte ante la amplitud de temas a tratar; como todo recorte, se deja en el camino otros aspectos igualmente importantes que, seguramente serán trabajados en otros seminarios.

Las funciones sociales de la lectura, la escritura y la oralidad. En búsqueda de mejoras en la práctica áulica.

Alfabetización. La lengua como objeto sociocultural.
Las funciones sociales de la lectura, la escritura y la oralidad.
La lengua oral y la lengua escrita en el Nivel.

Tal como ha quedado explicitado en la presentación, el Nivel Inicial tiene en el área de Lengua y Literatura el desafío de facilitar, abrir o, por lo menos, entreabrir la puerta de la lectura y de la escritura al niño. Este desafío conlleva, entre muchas otras cosas, posicionarse dentro de un claro encuadre

dentro de las amplias riberas de las Ciencias del Lenguaje y, por supuesto, también en la Didáctica del área para el nivel implicado.

Así pues, será oportuno revisar algunas prácticas que, por cristalizadas involuntariamente, lejos de favorecer el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (hablar–oír –leer–escribir) establecen situaciones didácticas alejadas de los contextos comunicativos relevantes y, por lo tanto, desnaturalizan la función del área en el Nivel Inicial.

Muchas de estos obstáculos son de carácter didáctico–metodológico y podrían reseñarse de la siguiente manera:

· ***Dificultades para el diseño y puesta en marcha de situaciones de enseñanza de la escritura que consideren tanto los procesos de planificación, textualización y revisión de los textos como la apropiación del sistema de notación de la lengua escrita por parte de los niños en relación con los alcances y peculiaridades que ambos aspectos adquieren en el Nivel.***

· ***La ausencia de situaciones de enseñanza de lectura que signifiquen verdaderas experiencias de construcción de sentido para niños que aún no leen convencionalmente.***

· ***La marcada persistencia de propuestas de enseñanza de la literatura al servicio de ejes temáticos de otras disciplinas. Esta modalidad de trabajo en las salas provoca dos dificultades esenciales:***

· ***La pérdida de la peculiaridad del área como objeto en sí mismo, como forma de conocimiento y experiencia de la realidad y, por lo tanto, como particular tratamiento para el desarrollo progresivo de las competencias lectoras de carácter literario de los niños en este nivel;***

· ***La ausencia de situaciones didácticas que incluyan el uso de textos pertinentes y específicos de otras áreas.***

· ***La reiterada presencia en las prácticas escolares de enseñanza de la lengua de actividades de tipo ocasional, fragmentadas, descontextualizadas, sin propósitos comunicativos, sin contenidos específicos y desarticuladas entre sí lo que impide la participación activa de los niños y, por ende, el desarrollo progresivo de sus competencias como lectores, escritores y hablantes.***

Encuadradas dentro de estas problemas, el desafío docente es revertirlas a partir de proyectos de trabajo significativos para el alumno que partan de objetivos claros.

Objetivos que deben guiar el diseño de las situaciones de enseñanza

· el conocimiento y uso de los distintos formatos discursivos de la lengua oral y los modos de gestión del intercambio comunicativo oral;

·el descubrimiento de las funciones sociales que la lengua escrita cumple;

·la comprensión de las cualidades de la lengua escrita que la diferencian de la lengua oral;

·la aproximación a los distintos modos de organización que la lengua escrita asume en diferentes situaciones comunicativas;

·el conocimiento de diferentes tipos de textos a partir del uso en variadas situaciones de comunicación;

·la interpretación de textos a partir de los indicios que estos proveen y de la práctica en experiencias de lectura compartida con el maestro;

·la participación en procesos redaccionales dictando al adulto.

·la comprensión paulatina del modo de notación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura.

El Nivel Inicial y las diferentes tipologías textuales

La lengua como objeto social y cultural.

La literatura: proyecto de trabajo a partir de la lectura de cuentos tradicionales.

Hemos planteado a lo largo de estas primeras páginas que el encuentro del niño con la lectura y la escritura exige contextualizaciones que favorezcan en los futuros lectores y escritores el avance progresivo y seguro hacia niveles, cada vez, de mayor autonomía.

El desafío es, pues, encontrar la metodología que permita no sólo la adquisición de los conocimientos y de las habilidades (interpretativas y creativas) que mejoren las competencias literarias del alumno sino también que faciliten el diálogo íntimo que se suscita entre el escritor (a través de su obra) y el lector.

Es indudable que la didáctica de la literatura tiene, en este sentido, una deuda pendiente con los docentes... ¿cómo ayudar a construir lectores , capaces de compartir y conmoverse con el extrañamiento que el texto genera? ¿Cómo instalar en el aula y en cada uno de los alumnos el "estatuto peculiar de la palabra en la literatura"?

A modo de ejemplo se presenta a continuación un proyecto centrado en textos tradicionales infantiles que tiene como eje involucrar al niño con la literatura , partiendo no sólo de sus saberes previos, sino también y muy especialmente invitándolo a indagar, cuestionar, interrogar e hipotetizar tanto sobre la estructura e intención del texto en sí mismo como en el soporte que contiene a la historia. Este último punto es, especialmente importante, teniendo en cuenta que la mayoría de los protagonistas del proyecto no sólo se encontraban en diferentes etapas en la adquisición de la lecto–escritura sino también que partían de diferentes experiencias previas con los textos.

Proyecto: La lectura de textos tradicionales

Entre las acciones de este momento del proyecto se destacan las siguientes:

· ***Exploración de cuentos maravillosos.***

· ***Lectura de cuentos por parte de la maestra de algunos cuentos tradicionales (Blancanieves).***

· ***Conversación dirigida para recapitular con los niños todo lo que sabían acerca de este cuento.***

· ***Reconstrucción oral del cuento. Renarración.***

· ***Lectura compartida con la maestra de todo el cuento. Los niños «leen» con la ayuda de la maestra.***

· ***Escuchar la versión grabada del cuento.***

· ***Leer siguiendo la grabación.***

· ***Lectura del cuento «Caperucita Roja».***

· ***Renarración del mismo por parte de los niños.***

· ***Escribir una nota de pedido de otras «Caperucitas» a los padres dictando a la maestra.***

· ***Explorar diferentes versiones del cuento.***

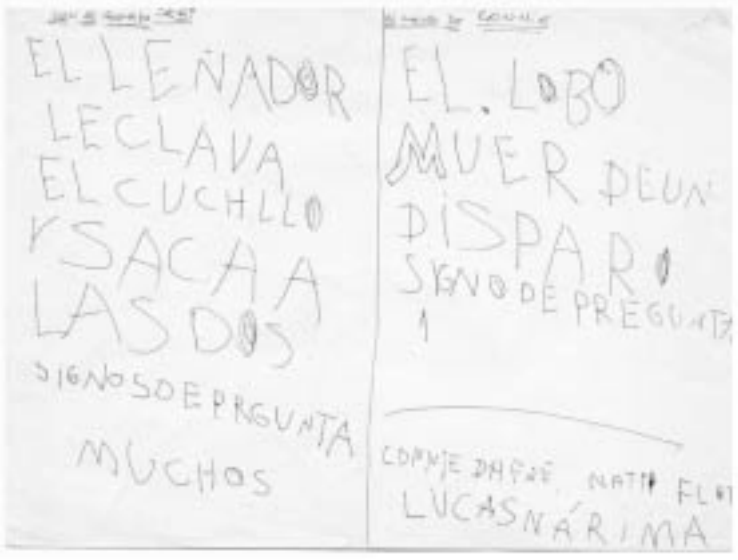
· ***Comparar las versiones.***

· ***Analizar en grupos las diferentes versiones.***

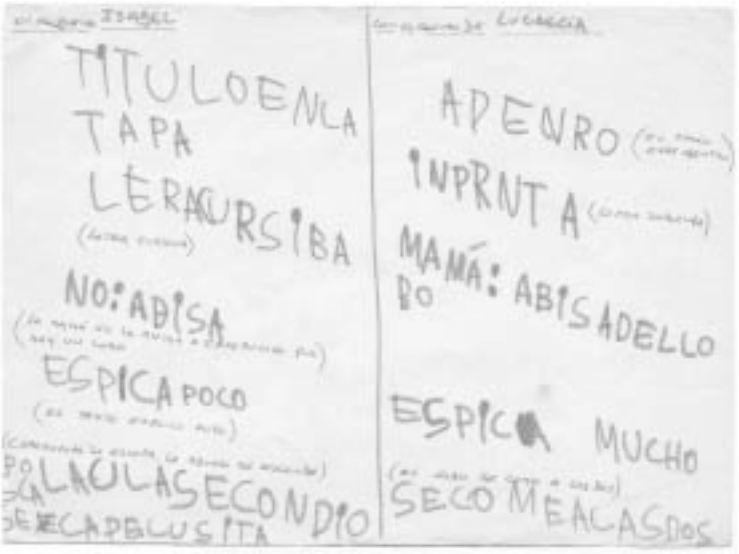
· ***Registrar el análisis hecho por todo el grupo. El alumno que escribe más convencionalmente realiza esta tarea.***

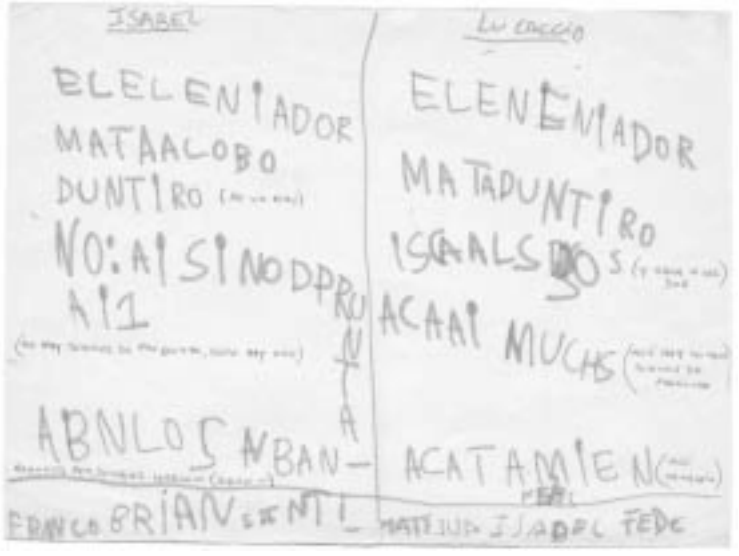
Les proponemos observar algunas de las conclusiones a las que arribaron los alumnos. A través de ellas es posible ver con claridad como, progresivamente, superan una primera mirada sobre la tapa y contratapa (descubriendo el título, los diferentes tipos y cuerpos de letras presentes, su

distribución dentro de la caja), para penetrar en: la estructura narrativa, en los recursos empleados por el autor y en la 'lectura de fragmentos significativos" a partir del reconocimiento de signos de exclamación y de interrogación y etc., permitiéndoles de este modo realizar auténticas intervenciones sobre el texto, elaborar hipótesis, sacar conclusiones y sintetizarlas.



Reproducciones de las escrituras de los chicos





Reproducciones de las escrituras de los chicos

Otra experiencia en sala de cinco: la indagación de textos informativos

Proyecto: el acuario

El objetivo del proyecto era elaborar entre todos y con la ayuda de la maestra un folleto explicativo sobre los diferentes seres vivos que viven en el mar. Dado que para muchos de los alumnos sus conocimientos se circunscribían a lo que habían podido conocer a través de alguna serie televisiva o en alguna

visita al zoológico, la docente decidió organizar el proyecto a partir de una investigación en la biblioteca de la sala primero, para poder abrirla luego a la de EGB y a otras fuentes de información.

Veamos cuales fueron las acciones de su proyecto:

· ***Investigar en la biblioteca de la sala.***

· ***Explorar el material.***

· ***Leer con la maestra diferentes tipos de textos: enciclopedias, revistas, etc.***

· ***Ver y comentar un video sobre el nacimiento de las ballenas.***

· ***Armar un acuario en la sala.***

· ***Leer y comentar en grupos la información recibida. Cada grupo se dedicó a un animal en particular.***

· ***Preparar el trabajo para informar a los otros grupos en un día en especial utilizando el «acuario» de la sala.***

· ***Leer con la bibliotecaria y la maestra diferentes textos.***

· ***Visitar una pescadería. Elegir algunos pescados: moluscos y mariscos «para verlos por dentro» en la sala.***

· ***Tomar apuntes mientras realizaban la «tarea de verlos por dentro».***

· ***Comparar los apuntes.***

· ***Visitar la biblioteca de EGB para buscar más información.***

· ***Elaborar el fascículo. Dictar a la maestra, escribir solos los nombres de los animales elegidos, seleccionar las figuras, hacer las flechas, rotular...***

A través de las investigaciones generales, grupales e individuales, los alumnos comenzaron a diferencias tipologías textuales y pasaron de la descripción literaria a la científica y de la organización de textos narrativos, fuertemente marcados por recursos propios del cuento, del tipo "Había una vez...", "El pececito se llamaba..." a formatos propios de revistas de divulgación , diccionarios y enciclopedias. El propósito del proyecto se había cumplido.

Simultáneamente los "jóvenes investigadores" se habían apropiado de un vocabulario específico con el que comunicaban lo aprendido a sus pares y a la docente. Este vocabulario, además fue tenido en cuenta especialmente por ellos, a la hora de construir el folleto.

Resumiendo

¿Qué significa escribir en las salas tomando como marco las prácticas sociales de escritura?

· La posibilidad de producir con ayuda de la maestra diferentes textos enmarcados en distintas situaciones comunicativas en función de diversos propósitos e intenciones.

· La oportunidad de desplegar las propias capacidades como productores de textos en un trabajo colaborativo con otros compañeros y con el maestro.

· La participación en propuestas de escritura diferentes donde sea necesario adecuar las características del texto a producir según el impacto que se intente lograr en el destinatario.

· La legalización de los borradores como itinerario natural de producción de cualquier escritor y como sustento del propio control de lo que se escribe y, por lo tanto, tener la posibilidad de regular el tiempo para producir tantas versiones como sean necesarias hasta dar por terminado el texto.

· La instalación de prácticas de escritura grupales en las que se dicta al maestro donde es posible descentrarse del texto, poner en común especiales problemas de la escritura. intentar resoluciones provisorias, consultar al maestro para verificarlas o defenderlas.

· Leer es compartir con otros lo leído, hacer comentarios, hacer recomendaciones.

¿Qué es leer?

· Leer es leer escritos verdaderos, en situaciones reales y significativas, con propósitos definidos (entretenerse, aprender, informarse, averiguar cómo se hace algo).

· Leer es leer escritos variados, reconocibles por ser los que circulan socialmente.

· Leer no es decodificar un texto letra a letra, sílaba a sílaba, palabra a palabra, sino encontrar su sentido a partir del contacto con él como totalidad.

· Leer es aplicar –de acuerdo con los propósitos de lectura que se tengan– estrategias de lectura a los textos, adquiridas a través de una intensa práctica de lectura o aprendidas –dentro o fuera de la escuela– pero siempre desde el contacto con textos.

· Leer es empezar a construir el sentido del texto (anticiparlo o predecirlo) ya desde las primeras aproximaciones al mismo y a partir de ciertos índices (contexto, tipo de texto, silueta, tipografías, título, marcas gramaticales, fórmulas, palabras).

· Leer es confirmar esas hipótesis o anticipaciones –o rectificarlas– al terminar de leer el texto.

· Leer es extraer información del texto, pero es mucho más «poner en el texto» todo lo que uno sabe, todo el conocimiento de mundo que uno tiene.
· Leer es, también, hacer inferencias, es decir encontrar el sentido del texto aún en lo que el texto «no dice».

La inclusión de este texto no es casual. A lo largo de los diferentes seminarios desarrollados en la provincia de Buenos Aires, muchos docentes lo solicitaron para compartirlo con sus pares y con los padres. Hoy está aquí, publicado cumpliendo la promesa que hiciéramos. Esperamos que la historia escrita por Graciela Cabal, un verdadero texto autobiográfico, ayude a recuperar el espacio de la literatura en nuestras aulas.

Los primeros acercamientos al libro

Graciela Beatriz Cabal

Voy a hablar de los encuentros iniciales entre el chico y el libro, encuentros determinantes en la formación de un futuro lector.

No me referiré a las rimas, nanas, juegos cantados. Tampoco a los libros de imágenes. Mi propósito, aquí, es hablar del libro como un conjunto de palabras. Y del particular momento en que el chico intuye, no sé de qué oscura manera, que esa historia que sale de la boca de un adulto tiene que ver con esas marquitas oscuras que están dibujadas en el libro. El chico descubre que el libro habla, que el libro puede contar cuentos. Y que si el libro se cierra, los cuentos quedan adentro del libro.

Acerca de esto tengo experiencias muy cercanas y muy lejanas. Empezaré por las muy lejanas, por esas cosas de la memoria retrospectiva, típica de las personas de edad provecta y signo inequívoco, parece del comienzo de la demencia senil. La memoria retrospectiva, les explico, es aquella que hace que te olvides del nombre de tu querido perro, el que duerme a los pies de tu cama desde hace años y, a la vez, recuerdes con todo detalle, lo que comiste aquella navidad de 1947, cuando eras tan feliz (¿eras tan feliz?).

Sabemos que los primeros recuerdos generalmente aparecen asociados a olores, a gustos, a sensaciones visuales. En mi caso, los primeros recuerdos de libros –cuentos de hadas que me leía mi mamá– están unidos al rojo brillante y transparente, al gusto entre ácido y dulzón, y a la especial contextura de la jalea de membrillo que yo chupaba del pan flauta mientras mi mamá me leía. El libro del que salían los cuentos no tenía dibujos –era un libro de la Biblioteca de la Nación, de tapas azules. Pero allí estaba, yo la

veía, aquella nena chiquita, navegando adentro de una cáscara de nuez, en un plato lleno de agua.

Tan fuerte, tan vivo está este recuerdo en mí que, cuando murió mi mamá y yo entré en uno de esos pozos negros y profundos en los que uno entra –aunque sea grande, aunque sea vieja, aunque tenga nietos– , cuando se te muere la madre, la primera cosa que se me ocurrió, fue buscar ese libro de tapas azules manchados con jalea de membrillo, en el que pude recuperar lo que creía perdido para siempre: la voz de mi mamá contándome la historia de esa nena tan chiquita, que podía navegar adentro de una cáscara de nuez.

Los cuentos que me leía mi abuelo están unidos, en el recuerdo, al olor a remedio, a viejo, a papeles amontonados, a cascarita de naranja y a peperina para el mate, que era el olor a mi abuelo (un olor que a veces creo sentir hoy en ciertos rincones de mi propia casa). Mi abuelo me subía a su cama alta, de caños de bronce en los que guardaba los rollitos de dinero para protegerlos de los posibles ladrones, y me leía. Pero no me leía *El patito coletón*, que para desdicha de la niñez argentina todavía no existía, ni tampoco *La familia Conejola*, de Constancio C. Vigil, que sí existía. Mi abuelo me leía *Don Quijote de La Mancha*, *Las Mil y Una Noches*, *Poquita Cosa*, en sus versiones originales (téngase en cuenta que yo tendría tres, a lo sumo cuatro años). ¡Cómo disfrutaba mi abuelo! ¡Y cómo disfrutaba yo de verlo disfrutar a él! ¿Qué me quedó de esas lecturas? Muchísimas cosas. Entre ellas la sensación de que mi abuelo me quería tanto como para compartir conmigo esos juguetes maravillosos que eran sus libros. Y el firme propósito de que yo, cuando fuera grande y supiera hacer hablar a los libros, buscaría esos mismos, que tan feliz lo hacían a mi abuelo. (Y fue así que lo hice).

Cuando me llegó el turno de ser madre, la ansiedad me perdió. Debo confesar que yo fui una madre obsesiva en cuanto a los libros y la lectura. De movida apenas me enteré de que estaba embarazada, lo primero que hice fue salir a la calle y comprarle al futuro bebé... las obras completas de Oscar Wilde. Sí, señor. Y mis miedos de primeriza no estaban referidos a si el nene me saldría sanito y con sus cinco dedos (no con seis ni con cuatro). Lo que yo temía es que me saliera un nene no lector. Como suele ocurrir, la peor parte la llevó mi hijo. Ni un solo día de su infancia se libró del cuento. "Hoy, no, mamá, te lo pido por lo que más quieras", con los ojos llenos de lágrimas la infeliz criatura. Y yo, dale, que "mirá que lindo cuento que te compré, uno que a mí me encantaba cuando era chica"¿Saben qué cosa

llegué a decirle? "Ya me lo vas a agradecer cuando seas grande". Y no le dije: "Alguna vez no voy a estar para contarte cuentos y va a ser tarde y te vas a arrepentir", porque ya había cursado Psicología de la Niñez I y II, pero lo que es ganas no me faltaron.

Con las mellizas que llegaron poco tiempo después, la cosa fue mejor. No porque yo hubiera cambiado mi forma de pensar o atenuado mi ansiedad; resultó que me encontraron exhausta. Y eran ellas las que venían a traerme libros, para que les leyera en la cama. Y yo quería leerles, pero era sentarme y quedarme dormida. ¡Hasta parada y leyendo llegué a quedarme dormida! Entonces ellas, angelitos de Dios, agarraban el libro y me contaban las figuritas. (Cada tanto se detenían para abrirme los ojos introduciéndome sus deditos con sus uñitas –nunca me alcanzaba el tiempo para cortarles bien las uñitas–, tratando de saber si yo estaba dormida o era nada más que me había muerto).

Pese a todo, y quién sabe por qué mecanismos, después de una turbulenta adolescencia de pocos libros, los tres me salieron lectores. No lectores adictos como yo. Pero eso quizá se deba a que ellos fueron tres, tuvieron perro, gato, televisión, vacaciones, lindas navidades y cosas así. Y yo fui hija única, no tuve perro ni gato, ni televisión y usé los libros, muchas veces, como tablas de salvación.

Y ahora pasaré a un tema que me apasiona y, espero, los apasionará a ustedes: mis nietos.

Nahuel, por ejemplo, y no porque sea nieto mío, es una criatura asombrosa, que se devora los libros. Li- te- ral- men- te se los devora. Cierto es que no sólo se devora los libros: él se devora –o por lo menos lo intenta: aunque es tan adelantado para su edad, tiene un solo diente, abajo, en el medio, rarísimo, que no acaba de salir– digo que él se devora todo objeto que logra atrapar: los broches de la ropa, los ruleros y hasta la cola de nuestro gato –que es un gato muy sufrido- , si bien tiene una marcada predilección por las tetas de su mamá. En cuanto a libros propiamente dichos, Nahuel ya se devoró media tapa de *Tomasito* (bien ablandada por el agua, ya que su lugar preferido de lectura es el catre del baño), y todos los lomos de *Los morochitos*. (Cuando la otra abuela sugirió si no sería más higiénico un pedazo de bola de lomo envuelto en un trapito limpio, a la usanza antigua, que de paso cañazo lo alimenta, o tan siquiera un buen mordillo, de esos que se compran en la farmacia, mi hija y yo la miramos con lástima: "¡Mire si va a comparar, señora! ¿O no *ve que la criatura está leyendo?).*

Pasando a Camila –la nieta cocorita y camorrera protagonista de varios de mis relatos– ya es, a los cuatro, una avezada lectora, capaz de aconsejarle a Graciela Montes que *Había una vez una casa* debía titularse *Había una vez un pollito;* que aprendió a decir malas palabras con las pulguitas bocasucias de Roldán (por lo que es en casa no aprendió); que jamás se va a dormir sin por lo menos cinco libros (entre los cuales nunca faltan *Babar* ni *El ratón feroz* ni *Lucas en el Jardín*); y que, siguiendo las expresas y muy precisas instrucciones de Ema Wolf, diariamente se aplica con esmero a enseñarle a tejer al gato.

Tengo una anécdota. Hace un tiempo –Camila tenía por entonces dos años y medio– un día en que yo estaba contándole Hansel y Gretel sin cambiar una sola palabra (ni siquiera una entonación) porque si no se enoja y yo tengo que volver a contarlo desde el principio, algo sucedió en su cabeza cuando yo le leía, empezó a meterse los dedos en la boca y después a pasar los dedos por las letras de la página. A mí se me estrujó el corazón: Camila, acababa de descubrir que el libro hablaba por mi boca. ¿Acaso en ese momento Camila también intuyó que si el libro hablaba por mi boca podría hablar por boca de ella? Creo que sí. Porque no había pasado una semana cuando sucedió lo siguiente: Camila me trae un libro para que le lea, yo intento leerlo sin anteojos (los había perdido) y no veo. "No puedo leer sin anteojos", le digo. (Mirada de azoramiento de Camila que me toca los ojos y después toca las palabras con cara de no entender). Entonces yo me pongo a buscar los anteojos, con ella detrás prometiéndome que su papá me iba a comprar unos. Al final los encuentro, agarro el libro, la siento a la nena en mis rodillas y me pongo a leer: "Había una vez una princesa..." .Y me doy cuenta de que, en ese momento, a Camila le importa muy poco la suerte de la princesa, lo que le importa, lo que mira con avidez, son mis anteojos. Y, claro, me los saca, intenta calzárselos ella y, con los anteojos puestos quiere hacer hablar al libro. Después de un rato me mira desconsolada: "Yo no puedo leer ", dice. Y desde ese día, por bastante tiempo, y pese a todas mis explicaciones que sonaban complicadas y ridículas, Camila buscó "los anteojos de leer".

Y voy a terminar con una historia que comenzó hace 37 años. Yo tenía 17 años y me iniciaba como maestra en un Primero Inferior de más de cuarenta chicos. Recién salida del Normal, mis ideas acerca de cómo enseñar a leer y a escribir eran vagas. Sin embargo, para las vacaciones de julio, cada

chico se llevó a su casa un libro de cuentos de nuestra biblioteca: todos sabían ya leer. Y, lo más importante, todos querían leer.

Durante 16 años fui maestra de grado. Y así como equivoqué el camino con mis hijos, logré grandes éxitos con mis alumnos, que salieron excelentes lectores. Cada tanto encuentro a alguno, que me lo recuerda. (Cuando alguien me dice por la calle "Señorita Graciela» ya sé por donde viene la cosa). Y ahora el final de la historia... Hace un tiempo me llaman a mi casa por teléfono: "Señorita Graciela –me dice una voz de mujer– soy Alicia Gutiérrez, ¿se acuerda de mí?". ¿Acordarme así de zopetón, de uno de los mil alumnos que pasaron por mis manos y por mi corazón? Pues sí me acordé. De su carita de seis años, del color de su pelo, de dónde se sentaba, y hasta de su letra redonda me acordé. ¿Y saben qué me contó mi alumna? Esto me contó: que ella tenía una abuela que siempre estaba triste. ¿Abuelita, porqué estás tan triste?, le preguntaba mi alumna. Y la abuelita le contestaba que nada, que cosas de la vida. Hasta que un día, cuando mi alumna ya era una mujer, la abuela se lo confesó: "Sabés que yo nunca aprendí ni a leer ni a escribir?, sólo firmar sé", y se lo dijo llorando. Y lloraba mi alumna mientras me lo contaba. Y, del otro lado del teléfono, también lloraba yo. Y sigue la historia: entonces mi alumna le dijo a su abuela que no llorara más, que, sin que nadie se enterara, ella le iba a enseñar a leer y a escribir. Y le enseñó.

¿Y saben de qué se valió para enseñarle? De los cuadernos de primero inferior; de lo que yo le había enseñado en esos cuadernos hacía ya 37 años. Por eso me llamaba, para darme las gracias, decía. ¿Y qué pasó con su abuela (esta historia tiene un final feliz): que aprendió a leer y a escribir. Y que desde ese día leyó y leyó y leyó. Pero no los diarios o las revistas para señoras o las recetas de cocina... No señor: cuentos infantiles leyó, cuentos de hadas y de brujas y de enanitos: "Los que nunca nadie me contó, los que nunca pude leer cuando era una nena".

Tan conmovida me sentí, tan hermoso me pareció ese relato de vida... Por eso pensé en compartirlo con ustedes, maestros.

Artículo reproducido del módulo de Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Fuente original ***La educación en nuestras manos*** *de Suteba.*

Anexo

A continuación se transcriben las actividades desarrolladas con los docentes que asistieron al Seminario. Nos parece pertinente incluirlas ya que podrían compartirse, para su análisis, con sus colegas.

Leer y analizar las siguientes propuestas:

Propuesta 1

La maestra de 5 años de un Jardín realiza con sus alumnos una visita a un acuario. A partir de esta visita, los niños formularon una serie de interrogantes acerca de la vida de los peces que condujeron a un trabajo de investigación. La temática investigada permitió desarrollar muchas actividades de lectura, escritura y oralidad. Los niños decidieron elaborar un pequeño fascículo en el que figuraron distintos «animales acuáticos».

Entre las acciones del proyecto figuran las siguientes:

Investigar en la biblioteca de la sala.

Explorar el material.

Leer con la maestra diferentes tipos de textos: enciclopedias, revistas y etc.

Ver y comentar un vídeo sobre el nacimiento de las ballenas

Armar un acuario en la sala.

Leer y comentar en grupos la información recibida. Cada grupo se dedicó a un animal en particular.

Preparar el trabajo para informar a los otros grupos en un día en especial utilizando el «acuario» de la sala.

Leer con la bibliotecaria y la maestra diferentes textos.

Visitar una pescadería. Elegir algunos pescados: moluscos y mariscos «para verlos por dentro» en la sala.

Tomar apuntes mientras realizaban la «tarea de verlos por dentro».

Comparar los apuntes.

Visitar la biblioteca de EGB para buscar más información.

Elaborar el fasciculo. Dictar a la maestra, escribir solos los nombres de los animales elegidos, seleccionar las figuras, hacer las flechas, rotular...

Propuesta 2

La maestra de la sala de 5 años de un Jardín desarrolla un proyecto de lectura de textos literarios de carácter anual. En este caso, se relevan las acciones del proyecto destinadas a la lectura de cuentos maravillosos. Muchas de las actividades se realizan alrededor del rincón de lectura en la sala en torno a la biblioteca para permitir que los niños puedan moverse en forma autónoma a la hora de explorar materiales escritos.

Entre las acciones de este momento del proyecto se destacan las siguientes:

Exploración de cuentos maravillosos.

Lectura de cuentos por parte de la maestra de algunos cuentos tradicionales (Blancanieves).

Conversación dirigida para recapitular con los niños todo lo que sabían acerca de este cuento.

Reconstrucción oral del cuento. Renarración.

Lectura compartida con la maestra de todo el cuento. Los niños «leen» con la ayuda de la maestra.

Escuchar la versión grabada del cuento.

Leer siguiendo la grabación.

Lectura del cuento «Caperucita Roja».

Renarración del mismo por parte de los niños.

Esscribir una nota de pedido de otras «Caperucitas» a los padres dictando a la maestra.

Explorar diferentes versiones del cuento.

Comparar las versiones.

Analizar en grupos las diferentes versiones.

Registrar el análisis hecho por todo el grupo. El alumno que escribe más convencionalmente realiza esta tarea.

· Luego de la lectura y análisis, formulen las preguntas que el grupo considere necesarias para ampliar la información acerca de las secuencias de actividades de los proyectos analizados.

· Realicen una breve síntesis del trabajo llevado a cabo durante la jornada.

Profesoras María del Pilar Varela y María Cristina Planas

Trabajo en comisiones

Plástica

Profesora Ema Brandt
Profesora Raquel Giménez

La dinámica desarrollada en el encuentro tomó características de una exposición, por diferentes motivos: la gran cantidad de docentes convocados y por el espacio con que se contaba para trabajar en la jornada.

Las filminas preparadas como apoyo al desarrollo verbal acompañaron y dieron fuerza a las ideas sobre el enfoque de la enseñanza en la educación plástica que se expusieron, facilitaron la intervención de los docentes participantes. El foco de trabajo fue dedicado a los contenidos de aprendizaje de este lenguaje en el nivel y, a su vez, a la didáctica y en general. Estos dos aspectos estuvieron jugando relacionadamente todo el tiempo.

Se comenzó el encuentro explicitando que la propuesta era comenzar a revisar las prácticas que se desarrollaban en el Nivel Inicial; poder comparar lo que se hace con lo que se puede mejorar, es decir, pensar en modificar positivamente las prácticas. *Se manifestó que no se tenían dudas respecto de que los docentes trabajan y lo hacen bien, dado que es un quehacer común en el Jardín desde hace mucho tiempo.*

Se les propuso pensar el enfoque sustentado, actualmente por el área. ***Pensar qué se quiere decir cuando hoy en día se dice que la plástica es un lenguaje que se enseña y se aprende ya desde el Nivel Inicial.***

"Hubo toda una época signada por la libre expresión que impactó mucho en la enseñanza en el Nivel Inicial. Se sostenía que para que el chico pudiera ser realmente creativo y expresivo, había que dejarlo hacer libremente lo que quería". Trataremos de ver esta cuestión: qué quiere decir esto de la libre expresión y si es realmente válido y posible que un chico se exprese libremente. Para que cualquiera de nosotros pueda elegir algo debe tener algunos conocimientos, de otra manera uno selecciona solamente teniendo en cuenta aspectos superficiales. En el caso de la libertad de expresión, se es libre para expresar cuando se conocen algunos materiales y herramientas tanto como algunos de sus posibles comportamientos. Por supuesto, que la libertad de expresión comienza con la exploración libre, tanto de materiales como de las herramientas y también en la exploración de formas, mezclas de colores, realización de texturas, modelado... Por lo tanto, el niño al igual que el adulto es libre para expresarse cuando conoce, y cuanto más trabajos realiza más libre es para decir y hacer en los lenguajes artísticos expresivos.

Les propongo que traten de ir cotejando las cosas que a ustedes les pasan en su práctica diaria y las relaciones que establecen con los documentos que les llegan tanto llámese CBC, diseño curricular, o hasta algún proyecto curricular o institucional que los involucra de manera especial.

Generalmente, ante este tipo de documento uno siente cierta extrañeza, como si de golpe le cambiaran todo el libreto y entonces muchas veces se descree del saber propio.

Lo interesante es pensar que siempre se pueden mejorar las prácticas, y cuando hablo de mejorar lo que quiero decirles es que es fundamental revisar constantemente lo que se hace, actualizarse, reflexionar sobre los nuevos enfoques, para enseñar mejor.

En cuanto a los lenguajes expresivos en el Nivel Inicial y acá me refiero, entonces no solamente a plástica, sino también a música, a expresión corporal y teatro o juegos teatrales es que el chico pueda llegar a conocer cada lenguaje y expresarse, poder decir «en y con» ese lenguaje particular.

Acordamos, entonces que para poder expresar algo en cualquier lenguaje hay que conocerlo. Es decir, el que no conoce las palabras no puede armar una frase; en el lenguaje plástico pasa lo mismo, lo cual no quiere decir que los chicos antes de llegar al Jardín no se expresen y no hagan hermosísimos dibujos y pinturas.

Acá nos referiremos a la enseñanza de este lenguaje expresivo en el Jardín, que como institución escolar tiene la obligación de enseñar, y también de enseñar este lenguaje expresivo. En consecuencia, a pesar de que hay muchos chicos que ya desde sus casas traen un gran caudal de creatividad, hay otro montón de chicos que no, y en general no lo podrán hacer si el jardín no les brinda esta posibilidad. Nosotros tenemos la obligación de darles la oportunidad de conocer y trabajar con este lenguaje. La preocupación y la implementación de actividades relacionadas con los lenguajes estético-expresivos en el Nivel Inicial, sin lugar a dudas es un acto que pretende la equidad en cuanto a los aprendizajes propios de los lenguajes expresivos.

¿Cómo aprenden los chicos y desde qué edad se inician los aprendizajes en este lenguaje? Hace tiempo que sostenemos que no solamente es importante que el chico realice trabajos plásticos, que hay otro tipo de trabajos que debe proponer el docente y organizarlo como actividades diarias, acotadas, que es el de observar y apreciar; ir realizando con ellos lecturas –breves– de imágenes observadas. Es medular esta apreciación porque cuando el chico puede mirar en profundidad algo, lo mismo que nosotros, los adultos, empezamos a darnos cuenta de una mayor cantidad de detalles que están en las cosas que miramos. Y estas observaciones y reconocimiento aportan al enriquecimiento de las propias producciones y, a la vez, a la sensibilidad y la imaginación.

Voy a aclarar a qué llamamos imágenes: a las producciones realizadas por los seres humanos a través de la historia, tanto sean en la bidimensión como en la tridimensión, las contemporáneas y las realizadas por los mismos niños.

Bidimensionales son las imágenes que se desarrollan en la superficie de una hoja, cartón, madera, etc., como son los dibujos, las pinturas, las historietas, las fotografías, el collage, las estampas de las diferentes técnicas de grabado etc. Por otro lado, las tridimensionales son las que ocupan espacio, como las esculturas, los objetos, las instalaciones, los móviles, etc.

Vamos a comenzar, tratando de hacer una práctica de observación con ustedes. La idea es que reconozcan este hacer y comprendan de qué se trata la actividad de la lectura de imágenes, observación, y desarrollo de la percepción… Tengan en cuenta que está organizada para gente adulta y que no se puede replicar con los niños.

"Van Gogh es un pintor holandés, que vivió gran parte de su corta vida en Francia. En un principio, ligado al movimiento pictórico llamado impresionismo, para luego pasar a formar parte de los llamados posimpresionistas, movimiento al que pertenecieron también, Cézanne, Gauguin, Toulouse-Lautrec y Degas entre otros. El impresionismo es un movimiento que quiso captar la impresión de un instante, representar un instante del día; la luz era para el impresionismo "su tema" junto con el de pintar la naturaleza, pintar al aire libre. Los estudios de la luz estuvieron íntimamente relacionados con los progresos tecnológicos de la época. Por otro lado no hay que olvidar que los progresos realizados por la fotografía abrían un amplio campo para los artistas plásticos.

En la misma época, como dijimos antes, otros pintores se abrían a nuevas ideas, estos se preocuparon especialmente por el color y ya no les interesaba imitar la naturaleza, haciendo prevalecer la expresión subjetiva.

La pintura de Van Gogh se torna cada vez más expresionista.

Ustedes conocen los signos o elementos del lenguaje plástico: la forma, el color, la textura, el espacio, que son cuatro de los elementos esenciales que componen el lenguaje plástico y sobre todo fundamentales para trabajar en el Nivel Inicial (Estos se concretan en el espacio bidimensional y en la tridimensionalidad).

Vamos a poner un ejemplo: estamos viendo una reproducción en la bidimensión de un cuadro de Van Gogh, que también es bidimensional. Pero podríamos estar viendo una reproducción de una obra tridimensional, una escultura, y a pesar de que originalmente la obra es tridimensional, al estar viéndola en la

pantalla la imagen que veríamos sería bidimensional, de una representación que originalmente es tridimensional.
Volvamos a la reproducción que estamos mirando. Este cuadro de Van Gogh, es pequeño, tiene treinta por cuarenta y cinco centímetros. Generalmente se lo imagina muy grande, en este caso por la cantidad de detalles que tiene esta pintura.

Me gustaría que observen bien esta imagen y reconozcan que ven en ella.

Imagen proyectada en el seminario, con la reproducción de «La noche estrellada» de Van Gogh

(Los participantes dicen; nubes, soles, estrellas, casas, árboles, montañas, colores, formas, texturas, formas como comas...;)
"Ahora veamos cuales son los elementos del lenguaje plástico que ustedes reconocen en la misma imagen?
(Los participantes contestan: color, formas, textura, espacio, profundidad, perspectiva...)
"¿Qué es lo que da sensación de profundidad? En esta representación de un paisaje, llamado «La noche estrellada de Van Ghogh», lo que ustedes denominan perspectiva es en este caso la sensación de profundidad que trasmite la imagen.
La perspectiva es un tipo de resolución espacial que se da en el Renacimiento, que cumple con unas reglas de la geometría llamados cánones de resolución estricta.
En esta imagen hay sensación de espacio, resuelta no por medio de la perspectiva. La perspectiva, muchos de ustedes la habrán tenido que hacer al cursar el tercer año del bachillerato, donde se trazaba la línea de horizonte y

uno o más puntos de fuga, y donde sobre este entramado se construían los objetos o paisaje que se querían hacer por este medio de resolución espacial. (la perspectiva). Hoy en día, muchas veces se toman como sinónimos, no siéndolo. Esto es que se toma como igual a la sensación de espacio que puede dar una imagen con la resolución totalmente canónica de la perspectiva, pero lo que se está queriendo decir es que tiene sensación de espacio. En el caso de esta imagen el espacio esta dado por el árbol bien grande en primer plano y lo que esta atrás en segundo plano, de tamaño más chico. Otro indicador de espacio son los colores.

Es decir que hay muchas maneras de resolver el tema del espacio, piensen en cómo lo resuelven los japoneses en sus famosas estampas.

Alguna de ustedes dijo hace unos instantes que el pintor pintaba como con comas; al mirar en detalle, se puede deducir que eso parecido en su forma y dirección a comas está dado por una pincelada ancha con mucha materia; en el original realmente tiene mucha materia, y da ganas de tocarlo.

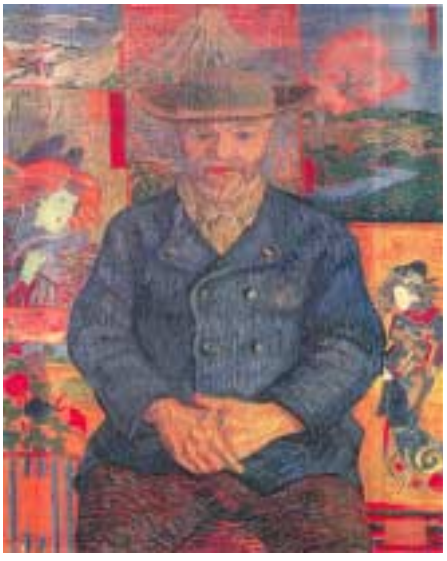


Imagen proyectada en el seminario, con la reproducción de «Le Pere Tanguy» de Van Gogh

Vamos a ver otro cuadro de Van Gogh y comparar similitudes y diferencias. ¿Encuentran alguna semejanza en cuanto a la forma de estar resuelto? Cuándo digo la "forma de resolverlo", me refiero a la forma de hacerlo, de darle solución. Vean en el traje del hombre, ¿qué hay en común con el cielo de la noche estrellada? Por supuesto, como dijeron ustedes, la pincelada.

Ustedes dicen que ven una figura central que es un señor sentado. Esta forma central ocupa gran parte de la imagen total. ¿Qué más ven?, ¿qué hay en el fondo? Eso esta bien, se ven como varios y diferentes cuadros, imágenes, estampas. ¿Y qué es lo que están representando esas imágenes del fondo? Son estampas orientales. En algunos lugares de la pintura se nota bien qué es lo que esta representado y en otros casos no tanto. En esta época Van Gogh está muy imbuido de lo que pasa en el Oriente y trata de ponerlo en sus resoluciones plásticas. ¿Notan cómo la figura se recorta del fondo? Esto es observable por los contrastes de color y la forma monolítica del señor pintado. Hasta ahora hemos hablado de formas, algo de contraste de colores, de fondos y figuras. Ahora quisiera que observen algo que se repite en toda la imagen, ¿qué es? Por supuesto es la textura, con la que Van Gogh construyó toda la superficie del cuadro. Es muy posible que ustedes no tengan en cuenta a la textura como uno de los elementos del lenguaje plástico que enriquece las imágenes. Tal vez la trabajan desde Ciencias Naturales, tocando los materiales, etc.

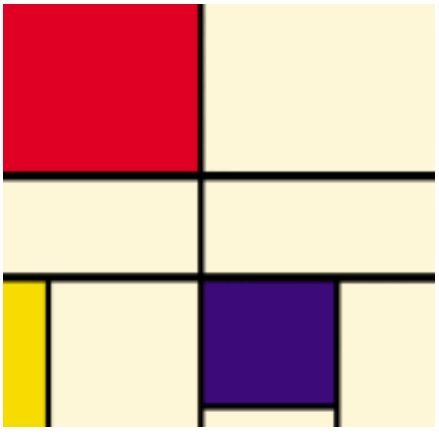
La textura es una de las grandes posibilidades que tenemos en plástica para trabajar con los chicos, porque es enriquecedora de las imágenes que producen. Voy a poner un ejemplo de cómo se podría trabajar en la sala. Supongamos que estamos llevando adelante un proyecto sobre el retrato. Mas allá de las formas de las cabezas, que por supuesto no son todas iguales, se les puede sugerir también que observen los diferentes cabellos de sus compañeros, las distintas maneras y formas que toman en una cabeza, están los lacios, los ondulados, los muy rizados etc, lo más probable es que después de esta observación, incorporen la textura al trabajo que están realizando.

"Siguiendo con esta misma imagen, ¿es figurativa, abstracta o no figurativa? Bien contestado, es figurativa y vamos a aclararlo para aquellos que tienen dudas respecto de este concepto.

Figurativo *es aquello que representa la realidad, y puede ser más o menos figurativo, cuanto más lo es, se lo llama realista, o sea que representa la realidad lo más parecida a lo que es para el que la mira.*

En contraposición a figurativo hablamos de abstracto *y de* no figurativo*. Esta imagen es figurativa, pero no es realista. Hay que tener en cuenta que para saber qué tan realista es una imagen, tendríamos que tener otra figura al lado del mismo señor, para compararla, por ejemplo una foto documental de este señor.*

En esta comparación seguro que la fotografía es mucho más realista.
Abstracta *es aquella representación que partiendo de algo real, va perdiendo la relación unívoca con el objeto del que se partió.*
No figurativa *es esa composición que hace el pintor, escultor, dibujante, grabador donde no parte de nada objetivo, es decir que inventa formas y juega con ellas, con colores, texturas y espacio.*



Imágenes proyectadas en el seminario, con la reproducciones de «Paisaje con árboles» y «Composición con rojo, amarillo y azul» de Mondrian.

Entonces, volvamos al principio: ustedes ya saben que las imágenes pueden ser bidimensionales y tridimensionales y que tienen, forma, color, textura y espacio. Y que estos cuatro elementos son posibles de trabajar en Nivel Inicial, no nombro la línea y el punto a pesar de que por supuesto se pueden trabajar pero son más complicados, son más abstractos para trabajar.

En la primera imagen observada, «La noche estrellada», sabemos que para el artista eran estrellas por el nombre que le puso al cuadro, o sea que eso que a algunos les parecieron soles son estrellas. Son todas estrellas. Para Van Gogh esto es una noche estrellada; para los demás, cada uno de nosotros, es lo que nosotros queramos. Lo importante es que miremos las imágenes sin preconceptos, y después de mirarlas uno compara lo que sintió delante de la imagen, lo que vio delante de la imagen y luego coteja con el título que le puso el pintor.

Hay que saber que no es necesario coincidir. Cada uno de nosotros cuando mira una imagen la "recrea", la crea otra vez, porque le pone y le saca todo lo que uno tiene ganas. Pasa mucho con las películas, cuando uno va al cine a ver una película, hay algunos que comentan que es una maravilla, que les gustó mucho, que la actuación de tal o cual es magnífica y hay otros a los que no les gustó ni un poquito, que no saben qué le ven a esta película, los que dicen que les agradó.

Pero, a su vez, cada espectador ve con mayor fuerza una u otras cosas, interpreta muchas veces en forma diferente y le interesan distintas cosas de la misma película. Se mira desde lo que se conoce y se siente.

Con las imágenes plásticas pasa exactamente lo mismo. Ahora, cuanto más se conoce de cine se puede disfrutar más de lo que ve, y por esto es necesario que ustedes empiecen a transitar el espacio estético y cultural que transmiten las imágenes, la música, la danza. Cuántas más posibilidades personales de disfrutar, estética y artísticamente tengan ustedes, más posibilidades van a tener sus chicos de componer y observar con mayor amplitud al hacerlo.

La lectura de imagen -lo que estuvimos haciendo nosotras- es posible de realizar con los chicos, sobre los propios trabajos de los chicos y sobre los trabajos realizados por pintores y escultores y también de esta manera se puede comenzar a apreciar la arquitectura, por ejemplo, en las calles algunos edificios y en las plazas los monumentos.

Cuando hablamos de percepción y apreciación, es importante tenerlo en cuenta desde las salas de los más chiquitos, por eso cuando se le ambienta la sala con colores armónicos, cuando se le pone en las paredes figuras no estereotipadas o aniñadas, estaremos mostrando una estética posible.

Los chicos no ven mejor las formas simplificadas, como muchas veces se cree, que las formas más simples son las que captan más rápidamente; los niños captan integralmente una forma ya desde chicos, por eso al seleccionar imágenes para decorar la sala se recomienda poner fotos y reproducciones de artistas.

Aporte de la lectura de imágenes a la formación del niño

¿Cuáles son los aportes? ¿Qué aportes tiene la lectura de imágenes a las posibilidades expresivas y creativas y representativas de los chicos en el Nivel Inicial?

Se trata de poder empezar a transitar espacios con los chicos que tengan que ver con el disfrute y con el goce que producen las imágenes (y no digo solo de las imágenes de pintores, hablo de un cielo cuando se pone fucsia, o un cielo muy estrellado). Enseñarles a mirar y a conectarse sensiblemente con las imágenes de la naturaleza. Unas nubes cargadas de grises y negros que dan sensación de frío. Todas esas imágenes pueden empezar a sentirse y empezar a apreciarse desde el Nivel Inicial. Nos preguntamos respecto de las observaciones, de las lecturas de imagen, cómo, cuándo, dónde y por qué.

Tenemos que aprovechar los momentos en que hay algo significativo para mirar. En la escuela, porque es el ámbito en donde estamos, o si vamos a la plaza, en la plaza. Y por qué. Para enriquecer las posibilidades de imaginación de los chicos. Vigotsky habla muy especialmente de la importancia del desarrollo de la imaginación en los chicos; lo que él dice, y después de tantos años sigue teniendo la misma vigencia, es que «únicamente es capaz de crear aquel que tiene un desarrollo de la imaginación importante», y el desarrollo de la imaginación está muy ligado con los conocimientos de cada uno de nosotros. O sea que, cuanto más conocemos, se tiene más posibilidad de imaginar.

Al principio, decíamos que los chicos siempre han realizado trabajos de plástica en el Jardín, y que en general lo que hacemos es darles la posibilidad de dibujar y de pintar. Pero ahora trataremos de ver cómo hacemos para que los niños aprendan a dibujar, pintar, y modelar cada vez mas creativamente. Por supuesto hay que tener en cuenta la variedad de propuestas, variedad de materiales y esto sin desconocer que hay escuelas que no disponen de recursos materiales suficientes.

Los contenidos

"Lo que nos proponemos enseñar es lo que se convierte en contenido de enseñanza, es aquello que seleccionamos para un momento, clase, proyecto etc.; con los elementos del lenguaje plástico pasa lo mismo, así también como con los conocimientos en el uso de materiales y herramientas y la variedad de soportes posibles de usar en el Jardín.

Volviendo a las imágenes observadas, recuerdan que en todas había forma, color y textura y un espacio de representación.

Tomaremos la textura y primero les voy a dar una definición muy sencilla, pero que es difícil de olvidársela: la textura es la calidad de los distintos materiales. Ustedes tienen puestas chalinas, y pulóveres tejidos de diferentes calidades, más gruesos, más finos, más gordos, más elásticos, más ásperos o más sedosos, etc. Todas estas características dan cuenta de texturas diferentes.

Si ustedes quisieran dibujar a una de las personas de las que estamos aquí podría lo mismo que hizo Van Gogh representar, o sea presentar en una imagen, las diferentes texturas del dibujo a realizar y en ese caso lo que están haciendo es representando la calidad de un determinado material. Las texturas pueden inclusive no necesariamente representar lo real, pueden ser inventadas tanto por necesidades estéticas como por que al que realiza el trabajo le parece así mejor.

Reproducción de el trabajo de un niño que da cuenta de lo que se habla.

Esta imagen de un árbol fue realizada por un chico de 4 años con tinta china, donde aparece la textura. Evidentemente se trabajó antes sobre la textura para que el niño tuviera observadas las diferentes calidades de las cortezas de los árboles, y el follaje. Hay un espacio que esta realizado con «frotage».

A los chicos les gusta mucho registrar las texturas de los diferentes materiales, lo interesante es que el frotado de por sí es un registro de las distintas calida-

des de los materiales. Lo que a nosotros nos interesa es que ese frotado pase a formar parte del enriquecimiento de la imagen que construye el chico.
Cuando observamos un trabajo de un niño donde la textura está incorporada al trabajo de manera natural, por ejemplo en distintos lugares de la superficie, en general la maestra viene trabajando la textura.

Trataremos ahora aspectos relacionados con el lenguaje plástico

Cuando en Nivel Inicial se hablaba de las actividades plásticas se pensaba en que los chicos dibujaran, pintaran y en algunos casos -a veces- jugaban con plastilina, algunas veces con arcilla, y otras hacían construcciones.
Pero hoy la intención es que tanto cuando dibujen, como cuando pinten o cuando trabajen con arcilla o masa o construyan, puedan incorporar determinados conocimientos, que les posibilite ampliar su bagaje de posibles resoluciones plásticas. Por ejemplo, si se les pide a los niños -que construyan con cajas, grandes y chicas, en principio estoy dando una propuesta de construcción, de armado en el espacio con formas. Los niños tendrán que resolver problemas de espacio, de equilibrio, se tendrán que dar cuenta que si se pone una caja grande y debajo una chica, la grande lo más probable es que se caiga. En estos casos los chicos al trabajar en plástica tienen que resolver problemas, pero hay que estar atento a veces si al chico no se le ocurre cómo resolver el problema, se lo acompañará en la búsqueda de diferentes soluciones, no se lo resuelve uno se le da una pista. Para este tipo de resoluciones no hay recetas, porque hay veces que el docente tendrá que solo mirar y esperar a ver si lo puede resolver solo a veces le dará una mano, si no es muy probable que deje de hacerlo, pero acá depende de los conocimientos que tiene la maestra sobre el grupo de chicos, sobre el chico en particular y la seguridad que ella tiene con lo que está haciendo, por eso es tan importante conocer los diferentes lenguajes, cuando uno conoce algo, lo conoce bien, tiene más posibilidades de reaccionar ante la demanda del chico. Sabe qué hacer: si se queda callada, si contesta, si le dice alguna cosita, si le resuelve el problema, porque hay veces que hay que resolvérselo.
Si ustedes trabajan o tienen la posibilidad de trabajar con arcilla, o barro, habrán notado que en un principio los niños aplastan el material. Acá aparecen dos cuestiones, -por lo menos- una relacionada con el impulso casi natural de aplastar, de golpear el material que es blando y elástico, y otro que depende casi exclusivamente de la cantidad de material que se le ofrece a cada niño para su propia realización. Por lo tanto es primordial para modelar darles una

cantidad importante de material, hay que darles material lo suficientemente grande como para que, si es posible, no le entre dentro de las dos manitos, entonces ahí recién empiezan a tener posibilidad de hacer algo. En ese hacer algo lo más probable es que la achaten, cosa difícil si le damos tanto material, pero a veces igual lo hacen; en otros casos hacen bolitas, choricitos, viboritas, panchos. Se puede proponer que comiencen sacando trozos del bloque grande de arcilla que les hemos dado y, en ese caso es posible que la primera vez de esta propuesta los niños en principio explorando saquen algunos trozos del mismo. Tal vez alguno en el proceso de sacar material empiece a encontrar que se parece a algo, y acá debe intervenir el docente sugiriéndole, dado que es un objeto escultórico y por lo tanto se puede mirar desde diferentes puntos de vista, que lo gire y lo mire desde distintos lugares.

Este tipo de intervención docente debe ser aprovechada en cualquier trabajo plástico cuando por ejemplo se les corren los colores, hay que preguntarles por qué se les corrió, alguno es probable es que se de cuenta de que es porque uno pinto un color al lado con el otro mojado. Quiero aclarar que el hecho de que se corra un color no está ni bien ni mal pero sí debe ser una elección del niño; la cuestión es que él se dé cuenta también cuando lo quiere de una manera y cuando de otra y saber cómo hacerlo, es decir que en caso de querer obtener el mismo resultado pueda repetirlo. En ambos casos enseñamos en el caso de la construcción, enseñamos preguntando, sugiriendo y en algunos casos probando con los mismos niños, o dejando hacer para luego preguntar que pasó.

Otro de los temas a tener en cuenta es el tema de la cantidad y variedad de materiales. En el caso de no contar con suficiente material para que todos los niños trabajen con lo mismo es probable que la actividad fracase. No se puede hacer una propuesta de construcción si solo tengo seis o siete cajas, tengo que tener una cantidad importante, para trabajar con todos. Este cuidado también tiene que ver con cómo enseño, tengo que garantizar que todos los chicos tengan posibilidades de trabajar.

Con la arcilla es frecuente que encuentren dificultades para levantar la producción y que se les caiga lo realizado. Entonces, cuando les proponemos que de un bloque saquen material y realicen algo, veremos que a veces lo logran y otras tantas no. En esos casos, estaremos atentos para acercarles un trozo de arcilla en una bolita, como para que se sostenga como elemento supletorio.
(Todos observan una imagen)

Es de una sala de dos. Están graficando, en este caso, sobre un papel y en este otro, sobre una pizarra. Yo quiero decirles algo que es realmente muy importante con respecto a las actividades plásticas y es que, si es posible, los chicos deberían hacer todos los días un trabajo de plástica, o graficando o pintando. Observen a esta nena en la imagen: dos años, estamos viendo la sala en abril. Miren la propiedad con que agarra (vieron que llegan a primer grado chicos que no saben tomar como corresponde la herramienta) bueno, acá uno tiene que intervenir, no le digo a los dos años, pero en cuanto puede tiene que decirle a los chicos cómo tomar el instrumento con el cuál están dibujando, porque después no se modifican más esas malas formas de tomar el instrumento. Y esto de poder trabajar todos los días con los chicos es fundamental para que puedan lograr un desarrollo importante en sus grafismos, más allá de que no nos importe, cómo decíamos, que logre la figura humana. Más imágenes de chicos graficando; también siguen siendo de sala de dos. Esto es el patio de afuera y están trabajando con unos tizones gordos, y acá está trabajando en el plano vertical, tiene un trabajo y el otro apoyado en una silla. Ustedes se fijaron que cuando uno trabaja sentado o parado, la imagen la vemos totalmente diferente, por eso también es fundamental trabajar con los chicos en el plano vertical para que puedan ver realmente cómo les va a quedar el trabajo. Muchas veces cuando se los ponemos en el plano vertical cambia y ellos no lo reconocen a veces.

Estos chicos son más grandes, el espacio se ve más reducido pero comparado con las escuelas en general es una maravilla.

Hay que tener cuidado de que no se encimen, y si no mandar a algunos a la pared, tener preparados como para colgar algo, o si no al piso.

Esta imagen es en blanco y negro, están pintando con pincel y tienen la pintura en una bandeja para todos. Esto no se hace. No hay que hacer esto porque no hay ninguna forma de que el chico tenga posibilidades de seleccionar un color. En principio había tres colores en una bandeja, y miren lo que es ahora.

¿Por qué trabajar con un solo color? ¿Cuál sería la fundamentación de trabajar con un solo color? Supongamos que le estamos dando un solo color, ¿qué enseñamos?

Yo les cuento cómo es esto. Este grupo de chicos viene trabajando con la maestra mucho sobre el color, tenían un proyecto sobre el color. Pero aparte de ese proyecto, lo que vienen trabajando es la cuestión de la figura y el fondo. Ustedes saben que existe la figura en tanto y en cuanto existe un fondo, y

que la figura se convierte en figura a pesar de que no tenga nada en el fondo. Ustedes vieron que muchas veces se hace un trabajo de este tipo, muchas veces se pintan lo que ustedes llaman fondos, que no son fondos sino que son soportes todavía, para llegar después a la parte en que con un hisopo o con un marcador uno dibuja encima, entonces ahí aparece figura y fondo.

Esta maestra logró que pintaran y después siguieran pintando los espacios que tenían ganas, por eso lograron hacer esto que parece un cuadro. Es una maestra que viene trabajando con estos chicos desde principio de año y donde realmente ella esta muy compenetrada en plástica.

Acá aparece cómo un determinado conocimiento que tiene que tener uno como docente se ve y se refleja en lo que hacen los chicos. Porque lo que se apunta en todo esto es que el chico pueda ser cada vez más creativo, es decir que realmente sea y se exprese creativamente.

Y ahora les voy a mostrar un proyecto llevado a cabo en una escuela, que se llama «El retrato». El proyecto que se planteó la maestra, era el siguiente: le habían pedido de la dirección armar un proyecto de plástica para la institución, y ella decidió que iba a empezar ella con su sala, que era sala de cinco, a trabajar el retrato con idea de que después circulara por las demás salas. Y empezaron en sala de cinco, los primeros dibujos yo no los traje, pero eran típicos dibujos de chicos de sala de cinco. Pero después de observar cuadros, (porque empezó mostrando cuadros de pintores la maestra, cuadros donde aparecían retratos), entonces vieron todo lo que tenía que ver con el retrato, si era de cuerpo entero, si era nada más que la cabeza, cómo eran los retratos, cómo eran los retratos de ahora, empezaron a cortar de revistas, fotos, etc. Y así fue que empezaron con este proyecto del retrato.

Este es uno de los primeros trabajos que la maestra les hace hacer. De lo que estuvimos viendo hasta ahora, en qué cosas puede haber puesto énfasis la maestra cuando miraba, imagínense ustedes los retratos, por ejemplo el de Van Gogh. La maestra puede haber mostrado tranquilamente a Van Gogh y haber dicho ahí tenemos un retrato. ¿Qué les puede haber hecho notar?

La fisonomía y los gestos de la cara.

Muy bien. La fisonomía y los gestos son dos cosas distintas.

Acá dicen que se podría hacerlos trabajar con espejos. Bien. Lo que esta maestra termina haciendo es trabajando con espejos. Que los chicos se miren y que aparte miren al compañero. Como al compañero lo tienen al lado, aparece la figura de costado.

Primero les muestro lo que tengo de frente. No es tan difícil de hacer esto, porque este chico resuelve la parte del cuerpo, esto no es el cuello, es el resto del cuerpo, y sin embargo tiene tan elaborada la cabeza. Entonces, lo que quiere decir es que hubo mucho énfasis puesto en esto del dibujo del retrato. Como les decía al principio, esto es contagioso, porque los demás también empezaron a darse cuenta de que los ojos tenían todas estas cosas que tiene este dibujo.

Empezamos con el perfil. Fíjense un detalle. La nariz tiene los dos agujeros. Hay distintas formas de narices. Estos están hechos todos con fibrones.

Entonces después la maestra decide incorporar algunas formas que ella recorta. Siempre tiene que haber un por qué, porque yo les estoy mostrando un proyecto del retrato que es lindo y yo me imagino a ustedes tratando de hacerlo. Pero para qué serviría hacer o llevar a cabo un proyecto del retrato, porque si es para conocer, está bien, pero lo puede conocer en Naturales. Pero en lo que se refiere a plástica, lo que tenemos que tener presente es que, por su puesto que va a reconocer y que va a aprender más la nariz, la boca, etc. pero lo más importante es que va a enriquecer sus posibilidades de expresión y de representación, eso es lo que tenemos que tener presente. Si queremos que conozca el color rojo, a mí no me importa que conozca el color rojo, lo que me importa es que use con todas las variedades posibles, sino no va a aprender a expresarse mejor, no va a sensibilizarse más. Chicas, no es aprender más, es aprender para, para poder enriquecer sus propias representaciones.

Entonces, volvamos a esto si yo recorto partes como en este caso, puedo haber partido de que los chicos, a pesar de los espejos, a pesar de que estamos haciendo un trabajo de profundización, de mirar al compañero, no pueden llegar a representar los ojos, las narices, etc. Entonces yo les resuelvo el problema, porque tampoco es cuestión que se estén matando cuando hay algo que no pueden. Les digo seleccionen de acá esto y ustedes hagan el resto. Acá está la ayuda de la que hablábamos al principio, cuando uno le da una mano al otro para que pueda resolver algo.

Se puede empezar por esto o empezar por otra cosa y de golpe recurrir a esto porque te das cuenta de que hay chicos a los que les resuelve más. Pero también podes empezar con esto. Este trabajo se puede hacer con gente grande, y es riquísimo. Depende cuál es tu objetivo en ese momento, qué querés lograr. El tema de la reflexión y el tema del re-trabajo son dos cuestiones que no podemos dejar de tener en cuenta. Yo no acuerdo con la reflexión cuando se ponen todos en ronda y cada uno levanta su trabajo y cuenta lo que hizo no

estoy de acuerdo en absoluto, porque primero que nada si es un lenguaje, es un lenguaje visual, en general no debería ponerse en palabras lo que hago. Pero yo sí puedo contar algo de lo que hago, yo puedo preguntarles a los chicos si alguno tiene ganas de contar algo de lo que le pasó cuando estuvo trabajando, si tuvo algún problema, si le gustó hacer esto, cómo lo resolvió, lo que sea. Y selecciono o ellos mismo seleccionan tres o cuatro y nada más, porque después empiezan a levantarse e irse.

En esta cuestión yo también tengo que intervenir y decir por ejemplo, vamos a suponer que este es el trabajo que hicieron, bueno: vos que querías hacer una cara sonriente, ¿por eso recortaste esta imagen? (si él no lo dijo). Yo no puedo dejarlo pasar, si es alguien que no logra algo yo tengo que marcarlo y también decirle qué bien que te salió, elegiste lo que correspondía para hacer tu trabajo. Es decir que para lo que sirve la reflexión final es para darse cuenta que las cosas no salen porque sí, que los mismos chicos se den cuenta de que si termina pasando algo es porque el que está organizando su trabajo tiene en cuenta, selecciona determinado recorte, en este caso.

Y la otra cuestión es que a veces se hacen explícitos problemas que surgen en el hacer, que los demás compañeros no se van a enterar. La reflexión sirve para potenciar los aprendizajes pero ojo, no recorriendo todos porque es muy aburrido, no sirve para nada.

El re-trabajo, no sé si ustedes hacen esto del re-trabajo, pero es muy fundamental, es esta posibilidad de darle a los chicos que una vez finalizado un trabajo, lo mismo que nos pasa a los grandes, tengamos la posibilidad de volver sobre ese trabajo. Para esto qué hay que hacer. Ustedes vieron que muchos chicos llegan a una hoja y dicen dame otra, dame otra. Esto puede pasar por distintos motivos, puede ser porque el chico no esta entusiasmado, puede ser porque el chico grafica en toda la hoja y necesita motrizmente, por eso en este caso las pizarras son bárbaras. También puede ser porque al chico no le entusiasmen ni los materiales, ni las herramientas ni ninguna de las cosas que le estamos proponiendo.

Vuelvo al re-trabajo. Entonces, es la posibilidad de continuar un trabajo. Y esto cómo se hace. Ustedes seguramente juntan los trabajos de los chicos o cada uno de ellos tiene su propia carpeta y va metiendo los trabajos adentro. Una vez cada tanto la idea sería que uno le posibilitara a los chicos ir a ver sus trabajos y fijarse si hay alguno que a ellos les parece que tienen ganas de hacerle algo más. Ahí tendría que existir la posibilidad de que usen la variedad de materiales y herramientas que están acostumbrados a usar. Es bárbaro

porque uno se da cuenta como un chico es crítico hasta con él mismo. Ojo, a veces estropean trabajos maravillosos así que, esto se los digo y ustedes hacen de cuenta que yo no lo dije, yo lo que hago, cuando me doy cuenta de que algo está demasiado lindo, lo saco.

Entonces, la posibilidad del re-trabajo es realmente una de las grandes posibilidades que uno le esta dando al chico. Piensan en los pintores: los pintores no pintan de un saque, generalmente tienen dos o tres trabajos a la vez entre manos, van y vienen de uno para el otro. ¿Por qué los chicos no van a tener esta misma posibilidad?.

Para que los chicos puedan re-trabajar tiene que tener la maestra la intención de posibilitarlo; la primera vez que lo proponés, lo más probable es que sea un desastre todo; la segunda vez, ya empieza a no ser un desastre. Aparte uno tiene que reflexionar con los chicos y lo ideal es tener de algunos trabajos alguna copia, pero esto ya no lo digo mucho porque me imagino que sacar una fotocopia blanco y negro por ahí es imposible, pero si en la escuela hay fotocopiadora sería interesante tenerla antes de ser retrabajado. Entonces, los chicos comparan su propio trabajo, y se dan cuenta de lo que era el trabajo antes y de lo que es después.

Todas las cosas que yo digo tómenlas como una propuesta a seguir en un tiempo, no se puede cambiar absolutamente todo, esto es un largo recorrido. Mañana por más que me plante en la sala con un montón de intenciones, no lo voy a poder modificar.

Sería muy bueno poder empezar a inculcarles a los chicos algo que tenga que ver con el disfrute y con el goce de las imágenes, y no digo solo de las imágenes de pintores, digo de un cielo cuando se pone fucsia, o un cielo muy estrellado. Enseñarles a mirar y a conectarse sensiblemente con las imágenes de la naturaleza. Unas nubes cargadas de grises y negros que dan sensación de frío. Todas esas imágenes pueden empezar a sentirse y empezar a apreciarse desde el Nivel Inicial.

Veamos, esto de cómo, cuándo, dónde y por qué hacemos lectura de imagen. Tenemos que aprovechar los momentos en que hay algo significativo para mirar. En la escuela, porque es el ámbito en dónde estamos, o si vamos a la plaza, en la plaza. Y por qué. Para enriquecer las posibilidades de imaginación de los chicos. No sé si ustedes recuerdan que Vigotsky habla muy especialmente de la importancia del desarrollo de la imaginación en los chicos; es lo que él dice, y después de tantos años sigue teniendo la misma vigencia, «únicamente es capaz de crear, aquel que tiene un desarrollo importante de la

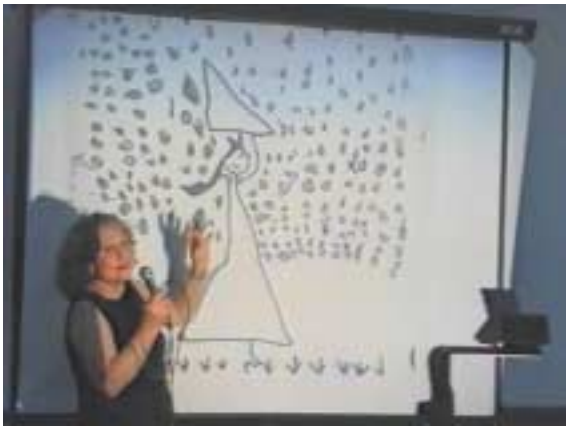
imaginación», y el desarrollo de la imaginación está muy ligado con los conocimientos de cada uno de nosotros. O sea que cuanto más conocemos, en general, más posibilidades tenemos de imaginar.

Vamos al problema de los materiales, que debe ser una de las cosas que les preocupa. Algunas de ustedes trabajan en escuelas rurales, en el campo, etc. Los chicos pueden dibujar con palitos en la tierra o en el arenero. También es buena la posibilidad de trabajar con el dedo sobre la arena en los areneros o hacer mesas de arena.

Para trabajar con colores y que no sea caro. El trabajo con anilinas. ¿Conocen las anilinas que son fuertes de color? Se llaman básicas; son maravillosas, no valen casi nada y rinden un montón.

Les recomiendo conseguir arcilla o barro para modelar porque es una de las cosas que dura durante mucho tiempo porque se puede volver a usar. Barro de florería o arcilla, no sé qué es lo que pueden conseguir. En algunos lugares hasta se puede amasar la tierra del lugar, sacarle las impurezas y usarla.

La otra cuestión es trabajar con papel... Que los chicos trabajen con papeles recortados por ellos mismos, trozados mejor que cortados, se pueden hacer trabajos muy importantes con ellos.



Trabajo en comisiones

Expresión corporal

Profesora Perla Jaritonsky

La propuesta de trabajo de este taller se centró en la participación activa de los asistentes, a distintas actividades de vivencia corporal.

La finalidad consistió en que los maestros desplegaran una serie de experiencias, a través de su propio cuerpo y de sus movimientos, para poder reflexionar sobre los contenidos de enseñanza de la expresión corporal, focalizando el por qué y el para qué de la disciplina en el Jardín, el cómo (metodología de trabajo, secuencia de actividades, etc.) También se promovió un espacio de reflexión sobre aspectos más abarcativos de otras disciplinas artísticas como: la sensibilización, la emoción, la invención, la creatividad.

En principio, se propuso a los asistentes reflexionar sobre la posibilidad de aproximar una definición de la expresión corporal, es decir, qué abarca, en qué consiste.

Se recomendó hacer una reflexión interna, sin comentarios y «guardarla» para compartirla luego, en un momento posterior del encuentro.

Este comienzo permitió que cada integrante se concentrara, empezara a concentrarse en sí mismo, despreocupado de tener que «anotar», registrar, memorizar.

Una vez logrado el clima adecuado, se presentó una filmina que dió cuenta de los bloques de contenidos con los cuales íbamos a desarrollar las diferentes propuestas.

1. Exploración de los movimientos en el tiempo y el espacio

2. La producción de mensajes

Se realizaron algunos comentarios alrededor de estos dos bloques, centrando la dificultad en el bloqueo corporal, la inhibición, el temor al ridículo, de nosotros adultos, prevaleciendo en la totalidad del grupo una franca intención de probar, «meter el cuerpo» e ir despejando y aclarando a lo largo del encuentro las dificultades y aciertos que fueran surgiendo a lo largo de la experiencia.

Una maestra comentó: «aprovechemos este espacio para vivenciar, accionar corporalmente y «sentir» que nos va pasando»

Este comentario ayudó a aclarar que en principio íbamos a realizar recorridos sencillos, individuales, sin exigencias y desde el lugar de cada uno, desde sus experiencias propias, etcétera.

El objetivo que se planteó a continuación se centró en poder disfrutar, jugar con los movimientos del cuerpo, jugar con el movimiento, el propio, el de los

otros, los objetos, el espacio, el recurso del estímulo sonoro, es decir conocer y comprender desde el hacer.

En relación con el uso del espacio, los asistentes estaban sentados en sillas, todas alineadas, con un mismo frente ocupando toda la sala.

Relato de la experiencia

La consigna inicial partió desde la misma ubicación espacial, sentados en las sillas, pidiendo solamente que dejaran los cuadernos sobre el piso, que cerraran los ojos y escucharan la melodía que se seleccionó para este primer momento: «Secret Garden» (Dawn of a New Century), primer tema del CD.

A continuaciòn la propuesta fue:

«Perciban el apoyo del cuerpo sobre la silla, relajen los brazos, sientan la columna sobre el respaldo de las sillas, y muy tranquilos, cada uno cuando pueda, tenga ganas, comience a cambiar la posición, sin esfuerzo, siguiendo el clima musical, que sugiere movimientos tranquilos, sin apuros».

En la medida que se fue percibiendo un mejor clima de entrega y concentración, se desplegó una segunda propuesta que consistió en mover otras zonas del cuerpo, como por ejemplo el cuello, las manos, los brazos.

Los maestros fueron probando distintas maneras de apoyo sobre las sillas, diversos movimientos de las zonas del cuerpo más libres, hombros, cuello, brazos, etcétera. Se sugirió que fueran cerrando la actividad y al finalizar el tema musical, volvieran a la posición inicial: sentados, apoyando la columna sobre el respaldo y con los ojos abiertos.

Posteriormente, se realizaron comentarios respecto de esta primera experiencia tales como: "se sintieron más tranquilos, no tuvieron necesidad de abrir los ojos porque no había nada que copiar, este primer momento les había resultado fácil y placentero".

Así, se dio lugar al intercambio y se destacó la importancia de lograr en una primera aproximación a la tarea un clima sencillo, sin exigencias, que colaboró con la creación de un «espacio de confiabilidad» para mostrarse, descubrir el cuerpo y sus movimientos.

Surgió entonces la pregunta «¿es conveniente proponer a los chicos iniciar estas actividades con los ojos cerrados?», y luego, se extendió el alcance de la pregunta al interrogar sobre el significado que contiene este «comienzo».

En este sentido se aclaró que existen diversas maneras de comenzar la actividad, y que la propuesta que habíamos realizado, respondía a este grupo en particular, a este momento y circunstancia. Se enfatizó en la importancia de

lograr la entrega, la «escucha corporal», que no requiere necesariamente cerrar los ojos para concentrarse.

Mientras realizábamos estas reflexiones sobre este "comienzo", una integrante del grupo comenzó a inquietarse en su silla, a girar su cuerpo para mirar al compañero que tenía la palabra, a cruzar y descruzar las piernas.

Al observarla, la docente tomó la "inquietud corporal" de Carolina, analizando la velocidad con la cual realizaba los cambios, la intencionalidad, etcétera.

De las observaciones surgieron tres ideas que enseguida se propusieron como consigna general para todo el grupo: cambiar rápido de posiciones, mirar a distintos compañeros, cambiar los apoyos del cuerpo sobre la silla. Las respuestas fueron variadas, ricas, en algunos casos divertidas, ya que el encuentro con la mirada del otro en muchos integrantes provocó risas, comentarios, etcétera. Empezó a crecer un espacio de juego, con el cuerpo, los apoyos, las miradas, y la comunicación con los otros. Se analizaron estos aspectos presentes en la resolución de la propuesta y la reflexión se centró en lo interesante de rescatar de un integrante expresiones corporales que no necesariamente conllevan el copiar o imitar sus propios movimientos, sino rescatar la intencionalidad.

Surgió luego, la siguiente pregunta: ¿el aprendizaje también se hace a través de la imitación?

Este momento permitió volver al niño, puntualizar que se aprende a través de la exploración, pero que esta exploración también incluye el poder copiar el movimiento de otro niño, que también a través de la copia se aprende.

Rápidamente se pidió que sin trasladar demasiado las sillas, se colocaran enfrentados a un compañero, para jugar a copiarse mutuamente, sólo con el movimiento de las manos.

Se eligió para esta consigna un acompañamiento rítmico de música africana.

A continuación se les propuso que conversaran con el compañero sobre la experiencia centrando la reflexión sobre algunos aspectos que son necesarios a tener en cuenta en este tipo de propuestas:

***a)** si los movimientos eran fáciles o difíciles de seguir;*

***b)** si la posición en la que estaban permitió copiar con comodidad;*

***c)** si hubiesen necesitado otro espacio para desarrollar la propuesta con mayor libertad.*

En síntesis, los comentarios de las parejas destacaron la dificultad de permanecer en las sillas.

Esto posibilitó la propuesta del armado de un nuevo espacio trasladando las sillas de distintas maneras, hacia los extremos de la sala.

Si bien en un principio, se vivió un clima de caos, sin necesidad de intervención alguna por parte de la coordinación, fueron despejando la sala y configurando lo que convinimos en llamar "nuevo espacio escénico".

En este nuevo espacio, libre de objetos la propuesta fue buscar distintas elongaciones, en distintas direcciones, con distintos frentes, en distintos niveles. Se utilizó para la propuesta el Adagio *de Albinoni (grabación en CD)*

Cada integrante buscó resolver la consigna según sus propias posibilidades, percibiéndose desde la observación, distintos estilos puestos al servicio de la resolución. Algunos podían desarrollar movimientos más complejos, otros, aportaban experiencias previas, que se fueron tomando para enriquecer la propuesta inicial tales como: "tomemos la idea de estirar no sólo los brazos, también incluir las piernas, llevar la mirada hace otros puntos de la sala, descubrir el espacio que rodea a los movimientos".

Dado que las respuestas fueron tan ricas y variadas se propuso dividir al grupo total en dos subgrupos para poder observarse mutuamente.

Los maestros rescataron la importancia de la observación como una instancia válida para el aprendizaje, ya que pudieron observar en otros integrantes movimientos distintos a los propios y otros muy semejantes.

Detuvimos la práctica para analizar cómo a través de una distinta ubicación del espacio y los objetos, el cuerpo pudo desplegarse de otra manera, acceder a nuevos apoyos (en este caso sobre el piso). Y a partir de la síntesis de estos comentarios se volvió al tema de los apoyos, focalizando en este contenido de la expresión corporal.

La propuesta consistió entonces en buscar diferentes apoyos sobre el piso, sobre la mesa de conferencias, sobre las sillas apiladas, en las paredes, etc.

La exploración sobre nuevos apoyos y nuevas maneras de acceder a los estiramientos, facilitó variar las velocidades e intensidades de los movimientos.

Posteriormente, al hacer una ronda de apreciaciones sobre esta actividad se puso la atención sobre otro contenido, las calidades del movimiento. Surgieron los siguientes interrogantes: «cuándo un movimiento es rápido, cuándo es conveniente realizarlo lentamente, qué significa cambiar la intensidad y cómo estos cambios producen también un cambio en la intencionalidad de la propuesta».

Luego asociamos palabras que tratamos de agrupar en relación con el campo subjetivo, sensaciones tales como: «más de adentro» «más tranquilos», "flo-

tante". En cambio, otras se acercaban más a las siguientes ideas: estirar, alargar el cuerpo, descubrir apoyos que nunca habían utilizado y, descubrir que podemos apoyar sobre la silla otras partes del cuerpo.

A continuación apareció un comentario, que consideré importante retomar para reflexionar sobre los aspectos que hacen a la disciplina y su aprendizaje: «A mí este momento, el de estirar y recorrer los espacios me resultó difícil, me produjo cierta tensión, era más trabajoso, no sabía bien como resolverlo».

Centramos nuestra reflexión sobre el aprendizaje de contenidos como: estirar distintas partes del cuerpo y con distintos apoyos.

Convinimos que el alumno tiene que aprender a estirar su cuerpo y que no necesariamente es una instancia simplemente exploratoria, el sentido del estiramiento se aprende y, el docente debe guiar de qué manera, qué zona, con qué velocidad debe realizar el alumno la búsqueda. Es preferible realizar este recorrido sin desplazamientos para no sumar una dificultad, destacando que existen otras estrategias para que el alumno descubra el estiramiento, ayudado por un objeto (por ejemplo, un elástico) o bien que el docente estire su cuerpo o que realicen experiencias en parejas, uno estirando el cuerpo del otro, etcétera. Se intercambió sobre lo importante de enriquecer el lenguaje del movimiento a través de diversos aprendizajes para favorecer a la adquisición de un lenguaje más rico, y a la vez más expresivo.

Se conversó sobre aspectos más técnicos ligados a la coordinación, a las zonas del cuerpo más fáciles de mover como brazos, manos y otras más complejas como la columna, piernas, pies. Se reflexionó sobre la alternancia, puntualizando que en general tanto los adultos como los niños tendemos a mover los dos brazos a la vez, ya que resulta muy difícil realizar movimientos independientes con cada una de las extremidades.

Luego de estos comentarios se propuso que incorporáramos todos estos aspectos, volviendo al ejercicio anterior.

Fue interesante registrar que la repetición de la actividad se vio enriquecida, que no es monótono sino que al contrario, al repetir se despiertan nuevas sensaciones.

Para esta instancia se utilizaron dos temas musicales que permitieron dos maneras diferentes de interpretar los apoyos y los estiramientos.

La propuesta fue enriquecer las búsquedas con consignas tales como: "muevan los brazos desde los hombros, busquen girar durante los estiramientos, encuentren apoyos más complicados, jueguen con el equilibrio corporal, miren el trayecto de sus propios movimientos y, también el de los demás"

Finalizada esta secuencia nos sentamos para reflexionar y surgieron los siguientes comentarios: "descubrí que tengo un cuerpo, me conecté con mi cuerpo, ¡es mejor que imaginarlo!; a través de intentar probar con nuestros cuerpos, casi puedo decir que estoy en condiciones de aventurar algunas actividades en la sala". A partir de esto se retoman los contenidos expuestos al inicio de la clase para analizar las actividades realizadas. Se formula entonces la pregunta: ¿"en cuál de los bloques piensan que pusimos el énfasis?.

De inmediato una alumna afirma: "en la exploración de los movimientos, en el tiempo y el espacio". Y a continuación analizamos qué actividades se centraron en la exploración y cuáles en las calidades de movimiento.

Así se destaca que en la última propuesta pudieron recuperar las vivencias anteriores, combinarlas con las nuevas y acercarse a una improvisación que respetó un comienzo, un desarrollo y un cierre de la misma.

Se plantean nuevos interrogantes como: ¿Es conveniente que siempre haya música en las actividades de expresión corporal?

La música es un recurso importante en la actividad, ayuda a lograr el clima, es sugerente y muchas veces música y movimiento son casi inseparables.

Pero tengamos en cuenta que la voz también es un estímulo, que es interesante también bailar en silencio y que también un texto puede ser un buen disparador de imágenes para interpretar.

Luego damos lectura a la próxima filmina que presenta algunas ideas y conceptos sobre la expresión corporal, con la intención de confrontarlas con las definiciones que cada participante aproximó al comienzo del encuentro. «La expresión corporal es un lenguaje artístico, a través del movimiento corporal las personas comunican sus estados de ánimo, emociones, sensaciones, ideas y desarrollan a través de su aprendizaje capacidad para expresarse, capacidad para trasmitir un mensaje, capacidad creativa, y a la vez capacidades y habilidades preceptivas y sensibles.

En la expresión corporal se plasman en el mensaje de las formas el contenido de lo que cada uno quiere expresar».

«La expresión corporal es una disciplina artística que posibilita la conexión con el lenguaje expresivo a partir del movimiento. A través del mismo las personas adquieren otro modo más de comunicación, entendiendo por comunicación la posibilidad de vincularse con uno mismo y con los otros, en una búsqueda de movimientos pertenecientes a cada uno, que sean auténticos, placenteros, gozosos.

La intención fundamental es que el sujeto pueda construir desde la exploración personal su propia danza por el placer y el gusto de inventarla, compartirla, comunicarla.»

La expresión corporal en la escuela

Su enseñanza en la escuela supone una oportunidad para todos y no la formación de algunos elegidos, ya que el bailar no es sólo del escenario, sino que también se puede bailar en la sala, en el patio.

A continuación compartimos una cita de Flavia Terigi en su artículo del libro, "Artes y Escuela": «El arte es un aspecto central de la vida de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia».

Ampliando, entonces esta experiencia que hoy compartimos y estos referentes teóricos, afirmamos que la presencia de la expresión corporal en la escuela pública, significa para los alumnos por un lado, la posibilidad de apropiarse de este lenguaje y, por otro, asegurar la oportunidad de vivir el "quehacer artístico".

Esto permite abrir dos perspectivas, una como verdadero hacedor y otra como el futuro lector crítico del acontecer artístico que favorecerá su inserción en la vida cultural de la cual proviene.

A continuación, se le propuso al grupo, buscar una posición cómoda, preferentemente sentados, dejando los brazos libres para poder resolver la siguiente consigna.

Se utilizó un CD con sonidos de mar, suaves, que podrían sugerir movimientos continuados y tranquilos.

Se propuso «mover los brazos, alejarlos o acercarlos al cuerpo, imaginar un mar calmo y, reproducir los movimientos que respondieran fielmente a las distintas imágenes evocadas».

Así surgieron múltiples y variadas respuestas, que luego fueron comentadas en el grupo total, entre ellas: "Evoqué el mar, era azul, calmo";" jugué con el agua, suspendí los brazos en contacto con el agua".

Centramos nuestra reflexión alrededor de la importancia de la imagen evocada, que permite la ejecución de movimientos expresivos acordes con las imágenes, en este caso relatadas.

Se propuso a continuación, desplazarse con el mismo acompañamiento sonoro e ir incorporando de a poco momentos de quietud (stop), con movimientos de brazos, entrecruces con otros cuerpos, etc.

A modo de conclusión se aportaron ideas tales como:

"Me imaginé playas de arenas blancas, mis desplazamientos pusieron más atención en cómo «pisar», en los momentos de quietud percibí más claramente la presencia de mis compañeros".

"Tuve ganas de seguir el diseño espacial de un integrante en particular. Me acerqué a otro cuerpo y dialogue con los movimientos de los brazos".

Se decidió grupalmente crear una suerte de improvisación que incorpora aleatoriamente todos los aspectos trabajados, dividiendo al grupo en tres subgrupos, para poder apreciar desde la observación las distintas resoluciones. Cada subgrupo respetó un comienzo, un desarrollo y un cierre de la propuesta; en cada uno se percibió un sello particular en la resolución.

Al analizar esta última experiencia, se valoró la instancia de la improvisación, la mayor confiabilidad para ser observado por un par y, se aventuró la hipótesis de que cada subgrupo pudo «bailar» su propio mar, respetando lo propio y las propuestas de los demás integrantes.

Se rescató el valor de la comunicación a través de la adquisición de este lenguaje y se reflexionó sobre qué significa: artístico, sensible, creativo.

Se aprovechó este momento para leer en filmina una frase de Eisner que habla del desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, para favorecer el desarrollo de capacidades para la percepción estética y también, la capacidad que tiene todo sujeto de poder construir desde la exploración personal su propia danza, por el placer y gusto de inventarla, compartirla y comunicarla.

El diálogo se centró también en aspectos más complejos como: la interpretación, el desarrollo de una situación, cómo sensibilizar y trabajar con imágenes. Se comentó sobre la necesidad de poder seleccionar contenidos y recursos para lograr una mejor precisión en la interpretación, advirtiendo que para poder seleccionar, hay que contar con mayor bagaje de saberes específicos del campo de la expresión corporal.

Al intercambiar sobre estos aspectos, centramos el diálogo sobre los objetos y su importancia en la expresión corporal.

La selección de los objetos debe favorecer la comprensión del objetivo que se quiere lograr con los alumnos, puesto que tienen cualidades intrínsecas que ayudan al surgimiento de nuevos movimientos.

Se sugirió trabajar con objetos cotidianos, ya que ellos promueven el vínculo con el entorno y el mundo que nos rodea. A la vez se establecen vínculos afectivos más profundos que permiten a los niños un acercamiento más auténtico, menos forzado, más cercano a sus propios juegos y ambiente cotidiano (se

tomaron ejemplos tales como: trapos de limpieza, cajas de cartón corrugado, baldes, palanganas, guantes, sombreros, etc.) que colaboran en la composición de personajes.

Asimismo, se destacó la importancia de acercar al jardín las experiencias artísticas presentes en nuestra cultura.

Se sugirió hacer una visita a un espectáculo de danza, ver videos en la sala y otras alternativas disponibles para actualizar el hecho artístico. Esto posibilita reproducir luego algún pasaje de estas producciones, filmarlas, compararlas con la original, etc.

El grupo comentó lo importante que fue probar, jugar corporalmente, "animarse", pero también señaló que un encuentro no resulta suficiente, que es necesario capacitarse para permitir que la expresión corporal entre a la institución escolar con más ideas, más vivencias y sobre todo, con mayor claridad en su planificación, en su desarrollo y evaluación.

Poco a poco se fue planteando la necesidad de ir cerrando la experiencia.

Se propuso entonces, recuperar el espacio del comienzo del encuentro, ubicando las sillas nuevamente en la posición inicial, los maestros circularon con tranquilidad, con respeto y cuidado tomando en cuenta a los otros sujetos de la acción.

Se observaron con más detenimiento, algunos se saludaban y trataron de establecer un clering en común.

Al volver a la posición inicial, constatamos que algo había cambiado, que algo se había modificado y que esto era producto de la tarea que habíamos realizado en común. Aplaudimos, nos aplaudimos y todos leímos una y varias veces una cita de Octavio Paz:

«Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia».

La expresi n corporal es una disciplina art stica, su prop sito es formar alumnos capaces de construir un lenguaje en movimiento: como intento de acercamiento a poder bailar sus propias danzas

Trabajo en comisiones

Trabajo en comisiones

Se entiende por art stico el despertar sensible, el encuentro con caminos que exterioricen las emociones y los sentimientos, a travØs de c digos corporales con intencionalidad estØtica y capacidad creativa

Los contenidos de la disciplina estÆn organizados en dos grandes bloques

I La exploraci n del movimiento expresivo en el espacio y en el tiempo

II La producci n de mensajes, la imitaci n, la improvizaci n y la interpretaci n

Los recursos

I Los objetos

II El est mulo sonoro

III Otros recursos como imÆgenes, situaciones, lÆminas, videos

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Profesora Adriana Serulnicoff
Profesora Claudia Serafini

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

La dinámica de trabajo asumió la estructura de una conferencia puesto que al converger el abordaje de dos áreas, se convocó a un número considerable de docentes. No obstante, se procuró incluir momentos de participación de los asistentes. Asimismo, a través de filminas se intentó enfatizar en las ideas centrales que se iban proponiendo y, a la vez a través de ellas se presentaron trabajos realizados por alumnos del nivel inicial y ejemplos de imágenes y objetos antiguos de modo de dar cuenta del tipo de trabajo que supone en particular, la lectura de imágenes y objetos.

En primer lugar, se propuso que cada docente intentara recordar en voz alta temáticas y aspectos metodológicos de sus clases de Ciencias Naturales y sociales tanto de la escuela primaria como secundaria. Este ejercicio se fundamentó en las siguientes reflexiones: en los últimos diez años ha tenido lugar una reforma educativa que esperaba que diera como resultado muchos cambios al interior de las escuelas. Sin embargo, es posible afirmar que en algunos casos hubo cambios en el nivel de los diseños curriculares que incluyen los aportes de las didácticas específicas, pero tal vez falte pensar en cómo se traslada aquello que los documentos plantean a la práctica de todos los días. Por otra parte, durante la formación de grado no se trabajan las didácticas específicas. Entonces nos encontramos a la hora de estar frente al grupo de niños con pocas herramientas para introducir todos estos cambios que los diseños curriculares proponen, algunos de ellos muy interesantes, y probablemente muchos recurramos a los modelos de profesores y maestros que tuvimos durante nuestra escolaridad.

Algunos de los recuerdos que aparecieron respecto de los aprendizajes de las Ciencias Naturales y sociales fueron: «el germinador, el laboratorio, la disección del sapo, las guías de estudio de las zonas, los trabajos en equipo, las láminas, la tierra, los mapas, los indígenas, las mesas de arena, la cadena alimentaria, la pecera, las clases especiales, las fechas patrias y estudiarlas de memoria, poesías de memoria, las regiones geográficas, los soldados y sus trajes, disfrazarse para actuar, las batallas, los viajes de Colón, las líneas históricas, etc.".

A partir de estos recuerdos abordamos la problemática de la vinculación de los recuerdos de las Ciencias Sociales con la historia, en menor medida con la geografía, y con Formación Ética y Ciudadana y, la relación de los propósitos que asumieron desde un comienzo estas materias, con la finalidad fundacional de la escuela pública de constituir una identidad nacional. Por otra parte, la mayoría de sus recuerdos estuvieron centrados en estrategias metodológicas

absolutamente expositivas que resultan lejanas al tipo de propuesta que se intenta acercar al nivel inicial. Es probable que esta prevalencia de las estrategias metodológicas expositivas tengan cierta vinculación con lo siguiente: la mayoría de las veces, cuando se abordan las Ciencias Sociales las actividades están centradas en hablar de.... La idea de revisar y de cuestionar nuestros recuerdos tiene que ver por un lado con abrir el espectro de las disciplinas que forman el área de las Ciencias Sociales. No son sólo la historia y la geografía sino un conjunto de disciplinas como la antropología, las ciencias políticas, las ciencias de la comunicación, etc. Por supuesto estamos hablando de ciencias de referencia para el maestro, no estamos pensando en que un chico de cuatro años haga antropología en la sala. Por otro lado, al abrir el campo de disciplinas que refiere las Ciencias Sociales, el objeto de conocimiento se abre y ya no son sólo las batallas, las fechas y los próceres. Estamos planteando recuperar como objeto de conocimiento a las micro historias de vida, a los distintos grupos sociales que constituyen el sistema social y los diferentes aspectos concretos que forman la vida social en su continua interrelación con las tramas sociales, culturales, políticas y económicas que les sirven de asiento y le otorgan significado. La idea consistió en revisar nuestros propios recuerdos para no repetir y de este modo instalar las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las Ciencias Sociales? ¿Qué estudian? Y, fundamentalmente, ¿qué significa abordarlas en el Nivel Inicial?

Como recuerdo de las clases de Ciencias Naturales las temáticas dominantes estuvieron relacionadas con la biología, quedando en un segundo plano y hasta ausentes las vinculadas con la química y la física. Las llamadas geociencias o ciencias de la Tierra (mineralogía, geofísica, paleontología, edafología, climatología, entre otras) aparecieron esporádicamente entre los recuerdos tal como lo expresó una maestra cuando dijo «algo sobre el sistema solar aprendimos». Con esta revisión acerca del conjunto de disciplinas que conforman el área de las Ciencias Naturales intentamos reflexionar sobre la importancia de incluir sus aportes enriqueciendo los proyectos de enseñanza, sin perder de vista la edad de los niños con los que estamos trabajando y por lo tanto adecuando las propuestas a sus posibilidades de comprensión.

«Los experimentos en el laboratorio» surgieron como otro de los recuerdos de las clases de Ciencias Naturales, pero junto con esto aparece la imagen del docente desarrollando la clase teórica y posteriormente realizando la experiencia y los alumnos como observadores. Analizamos el propósito de estas actividades experimentales vinculado exclusivamente con brindar evidencias

empíricas que reforzaran los conocimientos transmitidos por el docente. Relacionamos este recuerdo con una concepción de enseñanza de las ciencias fuertemente vinculada a cuestiones experimentales como única manera de aproximar a los alumnos a los contenidos del área, descalificando otras estrategias de enseñanza.

Finalmente, entre los recuerdos de las clases de naturales apareció «el estudio de memoria», estrategia basada en fomentar un aprendizaje reproductivo y donde lo central estaba dado por retener gran cantidad de datos aislados, sin establecer comparaciones de similitudes y diferencias dirigidas a la construcción por parte del alumno de nociones mas generales transferibles a nuevas situaciones.

De esta manera, se propuso rever las propias experiencias como alumnos con la finalidad de mejorar las situaciones de enseñanza, superando algunas concepciones muy arraigadas, buscando definir con mayor precisión cuáles son los alcances de la enseñanza de las ciencias en el Nivel Inicial.

Si bien la enseñanza de contenidos vinculados con las Ciencias Naturales y sociales presenta ciertas especificidades y cada una de ellas abarca disciplinas que tienen sus propios objetos de conocimiento, en el nivel inicial confluyen tanto en relación con el enfoque didáctico como con el propósito de su enseñanza. Desde esta concepción «enseñar Ciencias Sociales y naturales en el nivel inicial tiene como propósito que los niños enriquezcan, complejicen, amplíen su conocimiento acerca del mundo social y natural».

(Kaufmann, V. Serulnicoff, A.; 2000)

La propuesta consiste entonces, en tomar como objeto de conocimiento al ambiente, considerado éste como el resultado de la interacción entre los sistemas sociales y naturales. "El ambiente es un entramado socionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente. No hay un ambiente histórico y otro biológico sino un único medio; lo que varían son los modos de abordaje para su estudio." (Kaufmann, V.; Serulnicoff, A.; 2000). Desde esta perspectiva no es posible pensar en un ambiente social y otro natural disociados. Indagar una plaza implica por ejemplo, preguntarse acerca de quiénes la usan y para qué así como observar los cambios de las plantas a lo largo del año, conocer acerca de los organismos públicos que reglamentan cuestiones relacionadas con su diseño y mantenimiento, y el conjunto de personas que trabajan en el cuidado.

Para proponer que los alumnos del Jardín conviertan el ambiente en objeto de conocimiento, es preciso como primer paso que nosotros como docentes adultos, nos preguntemos acerca de él intentando complejizar la mirada cotidiana que todos tenemos por formar parte de él.

Entonces, con este objetivo, propusimos a los participantes un segundo ejercicio: tratar de pensar cómo es el ambiente social y natural en el cual cada uno trabaja. Para ello presentamos cómo maestros de una zona bien diferente a esta (maestros de la Provincia de Neuquén ver en Kaufmann, V. Serulnicoff, A.; 2000) definieron y describieron cómo es el ambiente social y natural en el que ellos trabajan. Finalmente les pedimos que a partir de escuchar este relato sobre un ambiente distinto, trataran de pensar en el propio.

A partir de este trabajo, dos maestras, Lidia y Celeste, de la ciudad de Tres Arroyos caracterizaron cómo es el ambiente social y natural en el cual trabajan y luego de la conferencia se acercaron a compartirlo con nosotras:

"Tres Arroyos es la promesa de fábricas y turismo; la esperanza de la reactivación del campo; la unión total dada por las rutas; el abandono del tren; las fábricas como vestigios de las épocas de oro; la "panza llena" de los silos repletos de granos en épocas de buenas cosechas; la educación en avance de la mano de la universidad…".

Luego de este ejercicio, se conceptualizaron algunos ejes que permiten caracterizar el ambiente social y natural: las ideas de complejidad, cambio y permanencia, diversidad, desigualdad y conflicto.

Tal como decíamos en el inicio, el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y naturales en el nivel inicial es enriquecer la mirada de los niños sobre el ambiente. Teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de elementos y relaciones que lo constituyen y la edad de los destinatarios de la propuesta, se hace imprescindible seleccionar ciertos recortes del ambiente sobre los cuales se trabajará con lo niños. Realizar el recorte sobre la porción del ambiente que se convertirá en objeto de estudio –según una serie de criterios a tener en cuenta y que se desarrollaron en la conferencia– resulta una tarea imprescindible a realizar por el docente. Así, una vez seleccionado el contexto es posible diseñar un itinerario didáctico sustentado en una selección y organización de contenidos del área de las Ciencias Sociales y naturales, que favorezca la construcción de los niños de una mirada más rica. Una vez seleccionado el contexto es posible entonces "recorrerlo" desde una propuesta de actividades que secuencia y articula contenidos de ambas áreas. Es importante señalar que las actividades que conforman el itinerario didáctico serían

específicas para la enseñanza de contenidos de cada una de las áreas. Si el recorte seleccionado es la imprenta del barrio, se podrían incluir actividades vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales por ejemplo, los chicos entrevistan a las personas que trabajan en la imprenta para conocer en qué consiste su tarea. La inclusión de una actividad destinada a explorar la propiedad de algunos papeles para absorber la tinta posibilita el abordaje de contenidos específicos de las Ciencias Naturales.

En relación con el diseño de la propuesta de actividades en particular, durante la conferencia se desarrolló el problema de ofrecer a los alumnos variadas actividades en las cuales poner a los chicos en contacto con el recorte del ambiente a indagar (actividades de exploración, de lectura de imágenes, actividades con informantes, salidas, etc.).

De esta manera, una propuesta orientada a ampliar y profundizar la mirada de lo niños sobre el mundo social y natural rompe con la concepción de una escuela cerrada al medio, toma como punto de partida situaciones problemáticas propias del contexto seleccionado y ofrece a los alumnos, a través de una amplia gama de actividades indagar lo que sucede a su alrededor, ensayar respuestas, aproximarse a distintas fuentes de información, desarrollar propuestas de acción, poner a prueba sus ideas y compartirlas con el grupo, valorar el conocimiento que cada uno tiene. En suma, intenta estimular la curiosidad y las ganas de aprender.

Las inquietudes e interrogantes que plantearon los asistentes al finalizar la conferencia, estuvieron centradas en los siguientes temas:

a) Las actividades exploratorias

Las actividades exploratorias como un modo de obtener información se constituyen en una estrategia propia de la enseñanza de contenidos del área de Ciencias Naturales.

La actividad exploratoria ha sido definida como una secuencia de acciones muy complejas que responden al interés del niño, quién las organiza y estructura de manera autónoma, […] y por sobre todo les permiten obtener información acerca de materiales, objetos y fenómenos (Weissmann, 1999). En las actividades exploratorias se potencia la actividad del alumno con el fin de favorecer la autonomía, la creatividad, el desarrollo integral, la apropiación de un saber elegido previamente por el maestro. (Coll, 1991).

En todos los casos el punto de partida es el planteo de un problema que desencadena la acción. Por ejemplo, frente a una colección de materiales diversos el docente propone averiguar cuáles serían atraídos por un imán;

después de haber jugado a "fabricar" pompas la maestra propone explorar cómo saldrán las pompas si en lugar de usar burbujeros redondos se utilizan de diferentes formas...

Estas actividades demandan una intensa participación por parte del docente. La intervención del maestro previa a la implementación de la actividad implica la selección de los materiales y la organización del ambiente que facilite la exploración –otorga un tiempo, busca el espacio más adecuado, define la dinámica del grupo–. Mientras el niños interactúa con los objetos y materiales, el maestro también puede actuar: orienta la actividad, sugiere nuevas ideas o materiales, señala contradicciones, corrige, valora la tarea... (Coll,1991).

Los chicos de una sala de tres años intentan separar una mezcla de piedritas y arena. Sobre la mesa además de la mezcla hay coladores con orificios de diferentes tamaños. Prueban una y otra vez hasta encontrar los más apropiados para separarla. Unos lo descubren antes, otros observan como trabajan sus compañeros y después lo intentan, finalmente algunos diseñan un "sistema de zarandas" por donde pasar la mezcla y separar incluso las piedras más chiquitas de otras intermedias y éstas de la arena.

Algunas actividades exploratorias requieren del diseño de situaciones experimentales con control de variables. Si bien en este caso es el maestro quién planifica los pasos a seguir en la actividad y los trabaja de manera explícita con los alumnos, son los niños quienes de manera autónoma exploran los materiales, y organizan la tarea al interior del pequeño grupo.

Por ejemplo, para aproximar a los chicos a la idea que no todos los papeles tienen la propiedad de absorber tinta, la maestra selecciona los papeles con los que trabajarán los pequeños grupos (papel afiche, papel de diario, papel celofán, hoja blanca común, papel metalizado) y acuerda con ellos cuántas gotas de tinta le agregarán a cada papel y cuándo consideran que el papel "chupa" la tinta. Son los alumnos los que deciden quién manejará el gotero, por cuál de los papeles comenzarán, cómo registrarán lo sucedido en cada caso, etc. Estas actividades dan la oportunidad a los alumnos para poner a prueba sus ideas, permiten que los niños hablen de sus descubrimientos, estimulan la discusión entre los integrantes del grupo, enriquecen las ideas de los alumnos acerca de los objetos y fenómenos del ambiente.

Un maestro atento a lo que sucede durante la actividad intervendrá en aquellos momentos en que los niños efectivamente lo requieran, pero también les dará el tiempo suficiente para que exploren los materiales, y seguramente

recogerá mucha información sobre las ideas de los alumnos acerca del contenido de la actividad y por lo tanto contará con elementos para proponer nuevas actividades.

b) Los registros gráficos: diferentes modalidades y su finalidad

El registro puede asumir diferentes modalidades de acuerdo con el propósito del mismo. El registro gráfico realizado por los mismos niños es "una estrategia adecuada para que los chicos profundicen la mirada y prolonguen los tiempos de observación" (Kaufmann, V.; Serulnicoff, A., 2000): miran a simple vista y con lupa el embrión en las semillas de poroto abiertas por la maestra y dibujan la pequeña planta contenido en su interior.

En otras oportunidades el registro posibilita a los alumnos reconstruir un proceso que se prolonga en el tiempo: los chicos de un Jardín descubrieron unos pequeños gusanos en las plantas de la huerta, la maestra les propuso que los dibujaran. A los pocos días los gusanos cambiaron: se habían transformado en pupas. Con la ayuda de libros descubrieron que estas pupas en algún momento se transformarían en mariposas. Dibujaron las pupas y esperaron ansiosos la llegada de las mariposas. Un buen día mientras cosechaban las arvejas y al mover las plantas las pequeñas "polillas" sobrevolaban el sector de la huerta. El trabajo con el libro permitió también responder a una pregunta que rondaba el ambiente: ¿de dónde nacen las mariposas? Buscar los huevos en el denso follaje de las plantas de arveja no fue tarea sencilla, pero finalmente aparecieron. Ahora había que reconstruir el ciclo de vida de la "polilla de la arveja".

Registro del ciclo de vida del gusano, presentado en el seminario.

En otros casos si se está trabajando con una gran diversidad de objetos, materiales, o seres vivos el registro tiene el propósito de organizar la información y evitar confusiones. Para registrar cuáles son los materiales que se disuelven en el agua y cuáles no la hacen, la maestra les enseña a los niños a completar un cuadro de doble entrada; para no olvidar la diversidad de dietas de los animales observados en el zoológico los chicos registran en un cuadro los alimentos consumidos por los leones, elefantes, jirafas, lobos marinos y osos hormigueros.

Como se desprende de esta propuesta consideramos que el registro se justifica en determinadas actividades, pero no es una condición necesaria de todas ellas.

c) El trabajo con comunidades de sectores populares

Este tema amerita un trabajo en profundidad pero a vuelo de pájaro es posible afirmar que en estos casos, el desafío institucional consiste en poder pensar cuáles son los recortes del ambiente que priviliegio, qué contextos selecciono para convertir en objeto de conocimiento, de modo de tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, acercarlos a otros contextos menos conocidos y cotidianos a los que, de no mediar la escuela, no tendrían acceso; pero por otro lado, siempre respetando y valorizando todo lo que ellos sí conocen y lo que constituye su ambiente.

d) El festejo de las efemérides

La propuesta de trabajo vinculada con las efemérides debe seguir todos los criterios abordados a lo largo de la conferencia, solo que especialmente plantea la necesidad de poner a los alumnos en contacto directo con testimonios concretos (cuadros, películas, museos, etc.) que permitan acercarlos a esa realidad lejana en el tiempo y muchas veces también en el espacio.

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos compartir experiencias y propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales y naturales en el nivel inicial. Cuando pensamos la selección de temáticas a tratar resultó relevante explicitar aspectos teóricos que dieran un marco de referencia a la propuesta y ayudaran a reflexionar desde donde estamos sugiriendo pensar estas áreas.

También consideramos pertinente plantear aspectos intimamente relacionados con las prácticas, con un maestro que tiene una historia frente a los niños como enseñante y, una historia como alumno.

Así sugerimos actividades que permitan a los alumnos desde edades tempranas ponerse en contacto con una gran diversidad de fuentes de información, otorgándole al docente un rol central. Cuando decimos que enseñar es plantear problemas, es guiar a los alumnos, es dar información cuando sea necesario, pero también es generar espacios de intercambio y discusión entre pares, organizar el grupo, seleccionar los materiales, conocer el lugar que visitarán previo a la salida, ofrecer a los alumnos situaciones diversas de aprendizaje a través de la exploración, brindar el contacto con libros desde el inicio de la escolaridad, realizar visitas a lugares donde –de no mediar la escuela– tal vez nunca hubieran accedido, ponerlos en contacto con especialistas o personas idóneas en distintas temáticas, en suma generar instancias donde los niños puedan ampliar y complejizar los conocimientos con los que llegaron al Jardín de Infantes.

Para poner en práctica las líneas de acción sugeridas es necesario contar con un maestro que tenga los saberes específicos sobre los contenidos a enseñar o el interés por adquirirlos, pero con esto no alcanza, es imprescindible fortalecer la capacidad de los maestros para desarrollar propuestas de enseñanza acordes con la edad de los alumnos, a través de las cuáles sea posible que los niños enriquezcan, amplíen, completen la mirada sobre el ambiente social y natural. El desafío entonces es avanzar en el diseño de proyectos de enseñanza "específicos para el nivel inicial" ricos en diversidad de temáticas y accesibles para nuestros niños.

Trabajo en comisiones

Bibliografía

AISENBERG, B.: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria"; en AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comp): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Paidós, Buenos Aires,1994.

CALVO, S.; SERULNICOFF, A.; SIEDE, I: "Retratos de familia en la escuela". Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.

CLAXTON, Guy: "Educar mentes curiosas". Morata, Madrid, 1994.

COLL, C.: "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario" en COLL, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós Educador, Buenos Aires, 1996.

FRABBONI, F; GALLETTI, A.; SAVORELLI, C.: "El primer abecedario: el ambiente". Editorial Fontanella, Barcelona, 1980.

HARLEN, W. "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias". Ediciones Morata, Cuarta edición (actualizada), Madrid, 1999.

KAUFMANN, V.; SERULNICOFF, A.: "Conocer el ambiente: una propuesta para las Ciencias Sociales y naturales en el nivel inicial" en MALAJOVICH, A. (comp.) Recorridos didácticos en el nivel inicial. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000.

SERULNICOFF, A.: "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales en el nivel inicial" en "La educación en los primeros años". Ediciones Novedades Educativas; Buenos Aires; 1998.

WEISSMANN, H: "El conocimiento del entorno en la educación infantil". En: Projeto Nº1. Porto Alegre. 1999.

WEISMANN, H. (comp). "Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones". Paidós, Buenos Aires, 1993.

ZELMANOVICH, P. Y OTROS: "Las efemérides: entre el mito y la historia". Paidós, Buenos Aires, 1994.

Plenario: Relatorías

Cierre

Para el cierre, toda despedida también es un encuentro. Tenemos preparado para este momento compartir las ventanas que se abrieron en los espacios que ustedes construyeron con las especialistas que nos acompañan. Les vamos a pedir a ustedes que fueron protagonistas, si se acercan voluntariamente para narrar la experiencia que hoy vivenciamos. Necesitamos la colaboración de un representante por cada espacio, ello es, uno por lengua, otro por matemática y, así también, con Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Expresión Corporal y Plástica.

Luego, cada una de las especialistas aportará con aquellos aspectos relevantes que considere comunicar.

Expresión Corporal

Fundamentalmente, quiero contarles que soy maestra jardinera, directora del Jardín de Infantes 906 de Coronel Rosales pero además me dedico a la plástica, pintura específicamente. En la ciudad de Bahía Blanca, tenemos un grupo de gente que trabaja mucho por las artes puesto que son el primer escalón por el que empieza la educación. Yo, particularmente no fui al Jardín de Infantes pero fui una nena que dibujaba con tizas de colores en la vereda de mi casa. Hoy los chicos tienen otras posibilidades y otras alternativas, y en el Jardín empezamos con nuestras manos, nuestros ojos, oídos, la voz. Los sentidos son fundamentales, es muy importante trabajar los contenidos y todas las áreas, soy una maestra que trabajaba la unidad didáctica muy dirigida, que ha leído toda la bibliografía que citaron hoy las especialistas, después vio que el juego se fue perdiendo y se fue olvidando un poco en el Jardín, y soy la que pidió por la alegría y la necesidad de volver a jugar. Hoy tuvimos un espacio de alegría, recuperamos con las chicas, con Perla Jaritomsky, tan querida por nosotros, la hemos tenido en Bahía Blanca un sinnúmero de veces, y bueno, es muy importante que trabajemos y sintamos desde nuestro propio cuerpo para poder hacer disfrutar y gozar a los chicos eso que primero sentimos nosotros, todo tiene que pasar por el cuerpo, después lo vamos a poder transmitir; una experiencia hermosa, así que chicas, háganlo en sus lugares de trabajo. Gracias.

Matemática

Realmente hemos disfrutado el taller de Matemática con la profesora; nos hemos quedado con muchas ganas, por supuesto no con saberes como para poder re-transmitir pero sí lo fundamental, la nueva postura a partir de la situación problema, no olvidarnos del juego nunca en el nivel inicial, que creo que es lo más importante porque el niño aprende a través del juego, pero no perder tampoco la intencionalidad docente. Vamos a encontrar muchos contenidos, vamos a tener que trabajar sobre ellos, a ver qué significan para poder proponer esa enseñanza a los chicos, así que todavía quedaron acá las discusiones de por qué no ponerle los dibujitos a la banda numérica, por qué no ponerle el cero o ponérselo, pero fue realmente muy linda la experiencia, así que en nombre de todas las chicas que estabamos acá, muchas gracias.

Lengua y Literatura

Algo que me gustó fue la lectura que hicieron de Graciela Cabal recordando al abuelo, y a los que nos gusta un poco la literatura y la lengua en sí, realmente fue emotivo cuando el abuelo le leía las obras clásicas, y entonces cuándo decía que también nosotros debemos rescatar con las obras, sin temerle a que los nenes no las entiendan. Volver al libro y la lectura, preguntándole al texto, y de allí rescatar los contenidos que tenemos que trabajar.

Plástica

Nosotros trabajamos en plástica a partir de poder ver los cuadros de distintos autores desde el punto de vista del docente, cómo tenemos que ayudar a nuestros chicos para que sepan leer un cuadro; primero tenemos que saber nosotros de qué se trata porque muchas veces abordamos algún tema que no sabemos, y cuando nos hacen una pregunta no sabemos para dónde disparar, entonces antes de leer un cuadro tener el concepto de ese autor, por qué usó tal color, por qué usó tal textura, por qué utilizó el espacio. Estuvimos mirando retratos, estuvimos viendo colores, formas, texturas, sensaciones que tenemos al mirar un cuadro y lo más importante que queda es que la plástica expresa lo que uno siente, no modificar los conceptos que están poniendo los chicos en los dibujos, tirarlos, rompérselos, mostrarles la técnica no es así. Surgió que una de las chicas dijo que les había dado pajitas para hacer soplado y en realidad los chicos habían armado otra cosa y les dijo no tenés que hacer tal otra porque vamos a hacer soplado, entonces hay que darles la posibilidad

de que con esa pajita pueda formar una letra, una palabra, pueda cortarla, construir, y después sí mostrarle esa técnica que por ahí fue importante.
Es muy importante que sean ustedes quienes puedan compartir con sus compañeras algo de lo que se llevan, algo de lo que hoy pudieron aprender, reflexionar; es muy importante para todos ustedes y es muy importante para nosotros también saber que estamos orientados en nuestras formas de hacer. Así que les agradecemos a los valientes, pero queremos más valientes.

Ciencias Naturales y Sociales

Yo solamente quiero decirles que soy docente en el Instituto de Mar Chiquita, aunque salieron algunas sonrisas de mis compañeros de Rauch mientras hablé en la charla que me tocó de Ciencias Sociales y Naturales. Les diré que el material que nos llevamos es muy útil a pesar de que nosotros ya lo veníamos trabajando porque nuestra vicedirectora ha estado en el seminario aquí en Mar del Plata días pasados, y en este corto trayecto entre que terminó el Seminario y llegó el nueve de Julio, pudimos utilizar cosas que nos transmitió y ha sido una excelente multiplicadora. A su vez transporto todo lo que ustedes dijeron en cuanto a Ciencias Naturales, diré que es un excelente material el que nos diste y voy a ser vocera de mi hermana que está en Neuquén, que trabaja con tu proyecto, prácticamente, porque he visto que es muy particular y realmente muy pero muy útil. Muchísimas gracias.
En el área nos apuntaron a los recuerdos, fue muy significativo porque nos hicieron recordar qué cosas habíamos aprendido en nuestro tiempo de escolar, y estaban las que tenían los conocimientos más fresquitos y las otras que teníamos los conocimientos más lejanos, más tradicionales. En función de eso se hizo un pantallazo de lo que hacemos con nuestros chicos en función de aquellas cosas que aprendimos y cómo podemos mejorarlas, y también esta todo el miedo porque son cosas nuevas y cómo abordar las Ciencias Naturales juntamente con lo social, porque va junto, que lo social no sólo es historia, que lo natural no sólo es el germinador, y cómo decía esta chica con el paisaje de Neuquén, a medida que iban relatando lo que era el paisaje nos habían propuesto que viéramos nuestro paisaje de trabajo porque no podemos transmitir lo que no conocemos ni lo que vivimos diariamente. Acá en Mar del Plata tenemos un paisaje muy rico, se nos mezcla el mar, el campo, la sierra. Hay muchísimo, hay mucha diversidad, y más allá de eso hay un abanico social muy amplio. No solamente está el problema del puerto, que es muy duro y lo está viviendo la ciudad y también todos los barrios. En el barrio donde yo

trabajo (es alejado, es periférico) tenemos un edificio hermoso, realmente el edificio es de muy alta calidad y eleva la dignidad del barrio, un barrio muy carenciado, con calles de tierra, que se inundan. Hay problemas para acceder al Jardín porque llegan caminando o en bicicleta, a veces desde treinta o cuarenta cuadras. Los chicos a pesar del frío, mucho frío, asisten al Jardín; tenemos muy buena matrícula, hay ocho salas, cuatro a la mañana y cuatro a la tarde. Pero también está la realidad de que los niños vienen por la merienda reforzada y nosotras tenemos que compensar esa carencia alimenticia. Verlos desabrigados, verlos sin medias, duele mucho, y al mismo tiempo tenemos que tratar de darles una imagen diferente, la de que ellos tienen derecho a vivir otras cosas. Yo creo que eso es lo que nos propusieron: tomar lo que el chico trae para ampliarle ese panorama, que no todo es eso. El Jardín llega, con esos conocimientos que les damos a los niños, también a los padres. Estamos con una huerta escolar enseñándoles a sembrar a los niños para que puedan sembrar en sus hogares; hemos conseguido semillas, han hecho un espantapájaros. Trataremos de que todo aquello que nos dieron hoy pueda llegarles para brindarles lo mejor; esto es muy útil. Esperemos ser todos multiplicadores.

Algunas reflexiones de los especialistas

Lengua

Justamente le ha tocado a la gente de Lengua el tema de la alfabetización. La alfabetización y el poder leer y escribir sigue siendo un acto de dignidad que eleva a los seres humanos a su máxima expresión, y la alfabetización comienza en Inicial; comienza con las primeras prácticas de lectura y escritura como verdaderas experiencias y adquisición de conocimientos de los chicos de sala de tres, de sala de cuatro y de sala de cinco. Fue muy conmovedor porque uno siente que vale la pena seguir trabajando para que los maestros planteen que la alfabetización sigue siendo un deber, una obligación de un país que se considera democrático. Creo que lo que planteamos hoy fue eso: propósitos de lectura, de escritura, de oralidad en las salas de Jardín; la lectura, la literatura como conocimiento profundo de la realidad como marca peculiar en los actos de lectura y la existencia de otros textos valorizados de lo social para que circulen en las salas, estableciendo una distancia de que significa alfabetizar en Jardín o en Inicial, que es apropiarse poco a poco del amplio campo de conocimiento letrado sin necesidad de que se apropie del sistema

de escritura, sin que sea obligatorio, no sin necesidad, sin que sea obligatorio. Bueno, ha sido un placer trabajar, queríamos más tiempo para trabajar, nos faltó tiempo. Fue muy rápido pero creo que fue muy grato para las dos. Simplemente agradecer al grupo que tuvo la paciencia de ver nuestro apuro, prometemos contestar los e-mail que nos manden, los esperamos además con mucha ansiedad y gracias a todos los que se acercaron a compartir sus experiencias, y para aquellos que hablaban hace un ratito con nosotros sobre las problemáticas justamente en las escuelas carenciadas, en las escuelas de riesgo, sepamos que es posible y que la alfabetización es lo que nos hace libre, porque la palabra nos hace libre. Muchas gracias, hasta luego.

Matemática

Bueno, nosotros desde matemática también alfabetizamos, alfabetizamos con los números; son otros saberes pero son saberes tan necesarios como los otros, nosotras tratamos de reflexionar un poco acerca de cómo enseñar matemática, con qué enfoque, elegimos el espacio, elegimos ese espacio y empezamos a reflexionar matemáticamente, cómo poder problematizar las certezas que los chicos traen. El tiempo también nos fue escaso, al finalizar las chicas empezaron a hacer preguntas y apareció el número, como no podía faltar, apareció la famosa banda numérica, si el cero, si los dibujos, si los colocamos o no. En fin, les agradezco muchísimo la buena voluntad, las ganas de compartir. Muchas gracias.

Plástica

Fue un lindo grupo. La idea era poder abrir algunas mínimas ventanitas para poder empezar a ver la plástica desde otro lugar, el lugar no solamente del hacer sino el lugar también de poder leer las imágenes, poder hacer, pero siempre pensando que las actividades que se hacen y sobre todo en este nivel son para enriquecer las imágenes que producen los mismos chicos y su posibilidad de imaginar mundos diferentes. El grupo que tuve a cargo estaba muy entusiasmado, yo pido disculpas porque hablaba muy rápido, cosa poco rara en mí, pero me parece que incentivada por el poco tiempo que tenía. De cualquier manera quedaron muchas cosas pendientes. Yo les decía a las que estaban conmigo que no sabía cuál de los caminos que tenía preparados me convenía tomar porque lo que quería era realmente dejar algunas ventanas abiertas. Creo que sí se pudo. Fue un gusto trabajar y ojalá que las que no estuvieron en este taller, lo mismo que en los otros puedan intercambiar las experien-

cias. El nuestro fue un taller donde yo plantée que plástica, como cualquiera de las otras disciplinas, es posible enseñarla, no está librada al azar, no está librada a la libre expresión; la libre expresión va a aparecer pura y exclusivamente cuando haya un trabajo anterior de la docente, si no lo otro lo hace en la casa, no hace falta que vaya al Jardín. Gracias.

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Bueno, como decían las chicas, nosotras empezamos tratando de hacer memoria y de recordar justamente qué recuerdos teníamos de nuestros aprendizajes de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, con la idea que en la mayoría de los casos no hemos tenido formación de grado o demasiada capacitación acerca de cómo complejizar esos, nuestros aprendizajes, de cara a pensar qué significa abordar contenidos de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales en el Jardín. Justamente la idea era, si bien las Ciencias Sociales y naturales tienen su propio objeto de conocimiento y sus propias problemáticas, para el Nivel Inicial comparten una misma propuesta didáctica y en ese sentido el propósito es que los chicos complejicen y enriquezcan su mirada a propósito del ambiente. Hicimos un trabajo acerca de pensar qué criterios debieran tener en cuenta las actividades pensadas para el nivel inicial, ya que no se trata de reproducir clases de historia o de biología en el jardín sino de pensar cuáles son las características específicas que tiene que tener una propuesta que aborde contenidos para el nivel inicial.

Siguiendo un poco con la línea de lo que venía diciendo Adriana, me parece que también apostamos a presentar una gran diversidad o tipo de actividades posibles de llevar adelante para enseñar Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, donde le queda un buen espacio al maestro para diseñarlas, para crearlas, para seleccionar los contenidos a trabajar. Me parece que gran parte de la tarea de ser maestro y del placer de enseñar está en poder pensar qué y cómo lo va a enseñar y que si de algo se trata profesionalizar la tarea, me parece que esto es un punto importante, por eso en algún momento decíamos habrá que poder elegir esas temáticas que nos apasionan y meternos en profundidad y pensar cómo se enseñan y a qué recursos podemos acceder para poder también entusiasmar a los chicos y que para los chicos aprender también sea un placer. Me parece que también intentamos hacer el esfuerzo de transitar entre desde dónde proponíamos lo que proponíamos y cómo esto se traduce en la tarea de la sala de todos los días. Porque transitar entre estos dos espacios, la teoría y la práctica, también ayuda a enriquecer y a pensar lo que todos los

días hacemos. Apostamos a un maestro que sea un maestro muy activo que plantee problemas, que busque información en diferentes fuentes, que genere espacios de desafío para los chicos, para que los chicos también hagan propias las preguntas y los problemas que él les está planteando y de esta manera aprendan a trabajar con una buena diversidad de materiales, a proponer ampliar en gran medida los contextos conocidos o, como decíamos, mirar con otros ojos lo conocido pero también aproximarlos a otros contextos no tan conocidos.

Expresión Corporal

Si yo tuviera que sintetizar el encuentro que tuvimos en nuestro taller podría decir que fue sencillo pero profundo, que mi intención fue buscar un justo equilibrio entre la información teórica y la práctica; que prevaleció más la práctica porque había mucha necesidad y que se dio en un contexto sumamente emotivo. También por algo ha de ser, porque es como un permiso que se dieron todos en el grupo y que me di yo también, de poder transitar por estos espacios más lúdicos y de las vivencias corporales y de la interpretación y de la creación y de ser observadas, porque hasta pudimos ser observadas. Hubo protagonistas en el grupo, y fue un intercambio muy rico. Me llevo al grupo adentro. Gracias.

Palabras de Lidia P. de Bosch en el homenaje a su trayectoria

Lidia P. Bosch

Bueno, ante todo quiero expresar mi satisfacción de encontrarme aquí, en La Plata, participando de esta Jornada de Educación Inicial. La Plata, que fue quizás lugar de punto de partida de mis actividades, de mi estudio y de mis investigaciones en el Nivel Inicial, hace ya más de treinta años.

Hace más de treinta años fui designada por la UNESCO para realizar un estudio acerca del Nivel Inicial en diversos países latinoamericanos, entre ellos, por supuesto, estaba el nuestro. Uno de los primeros lugares donde vine fue a La Plata, para ver el estado de la Educación Inicial en la Provincia de Buenos Aires. Me encontré con un Nivel Preescolar (como se llamaba entonces) de avanzada, donde las ideas de la Escuela Nueva, donde docentes como Cristina Fritche y Hebe Duprat estaban llevando a cabo las ideas de la Escuela Nueva. Un Jardín de Infantes modelo, vanguardia de la Educación Preescolar, en ese momento.

Lamentablemente, muchos años después, en la década del '70, con el advenimiento del régimen militar, lo que se había alcanzado a hacer en la Provincia de Buenos Aires –que era modelo para la Educación Inicial de todo el país– fue borrado de un solo plumazo. El libro de Hebe Duprat y de Cristina Fritche, Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes, *fue prohibido para el uso en los jardines de infantes. El gran maestro, el gran sabio Jean Piaget, que nos inspiró en tantas de nuestras actividades posteriores, también fue prohibido. Jean Piaget fue prohibido como bibliografía en los jardines, las escuelas y los profesorados de la Provincia de Buenos Aires.*

Posteriormente, al caer el régimen militar, con el advenimiento del régimen democrático, la Provincia de Buenos Aires empieza a buscar formas de acción que estuvieran en consonancia con los nuevos postulados y orientaciones pedagógicas, fundamentalmente orientados hacia la democratización, que debe empezar con la posibilidad de que todos los chicos puedan empezar su educación sistemática en el Jardín de Infantes.

A partir de la instalación del régimen democrático, la Provincia de Buenos Aires busca encontrar las formas de acción más adecuadas para ubicarse dentro de las nuevas corrientes.

Lamentablemente, no pudo concretarse en la Provincia de Buenos Aires lo que se inició en la Capital Federal con el currículum que elaboráramos en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Eran propuestas generales, propuestas de objetivos sin señalar cómo se podían llevar a la práctica, con qué

contenidos, con qué formas de acción. Creo que, hasta hace muy poco, en la Provincia de Buenos Aires estaban a la búsqueda de lo que pudiera orientar la acción educativa en el Nivel Inicial.

Esta magnífica reunión de maestras jardineras, y las que sé que se realizaron en otros lugares de la provincia, creo que son el punto de partida para poder encontrar el camino necesario para trabajar en el Nivel Inicial como corresponde e introducir en el Nivel Inicial los cambios necesarios que lo puedan hacer avanzar, como lo hizo la época en que yo vine por primera vez a Buenos Aires. Estas propuestas, que creo que van a salir a partir de lo que se haga acá y de lo que se haga en los distintos lugares de la provincia, con el primer paso –que es la capacitación de los docentes–, pienso que deben estar orientadas en dos sentidos.

Hace unos meses, en unas jornadas que una editorial realizó en la Ciudad de Buenos Aires, yo me referí a los cambios y a las permanencias en la acción educativa de Nivel Inicial. Creo que tenemos que pensar en cambios adecuados a las características sociales, económicas y políticas de la época en que vivimos. De cualquier manera, pienso también que no todo lo nuevo es bueno ni que todo lo viejo hay que tirarlo al canasto. (aplausos)

Esto se los digo para tranquilidad de las maestras jardineras: yo pienso que es preferible que cada una haga lo que sabe hacer hasta que la convenzan e interioricen bien sobre las nuevas propuestas, y no porque se le impongan hacer cosas que no la convencen de ninguna manera. (aplausos)

Yo les voy a mencionar ahora una permanencia y los cambios que creo en los cuales hay que pensar. Son los temas que se desarrollaron acá, en esta jornada. La permanencia es el paradigma del juego. El juego, que es la actividad básica del chico en Nivel Inicial, dándole el carácter intencional y educativo que debe tener en el Nivel Inicial. Creo que todavía esto, que nos viene desde Froebel y que fue evolucionando con la evolución del propio Nivel Inicial, debemos revisarlo, debemos investigar, debemos buscar la forma de llevarlo a la práctica en el Nivel Inicial.

Se habla mucho, se dice: «Los chicos en el Jardín no juegan». ¿Qué hacemos para que jueguen, y que ese juego tenga que ver con los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje que ese chico tiene que lograr en esta escuela, es decir, las instituciones del Nivel Inicial?

El otro aspecto, y el que tiene que ver con las innovaciones y los cambios, es la introducción de áreas disciplinares en el Nivel Inicial. ¿Qué quiere decir la "introducción de áreas disciplinares"? La introducción de contenidos toman-

do en consideración las materias de las cuales esos contenidos obtienen los saberes que van a tratar de que alcancen los chicos.

También, hay que hacer una aclaración: creo que acá, en estos días, ustedes hicieron una aproximación a los contenidos disciplinares. Pero hay que hacer una aclaración: la inclusión de contenidos disciplinares implica un cambio fundamental en el currículum del Nivel Inicial. Sin embargo, no significa un cambio sustancial en las formas de acción propias del Nivel Inicial. La introducción de contenidos por disciplinas no apunta a que en el Nivel Inicial la enseñanza se desarrolle por materias. La separación en áreas disciplinares, tal como se agrupan los contenidos en los CBC, que son el documento base para la selección de los contenidos en el Nivel Inicial, le sirve al docente, a fin de que al abordar la enseñanza acerca de la realidad que al niño se le presenta como una totalidad, utilice estrategias diferenciadas según los campos del saber, que permitan captar ese conocimiento desde diferentes ángulos.

El maestro es quien debe tener bien clara la diferencia. Cuando nosotros tenemos una unidad didáctica como "la plaza de mi pueblo", hay aspectos que tienen que ver con las Ciencias Naturales, otros con las Ciencias Sociales, que tienen que ver quienes trabajan y quienes están en la plaza, con la Matemática, con las distancias, con la distribución de los objetos en el espacio, etc. El docente, cuando programa y planifica las actividades de la plaza, de esa unidad didáctica, de ese centro de interés, de esa realidad que al niño se le presenta como una totalidad, cuando el maestro está abordando los aspectos que tienen que ver las Ciencias Sociales, aquí Adriana seguramente les habrá señalado el enfoque que hay que hacer. Pero, ese enfoque, es para la docente. Al chico no se le dice que "ahora vamos a hacer Ciencias Naturales", "vamos a hacer Ciencias Sociales" o "vamos a hacer Matemática". La maestra integra los distintos aspectos de la realidad, que quiere que el chico conozca organizados en forma de totalidades. Pero cuando se refiere a un saber de una determinada disciplina, por supuesto que no es lo mismo enseñar Ciencias Naturales que enseñar expresión corporal, o matemática. La que conoce esto es la docente. Y cuando ella organiza, lo hace integrando esos distintos saberes en una totalidad tal como se le aparecen.

Ahora, el abordaje por áreas disciplinares implica seguir teniendo en cuenta lo nuevo. Pero hay cosas que son importantes desde siempre en el Nivel Inicial. Por ejemplo, la importancia del juego o las situaciones lúdicas. Tener en cuenta que es preciso y necesario partir de lo que el niño ya conoce, lo que trae de su propia experiencia. Es preciso admitir el error como una manifestación de su

pensamiento, que lo ayude a la construcción del conocimiento, que se propicia la utilización de materiales concretos que hemos usado siempre, a los cuales cabría agregar aquí, en relación con los materiales, los elementos aportados por la tecnología, la televisión y, en particular, la computación. No es una panacea universal, que no va a sustituir nunca al maestro ni la enseñanza. Y eso, ustedes, las docentes, serán las responsables de investigar qué efectos los produce y cómo lo podemos aplicar para que realmente preste utilidad.

Los medios, la computación, los medios tecnológicos nuevos no son la panacea universal. Son un recurso más. Hace poco, un filósofo argentino, un destacado –diría yo– sabio argentino, Mario Bunge, en un artículo de La Nación*, explicaba claramente cuál es el lugar que los medios nuevos tienen la acción educativa.*

E*s decir, yo pienso que, primero, hay que investigar qué efectos produce. Yo no puedo hacer una afirmación rotunda de esto, pero sí puedo decir que vayamos con cautela. Eso sí, es necesario familiarizar al chico desde temprano con esos elementos, dado que ya son de uso corriente y nos acercan aún más a los tiempos que se aproximan. Pensemos en los medios tecnológicos del Nivel Inicial, no como sustitutos de los juegos universales de los chicos, sino que son un elemento más.*

Yo, antes de terminar respecto a estas reflexiones de tipo pedagógico-didácticas, diría que nos encontramos en el inicio de un nuevo milenio. Nuestros niños, que hoy están en el Nivel Inicial, serán los hombres del mañana. Ellos deberán transitar el primer siglo del milenio iniciado, y afrontar los cambios que, dados los anticipos que ya vivimos en el milenio que acaba de finalizar, pronostican muchos más cambios y más frecuentes, apoyados en los avances de la ciencia y de la técnica.

Las experiencias cognitivas, sociales y afectivas que puede ofrecer el Nivel Inicial, han de sentar las bases, no solo para el desarrollo individual y social de su personalidad futura, sino para prepararlo para los aprendizajes que le permitan conocer y comprender las nuevas situaciones que se le presenten, e integrarse positivamente a ellas. Y a esto, como fundamental, como muy importante, cabe agregar por ser inherentes a ella misma, los objetivos permanentes de la educación, vinculados a la adquisición y al desarrollo de las actitudes y pensamientos que hacen a propia condición humana. La solidaridad, el respeto por el otro, el acercamiento a y el aprecio por la naturaleza, por expresiones artísticas y otras manifestaciones del espíritu en las que debe

iniciarse tempranamente al niño. ¿Qué mejor para ello que la actividad que puede realizar el Nivel Inicial?

Antes de terminar, quiero hacer un comentario, no ya de índole profesional ni técnica, ni pedagógica ni didáctica. Quiero hacer una reflexión o expresarles algo que tiene que ver con mi vida personal. A esta altura de mi vida, estoy gozando de ver lo que hacen las maestras jardineras, lo que hace el Nivel Inicial, de asistir a los cursos de capacitación, a los seminarios que hacen las maestras jardineras para mejorar su condición de tales, tomando en cuenta las innovaciones que se introducen en la acción. Y yo digo: no me pierdo una de las invitaciones que me hacen (aplausos) para venir a ver por ejemplo esto de hoy. Hace quince días fui a ver cómo Ani Malajovich cerraba un seminario de tendencias actuales de pedagogía y de didáctica del Nivel Inicial con unas síntesis espléndidas de las docentes que hicieron el curso.

Recuerdo que estaba muy mal de mis huesos al haber ido a la inauguración de la Biblioteca para bebés, de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, de ir al Museo Sívori para ver la exposición de pinturas de la pinacoteca de los nenes de Jardín. En fin, yo hago mías las palabras de Violeta Parra: "Gracias a la vida".