4203

LA PLATA, 28 AGO 2008

Visto el Expediente Nº 5801-3.490.284/08 relacionado con el Diseño Curricular para la Educación Inicial; y

CONSIDERANDO:

Que, en el marco de la Ley de Educación Provincial Nº 13688, la Dirección General de cultura y Educación resolvió encarar la elaboración de un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, por Resolución Nº 3161/07 el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, es necesario ofrecer continuidad y coherencia en la formación de los alumnos a través de su escolaridad y que, para ello, es preciso articular contenidos y enfoques didácticos entre los diferentes niveles de enseñanza;

Que, los diseños curriculares de Educación Inicial y de Educación Primaria aprobados durante el año 2007 presentan enfoques diferenciados en áreas curriculares fundamentales para la educación de los niños;

Que, el área de Prácticas del Lenguaje en Educación Inicial, aprobada por Resolución Nº 3161/07 de la Dirección General de Cultura y Educación, está inscripto en el enfoque comunicativo, antecedente que debe ajustarse a fin de articular con el Nivel Primario;

Que, el área Naturaleza y Sociedades fractura un enfoque integral de ambos campos, sobredeterminando la mirada histórica en desmedro de una concepción del ambiente como natural y social;

4069

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRGC. GRAL. DE CULTURA Y EDUCACION
SUBDIREC. CENTRO DE DOC. E INF. EDUC.
- CENDIE -
☆ 19 SEP 2008
ENT

Que, asimismo, en el Lenguaje de las artes y los medios la orientación en el caso de la Expresión Corporal, se basa en el enfoque de la sensopercepción; en Plástica sobre los signos del lenguaje plástico; en Música una postura ecléctica que no resuelve las tensiones propias de enfoques contradictorios;

Que, también, en Educación Física la mirada está centrada casi exclusivamente en la psicomotricidad;

Que, es preciso considerar al juego como campo de conocimiento y no sólo como recurso para el aprendizaje;

Que, todo Diseño Curricular debe incluir específicamente un apartado de evaluación de los aprendizajes que prescribe en cada una de las áreas de conocimiento;

Que, continúa vigente la Resolución Nº 4124/02 y, por lo tanto, es contradictorio proponer nuevos contenidos y orientaciones didácticas para la Educación Maternal;

Que, es necesario unificar el formato de todas las áreas curriculares contemplado propósitos, contenidos, orientaciones didácticas, modos de intervención docente y evaluación;

Que, a fin de subsanar esta situación, se encaró la tarea de reelaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial para establecer simultáneamente coherencia interna, con el nivel educativo siguiente y con las modalidades de Educación Física y Educación Artística;

Que, todo Diseño Curricular crece y se resignifica con la intervención pedagógica del docente que lo implementa;

Corresponde al Expediente Nº 5801-3.490.284/08

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 3-07-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular para la Educación Inicial que obra como Anexo Único de la presente Resolución, que consta de ciento veintiocho (128) fojas, para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2008.

ARTÍCULO 2º. Derogar la Resolución Nº 3161/07.

ARTÍCULO 3º. Ratificar la vigencia de la Resolución Nº 4124/02.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por los señores Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación, por el Subsecretario de Educación y por el Subsecretario Administrativo de este Organismo.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de

Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Inicial y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

INTERVINE

Lic. DANIEL A. LAURIA
VICEPRESIDENTE 1°
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Lic. DANIEL H. BELINCHE
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

Lic. DANIEL H. BELINCHE
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
DCCIÓN. GRAL. DE CULTURA Y EDUCACIÓN
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Prof. MARIO N. OPORTO
Director General
de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

4069

RESOLUCION N°.....

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Dirección General de Cultura y Educación

Buenos Aires LA PROVINCIA

4203

LA PLATA, 28 AGO 2008

Visto el Expediente Nº 5801-3.490.284/08 relacionado con el Diseño Curricular para la Educación Inicial; y

CONSIDERANDO:

Que, en el marco de la Ley de Educación Provincial Nº 13688, la Dirección General de cultura y Educación resolvió encarar la elaboración de un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, por Resolución Nº 3161/07 el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, es necesario ofrecer continuidad y coherencia en la formación de los alumnos a través de su escolaridad y que, para ello, es preciso articular contenidos y enfoques didácticos entre los diferentes niveles de enseñanza;

Que, los diseños curriculares de Educación Inicial y de Educación Primaria aprobados durante el año 2007 presentan enfoques diferenciados en áreas curriculares fundamentales para la educación de los niños;

Que, el área de Prácticas del Lenguaje en Educación Inicial, aprobada por Resolución Nº 3161/07 de la Dirección General de Cultura y Educación, está inscripto en el enfoque comunicativo, antecedente que debe ajustarse a fin de articular con el Nivel Primario;

Que, el área Naturaleza y Sociedades fractura un enfoque integral de ambos campos, sobredeterminando la mirada histórica en desmedro de una concepción del ambiente como natural y social;

4069

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRGC. GRAL. DE CULTURA Y EDUCACION
SUBDIREC. CENTRO DE DOC. E INF. EDUC.
- CENDIE -
☆ 19 SEP 2008
ENT

Que, asimismo, en el Lenguaje de las artes y los medios la orientación en el caso de la Expresión Corporal, se basa en el enfoque de la sensopercepción; en Plástica sobre los signos del lenguaje plástico; en Música una postura ecléctica que no resuelve las tensiones propias de enfoques contradictorios;

Que, también, en Educación Física la mirada está centrada casi exclusivamente en la psicomotricidad;

Que, es preciso considerar al juego como campo de conocimiento y no sólo como recurso para el aprendizaje;

Que, todo Diseño Curricular debe incluir específicamente un apartado de evaluación de los aprendizajes que prescribe en cada una de las áreas de conocimiento;

Que, continúa vigente la Resolución Nº 4124/02 y, por lo tanto, es contradictorio proponer nuevos contenidos y orientaciones didácticas para la Educación Maternal;

Que, es necesario unificar el formato de todas las áreas curriculares contemplado propósitos, contenidos, orientaciones didácticas, modos de intervención docente y evaluación;

Que, a fin de subsanar esta situación, se encaró la tarea de reelaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial para establecer simultáneamente coherencia interna, con el nivel educativo siguiente y con las modalidades de Educación Física y Educación Artística;

Que, todo Diseño Curricular crece y se resignifica con la intervención pedagógica del docente que lo implementa;

Corresponde al Expediente Nº 5801-3.490.284/08

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 3-07-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular para la Educación Inicial que obra como Anexo Único de la presente Resolución, que consta de ciento veintiocho (128) fojas, para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2008.

ARTÍCULO 2º. Derogar la Resolución Nº 3161/07.

ARTÍCULO 3º. Ratificar la vigencia de la Resolución Nº 4124/02.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por los señores Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación, por el Subsecretario de Educación y por el Subsecretario Administrativo de este Organismo.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de

Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Inicial y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

INTERVINE

Lic. DANIEL A. LAURIA
VICEPRESIDENTE 1°
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Lic. DANIEL H. BELINCHE
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

Lic. DANIEL H. BELINCHE
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
DCCIÓN. GRAL. DE CULTURA Y EDUCACIÓN
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Prof. MARIO N. OPORTO
Director General
de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

4069

RESOLUCION N°.....

Autoridades

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Don Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación
Presidente del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Daniel Lauría

Jefe de Gabinete
Lic. Gustavo Grasso

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Inspección General
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Inicial
Mg. Elisa Spakowsky

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. Mirta Torres

Directora Provincial de Educación Secundaria
Mg. Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Lic. María Verónica Piovani

Director de Educación Artística
Prof. Sergio Balderrabano

Director de Educación Física
Prof. Alejandro Ricci

Programa de Transformaciones Curriculares
Prof. Graciela De Vita

El Diseño Curricular para la Educación Inicial

Dirección General de Cultura y Educación
Buenos Aires LA PROVINCIA

Dirección General de Cultura y Educación
Diseño curricular para la educación inicial / Dirección General de Cultura y Educación ; coordinado por Elisa Spakowsky. - 1a ed. - La Plata : Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
252 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-987-1266-24-1

1. Diseño Curricular. 2. Educación Inicial. I. Spakowsky, Elisa, coord. II. Título CDD 372.21

Edición y diseño
Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-1266-24-1

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Sumario

Resolución 7

Marco general para la Educación Inicial 9

Formación Personal y social 47

El juego 61

Matemática 79

El ambiente natural y social 109

Prácticas del Lenguaje 131

Lenguajes de las Artes y los Medios 151

Literatura 160

Teatro 178

Educación Visual 188

Expresión corporal 203

Música 214

Educación Física 229

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Este Diseño Curricular es una producción en la que participaron los siguientes autores.

Orientaciones para pensar la enseñanza: Ana Malajovich

Juego: Ivana Sosnik- Verónica Wigutow

Matemática: María Emilia Quaranta- Beatriz Ressia de Moreno

Ambiente natural y social: Verónica Kaufmann- Adriana Edith Serulnicoff

Prácticas del lenguaje: Adriana Bello

Literatura: Alicia Zaina

Teatro: Alicia Zaina

Educación Visual: Gonzalo Manigot

Expresión Corporal: Perla Jaritonsky

Música: Martín Eckmeyer- Carina Daniec

Educación Física: Juan Carlos Liotini- Mariano Calmels

Coordinación general: Ana Malajovich

Agradecemos la lectura crítica y las sugerencias de Dolores Corona, Mirta Torres, Adriana Corral, Mariel Ciafardo. De los asesores y colaboradores de la Dirección de Educación Física: Silvia Saullo, Nidia Corrales, Silvia Ferrari, Jorge Gómez, Gabriel Dozo y Carlos González. De los asesores de la Dirección de Artística: Diana Montequin, Víctor Galestok, Martín Eckmeyer y Ana Otondo y de los asesores de la Dirección Provincial de Educación Inicial.

El presente Diseño incorpora el aporte del Diseño Curricular para la Educación Inicial aprobado por Resolución 3161/07.

Dicho documento fue una producción colectiva de los siguientes autores:
Silvina Berenblum, Lidia Blanco, Pablo Boido, Alicia Brosio, Mariano Calmels, Adriana Castro, Liliana Dente, Mónica Fernández, Julieta Fradkin, Estela Garibotto, Andrea Hornes, Juan Carlos Liottini, Claudia Loyola, Marcela Lucas, Mónica Lucena, Gonzalo Manigot, Emma Paz, Fernanda Pena, Estela Pinasco, Claudia A. Rodríguez, Silvana Saá, Isabelino Siede, Laura Singer, Silvia Tabakman.

La Plata, 28 de agosto de 2008

Resolución

Visto el Expediente Nº 5801-3.490.284/08 relacionado con el Diseño Curricular para la Educación Inicial; y

CONSIDERANDO:

Que, en el marco de la Ley de Educación Provincial Nº 13688, la Dirección General de cultura y Educación resolvió encarar la elaboración de un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, por Resolución Nº 3161/07 el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el Diseño Curricular para la Educación Inicial;

Que, es necesario ofrecer continuidad y coherencia en la formación de los alumnos a través de su escolaridad y que, para ello, es preciso articular contenidos y enfoques didácticos entre los diferentes niveles de enseñanza;

Que, los diseños curriculares de Educación Inicial y de Educación Primaria aprobados durante el año 2007 presentan enfoques diferenciados en áreas curriculares fundamentales para la educación de los niños;

Que, el área de Prácticas del Lenguaje en Educación Inicial, aprobada por Resolución Nº 3161/07 de la Dirección General de Cultura y Educación, está inscripto en el enfoque comunicativo, antecedente que debe ajustarse a fin de articular con el Nivel Primario;

Que, el área Naturaleza y Sociedades fractura un enfoque integral de ambos campos, sobredeterminando la mirada histórica en desmedro de una concepción del ambiente como natural y social;

Que, asimismo, en el Lenguaje de las artes y los medios la orientación en el caso de la Expresión Corporal, se basa en el enfoque de la sensopercepción; en Plástica sobre los signos del lenguaje plástico; en Música una postura ecléctica que no resuelve las tensiones propias de enfoques contradictorios;

Que, también, en Educación Física la mirada está centrada casi exclusivamente en la psicomotricidad;

Que, es preciso considerar al juego como campo de conocimiento y no sólo como recurso para el aprendizaje;

Que, todo Diseño Curricular debe incluir específicamente un apartado de evaluación de los aprendizajes que prescribe en cada una de las áreas de conocimiento;

Que, continúa vigente la Resolución Nº 4124/02 y, por lo tanto, es contradictorio proponer nuevos contenidos y orientaciones didácticas para la Educación Maternal;

Que, es necesario unificar el formato de todas las áreas curriculares contemplado propósitos, contenidos, orientaciones didácticas, modos de intervención docente y evaluación;

Que, a fin de subsanar esta situación, se encaró la tarea de reelaborar el Diseño Curricular para la Educación Inicial para establecer simultáneamente coherencia interna, con el nivel educativo siguiente y con las modalidades de Educación Física y Educación Artística;

Que, todo Diseño Curricular crece y se resignifica con la intervención pedagógica del docente que lo implementa;

Corresponde al Expediente Nº 5801-3.490.284/08

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 3-07-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular para la Educación Inicial que obra como Anexo Único de la presente Resolución, que consta de ciento veintiocho (128) fojas, para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2008.

ARTÍCULO 2º. Derogar la Resolución Nº 3161/07.

ARTÍCULO 3º. Ratificar la vigencia de la Resolución Nº 4124/02.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por los señores Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación, por el Subsecretario de Educación y por el Subsecretario Administrativo de este Organismo.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Gestión Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Inicial y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

RESOLUCIÓN Nº 4069/08

Marco general para la Educación Inicial

Índice

Marco general para la Educación Inicial **11**

Fundamentación general 11

La trayectoria del Nivel Inicial bonaerense 11

Educar en el Jardín: una responsabilidad ética, política y pedagógica 15

Construyendo un nosotros: jardines, familias y comunidades 16

La enseñanza en la Educación Inicial: ampliando los repertorios culturales 18

Igualdad y educación 18

Propósitos de la Educación Inicial 19

En relación con los alumnos 19

En relación con la comunidad y los grupos familiares 20

En relación con los equipos de trabajo 20

Las instituciones **21**

La construcción de equipos, entre docentes y conducciones 21

Los distintos momentos del año 22

Las reuniones de padres 25

El ambiente físico y el uso de los espacios 26

Orientaciones para pensar la enseñanza **28**

Organización de la enseñanza 28

Unidades didácticas 29

Proyectos 30

Secuencias didácticas 31

Actividades y modos de enseñar 32

Diferentes modalidades que pueden asumir las actividades 34

Juego Centralizador 35

Juego Trabajo 35

Juego en sectores 36

Intervención docente **39**

La evaluación **40**

La documentación pedagógica 42

La comunicación a las familias 43

Las áreas de enseñanza en el currículum **44**

Bibliografía **45**

Marco general para la Educación Inicial

Fundamentación general

La trayectoria del Nivel Inicial bonaerense

Cabe señalar la importancia de establecer una línea histórica, ya que aún persisten huellas, indicios, representaciones y concepciones sobre el para qué del Nivel Inicial.

"En 1870, Juana Manso estrecha colaboradora de Sarmiento funda el primer Jardín de Infantes argentino, inspirándose en las ideas del alemán Froebel[1]; propiciando que estas instituciones estimulen la inteligencia, el acercamiento al arte y sean mixtas como continuidad de la vida familiar. En los Anales de la Educación Común –publicación creada por Sarmiento en 1858 durante su gestión como Director de Escuelas de Buenos Aires– se refiere a la existencia de tres Jardines de Infantes en territorio bonaerense hacia la década del 70.[2]

"En 1875 con la sanción de la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, (anterior a la Ley 1.420 de 1884) se establece como deber de los Consejos Escolares la creación de jardines".[3] En su capítulo IV, artículo 48 inciso 10 dice precisamente Establecer también escuelas nocturnas y dominicales para adultos e infantiles de las denominadas Jardines de Infantes. "En 1885 se funda en la ciudad de La Plata el primer Jardín de Infantes bonaerense. Desde entonces, cada nuevo jardín en la provincia se convirtió en una conquista, entendida como espacio educativo con identidad propia. Al mismo tiempo, el Nivel Inicial surgía a la sombra de la necesidad de alfabetización, razón por la cual los fondos destinados para su creación no siempre fueron los esperados. Ubicados en los ámbitos urbanos, sólo garantizaban el acceso a los niños[4] de sectores económicamente más favorecidos.

"A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la creación de jardines y cursos de formación de docentes para el *kindergarten* fueron causa de luchas protagonizadas por mujeres que debieron superar innumerables obstáculos para ejercer como maestras de los más pequeños y defender los espacios de su capacitación. Al mismo tiempo, las *kindergarterinas* se hacían eco de una nueva concepción de infancia: afirmando la educabilidad del niño,[5] considerando las bondades de la enseñanza por medio del juego y no así del conocimiento y la razón".[6]

En 1935, se creó un "Jardín de Infantes Municipal en Trenque Lauquen, cuya coordinación estuvo a cargo de Jaime Glattstein, quien fuera luego Inspector de la Dirección de Educación Preescolar. En 1946, el diputado provincial Jorge A. Simini, residente también en Trenque Lauquen, llevó a la Legislatura bonaerense el proyecto de ley que establecía la obligatoriedad del jardín de infantes de los 3 hasta los 5 años",[7] que se conocería luego como Ley Simini o Ley de los Jardines de Infantes.

[1] Froebel crea en Alemania los Kindergarten o Jardines de Infantes como "invernáculos", en los que se cultivaría con especial cuidado la naturaleza delicada y movediza del niño.

[2] Ponce, R., "Los debates de la educación inicial en la Argentina", en Malajovich, Ana, *Experiencias y reflexiones sobre la ducación inicial*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

[3] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[4] En este Documento utilizamos las formas gramaticales masculinas como forma neutra.

[5] Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[7] Ibídem.

Esta Ley Nº 5.096 que se sancionó el 30 de Octubre de 1946 fue fundante para el nivel. Consideraba a la Educación Preescolar como etapa inicial de la Escuela Primaria y para ello promovía la creación de Jardines de Infantes en la Provincia. Establecía la gratuidad y obligatoriedad 'para los párvulos de ambos sexos desde los 3 hasta los 5 años inclusive', la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes, "el requisito indispensable de poseer título de Profesora de Jardín de Infantes", "la que se inspirará en las normas que rigen el funcionamiento de la Escuela Nacional de Profesorado de Jardín de Infantes Sara Ch. Eccleston, único establecimiento oficial que prepara personal especializado", la planta funcional mínima para los jardines, la remuneración de los docentes que "no podrá ser inferior a la establecida para las maestras de escuelas comunes" y los plazos: 30 días para designar al Inspector General y tres años para dar cumplimiento a la Ley en todo el territorio de la provincia.

"El Jardín de Infantes concebido como 'base de la educación popular' y el establecimiento de su obligatoriedad democratiza la educación y se plantea como fin primordial proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral –físico, moral, intelectual y estético– de todos los párvulos sin distinción de credos, raza, ni condición social de acuerdo a los principios froebelianos y montessorianos. Cabe destacar que en uno de sus considerandos se refiere a la madre trabajadora, que no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, razón por la cual consideraba necesario e importante crear Jardines de Infantes.

"El jardín era concebido como Hogar de la Patria, con capacidad de educar al niño con conciencia, disciplina y orden, sin que el niño tuviera una ajustada percepción, convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes.'[8] [...] La estrategia educativa del gobierno bonaerense incluyó la creación de las escuelas formativas de profesores de Jardín de Infantes, es decir, una propuesta de formación especializada; la fundación de los jardines de infantes integrales [...]; una atención psicológica, médica, pedagógica y social de los niños, [...] y una política de difusión y divulgación de principios de educación infantil, tanto a partir de publicaciones como de la promoción de las escuelas para padres[9]".

"Los Jardines de Infantes provinciales de esa época desarrollan tareas pedagógicas y sociales. Pedagógicas, porque se convierten en el ciclo preparatorio para la escuela primaria, con una inclinación preventiva que incluye el juego como actividad principal. Sociales, porque los Jardines pasan a ser un servicio concreto para la incorporación de las madres al mundo del trabajo y para la incorporación de la niñez marginada. La idea que primaba era que los niños con la incorporación de hábitos habilitarían cambios en el interior de los hogares, es decir del mundo adulto.

"El Estado avanza entonces en la configuración de una nueva sociedad. Es en este sentido, que Pineau sostiene, que el peronismo, constituye un sujeto pedagógico nuevo que no desconoce la inserción social de los niños antes del ingreso al Jardín; es decir, que supera la matriz sarmientina que entendía a los niños como asociales antes de su ingreso al espacio escolar[10].

"En 1948 ya se había estructurado el Nivel en la provincia de Buenos Aires; se creó la Inspección General de Jardines de Infantes que, entre otras cuestiones, establecía que quien se desempeñe en ellos debe poseer título docente.[11] Para ello se crearon, Escuelas Formativas de Profesores para los Jardines de Infantes. Hasta 1948, se habían establecido tres: una en Trenque Lauquen, otra en Azul, y una tercera en Chivilcoy.[12] La práctica educativa se realizaba en el Jardín anexo a cada Escuela, expresándose la adopción, en este sentido, de la lógica normalista impuesta a su vez en la exigencia de poseer título de maestra normal para ingresar a la formación específica para trabajar en Jardín.

"Los Jardines de Infantes provinciales se presentan como importantes laboratorios educativos con muy fuerte contacto con los adelantos pedagógicos de la época, basados en la noción de 'educa-

[8] Dirección General de Escuelas, 1948, citado en Carli, Sandra, op. cit.

[9] Carli, Sandra, op. cit.

[10] Pineau, Pablo, *La validación de los campos y la constitución de los sujetos: discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires*. Informe final. Mimeo, 1998.

[11] DGCyE, *La memoria en el Nivel Inicial. Más allá de la efeméride*. La Plata, DGCyE, 2007.

[12] Pineau, Pablo, op. cit.

ción integral' en los que se destaca la formación artística y física. A su vez, dicho accionar estuvo acompañado por un despliegue de medidas como la publicación de diversos folletos sobre el tema, el establecimiento de reglamentaciones e instrucciones para las instituciones, la fundación de establecimientos, la realización de estudios psicofísicos de los alumnos, la elaboración de programas y planes de estudios tanto para los Jardines como para los Institutos Formadores y de guías didácticas, la organización de la oficina de inspección, la realización de visitas por parte de la misma, y la vinculación con otros organismos oficiales como la Secretaría de Salud y Acción Social.[13]

En 1951, se sancionó la Ley 5.650, que organizó la educación en la Provincia y que definía la educación preescolar como optativa". Esta Ley deroga la Ley 5.096 que legislaba sólo la educación preescolar. "Este cambio en la política educativa provincial tiene múltiples causas, que inician la disputa familias-Estado en torno a la responsabilidad de la educación de los más chicos"'.

"En 1965, también se creó la Dirección de Enseñanza Preescolar de la provincia de Buenos Aires, y quedó así establecida en territorio bonaerense la independencia del Nivel. [...] Cabe señalar que el Nivel Inicial bonaerense encuentra su singularidad a nivel nacional en el hecho de que sus jardines se constituyen como instituciones educativas totalmente independientes de otros niveles y la mayoría de sus establecimientos se encuentran en edificios propios.[14]".[15]

El Nivel Inicial bonaerense continúa la producción de circulares técnicas que aportan un enfoque oficial específico y orientador, dentro de la corriente pedagógica denominada "escuela nueva". Pero en 1980, durante la última dictadura militar, se publica el "Nuevo Programa de Actividades Curriculares y Orientaciones Didácticas para la Educación Preescolar", con una marcada influencia tecnicista y personalista, que se hizo presente en la formulación de objetivos en términos de conductas visibles y evaluables. "Así se lograba, como versan los documentos de la época, controlar el exceso de imaginación en el juego, en la literatura, en las canciones. [...] Si bien no se hicieron nuevas propuestas didácticas las indicaciones en relación al control y el orden se imponen de modo categórico. El control en las salas se hizo presente no sólo sobre las conductas de los niños sino también del docente (como también se constata en la bibliografía de formación docente de la época). Al mismo tiempo, se trasladó la teoría de Piaget a las salas, olvidando que la misma respondía a un interés epistemológico y psicológico, pero no constituía una teoría pedagógica.[...]

En este período, además, se "profundiza la antinomia entre asistencialismo y educación para las instituciones del Nivel. En 1973, comenzó a funcionar el Jardín Maternal Nº 1 de La Plata, destinado a los hijos de los empleados de la Dirección General de Cultura y Educación;[16] esta creación que prometía una inserción del jardín maternal en el Nivel Inicial provincial, suscitó mayores expectativas que las que pudo concretar.

"Durante los años de la dictadura militar se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los temarios a ser trabajados en reuniones de padres, persiguiendo a los docentes y prohibiendo libros de literatura infantil usados cotidianamente en los jardines. Las circulares sobre la autoridad,[17] entre otras, señalan y evidencian en parte lo sucedido en esos años; quedan aún por escribir las pequeñas resistencias cotidianas en cada una de las instituciones.[18]

[13] Ibídem.

[14] Luego de la Ley de Transferencia de 1993, en el caso de las escuelas normales, hay jardines que integran una estructura que abarca hasta el nivel superior.

[15] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[16] DGCyE, Dirección de Educación Inicial, Documento Marco Nº 1. Para el diseño curricular del primer ciclo de la Educación Inicial, Buenos Aires, 2002.

[17] A través de la Circular Técnica Nº 7, del 29 de agosto de 1979, dirigida a Sras. y Srtas. Inspectora Jefe de Región, Inspectora de Área, Directora de Jardín de Infantes y docentes, la Dirección de Enseñanza Preescolar en adhesión a Documento enviado por el Comando en Jefe del Ejército, ha iniciado una campaña de comunicación en las que se revitalizan los valores de la "Autoridad". La misma debe ser tratada en reuniones técnicas; con el fin de ayudar a reflexionar sobre la importancia de la figura docente como autoridad, que no ejerce autoritarismo y que respeta la autoridad superior.

[18] Durante esos años, una práctica habitual de muchos docentes del Nivel Inicial para leer a los niños cuentos infantiles de los autores que fueron prohibidos era forrar las tapas de los libros. Lo mismo sucedía en los Institutos de Formación Docente con obras de Fritzche, C. y Duprat, H.

"Los años 80 y la vuelta a la democracia, impulsaron nuevamente el debate educativo. En 1984, tuvo lugar el inicio de la Reforma Educativa que modificó el sistema educativo provincial; la Dirección del Nivel fue llamada Dirección de Educación Inicial. Se confeccionaron nuevos lineamientos curriculares que, aunque siguieron los criterios del tecnicismo, legitimó nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los jardines de infantes" [....]

"Finalizando los 80, se profundizaron los debates acerca de la importancia de los contenidos en los procesos formativos de la primera infancia. Esto suscitó posiciones encontradas y dicotómicas. En torno de la preocupación por extender la oferta de Jardines a los niños de todos los sectores de la Provincia, en 1989 se dictó una resolución que creó la propuesta de los Servicios de Educación Inicial Nucleados (SEIN) que respondía a las necesidades de la comunidad en los ámbitos rurales e isleños con escaso número de alumnos, los que en 1993 pasaron a ser Servicio de Educación Inicial Mínimo (SEIM) y en 2002 fueron denominados Servicio Educación Inicial Matrícula Mínima (SEIMM) [...]

"Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, el Nivel Inicial es considerado jurídicamente primer eslabón del Sistema Educativo argentino estipulando la obligatoriedad de la Sala de 5 años.

"En 1994 la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley Provincial 11612, que instaló en todas las circulares y normativas la necesidad de privilegiar la creación y el desarrollo de las salas de 5 años. [...] La Ley Federal y la Provincial provocaron una fuerte movilización de la comunidad educativa bonaerense en defensa de la integridad del Nivel frente a la posibilidad que la obligatoriedad de 5 años licuase los esfuerzos de varias décadas por sostener el segundo ciclo".[19] La Dirección Provincial de Educación Inicial compartió esta postura y veló por mantener el ciclo completo en la Provincia.

En l999 se elabora un nuevo *Diseño Curricular para la Enseñanza General Básica y la Educación Inicial* en consonancia con los Contenidos Básicos Comunes (CBC) establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Este diseño incorpora contenidos organizados en las siguientes áreas: Lengua, Matemática Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física y en cada una de ellas se incorporan los ejes del campo tecnológico y de la formación ética. Asimismo se especifican Expectativas de logro de cada área, mientras que los propósitos educativos son comunes para Educación Inicial y EGB. No se incluyeron orientaciones didácticas ya que se consideraba que estas eran de exclusiva responsabilidad docente. Estas situaciones determinaron, que la Dirección de Educación Inicial encarara conjuntamente con la Dirección de Capacitación la elaboración de Orientaciones didácticas en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales a fin de acompañar a los docentes en el proceso de enseñanza.

"En 1996 existían nueve instituciones de Jardín Maternal y algunas de ellas fruto de convenios con los municipios"[20]. En el año 2002, la Dirección de Educación Inicial elabora un *Diseño Curricular para Jardines Maternales* con la participación de docentes y equipos Directivos de los Jardines Maternales provinciales, que fuera aprobado por el Consejo General de Educación por Resolución.Nº 4124/02.

"Actualmente el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007. La misma en consonancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, establece que 'el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años', asimismo se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión. Esta norma lleva implícito el compromiso del Estado de garantizar el crecimiento del Nivel, la universalidad de sus alcances y su integridad como institución".[21]

[19] DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07.

[20] Ibídem.

[21] DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07.

Actualmente los establecimientos de la provincia de Buenos Aires reciben a niños y niñas que asisten desde los 45 días hasta los cinco años. El Nivel Inicial está conformado por:

- **Jardines de infantes**: se encuentran en todo el territorio provincial, en ámbitos urbanos, rurales e islas. Atiende niños de 3 a 5 años inclusive y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- **Jardines maternales**: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años inclusive.
- SEIMM: Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima en zonas rurales, integrados por secciones multiedad desde los dos hasta los cinco años inclusive.
- **Escuelas infantiles**: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a 5 años.

Educar en el Jardín: una responsabilidad ética, política y pedagógica

"El Jardín ya está instalado (como concreción o como deseo) en la sociedad bonaerense: los padres esperan que sus hijos transiten la experiencia formativa del Nivel Inicial. En estas condiciones, cabe que los docentes se pregunten: ¿cuál es el sentido actual de la educación formal temprana? Esta pregunta puede recibir diferentes respuestas, pero interesa enfatizar los desafíos del contexto bonaerense actual, donde la educación de la primera infancia puede ser una herramienta clave de la integración y la inclusión social",[22] en relación con:

- el contexto social actual es contribuir a la inclusión de todos los niños cualquiera sea su sector social de proveniencia y en particular de aquellos cuyas familias buscan reinsertarse en las prácticas y las instituciones de la vida social;
- "la construcción de una sociedad pluralista para contribuir a la integración de todos a partir de reconocer las peculiaridades de cada uno y brindar herramientas para proseguir la escolaridad con expectativas de éxito".

"Incluir y reconocer son dos de las finalidades claves de la educación formal temprana, en tanto constituyen un pilar ético y político de la tarea cotidiana de enseñanza. ¿Por qué creemos que la tarea de enseñanza tiene carácter político? La escuela (y particularmente el Jardín) es el primer espacio público con el cual interactúan niñas y niños. Según la expresión de Carlos Cullen: 'la escuela es el ámbito de vigencia de lo público o todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público'.[23] Desde la primera sala del Nivel Inicial a la cual ingresan, los niños van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. Esto significa que la educación es pública en tanto se concibe como acción política. [...]

"¿En qué sentido hablamos de la responsabilidad ética de la enseñanza? En primera instancia, porque la relación pedagógica se construye entre sujetos que se reconocen como tales. Hay diferencias en la historia de cada uno, en las edades, en los contextos culturales de procedencia y en múltiples variables externas que también inciden en que se establezcan derechos y obligaciones diferenciales entre docentes y alumnos, pero ambos son sujetos y merecen ser tratados como tales.

"Al ingresar en el sistema educativo, los niños construyen, de manera implícita o explícita, un sistema de expectativas recíprocas: tratan de establecer qué pueden esperar de la escuela[24] y qué espera la escuela de ellos. Se trata de un 'contrato' entre dos partes, que necesita ser expresado y revisado periódicamente. [...] El contrato hace explícito en un momento lo que se espera quede implícito en los demás momentos, para no tener que volver permanentemente sobre él. Al utilizar la metáfora del 'contrato' no se busca enfatizar aspectos formales del contrato jurídico, sino buscar una clave para interpretar la trama de expectativas recíprocas que empieza a construirse desde el primer día (y aun

[22] Ibídem.

[23] Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

[24] Consideramos que las instituciones de educación inicial son escuelas, superando las concepciones que las consideraban como pre-escuelas, por eso años atrás se denominaba al nivel inicial como pre-escolar.

antes, en las anticipaciones familiares sobre lo que ocurrirá en el jardín). Conocerlas permitirá incidir sobre ellas, pues ese contrato fundante del vínculo pedagógico debe expresar la intención institucional de incluir a todos en los bienes de la cultura común y reconocer a cada uno en las particularidades de sus modos de vida, sus rasgos singulares y sus aportes a la tarea compartida. Lo más relevante del contrato entre los niños y la escuela es que funda una relación política. Aparecen allí:

- las primeras valoraciones sobre la realidad social y sobre el propio yo, y las primeras aproximaciones a valores básicos (justicia, solidaridad, respeto, etcétera);
- la necesidad de establecer normas en torno a la convivencia con pares y en función de una tarea común;
- la posibilidad de llevar adelante proyectos compartidos, a partir de consensos y distribución de responsabilidades;
- la inmersión en la diversidad cultural y social;
- las primeras conceptualizaciones sobre derechos y responsabilidades de cada uno.

"Desde el primer momento, esperamos que los niños vayan construyendo la idea de que el Jardín puede ofrecerles una experiencia formativa interesante y desafiante, que los va a incluir [...] a todos, que les abrirá la puerta de nuevos conocimientos y la posibilidad de integrarse al mundo desde sus deseos, intereses y posibilidades".[25]

Construyendo un nosotros: jardines, familias y comunidades

"La educación inicial de la provincia de Buenos Aires tiene en su haber una larguísima y fecunda experiencia en su vínculo con la comunidad. Sin embargo, actualmente, algo de ese vínculo parece haberse resquebrajado e impacta en las vivencias cotidianas de adultos y niños en la institución. [...]

"En primer lugar, es pertinente reconocer que las estructuras, las funciones y demás características de los grupos familiares han sufrido fuertes transformaciones en las últimas décadas y los cambios no parecen haber culminado. En muchos casos, las mutaciones responden a conquistas de mayor igualdad entre géneros y entre generaciones, aunque el procesamiento interno de esas conquistas a veces suscita nuevas inequidades domésticas y abandono de responsabilidades básicas. Padres que han sido educados en modelos familiares que quieren dejar atrás, no encuentran aún modalidades adecuadas en su reemplazo. Por otra parte, es propio de las familias entrar en crisis periódicamente: por ciclos vitales (uniones, nacimientos, muertes) y por adecuación a contextos cambiantes (crisis económicas, sociales, etc.). En consecuencia, es muy probable que, en el recorrido de los niños por el Jardín, compartamos momentos más o menos gratos de la trayectoria familiar, que veamos uniones, desuniones y períodos de incertidumbre y transición que afectan la sensibilidad de los alumnos. Frecuentemente es el contexto social externo el que golpea los vínculos familiares: ser padres y madres se hizo muy difícil en la historia reciente de nuestra provincia y del país. Esto no exime a los adultos de las responsabilidades que tienen hacia los niños, pero lleva a considerar que tanto padres como docentes a veces 'hacemos agua'. Desde las escuelas vemos que la posibilidad de recrearse es lo que permite la perduración de los grupos familiares, pero esas transformaciones constantes tienen costos emocionales altos. La transmisión intergeneracional de las prácticas de crianza ha perdido continuidad, y encontramos adultos desconcertados en sus roles domésticos. [...]

"En segundo lugar, es necesario revisar los desencuentros cotidianos entre escuelas y familias, porque no se puede caracterizar a todos del mismo modo. En un contexto de exclusión, maltrato, violencia e injusticias de diferente índole, si la escuela aboga por la igualdad, por la inclusión, por relaciones pacíficas y el respeto de cada uno, es probable que sus discursos y modalidades de cuidado sean diferentes de las que son usuales en otros ámbitos. En tal sentido, algunos aspectos de la tarea escolar son de *provocación cultural*, de invitación al cambio, por lo que es esperable que haya conflictos y reacciones de cada comunidad: en estos casos, el contraste con las familias indica un logro de la acción pedagógica aunque ello no evite momentos de profundo desasosiego.

[25] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Como contrapartida, a veces son las familias las que denuncian modalidades arbitrarias y violentas propuestas por las escuelas. Algunos rasgos y gestos institucionales de las escuelas no acompañan los cambios en los grupos familiares y resultan expulsores cuando desconocen las nuevas estructuras de relaciones parentales, proclaman modelos absolutos o promueven enunciados culturales sesgados por la clase media urbana como si fueran universales. En tal sentido, algunas demandas de los grupos familiares constituyen alertas que las instituciones deben escuchar, si comparten la decisión de construir una escuela inclusora de las diferencias y promotora de la dignidad humana.

"Ante estas contradicciones y conflictos entre escuelas y familias, mantener una coherencia rígida puede resultar una estrategia asfixiante. Por el contrario, en tiempos de crisis, ciertas 'incoherencias' dan cuenta de la exploración de nuevas alternativas. Esto implica ubicarse en un lugar de aprendizaje institucional, sin perder convicciones básicas, pero abriéndose a discutir qué es central y cuáles son supuestos que se pueden revisar. Si desde la escuela no varían las concepciones sobre las familias será muy difícil trabajar con los niños que llegan a las instituciones de todos los sectores sociales. Cuando una institución se pregunta y explora nuevas alternativas puede sentir mayor fragilidad o ser percibida como inconsistente, pero es un riesgo que las escuelas necesitan correr para avanzar en la construcción de un espacio público más justo y solidario.

"La escuela es un espacio público cuya índole institucional es muy diferente a la de las familias: lo propio del espacio público es que se puedan entrelazar los aportes diversos, disímiles, contrastantes, a partir de vínculos secundarios erigidos por un propósito institucional. Esto ocurre, por ejemplo, en la construcción de valores compartidos. Hay valores que circulan en las relaciones internas de los grupos familiares y entre éstos y el resto de la sociedad, pero esos valores también son construcciones históricas, [...] no significan tampoco lo mismo en todo tiempo y lugar. Los valores son fruto de disputas culturales en las cuales intervienen escuelas y familias, al mismo tiempo que son afectadas por ellas.[26]

"¿Qué valores habrán de orientar la Educación Inicial? En términos generales, las familias tienen derecho a pensar por sí mismas en el terreno de la felicidad: en una educación pluralista la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia; no puede imponer tal o cual creencia religiosa, tal o cual adscripción político-partidaria. Se trata de campos en los que la escuela debe respetar y favorecer la diversidad. [...]" Pero la diversidad también tiene límites: "las restricciones no se deben a la modalidad que asume la conformación familiar, sino a las relaciones que se dan en el interior del grupo: la igualdad, la vida digna y los derechos humanos son el fundamento y el límite de la diversidad socialmente aceptable. El maltrato, la violencia, la discriminación, la exclusión, el sometimiento y otras formas de desigualdad son éticamente condenables, cualquiera sea la estructura de la organización familiar. La legislación nacional e internacional de las últimas décadas ha avanzado en el reconocimiento de derechos en las relaciones entre géneros y entre generaciones. Esto contribuye a conformar un nuevo modelo de familia 'democrática' y la relación entre escuela y familias debe incluir la reflexión sobre los cambios culturales necesarios para alcanzar mayores niveles de igualdad.

"Construir un *nosotros* significa reconocer a 'cada uno' la posibilidad de delinear su proyecto de vida, aceptar la legitimidad de las orientaciones familiares sobre cuestiones que exceden la competencia de la escuela y promover la construcción de valores compartidos que den sustento a las libertades y la igualdad propias de una sociedad pluralista. Las familias y diversas organizaciones comunitarias socializan a niños y niñas desde diferentes perspectivas, muchas de ellas legítimas aunque no siempre coincidentes. La responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante". [27]

[26] Los medios de comunicación social, por ejemplo, son actores que toman parte en la construcción de valores sociales como la competencia y el éxito, que afectan las preferencias y elecciones de niños y adultos que integran el Jardín.

[27] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

La enseñanza en la Educación Inicial: ampliando los repertorios culturales

"Cambian los tiempos y las modalidades, pero la escuela tiene una función específica, para la cual fue pensada y creada: socializar por vía del conocimiento. Desde su inicio, con mayor o menor sinceridad y coherencia, las escuelas han tratado de construir un conocimiento no dogmático ni arbitrario, aunque cada vez es más urgente erradicar de las prácticas las certezas dogmáticas que impiden pensar con otros. El desafío es que el conocimiento escolar se construya con convicciones, con preguntas, con sensibilidad, con avidez de pensamiento. Esto supone revisar qué significa enseñar en la Educación Inicial. [...]

"Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. Si la escuela enseña los que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en ella. [...] Deberíamos tratar que el conocimiento escolar sea una herramienta que permita salir del inmediatismo (la idea de que sólo existe el presente) y la inmanencia (la creencia en que cada uno sólo puede operar sobre sí mismo). Por el contrario, se trata de ver que la experiencia humana es arbitraria, cambiante y multifacética, que podemos conservar y cambiar el legado de las generaciones anteriores, que el conocer con otros es una experiencia transformadora y nos da mayor potencia para pensar. En este sentido, enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin 'fabricar' al otro como queremos que sea, ni 'abandonarlo' para que resuelva todo por sus propios medios.[28] [...]

"Enseñar es siempre una apuesta utópica, [...] la escuela tiene la posibilidad de constituirse en espacio de cobijo y enseñanza, reconocimiento y proyecto. El primer derecho de cada niño en la escuela es a recibir enseñanzas, por lo que es factor de exclusión aquel docente que niega conocimientos, que no abre las puertas del mundo a cada niño, que no desafía los intereses actuales para construir intereses nuevos y superadores. Al decir que la enseñanza amplía los repertorios culturales, se hace referencia a que el Nivel Inicial puede y debe distribuir algunos bienes simbólicos que humanizan e incluyen. Quien desdeña la enseñanza en nombre de la espontaneidad infantil tira por la borda la libertad del niño, porque una convicción básica de la educación escolar es que el conocimiento tiene potencial emancipatorio, el pensamiento puede transformarnos y el intercambio argumentativo nos constituye como sujetos libres.

"Al mismo tiempo, la enseñanza escolar [...] puede mucho en reconocimiento del otro, si la sala se constituye como espacio de encuentro donde la mera tolerancia puede dar lugar a la valoración de las diferencias y a la construcción de proyectos comunes. El segundo derecho de cada niño en la escuela es que crean en él, en que puede, en que tiene algo para aportar a este mundo, en que vale la pena incluirlo en los proyectos compartidos. Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al Jardín. Es necesario advertirlo y favorecerlo". [29]

Igualdad y educación

"Una convicción básica que orienta el trabajo de los Jardines es que la escolarización temprana contribuye a la igualdad de oportunidades. [...]

"Pensar la igualdad desde las escuelas ha sido, históricamente, un arma de doble filo por los riesgos que implica poner la igualdad como meta o como supuesto piso inicial, como criterio de homogeneización de las miradas, de las herramientas y de los contenidos. ¿Qué significa la igualdad en la escuela? Algo de esta pregunta se abre al pensar el recorrido de la integración de niñas y niños con discapacidad en los Jardines de Infantes bonaerenses, producto de diferentes experiencias, muchas veces sostenidas desde el esfuerzo de los docentes y de las instituciones. Los proyectos de integración escolar, desarrollados entre los jardines y las escuelas de educación especial, han permitido producir un conocimiento sobre la complejidad de esta tarea, al mismo tiempo que han sido un espacio con-

[28] Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 1998.

[29] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

creto de ejercicio de ciudadanía, donde el derecho, la igualdad y el reconocimiento de las diferencias se fueron haciendo presentes, no sin problemas, y contradicciones. [...]

"Pensar la integración educativa de niños con discapacidad nos pone ante la necesidad de revisar algunos conceptos y algunas cuestiones vinculadas a la tarea concreta. Así, en primera instancia se presentan tres conceptos de fuerte sentido político: el derecho, la igualdad y las diferencias. Evidentemente, estos conceptos no están sólo presentes en el recorrido de un proyecto de integración escolar sino en todas y cada una de las acciones educativas, pero cobran una significación particular en la definición de una propuesta educativa para un niño con alguna discapacidad. El conocimiento y el reconocimiento de las diferencias confronta directamente con el mito o ilusión histórica de la homogenización, esa creencia de que todos los niños son iguales, que todos aprenden lo mismo y más o menos al mismo tiempo. Uno de los sentidos de lo diferente es precisamente la posibilidad de recorrer 'distintos caminos': existen diferentes formas de aprender, diferentes posibilidades de aprendizaje, diferentes puntos de partida en el aprendizaje y también de llegada. [...]

"La búsqueda de la igualdad no es que todos aprendan lo mismo, sino que está en el derecho, en la posibilidad de ejercerlo. Ese derecho está antes de que todo empiece, en el origen del sujeto, antes de un diagnóstico, antes de un pronóstico, antes de un tratamiento o de un proyecto pedagógico."

Cuando se piensa en el alumno de manera fragmentada "se convierte en un sujeto-objeto de diagnóstico, clasificación, pronóstico y de tratamiento. Este sujeto-alumno, definido desde esa mirada, está conectado con nuestro ser sujeto-docente, lo cual producirá un sentido y dirección en la enseñanza. Aquí sería oportuno repensar este tipo de pedagogía basada en supuestos saberes expertos: un diagnóstico exacto y definitivo que termina en un pronóstico ineludible, que elimina lo inesperado, lo imprevisible, donde nada podrá cambiar salvo lo pronosticado, condenándose al sujeto a cumplir con su diagnóstico y pronóstico; anulándose, también, posibles acciones creativas del medio, de los maestros y del propio sujeto. La integración y los proyectos de integración son producto de una construcción colectiva entre el jardín, la escuela especial" y los especialistas de la Dirección de Psicología; entre el docente de la sala, el docente integrador y los EOE, entre todos los docentes intervinientes, entre las instituciones educativas y la institución familia. Y como toda tarea colectiva no está exenta de conflictos, de encuentros y desencuentros. [...]

"En definitiva, 'revisar el lugar que la igualdad ocupa entre nuestras representaciones es una oportunidad de desmontar dispositivos institucionales y didácticos. [...] Revisar la igualdad en nuestras prácticas pedagógicas significa, entonces, entender el encuentro del aula como una oportunidad emancipatoria en la que ocurre mucho más de lo que aparece delante de los ojos. Algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarnos, de conocer y de pensar. Como siempre y aunque no se note, la primera transformación se da en nuestra cabezas'.[30] Reconocer la educabilidad de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implicará considerarlo como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones para hacer valer esa igualdad como derecho" [...].[31]

Propósitos de la Educación Inicial

En relación con los alumnos

- "Asegurar el respeto de los derechos de todos los niños establecidos en las Leyes de protección de los derechos del niño, nacional 26.061 y provinciales 13.298 y 13.634.
- "Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus capacidades y deseos" de aprender.

[30] Siede, I., "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela", en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.* Buenos Aires, Del estante, 2006.

[31] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

- "Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.
- "Favorecer el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- "Promover la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Integrar en la tarea educativa "sus tradiciones culturales, sus historias personales, sus estilos de vida y sus inclinaciones particulares, en el marco de la igualdad de derechos y posibilidades".[32]
- Favorecer el desarrollo de la propia identidad y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.
- "Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.
- "Promocionar el cuidado preventivo de la salud y realizar orientaciones y derivaciones hacia otros organismos [...] del sistema educativo, en caso de ser necesario.
- "Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes.

En relación con la comunidad y los grupos familiares

- "Integrar en la tarea educativa a los adultos responsables de cada niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza de los niños y la tarea escolar.
- "Fundamentar argumentativamente las decisiones institucionales que favorecen la trayectoria formativa de los niños y las niñas.
- "Estrechar vínculos con toda la comunidad, incluyendo a los grupos familiares, los ex-alumnos y otras instituciones públicas, a través de espacios reales de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel".

En relación con los equipos de trabajo

- "Fomentar la constitución de equipos de trabajo que participen activamente en la definición de una propuesta formativa que trascienda los límites de cada sala[...].
- "Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión".
- Promover "la capacitación permanente del personal para que cuente con herramientas que permitan su desarrollo profesional y el ejercicio de su tarea con una actitud responsable, comprometida y reflexiva.
- "Valorar expresamente la diversidad de modalidades y estilos de ejercer la docencia, enriqueciendo la actividad del equipo con el mejor ensamble posible de los aportes particulares, en el marco de la normativa vigente.
- "Favorecer las producciones didácticas de los docentes que permitan acrecentar la experiencia institucional en beneficio de la propuesta formativa.
- "Establecer relaciones interinstitucionales que permitan la circulación de experiencias y producciones, la construcción de proyectos que abarquen diferentes escuelas cercanas o lejanas y una mejor utilización de los recursos comunitarios.
- "Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad, la coherencia interna y la especificidad de cada nivel".[33]

[32] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[33] Ibídem.

Las instituciones

"Los jardines de infantes urbanos y rurales, maternales, Servicios de Matrícula Mínima (SEIMM), representan la estructura institucional del Nivel Inicial, el lugar donde cada día se pone en acto la enseñanza. Enseñanza que expresa una oportunidad para los niños y para quienes habitan el espacio escolar, docentes, familias, personal directivo, personal auxiliar, cooperadores, ya que también es una oportunidad recibir y educar a la primera infancia. Una propuesta de enseñanza sólo cobra vida si nuestras instituciones se apropian de ella y si, al mismo tiempo, la transmiten y comparten públicamente. La idea de instituciones en movimiento refleja una urgencia ética, política y pedagógica, la de asumir en conjunto una posición como adultos, educadores, maestros, que permita" la formación de los niños respetando su subjetividad y en diálogo permanente con la construcción de la ciudadanía. Proyectar, bocetar, direccionar el trabajo institucional es reconocer la dimensión histórica de las instituciones educativas". La tarea "principal tendrá que ser garantizar una educación común en la que lo universal y lo particular dialoguen en el día a día o, en el 'día con día' enlazado en las historias vitales de alumnos, maestros e instituciones.

"En este Diseño Curricular, los propósitos curriculares descriptos requieren bastante más que la tarea de enseñanza desarrollada en cada sala. Implican un trabajo complejo, que involucra a toda la institución. Mientras la escuela educa, puede aprender de sus prácticas, de las lecturas que enuncian sus miembros y especialistas externos, de la reflexión constante y crítica. De este modo, la consecución de los propósitos constituye un desafío tanto hacia afuera como hacia adentro, porque una institución que se pone en movimiento puede aportar a la transformación de la realidad en tanto y en cuanto esté dispuesta a transformarse a sí misma".[34]

La construcción de equipos, entre docentes y conducciones

"Es claro que las responsabilidades y tareas de dirección e inspección trascienden en mucho las tareas de enseñanza, pero no pueden dejarlas de lado, pues ellas son el norte y el propósito de todas las cuestiones administrativas, de infraestructura y de gobierno. Poner la enseñanza en el centro de las preocupaciones de los equipos directivos ayudará a volver poner en el centro la función de las escuelas, en su justo término. Directores e inspectores son los responsables de conducir al equipo docente hacia esos propósitos, en el marco de un proceso de construcción colectiva y de prácticas democráticas de gobierno y gestión. Se trata de responsabilidades arduas y delicadas, que al mismo tiempo deberían quebrar las soledades que paralizan en muchas ocasiones a quienes se ocupan de conducir las instituciones.

"Entre las tareas de gestión, ocupa un lugar relevante la gestión curricular, es decir, la contextualización y la adecuación de este Diseño Curricular a las necesidades formativas de cada comunidad específica. Contextualizar significa aquí tomar decisiones profesionales de carácter político: qué y cómo enseñar a estos niños y para qué. En cualquier caso, el Diseño Curricular establece un marco y un norte, pero no podría dar cuenta de los desafíos particulares que enfrenta cada institución. Por eso, requiere la deliberación activa y democrática de todos los miembros del equipo institucional, para garantizar que la experiencia formativa del jardín permita enriquecer las trayectorias sociales previas, quebrar la inercia paralizante y superar cualquier techo establecido desde el pesimismo y el resguardo. Contextualizar es formular claramente los desafíos locales, sin buscar excusas ni renunciar de antemano a probar e inventar nuevos caminos. [...]

"Contextualizar el currículo, desarrollar y poner a prueba propuestas concretas de trabajo en las salas. Se trata de un proceso de elaboración que involucra a todos los docentes, [...] con seguimiento y orientación de los directivos, con registro y archivo de la producción didáctica. Esto permitirá acumu-

[34] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

lar y sistematizar la producción didáctica institucional, para que los nuevos docentes puedan inventar desde lo que está, puedan mirar otras alternativas.

"Contextualizar el Diseño Curricular es precisar lo que se espera en cada tramo formativo. La expectativa de coherencia dentro del establecimiento surge de considerar al niño como sujeto histórico, cuyos aprendizajes se inscriben en procesos que incluyen su paso por todas o casi todas las secciones del Jardín de Infantes. En consecuencia, una tarea ineludible es la búsqueda de articulación de la enseñanza entre las secciones de una institución y entre las docentes de una misma sección", como también entre el ciclo Jardín Maternal y Jardín de infantes "y entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

"Estas decisiones vinculadas con la contextualización institucional requieren también un diálogo sostenido con los grupos familiares y la argumentación pública de la propuesta de enseñanza. Los docentes tienen, ciertamente, disposición y capacidad para tomar decisiones didácticas. Sin embargo, los padres tienen derecho a presentar sus opiniones y objeciones, a pedir que los docentes justifiquen sus decisiones, a preguntar por qué se desechan otras alternativas. Si la escuela convoca a la participación, no es para desligar en otros las decisiones ni para [...] (desoir) las demandas, sino para involucrar a las familias en un proceso que afecta a sus hijos. El diálogo y la experiencia transitada permitirán la construcción paulatina y rigurosa de acuerdos para la tarea, de criterios para la enseñanza, de decisiones conjuntas, (siempre revisables argumentativamente)".

"Esta prescripción curricular busca orientar prácticas preexistentes, por lo cual no pretende tener carácter inaugural, y reconoce la nutrida experiencia de los docentes que transitan cotidianamente las salas del Nivel de la variada geografía bonaerense. Asimismo, las producciones técnicas y las prescripciones institucionales generadas en diferentes ámbitos de la gestión provincial reúnen aportes ricos y variados que es conveniente tener en cuenta. Los documentos de apoyo que se produjeron desde la DPEI en los últimos años son materiales valiosos, que se recomienda consultar permanentemente en relación con el enfoque didáctico y los contenidos de este *Diseño Curricular*. En síntesis, se propone tender líneas de continuidad y enfatizar algunas cuestiones particulares que permitirían enriquecer la labor didáctica". [35]

Los distintos momentos del año

"El Nivel Inicial organiza sus actividades en función de tres períodos con características distintivas. En consonancia con el periodo lectivo para el Nivel Primario, la institución y el docente del Nivel Inicial planifican esos momentos en función de sus propuestas. En este Nivel, los niños hacen su ingreso a la vida escolar y, a la vez, las familias hacen su presentación en el espacio escolar, a través del Jardín ya sea en las salas de los más chicos o bien de las secciones que son obligatorias en la provincia de Buenos Aires.

"Para muchos, este momento coincide con su ingreso a un mundo social desconocido hasta entonces. Es por ello que el modo en el que los niños y sus familias ingresan cobra tanta importancia para el futuro de la escolaridad de los alumnos. Se pueden distinguir tres períodos anuales: el de inicio, el de desarrollo y el de cierre del año que implica a su vez preparar el pasaje de sala, de ciclo o de Nivel.

"Previo al ingreso a la institución, se considera relevante el momento del primer acercamiento de las familias, cuando realizan la inscripción de los niños. Este momento en el que la institución se presenta, merece ser cuidado de modo especial. Así como en la vida cotidiana, el encuentro con el otro (con lo desconocido) implica ansiedad, tensión, curiosidad; la llegada de las familias al Jardín es una situación que no sólo genera ansiedad y curiosidad en las familias y en la institución misma, sino que se trata del inicio de un vínculo en el que las familias depositarán confianza y [la institución] responsabilidad. En ambos casos nos referimos a vínculos sensibles, que deben ser cuidados desde este primer momento.[36] Asimismo, la edad de los niños requiere que las familias confíen en la escuela, ya que ellos

[35] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[36] Cabe mencionar que la realidad del territorio provincial genera situaciones en las que, por ejemplo, la relación de las familias con los docentes no es diaria, como ocurre en la zona de islas o rurales.

aún se encuentran en una etapa de mucha dependencia. Es deseable que esta instancia sea revisada, ya que generalmente coincide con los últimos meses del año, los cierres de diferentes propuestas y la despedida de los grupos que dejan el Jardín. Sin embargo, el equipo directivo y docente no perderá de vista que, más allá de los cambios de personal que estén previstos, la institución finaliza un ciclo con la bienvenida de otro y de otros. Este tiempo es de vital importancia.

"El momento de la inscripción se torna clave para iniciar un diálogo que ambas partes (familias y Jardín de Infantes) mantendrán hasta el egreso de los niños. Este diálogo es conveniente que ayude a situar las responsabilidades de cada parte, motivando a las familias para que se expresen libremente. A su vez la institución irá dando a conocer su encuadre de trabajo, que en todos los casos será trabajado en forma constante evaluando su pertinencia en el marco de los lineamientos emanados de la Dirección Provincial de Educación Inicial.

"El momento de la inscripción es la bienvenida y, como tal, debe garantizarse que tanto el personal auxiliar como todo el equipo docente brinden hospitalidad. Todos los niños tienen derecho[37] a ser inscriptos en las instituciones, aun aquellos que no poseen documentación en el momento de la inscripción, ya sea porque se ha extraviado o bien porque nunca ha sido tramitada. En este sentido, la institución trabajará en red con los organismos de gobierno a fin de asesorar a las familias cómo tramitar la documentación. Los distintos escenarios actuales requieren del trabajo en red con agentes de salud y servicio social, así como el intercambio con las otras instituciones del Sistema Educativo Provincial.

"El período de inicio [...] asume distintos estilos según se trate de las primeras secciones, si éstas reciben a los niños que han concurrido antes al jardín o a los que lo hacen por primera vez. Asimismo, la edad de los niños, las características de las familias, de la comunidad y la modalidad que tiene la institución, anticipan las múltiples variables que asume este momento del año. Es preciso, sin embargo, recordar que algunas continuidades atraviesan este período; entre ellas, la necesidad de que sea la institución toda la que se prepara para recibir a los niños y sus familias, que el espacio y las propuestas de actividad estarán al servicio de procesos de integración en los que no se espera que sea el niño el que debe 'adaptarse', sino que se trata de una construcción por ambas partes: Jardín y alumnos".[38]

Previo al comienzo de este período es necesario realizar la entrevista inicial a las familias.[39] La misma "cobra relevancia ya que es el modo como el docente conoce las realidades familiares de su grupo, sus circunstancias de vida y las inquietudes que tienen en relación con la inserción de los niños a la Sala. En este primer encuentro en el que se inicia un diálogo, las familias desean conocer al docente y los modos de trabajo que organizarán la tarea durante el año. Es deseable que la entrevista no adopte la forma de cuestionario rígido. Por el contrario, es conveniente que la docente y la familia mantengan un diálogo respetuoso, en el que se evitarán las preguntas sobre cuestiones de índole privada. [...]

"Durante el período de ingreso de los niños en la institución, las actividades planificadas por el docente contemplarán la intervención de las familias o de aquellas personas que acompañan al niño, en la medida en que las realidades territoriales lo favorezcan. Conviene considerar que, muchas veces, es la institución la que va organizando con las familias los modos de participación en este período, intentando espacios de encuentro que no siempre deben darse en las salas, ni tener un solo formato. Sería deseable que, en virtud de cada modalidad, las familias se sientan consideradas en el momento que dejan a sus hijos con el docente. Pueden tener lugar, por ejemplo, antes de que los niños suban al transporte en el medio rural o antes de subir a la lancha, en ambos casos estos momentos cobrarán especial relevancia.

"Se favorecerán los juegos grupales en los que los niños participen, se vinculen y disfruten. Planificar actividades con juegos, en los que se involucre la expresión artística o aquellas que ayuden a apro-

[37] Recordemos la vigencia de la Ley 13.298 de promoción y protección integral de los derechos de los niños de la Provincia de Buenos Aires.

[38] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[39] Ver el Documento de trabajo Nº 1 de 2008, *El período de inicio en las instituciones*. En este trabajo se desarrollan con amplitud diferentes aspectos referidos a este período y, en particular, sobre la entrevista inicial.

piarse del espacio y de los materiales.[...] Para ello debe haber un adulto de la institución dispuesto a acompañar, a sostener. Frecuentemente, ante la angustia de un niño en la sala, la intervención de otro docente de la institución resulta una ayuda para el niño y para el docente. Cobra especial relevancia el modo en el que interviene el equipo directivo, preceptores y auxiliares. Los equipos directivos acompañan a las familias, contienen a los docentes y ayudan a planificar propuestas de tipo institucional, considerando el uso de los espacios y posibilidades reales de cada docente. Al mismo tiempo, el rol del personal auxiliar en este período debe ser considerado especialmente, ya que su vínculo con los niños y las familias es significativo. Los tiempos de permanencia deben ser resignificados en virtud de la realidad de cada grupo. No siempre es necesario que los niños mantengan un horario reducido varios días cuando ya conocen el Jardín y a sus pares. Al mismo tiempo, es necesario revisar algunas actividades que ocupan este primer período; por ejemplo, el conocimiento de la escuela es una propuesta que los niños suelen trabajar en la sala de tres; si el grupo pasó a la sala de cuatro está propuesta puede ser resignificada y trabajarse desde otro lugar. Así se pueden indagar otros espacios o equipamiento que el grupo desconoce, sin perder de vista que estos niños ya sienten ese Jardín como propio.

"Para el éxito de este período, es necesario que las familias cuenten con toda la información acerca de la estadía de los niños en la sala. Se trata de considerar que, para las familias, este tiempo implica ansiedad y que el docente debe constituirse en un referente de confianza acerca del lugar en el que dejan a sus hijos, nietos, sobrinos. Cada año este período presenta circunstancias imprevisibles que serán resueltas con idoneidad si existe trabajo en equipo genuino y compromiso adulto. En ocasiones, algunos niños ingresan en cualquier momento del año y de todos modos deben atravesar el mismo proceso, incorporándose a un grupo muchas veces casi conformado.

"El *período de desarrollo* comienza cuando el docente considera que los niños ya se han integrado al grupo de pares y a la institución. Este período se prolonga a lo largo del año y en las primeras secciones suele iniciarse luego del primer mes y algunos días más desde el inicio de las clases; y, en las otras secciones, se inicia dos o tres semanas [...] luego del inicio [...]. De todos modos es importante advertir sobre la imposibilidad de prescribir la duración de estos períodos. Más allá de que el grupo concurra al Jardín de Infantes en horario completo, desde la sección de lactario hasta la sala de cinco, cada grupo y cada niño requiere ser considerado particularmente por el docente y la institución. En este período se deben contemplar situaciones peculiares de un año a otro, evitando generalizaciones para las distintas secciones.

"La duración de las propuestas de unidades didácticas, proyectos" y secuencias didácticas varía en función de la edad de los niños, su escolaridad previa, las características peculiares de cada grupo y la propuesta del docente. "Así en el transcurso del año pueden trabajarse distintas [...] unidades didácticas y, a la vez, estas alternarse con el abordaje de proyectos, o [...]" secuencias didácticas.

"Este tiempo también incluye las propuestas de actividad con las familias y con la comunidad. Se trata de planificar y vislumbrar cuáles serían los posibles momentos del año en los que se contará con la participación de las familias, así como las efemérides y celebraciones que hacen a la idiosincrasia de cada institución o distrito escolar.

"Es importante prever cuáles son los momentos que ofrecerán mayores oportunidades para realizar salidas con las distintas secciones en función del territorio. Más allá de que llegado el momento alguna experiencia deba dejarse de lado por otros factores, la institución debe considerar el panorama territorial y organizarlas" con tiempo de acuerdo con lo planificado por el equipo docente.

"El *período de cierre* implica [un tiempo] de evaluación de la tarea docente, institucional y sobre todo de los procesos de aprendizaje de los niños. Si bien desde el inicio del período lectivo tiene lugar el proceso de revisión que permite realizar ajustes y tomar nuevas decisiones, este momento del año implica evaluar y definir en función del año próximo. Se realizan informes y se prepara el pasaje de sala o el ingreso a la primaria. Este tiempo debe contar con la presencia de las familias en reuniones compartiendo las propuestas que hubo, la exposición de lo trabajado, sumando a aquellas personas cercanas a los niños, cuando sea posible.

"En las instituciones deben preverse actividades que preparen para la próxima sala. En el caso de los niños más pequeños, hay que considerar que son las familias las que deben conocer los cambios que implica ingresar a la siguiente sala. Resulta habitual que ciertos usos y costumbres de una sala sean modificados en la siguiente, es importante que el docente de la próxima sección explicite en una reunión a las familias cuáles son las rutinas que serán novedosas y realice una sencilla presentación de los ejes de trabajo del año venidero. Promover instancias en las que circule la palabra y el diálogo sea fluido es un modo de asegurar la confianza en la institución.

"Es necesario considerar especialmente las actividades de *articulación* "del jardín maternal con el jardín de infantes y de éste" con la escuela primaria. En este sentido, los docentes preverán cuando sea posible, visitas a la escuela más cercana, a fin de que los niños se familiaricen con el estilo del primer grado. La disposición de los espacios, los materiales, el uso del delantal blanco; y, por sobre todo el uso del tiempo son algunos de los aspectos a considerar en el momento de planificar como preparar a los niños para que este pasaje sea exitoso. Es necesario entonces que los equipos directivos y los docentes de las salas de cinco y de primer grado más cercanos organicen propuestas de intercambio para ayudar a los niños y sus familias a transitar este tiempo de crecimiento. [...] Cabe señalar que resulta fundamental el rol de la supervisión como articulador entre ciclos, niveles e instituciones del mismo distrito, ya que si la articulación es prevista como parte importante de las tareas a desarrollar por ambos niveles [...] se superará la tarea aislada de algunas instituciones tendiendo a la sistematización de una propuesta de la comunidad educativa regional".[40]

Las reuniones de padres

"A lo largo del año se realizan de modo sistemático las tradicionalmente llamadas reuniones de padres[41], las que son planificadas u organizadas anualmente, y otras que el docente cree necesario convocar en función de algún problema o tema puntual para abordar con las familias. Estas reuniones deben reafirmar el compromiso ético que le cabe al Jardín de dar a conocer la tarea que realiza, mostrando cómo los niños aprenden y el maestro enseña.

"Resulta conveniente que revisemos ciertos usos y costumbres de los encuentros con las familias, [...] las posibilidades reales que brindamos para que todos se expresen, las oportunidades de encuentro entre las familias que se habilitan en estas reuniones, a lo largo del año. Muchos usos y costumbres hacen que las familias no vivencien la "reunión de padres" como un espacio para la comunicación, sino que entienden este espacio como un momento para que se les diga lo que se espera de ellas. Podemos favorecer un momento de intercambio entre las familias para que conozcan a aquellos que no concurren habitualmente al Jardín, podemos invitarlos a manifestar sus inquietudes en pequeños grupos y luego compartirlas, etc. De lo que se trata es de desarmar la reunión estereotipada, en las que el docente prepara lo que debe decir, prepara un *souvenir* para agradecer la asistencia y dedica menos atención a su desarrollo. Así, cuando el docente piensa la reunión como un encuentro entre adultos, necesario para comunicar una tarea desarrollada de modo responsable, planificado, con idoneidad al interior de la institución, el encuentro cobra otra relevancia, despeja inseguridades y afirma la profesionalidad.

"Crear canales de comunicación con las familias, reconociendo y respetando las singularidades de cada una es una responsabilidad ineludible de la escuela. La tarea docente adquiere aquí un rol clave en la creación de tejidos de sostén, que den cuenta del trabajo cooperativo y solidario a fin de optimizar lo que se ofrece a los niños.

"Cabe recordar que no todas las familias pueden acercarse a la institución frecuentemente o a diario. En este caso, el docente debe considerar que el uso del cuaderno de comunicaciones cobra especial

[40] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[41] Las reuniones tradicionalmente fueron un espacio de las madres. En los últimos años, los padres comenzaron a concurrir más, pero aún es escasa su presencia. Hoy en general se convoca a las familias, ya que son muy variados los grupos familiares que conviven con los niños.

relevancia. Es oportuno recordar que se trata de un canal de comunicación entre las familias y el Jardín. Se trata de un cuaderno que si bien manipulan los niños, comunica información o inquietudes a las familias y que éstas deben encontrar como espacio privilegiado para hacer llegar sus dudas, pedidos y sugerencias. Es conveniente recordar que el interlocutor es la familia, que sus integrantes necesitan recibir y dar comunicaciones claras, amables. Se sugiere repensar cuánto tiempo se destina a hacer "notitas" y cuánto se estimula a las familias a expresarse a través de este medio. En otro sentido, muchas veces los responsables de las familias se encuentran impedidos para escribir, es importante que el docente esté advertido de la realidad familiar y de las posibles dificultades con la lectura y escritura, a fin de arbitrar modalidades más adecuadas para comunicarse".[42]

El ambiente físico y el uso de los espacios

El Nivel Inicial siempre le dio importancia a la organización del "espacio y a su equipamiento, al considerarlo uno de los condicionantes de las actividades. En la Provincia de Buenos Aires, si bien los edificios fueron creados en su gran mayoría para ser Jardines de Infantes, sabemos que no todas las modalidades que estructuran el Nivel comparten hoy esta realidad. La utilización de los mismos debe ser optimizada de modo tal que promueva experiencias nuevas y garantice la seguridad de los alumnos. [...] Al planificar la disposición espacial de la institución y de las salas, el espacio debe aparecer al servicio del mejor aprovechamiento de las distintas actividades. [...]

"El espacio y el mobiliario son así puestos al servicio de la enseñanza y no las posibilidades de enseñanza condicionadas por el espacio y el mobiliario disponible. Sabemos que esta propuesta no es sino un desafío para el docente, implica un esfuerzo y un uso distinto del tiempo que debe ser previsto a la hora de planificar actividades. La optimización en el uso de los espacios requiere a su vez de un trabajo cooperativo y planificado por todos los integrantes de la institución. Del mismo modo que las docentes organizan [...] la alternancia en el uso del patio, deben considerar también la posibilidad del uso de pasillos, del salón de usos múltiples, del salón de actos o mobiliarios que permitan a un grupo desarrollar una actividad en mejores condiciones. Si los niños son los verdaderos protagonistas de la institución, todos los espacios pueden ser posibilitadores de experiencias de aprendizaje, [...]" siempre y cuando los docentes los acondicionen para cumplir con este propósito.

"Los pasillos poblados de paneles en los que sea posible poner y sacar láminas de pintores o expresiones de la plástica de las distintas secciones, las paredes pintadas con pintura para pizarrón, o bien papeles de escenografía o papeles para reciclar, pueden convertirse en oportunidades para estar en contacto con la expresión artística habitualmente. Al mismo tiempo, la falta de materiales adecuados puede reemplazarse con el uso de soportes que simplemente permitan colgar trabajos, láminas, como puede ser una soga o un hilo con broches. La altura en este caso estará pensada para que los niños puedan ser observadores durante los desplazamientos. Cuando sea posible la compra de espejos irrompibles, es aconsejable su uso. Estas adquisiciones se convierten en inversiones duraderas y permiten juegos e interacciones gestuales significativas para los niños.

"El piso puede ser un estímulo para el juego si el patio u otro espacio disponible cuenta con tableros dibujados, o bien se puede convertir en largos caminos cuyas trayectorias se realicen con cinta de papel o cintas plásticas. Asimismo, es necesario tener presente que algunos niños viven en espacios físicos ausentes de piso y que otros simplemente no encuentran habitualmente en su rutina posibilidades de habitar espacios parquizados; ambas realidades (por nombrar sólo algunas significativas) merecen atenderse en la planificación docente y permiten revalorizar las posibilidades de cada institución en cada circunstancia. La ausencia de pisos de goma, adecuados para las salas de lactario o deambuladores; puede ser reemplazada para el primer caso, de modo provisorio, por colchonetas, alfombras o frazadas que aseguren la ausencia de golpes ante la pérdida de equilibrio o movimientos de los niños pequeños. Los deambuladores, en cambio, no pueden afianzar la marcha en pisos que no sean firmes,

[42] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

razón por la cual la ausencia de goma no es fácil de reemplazar. Sin lugar a dudas, intentamos aquí proposiciones que intentan lo mejor para los niños, sin desconocer por ello que algunas condiciones no resultan de fácil resolución por parte de la institución.

"Los espacios pueden albergar distintos escenarios. Colgar telas, tiras de papeles, cintas, envases plásticos de las paredes, o colocar sogas cruzadas en lo alto, son algunas de las propuestas que habilitan actividades de expresión variadas que los niños disfrutan intensamente, en la mayoría de los casos. Colocar almohadones o colchonetas en el piso para jugar descalzos en los momentos más cálidos del año incentiva el desarrollo motor de modo singular. Asimismo, el uso de elásticos, sogas o medias de nailon formando un entramado a 40 cm (aproximadamente) del piso invita a un juego motor que el niño encuentra en el Jardín casi con exclusividad [...].

"Un tema clave para garantizar la comunicación con las familias en el Jardín es el uso de las carteleras, que en más de una ocasión se convierten en la cara visible del Jardín para las familias y la comunidad. Es importante revalorizarlas, considerándolas como oportunidad y no como una carga. La distribución en paneles habilitará al abordaje de los temas relacionados con las efemérides, la propuesta de trabajo institucional o podrán abordar otros temas importantes para la comunidad. [...] Así, la cartelera se convierte en un espacio privilegiado para abordar las temáticas ambientales, laborales, del cuidado de la salud, la prevención de accidentes o alguna situación difícil de un distrito. En este caso, la institución adopta criterios acordes con la política educativa y asume posiciones que la sitúan como agente social responsable de la transmisión de cultura. [...] Al mismo tiempo, se propondrá que de modo permanente, si el espacio lo permite, se expongan los trabajos de las distintas secciones, las novedades del grupo, etc. Algunas carteleras pueden estar dispuestas en algún sector de la institución a la altura de los niños. [...]

"El *ambiente sonoro* es otro de los factores que la institución debe cuidar. Los niños y adultos viven hoy en ambientes con ruido mayor de lo deseable en intensidad y persistencia. El jardín es un lugar de concentración de muchas personas, lo cual provoca un aumento del ruido que atenta contra la salud de los que habitan la escuela.

"Los niños en edades tempranas se expresan con mayor fluidez cuando los ambientes son silenciosos; por lo tanto, el espacio con alta concentración de ruido no favorece su expresión. Intentar atenuar el ruido puede ser una de las soluciones. Adecuar el sonido de la música que se escucha en los distintos espacios atendiendo a que es escuchado en otro lugar; propiciar que los niños hablen en un tono que no invite a hablar a los gritos, son algunas de las medidas concretas que podemos adoptar en función de atenuar la intensidad del sonido ambiente. La sala es un espacio privilegiado para trabajar estas inquietudes, ya que es un aprendizaje social hablar sin gritos, habilitando la inteligibilidad de la palabra. En este sentido el docente intervendrá en las propuestas cotidianas; y al mismo tiempo, cuando la realidad de su sala o de la institución así lo plantee, organizará proyectos para trabajar esta situación, convirtiéndola en situación de enseñanza, que en muchos casos trasciende los muros escolares para comprometer y comprometerse junto a la comunidad en el diseño de acciones concretas de impacto hacia el interior y el exterior de la institución.

"Finalmente, si bien el espacio y el mobiliario fueron pilares centrales en la singularidad del Nivel Inicial, ciertas tradiciones deberían ser revisadas. Una institución que promueve la cooperación facilitará el uso generoso de los espacios, promoviendo que los niños se muevan dentro de estos ámbitos de manera segura. Los espacios se habitan y viven de modo sensible: docentes, niños y familias pueden hacer que las instituciones se conviertan en espacios que los cobijen cada día, que afiancen su filiación con la institución escolar".[43]

[43] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Orientaciones para pensar la enseñanza

En tanto construcción histórica, la experiencia escolar está siempre abierta a novedades y cambios, entre los cuales se encuentran las demandas y los desafíos que presenta cada tiempo y contexto específicos. A veces los desafíos vienen de la mano de condiciones novedosas que denuncian su desacople con la propuesta escolar; otras veces, por el contrario, es la propia práctica institucional la que manifiesta su agotamiento y exige revisión. En ocasiones, las demandas sociales provienen de la comunidad cercana; como contrapartida, hay definiciones políticas que a veces conllevan una contradicción de prácticas y tradiciones comunitarias.

En definitiva, todo diseño curricular tiene la responsabilidad de leer y definir los desafíos de la hora en que se enuncia, aunque también interesa destacar que no todo es nuevo ni todo está pendiente, que es importante sostener ciertas líneas de continuidad.

"Desde el Jardín Maternal, la institución escolar tiene la responsabilidad de crear para los niños oportunidades para aprender, pues enseñar es generar condiciones para que otro aprenda, tarea primordial de los docentes. El vínculo pedagógico escolar se inicia con la presencia de un adulto capaz de transmitir una experiencia cultural, interviniendo entre las posibilidades reales y potenciales del niño, reconociéndolo como sujeto activo y capaz de recibir un legado.

"Se trata de un proceso cotidiano en las escuelas y, por lo tanto, las orientaciones didácticas que se presentan entrarán en diálogo con los criterios" [...] y las modalidades de trabajo presentes en la tarea cotidiana de las instituciones del nivel. "Cada nuevo Diseño Curricular que se propone generalmente reemplazar al anterior, [...] retoma algunos enfoques y modifica otros. Sin embargo, el currículum real de las escuelas no siempre sigue los ritmos y las orientaciones que habitan estos textos, sino que reúne sentidos múltiples, diversos y frecuentemente contradictorios. Hay prácticas y criterios cotidianos que constituyen un currículum inercial, donde generalmente perviven orientaciones y sentidos provenientes de otros tiempos, otras intencionalidades u otros intereses. A la hora de revisar para qué hacemos lo que hacemos, necesitamos interpelar esas creencias que informan nuestras prácticas y evaluar qué queremos modificar y con qué finalidad, con la intención de superar las propuestas cada año".[44]

Organización de la enseñanza

Los contenidos del Diseño Curricular constituyen el objeto que da sentido a las prácticas de enseñanza y son los docentes los responsables de planificarlas y conducirlas. "Las orientaciones didácticas que se presentan buscan enriquecer la autonomía de cada docente para tomar decisiones, para deliberar con colegas de su equipo y arribar a acuerdos institucionales, para experimentar innovaciones o resignificar sus prácticas usuales. Cada docente tiene en sus manos la posibilidad de seleccionar los contenidos de enseñanza, incluyendo las distintas áreas, que no necesariamente deben pensarse por separado a la hora de planificar la propuesta formativa.

"El Jardín tiene la oportunidad de ampliar los repertorios de cada niño de un modo privilegiado. En este sentido, no se perderá de vista la necesidad de incluir lo conocido, la propia realidad territorial y cultural; es decir, aquello que es relevante para cada grupo. El docente asume un papel clave, ya que es quien debe conocer las costumbres de la comunidad en la que está la escuela, y ayudar a abrir la mirada hacia lo nuevo y desconocido y aportar los elementos que permitan a todos, de modo igualitario, compartir las producciones culturales.

"Cabe señalar que el Jardín de Infantes tiene, en este sentido, una fuerte tradición porque desde sus comienzos trabajó con contenidos educativos (aunque hayan variado las denominaciones) que posibilitaron el trabajo pedagógico específico del nivel dentro de diferentes contextos sociales.

[44] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Al seleccionar contenidos, es necesario establecer claramente aquello que nos proponemos enseñar, es decir, en dónde estará puesta la intencionalidad de las intervenciones docentes. Estas intervenciones son indispensables para provocar interrogantes que propicien la construcción de nuevos conocimientos en relación con el conocimiento previo de los alumnos.

"A la hora de la planificación, la organización de los contenidos puede adoptar formas variadas, cada una de las cuales tiene ventajas y desventajas. Analizar sus potencialidades específicas puede ayudarnos a ampliar las oportunidades educativas, sin rigidizar la mirada sobre los formatos. Por el contrario, al caracterizar algunas modalidades de organización de [...] la enseñanza, interesa abrir alternativas y ofrecer oportunidades para la decisión de cada docente y cada institución. En particular, entre los formatos posibles reseñamos tres de los más usuales: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas".[45]

Unidades didácticas

La unidad didáctica es una forma de organización de la tarea que tiene como finalidad que los niños conozcan un recorte significativo del ambiente.

Esta "organización didáctica posibilita que una parte del ambiente se convierta en objeto de indagación, en la cual hay elementos naturales y culturales en interjuego dinámico (personas, necesidades, vínculos, materiales, objetos y recursos materiales, roles, trabajos, historias, formas de organización, pautas culturales, etc.).

"El recorte[46] del ambiente que se realiza, permite planificar un itinerario de diversas actividades para que en ellas los niños avancen en sus conocimientos, aprendan más sobre ese contexto que el docente seleccionó"... "En esta línea se convierten en recortes didácticos por ejemplo el correo, el jardín de infantes, la granja, el kiosco de diarios y revistas, el periódico local, un museo, la sala de primeros auxilios, la sociedad de fomento, la biblioteca, la plaza, los juegos y juguetes, la lancha almacén en las zonas del delta, la estación de trenes, la Terminal de ómnibus, la fábrica de pastas, el taller de cerámica, la banda de música municipal, la librería, el complejo deportivo de la localidad, una cooperativa productora de dulces, la feria de artesanos, etc. No se trata de temas, sino que se selecciona un kiosco, una feria, una plaza determinados y específicos."[47]

En la decisión acerca de qué contextos seleccionar intervienen una serie de aspectos relacionados con las características del grupo, sus conocimientos previos, su trayectoria escolar, las características de la comunidad con la que se trabaja, las posibilidades institucionales.

"La Unidad didáctica se construye a partir de preguntas que orientarán los procesos de indagación. El docente se plantea interrogantes que lo remitirán, en primera instancia, a la selección de los contenidos, los que a su vez guiarán el itinerario trazado. A lo largo del recorrido, los alumnos se irán apropiando de esas primeras preguntas problematizadoras y las vincularán con otras nuevas, en un ciclo de aproximaciones sucesivas para evitar estancarse en un simple enunciado o en una taxonomía de situaciones, sujetos y objetos. Por el contrario, es necesario que las intervenciones del docente inviten a establecer relaciones que den cuenta de la complejidad del mundo"[48].

Para trabajar esos interrogantes, el docente selecciona *únicamente* aquellos contenidos que permitirán responderlos, ya que, en la unidad didáctica los contenidos asumen su función de "instrumentos" para el análisis de ese recorte. Por lo tanto no es necesario, ni posible, que se incluyan contenidos de todas las áreas, lo que implicaría realizar incorporaciones forzadas. La unidad didáctica no es una excusa para trabajar contenidos, ni es una ejemplificación para presentar los contenidos en situaciones que

[45] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[46] Es necesario realizar recortes, porque el ambiente como totalidad resulta inabarcable dada su complejidad y las múltiples dimensiones que lo constituyen.

[47] DGCyE, *Orientaciones didácticas 1 parte*. La Plata, DGCyE, 2002.

[48] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

terminan siendo artificiales. Al emplear arbitrariamente los elementos del contexto para el desarrollo de los contenidos, se convierte al ambiente en un mero recurso para el anclaje de nuevos conocimientos.

Las unidades didácticas trabajan con el contexto, lo que implica considerar el ambiente como objeto de conocimiento. "Esto no quiere decir que haya que fabricar una realidad infantil para que sea conocida por los niños, sino que el recorte contextual seleccionado sólo tiene sentido si se aborda desde situaciones concretas. El contexto social y cultural tiene sus particularidades en cada barrio, zona o región de la provincia y brinda oportunidades a los niños en su vida cotidiana, pero es responsabilidad de la escuela ampliar y enriquecer esas experiencias. Los niños en su interacción con la realidad, buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que los rodea. Su práctica social cotidiana, las informaciones que reciben, van conformando una serie de conocimientos que se confrontarán, enriquecerán y profundizarán en la escuela[49] [...] .

Lo cercano y conocido para el pensamiento de los niños no necesariamente implica la cercanía espacial o temporal, pues los medios de comunicación ponen a los niños en contacto con informaciones y representaciones que trascienden la experiencia vivida en su entorno físico [...]".

"En la definición de una unidad didáctica, es conveniente tener en cuenta:

- "Qué conocimientos tiene el docente sobre el recorte escogido y qué posibilidades tiene de ampliarlo para la enseñanza.[50]
- "[...] Qué conocen los niños sobre [...] el contexto, que será nuestro punto de partida [...].
- "Qué conocimientos y experiencias sociales los niños no poseen, y no hay otras agencias socializadoras que puedan ofrecérselos salvo la escuela.
- "Qué conocimientos se espera que los niños de la sección se apropien, como manifestación de la intencionalidad docente y en carácter igualitario".[51]
- Que no todas las propuestas de actividades que se realizan en el tiempo que dura una unidad didáctica deben responder a la misma; habrá juegos y actividades que aborden contenidos de las otras áreas no incluidos en la planificación de esa unidad didáctica.

Proyectos

Los proyectos permiten trabajar con determinados contenidos que es preciso que los niños construyan en el marco de determinados contextos que les dan significación, o cuando lo que importa es realizar un determinado producto.

Es decir que los proyectos se pueden iniciar para trabajar ciertos contenidos contextualizados en el marco de una producción determinada (por ejemplo realizar con los alumnos una obra de títeres para trabajar contenidos relacionados con el teatro, la literatura y la plástica) o a la inversa realizar un proyecto porque interesa el producto (por ejemplo organizar con el grupo de niños juegos para festejar en conjunto, el día de la familia)

Los proyectos son "[...] un modo de organizar el proceso de enseñanza abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos".[52]

[49] Kaufman, V. y Serulnicoff, A. "Conocer el ambiente", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

[50] Obviamente, cada docente puede ampliar sus conocimientos, estudiar y apasionarse con temas que luego enseñará. Lo importante es que evalúe, al inicio del trabajo didáctico, si cuenta con los conocimientos y materiales indispensables para abordar un recorte específico. De este modo, podremos evitar esas unidades que se "estiran" a la espera de hallar informaciones y materiales adecuados.

[51] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[52] Circular técnica 03/2000, *Estrategias didácticas para el Nivel Incial*. La Plata, DGCyE, 2000.

En los proyectos los alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y un producto final, por lo tanto para concretarlo será preciso compartir con los niños el producto final que se espera alcanzar. Esto supone realizar una planificación conjunta de las diferentes etapas de su elaboración a fin de concretarlo.

También será importante tener en cuenta que para concretar la elaboración del producto se deberá realizar una indagación tendiente al cumplimiento del objetivo del proyecto, de manera que para enfrentar la producción se requiere ampliar o profundizar los conocimientos que los chicos ya poseen

Por otro lado se debe considerar que las actividades propuestas deben guardar coherencia con el producto a alcanzar. Es decir que las acciones que se proponen a través del tiempo guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. Cada situación planteada es necesaria para que se pueda alcanzar el objetivo previsto. La consideración de este aspecto ayuda en el momento de decidir qué actividades se van a incluir y cuáles quedarán descartadas ya que ampliarían en demasía la indagación y la desviarían de su propósito. El proyecto realizado sintetizará el aprendizaje que el grupo de niños ha logrado.

"En función de ser partícipes activos, los niños deben entender desde el inicio del proyecto por qué y para qué se aborda, qué van a investigar y a qué producto se espera arribar, lo que no impide que haya modificaciones a lo largo del proceso. [...] Los proyectos no han de sostenerse sólo desde el interés de los alumnos, sino que [intereses y necesidades] se conjugan directamente con las intenciones de enseñanza y transmisión del docente.

"Para elaborar un proyecto, es útil considerar los siguientes criterios:

- "Que sea significativo para el grupo de niños y que parta de un verdadero problema particular o general que requiere un trabajo de elaboración.
- "Que, para arribar a un producto final, es necesaria una indagación que amplíe los conocimientos iniciales.
- "Que tanto los procesos de indagación como los de elaboración representen desafíos posibles de enfrentar por el grupo de niños.
- "Que los contenidos seleccionados se organicen favoreciendo la construcción de estrategias para abordar y tratar la información a obtener. A su vez, que se relacionen entre sí en torno a problemas o hipótesis que promuevan la construcción de conocimientos.

"En la medida de lo posible es conveniente avanzar hacia una planificación conjunta de las diferentes etapas del proyecto, que incluya la voz de los niños y de los docentes involucrados. De este modo, [...] aprenderán también a abordar proyectos e interactuar con otros para satisfacer intereses e inquietudes comunes. [...]

"La duración de cada proyecto es variable. En cualquier caso, se dividirá en tantas etapas como sea necesario y se le dedicará una parte del tiempo cotidiano de trabajo escolar, sin necesidad de que todo sea absorbido por el proyecto (para evitar el hastío y pérdida de entusiasmo). [...]

"Tanto la unidad didáctica como el proyecto brindan buenas oportunidades de incluir saberes y experiencias de los grupos familiares, de otros docentes de la institución y miembros de la comunidad que pueden participar en el desarrollo de los mismos, de modo presencial o a distancia, según sus posibilidades".[53]

Secuencias didácticas

No necesariamente todo aquello que se planifica tiene que estar referido a la unidad didáctica o proyecto, los espacios curriculares también pueden abordarse sin tener que ver con el recorte contextual realizado.

[53] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Definimos una secuencia didáctica como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Éstos se desarrollan "mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio"[54], que se irán realizando en tiempos sucesivos. Estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos.

La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí son superficiales y no posibilitan que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse. "Porque aprender entraña un costoso, complejo y arduo trabajo de reconceptualizaciones sucesivas es que una situación momentánea y aislada realizada por el grupo de niños, no necesariamente genera aprendizaje".[55]

Para planificar una secuencia didáctica es preciso determinar con claridad qué contenidos se decide abordar a fin de que las actividades guarden coherencia con aquello que se quiere enseñar y se vinculen entre sí configurando una sucesión ordenada en las que cada actividad se relaciona con una o varias actividades anteriores y otras posteriores. En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Se conforma de este modo un itinerario que el docente organiza anticipando la totalidad de las actividades. Por supuesto que esta anticipación no impide operar los ajustes necesarios, incorporando modificaciones a las propuestas o nuevas situaciones en función de la evaluación que el docente va realizando acerca de los aprendizajes de los alumnos. De manera de ir estructurando y reestructurando lo propuesto como respuesta a las acciones realizadas por los niños, a través de ciertas modificaciones en las consignas, en la organización grupal, en la selección de los materiales, o en la distribución del espacio.

Al diseñar estas secuencias, el docente tiene algunos supuestos acerca de los conocimientos que los alumnos ya poseen, a partir de observarlos, escucharlos y de conocer algunas características de la edad con la que trabaja. "Los conocimientos de los chicos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación, cuando recogen nuevas informaciones, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Por lo tanto, al planificar las actividades el docente tiene en cuenta cuáles son los conocimientos e ideas que los alumnos han ido construyendo y, a lo largo de todo el trabajo pondrá especial atención para detectarlos y ver cómo se van reformulando."[56]

Es decisión del docente trabajar en forma simultánea o sucesiva una unidad didáctica o un proyecto y secuencias didácticas que aborden contenidos de las áreas que no fueron incluidas en éstos. Por ejemplo propuestas de juegos, de educación visual, que se realizan al mismo tiempo y que pueden ser planificados mediante el cronograma semanal o en apartados que den cuenta de la real construcción de la planificación como herramienta del trabajo docente.

Actividades y modos de enseñar

Al planificar es frecuente que se piense primero en las actividades que se van a realizar y luego se busque, en el diseño curricular, los posibles contenidos a abordar. Por cada actividad, este procedimiento

[54] Nemirovsky, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito....* Buenos Aires, Paidós, 1999.

[55] Ibídem.

[56] Kaufmann-Serulnicoff, "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en Malajovich, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires, Paidós, 2000.

inverso lleva a que se seleccione una cantidad considerable de contenidos, lo cual coloca la actividad misma en un lugar central y desvía el proceso de enseñanza de su objeto.

En consecuencia, es relevante destacar que no es en la propia actividad donde se ubica el contenido, sino en la pregunta que formula el docente y que guía a los alumnos como problema por resolver: lo que legitima y da sustento a la definición de actividades es aquello que se tiene como intención enseñar.

"Para que las actividades resulten estimulantes para los niños, al mismo tiempo que promuevan la construcción de nuevos conocimientos, necesitarán asentarse en una *situación problemática* que implique un desafío posible de resolver solos o en interrelación con otros. Por otra parte, se necesitan varias actividades con una misma pregunta o problema como eje, para que se pueda producir la apropiación del contenido que se pretende enseñar y para promover su complejización. [...] Como contrapartida, es prudente destacar que la mera sucesión de actividades no garantiza aprendizajes (y puede reducirse a mero activismo). La garantía de los aprendizajes echa raíces en la profundidad con que se aborda cada tramo de la secuencia, la claridad y la pertinencia de las consignas, la asunción cooperativa de un problema por resolver, entre otros aspectos, acompañados de la observación del proceso que van teniendo los alumnos [...], en la consideración de las particularidades individuales y grupales.

"Las actividades 'deben provocar problematizaciones con grados de complejidad crecientes, que permitan adquirir nuevos conocimientos'. [...] También se debe considerar la reiteración de las propuestas,"[57], a veces de manera similar y otras cambiando los materiales, o las consignas o la manera de organizar el grupo. Esta reiteración posibilita profundizar los conocimientos, descubrir nuevas posibilidades que ofrecen los materiales, afianzar los procedimientos construidos, mejorar el uso de las herramientas, etcétera.

La modalidad que asume la situación problemática depende, en gran medida, de los contenidos que se abordan, de la edad de los alumnos, de los conocimientos que poseen los niños, etc. En algunos casos, se plantea a través de una o varias preguntas (¿por qué el jardín tiene este nombre?; ¿cómo podríamos hacer para construir una casa con estos bloques?). En otros, la propia situación que el maestro diseña involucra un problema (recorrer un espacio siguiendo las indicaciones de un compañero, etc.). En otros, es el material que el docente pone a disposición de los alumnos el que propone el desafío.

Los problemas con los que se enfrenten los alumnos deben ser *verdaderos*, es decir, representar cuestiones que requieren soluciones necesarias para alcanzar alguna finalidad. Los niños tienen que comprender su sentido, por lo que no deberían implicar situaciones artificiales o engañosas. Por ejemplo: escribir una carta porque es necesario comunicar algo a determinada persona, y no por el mero hecho de conocer un tipo de texto. Además los problemas tienen que ser interesantes para los chicos, demandarles esfuerzo, pero también placer de enfrentarse a lo nuevo, de desarrollar la creatividad, de construir nuevos aprendizajes.

De ser posible, las actividades deben ser *abiertas*, es decir, que en su resolución admitan diversos y diferentes niveles de respuesta por parte de los alumnos. La forma de resolver la situación es un producto genuino de las posibilidades reales del grupo de niños y no un camino único trazado paso a paso por el docente.

Aunque las actividades parten de consignas precisas acerca de la tarea propuesta, la forma en que se realiza no está predeterminada. Cada niño o grupo de niños tiene y ejerce la libertad de encontrar sus propios caminos y sus propias respuestas. Esto supone reconocer que los procesos y las acciones desarrolladas por cada niño o cada grupo de niños son diversos. Sin embargo, es preciso aclarar que no todas las actividades que se plantean en la Educación Inicial pueden asumir constantemente esta característica. En algunos casos una secuencia de actividades se inicia con una actividad abierta y

[57] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

durante el desarrollo se plantean actividades más cerradas (por ejemplo, comenzar explorando los materiales). En otros casos, una secuencia se inicia con una actividad cerrada y es seguida de otras más abiertas (por ejemplo, cuando se enseña una técnica plástica que luego propiciará propuestas abiertas que den lugar a múltiples combinaciones entre ellas).

La mayoría de las actividades se organizan en *pequeños grupos*, por el convencimiento docente acerca del valor de los otros en la construcción del conocimiento. Resolver entre dos, tres o cuatro compañeros una situación planteada, permite confrontar ideas, explicitar a los otros lo que se piensa, incorporar lo nuevo que aportan los demás, planificar conjuntamente las estrategias, la realización y la revisión de lo producido. Esta interacción enriquece a todos los integrantes del grupo cualesquiera sean los conocimientos con los cuales cada uno encara la situación.

Lo producido por cada uno de los grupos se comparte, es decir que al finalizar la actividad el maestro promueve el *intercambio inter-grupos* de manera de que todos conozcan lo elaborado y se socialicen los nuevos conocimientos jerarquizando las soluciones más avanzadas o más adecuadas al problema. De este modo, cada alumno comenzará a comunicar sus ideas, a confrontarlas con las de los otros y a coordinar su punto de vista con el de sus compañeros. Es preferible desarrollar esta tarea tanto en instancias grupales como en momentos autónomos de trabajo en subgrupos.

Las actividades deben favorecer la *organización*, la *reflexión* y la *sistematización* de los conocimientos puestos en juego. Se trata de un proceso construido paulatinamente y que cobra peso en las salas de los niños mayores del jardín. Esta característica asume diferentes modalidades: en algunos casos, la reflexión y la sistematización tienen lugar en el transcurso de la actividad (por ejemplo, el docente interviene preguntando: ¿cómo lograste este color?); mientras que en otras oportunidades, se trata de momentos especialmente diseñados para reflexionar sobre los interrogantes propuestos, sistematizar la información relevada, arribar a conclusiones (elaboración de un panel que organice la información recogida luego de una experiencia directa). Algunas veces, esta tarea la realiza todo el grupo en su conjunto, otras veces, se lleva a cabo en pequeños grupos o de forma individual.

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

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

Diferentes modalidades que pueden asumir las actividades

Las actividades cuando promueven aprendizajes significativos posibilitan además el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la autonomía. Tal como se señaló anteriormente las actividades pueden organizarse con diferentes dinámicas de trabajo: en grupo total, en pequeños grupos, de manera individual.

Algunas serán verdaderas situaciones de juego, otras en cambio podrán asumir o no formas lúdicas. Estas situaciones pueden desarrollarse en forma simultánea o no, dependiendo de la propuesta y los objetivos que se persigan.

A continuación, se describen algunas de las diferentes modalidades que pueden asumir las situaciones de enseñanza. Aunque se mantienen los nombres con los que tradicionalmente se conocen, tanto su forma de organización como sus objetivos se modifican. Cabe aclarar que esta descripción no agota las propuestas que pueden crear los docentes. Así, por ejemplo, se podrán organizar talleres, se trata de una modalidad que puede asumir diferentes características según las decisiones que tomen los docentes en particular y la institución en su conjunto.

Juego Centralizador

Este tipo de actividad puede tener como objetivo promover el desarrollo de contenidos lúdicos (ver el área de juego) o de otras áreas como por ejemplo de matemática y/o prácticas del lenguaje y/o el ambiente natural y social, etc. Se desarrolla con el grupo en su totalidad.

El docente interviene con una propuesta inicial en la que plantea el juego. Una vez que este se inicia, va retomando las iniciativas de los niños (aquellas que expresan verbalmente o que surgen en la propia acción). La intervención docente tiene siempre carácter lúdico y se expresa mediante una sugerencia, una pregunta, una acción que forma parte del juego mismo. Los niños pueden o no asumir diversos roles (depende de la edad de los alumnos), mientras que las distintas acciones que surgen se van complementando a través de la propia dinámica del juego y por la intervención oportuna del docente.

Se requiere aportar elementos que enriquezcan el juego, por lo que tiene que estar planificado por el docente que es el encargado de garantizar los elementos necesarios para que se desarrolle el juego (algunos pueden ser del jardín, otros los aportará el docente y también podrán contribuir los niños siempre que sean cosas accesibles para ellos y sus familias).

El juego centralizador es para el docente un momento fundamental para conocer las posibilidades de juego de los niños y los conocimientos que tienen sobre un determinado contenido o contexto.[58] En este sentido, la observación del juego permite planificar nuevos juegos teniendo en cuenta los intereses, los nuevos conocimientos o las experiencias directas que se pueden programar para más adelante. Es un analizador fundamental para elaborar propuestas que permitan articular las necesidades de los niños y aquello que se quiere enseñar.

Juego Trabajo[59]

"Llamamos Juego Trabajo a la actividad en la que se recrea un aspecto de la realidad; por ejemplo: la verdulería, un viaje en lancha colectiva, la sala de primeros auxilios, el mercado, el puerto, etc.; o una temática fantástica; por ejemplo: los monstruos, el viaje a la luna, la fiesta de disfraces, etcétera.

"Esta recreación (de la realidad o de la fantasía) se realiza a través de distintos tipos de situaciones en las que los niños pueden optar por diversos materiales y propuestas, conformando subgrupos para organizar el espacio y elaborar materiales de juego.

"Hay distintas posibilidades de organizar y desarrollar el juego trabajo y se sugiere utilizarlas todas, variando su planificación de modo tal que los niños tengan mayores posibilidades de exploración de juegos.

[58] Este tipo de juego permite que los niños recreen el conocimiento social y natural, y adquieran nuevos conocimientos a partir de las situaciones que surgen en el desarrollo del juego y en el intercambio con los otros niños.

[59] Decidimos en este documento retomar la denominación de juego trabajo que surge con este nombre como propuesta didáctica para la Educación Inicial; pero es necesario tener en cuenta que se trata de una propuesta lúdica, con propósitos y estrategias determinadas que de ninguna manera pueden convertirse en un *trabajo* para el niño ya que no puede estar ligado exclusivamente a la producción y menos aún a los requerimientos de otro, olvidando la libertad y la creatividad que definen a todos los juegos.

"Los niños preparan, confeccionan y construyen materiales y objetos de juego que luego los combinan para enriquecer el juego dramático.

"Este momento requiere de mucha participación ya que se espera que los niños hagan sugerencias y recreen los materiales en un verdadero ambiente lúdico y creativo en el que producen distintos objetos interesantes para jugar. En este sentido, se recrea el recorte" del ambiente o fantástico [...] "que se está trabajando y cuando el clima es lúdico y creativo surgen propuestas originales e interesantes. Cabe aclarar entonces que no se trata de una actividad dirigida en la que el docente ofrece gorros y los niños tienen que pintarlos, sino que los niños eligen qué quieren hacer y cómo para jugar a…. El docente escucha y orienta, sugiere y acompaña el proceso de construcción de los objetos lúdicos y pone a disposición los materiales que los niños requieren, sin coartar posibilidades. Muchas veces el juego dramático ya comienza en el momento que se elaboran los materiales ya que cuando los niños se van probando las máscaras, los disfraces o los objetos que están elaborando comienzan a desplegar los personajes que les sugieren dichos materiales.

"Cada una de las opciones del juego trabajo tiene momentos que deben ser debidamente planificados por el docente; pero se sugiere que no se establezcan pasos o momentos de juego demasiado rígidos, sino que estos surjan del desarrollo de la actividad misma.

"El juego trabajo es mucho más rico cuando es posterior a una salida o paseo como puede ser: conocer la estación de tren, la panadería, una fábrica, un museo, el cine, el diario, el supermercado, el hospital etc., pero también puede realizarse sin una visita o paseo previo, ya que se pueden utilizarse otro tipo de disparadores como cuentos, videos, relatos, etc. También es muy interesante incluir el juego durante el desarrollo de una Unidad didáctica o proyecto para observar cómo evolucionaron los conocimientos de los niños sobre el recorte seleccionado".[60]

Juego en sectores

"Se organiza a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos lugares y espacios de la sala. Es una actividad que permite la libre elección por parte de los niños y la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas, dando lugar a la conformación de distintos subgrupos. Esta modalidad es muy apropiada para niñas/os entre los 2 y los 5 años aproximadamente.

"Los sectores se enriquecen o modifican en función de las unidades didácticas o proyectos que se están desarrollando en la sala y en función de los contenidos que se quieren trabajar. No tienen por qué estar siempre todos habilitados al mismo tiempo ya que el docente seleccionará aquellos que le resulte pertinente disponer en función del proceso de trabajo con el grupo.

"Dado que uno de sus objetivos es favorecer la libre elección por parte de los niños, es importante respetar dicha elección, considerando algunas pautas mínimas que faciliten que no todo el grupo vaya al mismo sector. Si esto ocurre, el docente puede planificar un juego centralizador con esa propuesta y esos materiales, tan elegidos por el grupo, ya que la elección de todos por un solo sector está manifestando el interés de los chicos por ese juego y esos materiales o el encasillamiento o la rutinización del juego. En este caso el docente, ofrecerá otra propuesta que genere nuevas experiencias de juego.

"Los sectores en que se puede organizar la sala son múltiples, variados y flexibles y dependen de la creatividad del docente, las propuestas de los niños y las posibilidades de cada jardín. A modo de ejemplo presentamos algunos de ellos, que se presentan en forma organizada para su comprensión; pero que no tienen el objetivo de promover una presentación rígida y estructurada del espacio de la sala sino una propuesta variada y atractiva para los niños.

- "*Sector de juego de construcciones*: se ofrecen cajas de cartón grandes y chicas, rollos de cartón corrugado, carreteles, tubos de cartón, bloques de distinto tipo (maderas, telgopor, goma)

[60] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

y juguetes como muñecos (de personas o animales), autos, barcos, aviones, camiones, señales de tránsitos, vías de ferrocarril, etc. para que los chicos armen distintas construcciones. Muchas veces este juego se convierte en un juego dramático ya que los chicos asumen diversos roles en el que combinan la construcción con el juego simbólico. Los materiales que el docente incorpore serán los que posibilitarán o no la apertura del juego de construcción al juego dramático.

- "*Sector de juego dramático*: tradicionalmente entendido como 'la casita', proponemos llamarlo 'juego dramático o juegos de representación' ya que es un sector en el que es necesario ofrecer materiales diversos y presentarlo desestructuradamente para que puedan surgir nuevas y variadas temáticas.
  - Es muy importante cambiar el juego que se presenta siempre en un escenario que incluye una mesa, sillas y una cocina, en el que se reproduce la cotidianeidad familiar, no porque esta sea una escena que no les interesa a los niños; sino porque el abuso y la rutinización de esta escena y de lo que se ofrece en este sector en el jardín, no da lugar a otras posibilidades de juego dramático, como puede ser: el almacén de ramos generales, el kiosco de diarios, la sala de primeros auxilios, la lancha almacén, etcétera.
  - En este sentido, es importante presentar este sector de modos diversos: a partir de escenarios novedosos y organizando los materiales en cajones, cajas o bolsas en las que los niños encuentren objetos variados para dramatizar (por ejemplo telas, cintas, elásticos y sombreros) y exploren roles femeninos y masculinos diversos, ligados con su experiencia del mundo actual y otros que sirvan para armar los escenarios de juego (cubos de madera, tablas livianas, telas y sábanas, etcétera).
  - Así como se expresó en el apartado anterior, otros juegos no vistos comúnmente como juego de dramatización pueden surgir en el accionar áulico y es muy importante que el docente lo habilite. Por ejemplo, puede incluirse como juego dramático el que realizan los niños con las maquetas... Es importante habilitar la posibilidad de realizar juegos sobre estas producciones tendiendo a dinamizar las mismas, el niño seguramente manifestará, en su dramatización, dudas y nuevos conocimientos adquiridos.
- "*Sector de juegos de mesa*[...]: En este sector se ofrecen rompecabezas, loterías, encajes, juegos de ingenio, juegos de tablero o de piso con reglas previas, en los que los chicos pueden jugar solos, por parejas o en subgrupos y en los que es muy importante tener en cuenta la variación de los materiales y la graduación y secuenciación de los juegos que se ofrecen. Los juegos están vinculados con la posibilidad de resolver problemas referidos al espacio, tiempo, número, y conocimiento del mundo en general. También se incluyen materiales de construcción de pequeñas dimensiones que permiten la recreación de escenas y espacios y la expresión del juego dramático.
- "*Sector de biblioteca*: Se ofrecen libros de diferente tipo: de cuentos, de poesías, enciclopedias, diccionarios, etc.; revistas; diarios; imágenes; etc., que los niños eligen, exploran y leen libremente. [61]
  - En el caso que en el Jardín haya biblioteca, algunos libros podrían estar en este sector para facilitar el acceso y la elección de los libros más allá del momento en que el grupo realiza una actividad en la biblioteca general del jardín. Para esto deberá realizarse una selección de libros que están en la sala y que se van renovando cada semana o cada quince días.
  - Esto dependerá de la organización de cada institución ya que, dentro o fuera de la sala es importante que el alumno sepa que cuenta con un espacio en el que podrá disponer del material de lectura que desee o necesite.
- "*Sector de plástica*[62]: En este espacio los niños tienen a disposición los materiales y herramientas que ya han aprendido a usar en la actividad de plástica y que les permitirá realizar nuevas exploraciones sobre dichos materiales. Con tizas, crayones, pinceles, masa, arcilla y papel mache, entre otros, los niños producirán nuevas expresiones ligadas al dibujo, la pintura y el modelado".[63]

[61] Ver apartados de "Prácticas del Lenguaje" y "Literatura" en este Diseño Curricular.

[62] Ver apartado de "Educación Visual" en este Diseño Curricular.

[63] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

- *Sector de carpintería* (adecuado para los niños de 4 y 5 años). Se ofrecen recortes de madera de diferente forma y tamaño, corchos, tapas de gaseosas, latas, cajas de cartón, etc. Además se incorporan diferentes pegamentos (cola de carpintero, cintas de enmascarar, etc). A los niños más grandes se les puede ofrecer martillos, barrenos, sierritas, clavos, tornillos. Es importante que el docente enseñe a usar cada una de esas herramientas. Los niños podrán proyectar qué objetos construir explorando las relaciones entre las formas, los tamaños y las medidas, adquiriendo distintas habilidades en el manejo de materiales y herramientas.
- *Sector de ciencias*.[64] En este espacio se podrá contar con diferentes materiales, por ejemplo imanes y elementos metálicos y no metálicos, semillas de diferente tipo, así como con plantas, partes de animales etc.. Además se pueden presentar variados instrumentos como lupas, goteros, tamices, etc. para que los niños observen, exploren, clasifiquen y prueben profundizando su indagación del ambiente.

Es necesario aclarar que estos cuatro últimos sectores no son de juego propiamente dicho, sino que promueven otro tipo de experiencias que, al igual que el juego, se relacionan con la imaginación, la creatividad y el placer.

[64] Ver apartado de "El ambiente social y natural" en este Diseño Curricular.

Intervención docente

Esta caracterización de la enseñanza demanda muchas veces romper con las tradiciones propias del nivel: la necesidad del control constante del accionar del grupo; la importancia de *evitar errores* que se supone que se fijan como aprendizaje; la concepción del maestro como único depositario del saber en el aula, y su versión inversa: los niños como constructores de conocimientos en un contexto ausente de propuestas. También es necesario superar el activismo, tan común en nuestra historia, el hacer por el hacer que conduce al desarrollo de actividades rutinarias, o que se convierten en meros rituales de dudoso aprovechamiento.

Sostener la actividad del alumno no supone pasividad por parte del docente. Este conduce el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esta conducción se ejerce en tres tiempos: al planificar la tarea, desarrollarla y evaluarla.

Planificar la tarea supone realizar una anticipación de lo que se quiere enseñar y de cómo se lo va a enseñar. Esto requiere conocer el grupo, a sus familias, a la comunidad, si los niños tienen experiencia escolar anterior será preciso recabar información acerca de esta trayectoria. Sin embargo, este proceso de conocimiento no acaba en el momento de integración del grupo al jardín sino que está presente durante todo el año escolar y demandará constantes ajustes de cada anticipación en la planificación periódica a partir de la confrontación con la actividad que realizan los niños. Anticipar permite ser flexibles en las propuestas a partir de las respuestas del grupo, para incorporar en ellas lo que se evalúa como pertinente de lo que los niños dicen y hacen. Esta anticipación permite seleccionar los recorridos didácticos, establecer los contenidos más adecuados para trabajar con los niños, organizar las actividades que se proponen.

El docente interviene planificando previamente las diferentes situaciones de aprendizaje de acuerdo con los contenidos seleccionados, previendo los materiales para los niños, estableciendo las formas de organización de la tarea, las consignas adecuadas y priorizando aquellos aspectos que le parecen más relevantes de la actividad.

En el período de puesta en marcha de su planificación, el docente interviene al presentar sus propuestas, a través del contexto que ofrece: situaciones, materiales, consignas. Luego debe ceder el protagonismo a sus alumnos y dedicarse a la observación de la actividad de los chicos. Debe tomarse el tiempo suficiente para observar, aunque durante ese período algunos lo apremiarán con sus preguntas o pedidos, así como en otros casos considerará necesario movilizar un juego, pedir alguna explicación, incorporar una variante que los chicos no previeron, dar una información que es pertinente al problema que enfrentan; pero en cada una de estas situaciones se guiará por su observación previa, que le debe marcar la conveniencia o no de participar. Finalizada la actividad, el maestro vuelve a retomar su protagonismo, en determinados casos para permitir que todo el grupo comparta lo producido por algunos chicos individualmente o en grupo, de manera de socializar el nuevo conocimiento y reflexionar sobre él; en otros casos, para plantear nuevos interrogantes que permitan profundizar lo producido hasta el momento, y en ciertas ocasiones, simplemente para recapitular lo realizado e impartir una nueva consigna.

La evaluación

"La evaluación ha atravesado diversas instancias en la historia del Nivel Inicial. Si bien los procesos evaluativos siempre existieron, tendieron a focalizarse por lo general en los resultados de los aprendizajes obtenidos por los alumnos, capaces de ser observados en términos de conductas. La visión homogeneizante ('todos aprenden igual, al mismo tiempo, llevando a cabo los mismos procesos cognitivos, de acuerdo con la edad cronológica y con lo esperable para dicha edad') ha impregnado los criterios para elaborar estrategias y herramientas y determinar si los alumnos habían aprendido lo enseñado. Largas listas de objetivos por áreas presentadas en *cuadros de doble entrada* (con cuadrículas que especificaban 'logrado', 'medianamente logrado' o 'no logrado') fueron, en una época, privilegiados instrumentos de evaluación que eran completados por las docentes, generalmente en tres períodos del año. Posteriormente, comenzaron a utilizarse como herramientas los *registros narrativos*, los que adoptaban un estilo más coloquial y menos rígido, con alguna variedad entre las instituciones. Si bien no se presentaban como una tabulación rígida al igual que las anteriores, se ponderaban los aprendizajes desde un 'le gusta', 'no le gusta', 'prefiere' o 'no prefiere', 'puede' o 'no puede', sin establecer un análisis en relación con el proceso de aprendizaje.[...] Estas modalidades, con aquellos agregados o modificaciones que se pueden haber realizado en el tiempo, promovieron un estilo de evaluación centrada sólo en los alumnos cuyo carácter terminal desestimaba los procesos individuales o grupales de los mismos. La evaluación de los procesos de enseñanza y de la intervención docente no era considerada. Hoy coexisten múltiples modalidades de evaluación, no siempre articuladas ni adecuadas a cada finalidad.

"Evaluar, desde su raíz etimológica, implica siempre una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones. Siempre se evalúa para tomar una decisión, característica desdibujada por años en el Nivel al poner el acento en la evaluación del alumno, que no consideraba las implicancias de quien evalúa. Así, la evaluación puede ser pensada para evaluar los aprendizajes de los niños, como también las propuestas del docente a fin de tomar decisiones que mejoren la enseñanza. La concepción habitual acerca de la evaluación consideraba el punto de inicio y el de llegada, sin analizar los cambios que se produjeron o no durante el proceso. Los procesos de construcción de conocimientos son siempre provisorios y los mismos, más que ser un punto de llegada, son un nuevo punto de partida".[65]

"La evaluación tiene como propósitos mejorar y/o cambiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo una acción sistemática, continua y contextualizada, que respeta a un niño real, sujeto de aprendizaje y de derecho, con una historia personal y social, con una identidad que si bien le es propia fue socialmente construida. Si bien es necesario que esté al servicio del control, se entiende que se habla de un control positivo, control como forma de seguimiento y no como forma de presión y/o coacción.

"En este encuadre la evaluación siempre es comunicación de algo a alguien y en este sentido es información. La evaluación entendida como comunicación, como una acción participativa y democrática, apunta a evaluar tanto los puntos de partida, como los procesos y los resultados. En dicha acción importa entonces, tanto la faz diagnóstica (los puntos de partida), como la formativa (los procesos) y la sumativa (los resultados), ya que todas estas fases contribuyen a generar una constante retroalimentación tanto en la tarea de enseñar como en el acto de aprender. Estos momentos son parte de un proceso que se lleva a cabo de manera procesual y espiralada, antes, durante y después de cada período de enseñanza y de aprendizaje y tiene como objetivo informarnos, con el fin de interpretar mejor el trabajo docente, retroalimentarlo, así como comprender el realizado por el alumno y encauzarlo.

[65] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"El proceso de evaluación está al servicio de la posibilidad de apreciar conocimientos adquiridos, valorar habilidades y actitudes construidas, de conocer lo que el alumno sabe, de comprender lo que aún no sabe y tiene que aprender, como también comprender porqué no aprendió lo que aún no sabe. La evaluación cobra significado en la medida que se evalúa el curriculum real, el curriculum realmente enseñado. En su puesta en marcha importa tanto la dimensión técnica, como la política, la social y la ética. Exige una actitud de justicia y honestidad tanto en el evaluador como en el evaluado. Todos los sujetos implicados en la evaluación tienen que tener claro para qué se evalúa, qué se evalúa, cuándo y cómo se evalúa". [66]

"Los procesos de evaluación no pueden separarse del proceso de enseñanza, porque son parte del mismo dado que, obtener información sobre los avances de los niños y valorar los progresos que van realizando, implica también centrar la mirada en la tarea pedagógica: en el qué, cómo y cuándo se enseñó; en la previsión y la planificación; en las estrategias didácticas utilizadas y diseñadas (si fueron adecuadas o no para promover los aprendizajes esperados), en definitiva si la tarea de enseñanza desplegada se corresponde con los propósitos de enseñanza planteados.

"En este sentido, las instancias de evaluación no se instalan como planteo artificial de una situación por resolver; sino que se encuadran en la experiencia cotidiana de enseñar y aprender. No se reducen a tests o situaciones elaboradas estrictamente, sino que aluden a procedimientos permanentes en los que el docente, en el ejercicio de su intervención pedagógica, agudiza la mirada y ejerce la observación como acto intencionado. Por otra parte, se hace necesario plantear y plantearse una mirada no estereotipada de los alumnos, poder ser capaz de escuchar, de reconocer las individualidades, de comprender la complejidad que presenta la realidad, para posibilitar instancias en las que todos puedan aprender, recordando siempre que la idea que uno se hace acerca del otro afecta su posibilidad de progreso.

"Respecto del seguimiento de los aprendizajes [...], la mayoría de los datos para realizar la evaluación se pueden obtener mediante registros de observación directa, episódica y sistemática, la que es necesario registrar por escrito.

- La *observación episódica* remite al registro de los acontecimientos que el maestro considere significativos en el encuentro con el grupo, donde identifique manifestaciones cualitativas de los alumnos/as en particular y/ o del grupo en general.
- La *observación sistemática* consiste en establecer *a priori* y durante un período determinado el aspecto del aprendizaje por observar. Para ello es necesario formularse preguntas previas respecto a aquello que pretende observarse.[67]"[68]

"En esta propuesta la evaluación también necesita ser evaluada, de allí que cobra significado la evaluación de la evaluación, es decir, la "metaevaluación". La evaluación es entendida como una tarea de construcción colectiva y requiere ser planificada, pensada, programada, reflexionada, por todos los que son parte del proceso: directivos, maestros, padres, niños.

"En suma, todas las acciones que se impliquen en el proceso de evaluación desde una perspectiva crítica lejos de ser entendidas como una mera acción técnica, controladora o como una tarea más entre tantas otras que realizamos los docentes, es entendida como una acción democrática, participativa, enriquecedora y transformadora al servicio de los cambios reales en la tarea de enseñar en el Nivel Inicial".[69]

[66] Spakowsky, Elisa, *Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial*. Documento de apoyo N 1.La Plata, DGCyE, 2005.

[67] Por ejemplo, sistematizar la observación en las acciones grupales en los juegos de resolución cooperativa, la variabilidad de respuestas en situaciones que impliquen desafíos; etcétera.

[68] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[69] Spakowsky, Elisa, *Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial*. Documento de apoyo N 1.La Plata, DGCyE, 2005.

La documentación pedagógica

La documentación pedagógica es un proceso de reflexión entre los educadores sobre los registros de las acciones, las palabras, las ideas de los niños (registro narrativo, registro textual de sus palabras, fotografías, dibujos de los niños). Este proceso se inicia con el registro que hace el docente sobre lo que sucede en su sala: registra lo que los niños hacen y dicen de una propuesta determinada que le interesa profundizar, y luego realiza un proceso de reflexión sobre ese material para pensar una posible propuesta siguiente, en función de lo sucedido, de lo que dijeron los niños, lo que hicieron, el material que hubieran necesitado o aquel que les puede generar un desafío en función de lo que están pensando.

Es interesante que este proceso de documentación pedagógica sea una parte integrada en el trabajo cotidiano y no algo externo a él, para que sea una herramienta habitual tanto para los docentes como para los mismos niños. Al tornarse cotidiano, los niños se familiarizan con el hecho de que los adultos escriban, por ejemplo, lo que dicen y recurren a ello para lo que necesitan: es frecuente que pidan que se escriba lo que consideran importante.

Además, esto se constituye en una herramienta para el docente, que puede recurrir a su registro escrito o fotográfico (o ambos a la vez) para evocar junto con los niños lo sucedido días anteriores y recuperar algo del pensamiento que ellos estaban desarrollando, como un modo de reflexión y metacognición por parte de los niños. Por ejemplo, el docente puede leerles a los alumnos una parte seleccionada del registro de una sesión documentada y, de modo recursivo, tomar nota de lo que esto genera en los niños, si se les ocurren nuevas ideas, nuevas hipótesis, etcétera.

La documentación pedagógica involucra, también, a todo el jardín. Esta es una de las misiones básicas y fundamentales de la documentación, su estado público, el compartirlo con la comunidad y con otros colegas hace que este proceso cumpla su función: aportar a la reflexión acerca de la infancia y su cultura particular, sus modos de conocer el mundo, de encontrarse con lo nuevo, de preguntarse y repreguntarse. A partir de esta reflexión de quienes acompañan día a día a los niños en el Nivel Inicial, se genera un proceso de pensamiento acerca de las propias prácticas educativas, que lleva –en un ir y venir continuo– a revisarlas.

La documentación es un proceso de aprendizaje, pero también de comunicación. Dentro de este punto, es necesario aclarar que no se trata de un proceso *neutral*, todo lo contrario: la documentación siempre es portadora de deseos, sentimientos y valores subjetivos de quienes la realizan, y busca realizar un análisis integrando multiplicidad de miradas, de modo de incluirlas y sumar, no de anularlas.

Es necesario hacer una distinción importante: la documentación pedagógica no es lo mismo que la observación del niño."La documentación pedagógica, por el contrario, trata sobre todo de ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz el niño sin que medie marco predeterminado alguno de expectativas y normas".[70] La documentación trata justamente del otorgamiento de sentido por parte de los adultos a las acciones, palabras e ideas del niño, mediante la reflexión sobre ellas. El proceso de documentación pedagógica no busca arribar a *un* sentido particular que *está ahí* en la realidad, sino más bien a la construcción de significados de modo colectivo por aquellos que documentan, en tanto profesionales de la educación.

"Cuando una persona documenta, construye una relación entre ella misma como pedagogo o pedagoga y el niño o los niños cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta. En este sentido, la práctica de la documentación no puede existir en modo alguno separada de nuestra propia implicación en el proceso."[71] Se trata, entonces, de una herramienta de reflexión para los docentes que acompañan cotidianamente a los niños en sus procesos de aprendizaje, en el que es el docente el que

[70] Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 1999, p. 233.

[71] Ibídem, p. 234.

aprende de los niños y con los niños, aprende sobre sus modos de resolver, de pensar, de cuestionar lo evidente, de hacerse preguntas y buscar diversas respuestas.

El docente, mediante la documentación pedagógica, puede desarrollar su conocimiento y su comprensión sobre el aprendizaje de los niños y, simultáneamente, alcanzar una comprensión más profunda de las consecuencias de sus propias acciones como docente.[72]

"Gracias a la documentación, cada niño o niña, cada pedagogo o pedagoga, y cada institución pueden tener una voz pública y una identidad visible."[73] Este es el objetivo último de los procesos de documentación pedagógica: la generación de espacios democráticos de construcción de sentido y de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el Nivel Inicial.

Parte de la documentación pedagógica que recabe el docente será un elemento valioso para los nuevos colegas que deberán continuar con la formación de los alumnos. Esta documentación junto con el informe evaluativo son instrumentos que permiten a los docentes de las otras secciones- por las que transitarán los niños a lo largo de su escolaridad inicial y luego en la escuela primaria- conocer cómo fue la trayectoria escolar de cada uno, es decir adentrarse en el proceso de aprendizaje realizado, con sus logros y dificultades.

La comunicación a las familias

Este proceso de documentación pedagógica será un insumo fundamental para elaborar los informes evaluativos de los niños. Son informes que acompañarán la escolaridad de los alumnos y que serán compartidos necesariamente con las familias. Por esta razón, es preciso cuidar el lenguaje que utilizamos en su elaboración. Las familias no son especialistas en Educación Inicial y, por lo tanto, el lenguaje, con el que se escriban, debe evitar el uso de tecnicismos, explicando de manera clara y sencilla los aprendizajes alcanzados, los avances en el proceso de construcción del conocimiento, las particularidades de su integración al grupo, sus preferencias, sus intereses. Es importante rescatar los logros y señalar con delicadeza las dificultades que aún deben superar.

El informe permite a las familias compartir el recorrido que están haciendo sus hijos durante su escolaridad y tomar conciencia del desarrollo formativo que van realizando, así como de los alcances que tiene la tarea que realiza la institución. En este sentido el informe no solo habla del niño, también habla del compromiso del docente y de la escuela con los aprendizajes de sus alumnos.

[72] Ibídem, p. 243.

[73] Ibídem, p. 250.

Las áreas de enseñanza en el currículum

"[...] En la tradición curricular las áreas o disciplinas [...] son el modo frecuente de expresar los principios organizadores de la experiencia escolar. Esta forma de organizar el contenido escolar no agota aquello que se espera que suceda en las escuelas en relación con las experiencias formativas.

"En el Nivel Inicial esta forma de presentación del contenido manifiesta aún inconvenientes, no sólo por las tradiciones pedagógicas del jardín, sino por aquello que las intencionalidades educativas continúan planteando para el Nivel en los momentos actuales. Esas intencionalidades están referidas a una franja etárea que está haciendo su ingreso al mundo de la cultura. La transmisión cultural en este período de la vida de los niños –la llamada primera infancia- es de vital importancia para la historia del sujeto. Por un lado, acompaña el desarrollo del propio cuerpo y la imagen de sí mismo mientras amplía su horizonte de experiencias. Por otro lado y complementariamente, el ingreso al Jardín sesga el pasaje de ámbitos privados como la familia y los grupos de pertenencia comunitaria al ámbito público y la multiplicación, la diversificación y la complejización de las relaciones del niño con el mundo de la cultura, a través de nuevas interrelaciones con otros niños, con otros adultos significativos, con contenidos culturales elaborados por la humanidad a lo largo de los siglos y transmitidos a través del arte, la ciencia, las costumbres, las tradiciones conservadas por diferentes pueblos, los objetos y sus usos, los códigos sociales, etcétera.

"Por todo ello, la constitución de la estructura curricular para el Nivel Inicial supone una serie de decisiones que puedan dar cuenta en el *Diseño Curricular* de lo que se espera que suceda en las salas del Jardín en relación con las experiencias escolares de los niños. En ese sentido, [...]los aportes de las didácticas de las áreas curriculares vinculadas a los recortes disciplinarios y aun sus desarrollos específicos para el Nivel Inicial tensan la necesidad de esta forma en la presentación, aunque se espera que en los jardines la experiencia formativa se organice"[74] [...] articulando, cuando sea posible, las diferentes áreas de conocimiento.

Quizás una de las disputas más ricas de los últimos tiempos en el campo del currículo para el Nivel Inicial haya sido cómo conservar las mejores tradiciones pedagógicas del Nivel y al mismo tiempo introducir la idea de la necesidad de nuevos contenidos y formas de abordarlos para favorecer que todos los niños accedan a porciones y formas de las culturas a través de un tipo de trabajo con esos contenidos que la investigación didáctica o ciertas experiencias educativas considera valiosas, sin que ello signifique adelantar al Nivel Inicial un tipo de trabajo que es responsabilidad del nivel siguiente.

"En este marco se presenta una estructura por áreas del currículum, se propone que estas sean tomadas como un conjunto de contenidos y propuestas de trabajo que resultarán el insumo necesario para la organización didáctica de proyectos, unidades didácticas, etc. Aun sabiendo que la forma de presentación resulta arbitraria en relación con el tipo de situaciones que se desarrollarán en lo cotidiano de las salas [...] se ofrecen como capítulos separados para hacer visible sus especificidades, al tiempo que en cada uno de ellos se hará el esfuerzo de dar cuenta de su interrelación".[75]

[74] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[75] Ibídem.

Bibliografía

Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Camilioni, Alicia y otros, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, Pence, Alan, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 1999.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

DGCyE, *Documento Marco Nº 1. Para el diseño curricular del primer ciclo de la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2002.

DGCyE, Dirección de Educación Inicial Circular técnica 03/2000. Estrategias didácticas para el nivel inicial

DGCyE, Dirección de Educación Inicial, *La memoria en el Nivel Inicial. Más allá de la efeméride*, Buenos Aires, 2007.

DGCyE, *El período de inicio en las instituciones*. Documento de trabajo Nº 1. Plata, DGCyE, 2008

DGCyE, *Historia de la Educación Inicial en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, DGCyE, 2001.

DGCyE, *Orientaciones didácticas 1ª parte*. La Plata, DGCyE, 2002.

Gentili, Pablo, *Desencanto y utopía*. Rosario, Homo Sapiens, 2007.

Kaufman, V. y Serulnicoff, A. "Conocer el ambiente", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Ley Nº 13.298 de la Provincia de Buenos Aires. Ley de promoción y protección de los derechos de los niños.

Ley Nacional Nº 23.849. Convención Internacional de los Derechos de los niños

Ley Nacional Nº26061. Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Ley Provincial Nº 13.688 Ley de Educación.

Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 1998.

Nemirovsky, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona, Paidós, 1999.

Pineau, Pablo, *La validación de los campos y la constitución de los sujetos: discurso escolar y docentes en la* provincia de Buenos Aires. Informe final. Mimeo, 1998

Ponce, R., "Los debates de la educación inicial en la Argentina", en Malajovich, Ana (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

Redondo, Patricia, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Siede, Isabelino, "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela", en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante, 2006.

Spakowsky, Elisa, *Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial*. Documento de apoyo N 1. La Plata, DGCyE, 2005.

Formación Personal y social

Índice

Formación Personal y Social en la Educación Inicial 49
Un desafío político-pedagógico 49
Propósitos 50
Contenidos 50
Orientaciones didácticas 51
Las palabras compartidas 51
Aprender a elegir 52
Modos y modelos sin moldes 53
El cuidado del propio cuerpo y la sexualidad 54
La convivencia con los otros y la interculturalidad 55
La intervención docente 58
Evaluación 59
Bibliografía **60**

Formación Personal y Social en la Educación Inicial

"Durante el proceso de socialización, el niño irá construyendo una identidad individual y social por la cual se inserta en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad y que el niño conoce a través de la familia con la que se identifica para luego diferenciarse.[1]

"Cuando los niños ingresan a la Educación Inicial, comienzan a internalizar ciertos modos de comportamiento social que les permitirán vincularse con su grupo de pares, con los docentes y seguir ciertas rutinas propias del espacio escolar.[...] Así, el Jardín de Infantes se constituye en un espacio que enseña, contiene, cuida y respeta, habilitando la filiación en el mundo social.

"Cada maestro en cada Jardín cuida a los nuevos [niños] en la medida que contribuye con su acción a incorporarlo al mundo. Es preciso recordar que sin la intervención de un adulto enseñante, responsable y medianamente provisto y con acceso a una parte del fondo común de conocimientos que cada sociedad ha decidido acumular, administrar y distribuir, los niños no tienen oportunidad de sumarse a la vida en comunidad. [...]

"El que enseña, cuida, y el que cuida, está presente. Cuidar es no desentenderse de la situación del otro", es decir, saber escuchar e interpretar las necesidades del otro y responder en consecuencia; es decir, estar en algún lugar. "Tal vez el vigor de la enseñanza en el Nivel Inicial radique en mostrar al conjunto de la sociedad el valor que tiene en la cultura el cuidado del otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos."[2]

El niño que concurre a las instituciones del Nivel Inicial es un sujeto social en formación, un sujeto pleno de derecho frente al cual la responsabilidad de los educadores es fundamental. Cada familia a través de sus hijos aporta su cultura, sus valores, sus pautas de crianza. Junto con los niños, también ingresan al jardín las expectativas que la familia tiene acerca del futuro de sus hijos y, por supuesto, de su escolaridad, dando origen a escenarios diversos frente a los cuales los docentes tienen necesariamente que dar respuestas no siempre sencillas de elaborar.

Un desafío político-pedagógico

"La educación del Nivel Inicial asume como propósito central la formación de los alumnos en el ejercicio de la ciudadanía. [...] La Educación Inicial [...] es un ámbito clave de ingreso al espacio social, organizado, diferenciado y singular que es la escuela, donde se inicia a los sujetos en el ejercicio de derechos y responsabilidades [...]. En la sala de Nivel Inicial, los niños construyen representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades particulares y los problemas comunes. Allí pueden identificar problemas compartidos y ver también la posibilidad de construir proyectos colectivos que permitan superarlos.[3]

"La escuela es el primer ámbito público en el cual los niños se forman como ciudadanos.[4] Cuando un niño o una niña ingresan en el Nivel Inicial, no encuentran a su 'segunda madre', sino al primer agente público, que es su maestra. La sala es un espacio cualitativamente distinto del hogar, pues

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

[2] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[3] Ver el apartado "Marco General para el Nivel Inicial" en este Diseño Curricular.

[4] Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

allí conviven sujetos con tradiciones diferentes, con lenguajes, códigos y costumbres que pueden ser disímiles y necesitan hallar formas de coexistencia. En una sociedad crecientemente compleja y plural, la condición de ciudadano reúne diversas prácticas de construcción y ejercicio del propio poder que contribuyen (o no) a construir una sociedad más justa y solidaria. Son prácticas que se inician mucho antes del sufragio e incluyen a niños como sujetos de derecho.[...] El Nivel Inicial tiene, en este sentido, un desafío político-pedagógico de envergadura, pues invita a niñas y niños a reconocer y ejercitar el propio poder en el espacio público de la sala" y de la institución educativa. Durante su escolaridad iniciarán un aprendizaje que les permitirá en los años sucesivos cuidar el ambiente, orientar sus elecciones de consumo, discutir las regulaciones de las organizaciones a las que se integran, con las desigualdades y las diferencias propias de una sociedad crecientemente segmentada y dispersa.

"El Jardín está inserto en una sociedad que expresa pautas de conducta encuadradas en las expectativas recíprocas de comportamiento social[...]" que representan un "conjunto de valoraciones y prescripciones que caracterizan, en cada contexto cultural, lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, lo valioso y lo reprochable. En este sentido, cada sociedad opera sobre sus nuevos miembros para incluirlos en ese 'mundo compartido'. Es decir, todo proceso socializador está teñido de orientaciones [...]" valorativas. "La experiencia del Nivel Inicial no puede ser ajena a ellas: todos los jardines [...] comunican sus visiones a través de palabras y silencios, gestos y omisiones. A la hora de pensar cómo debería ser la formación ética en el Nivel Inicial, necesitamos reconocer estas prácticas [...], que se han instalado como costumbre indiscutida, como un sentido común que quizá se pretende inobjetable. Esto implica revisar ciertas tradiciones instaladas, no dando por sentado que lo que venimos haciendo es bueno sólo porque 'funciona'; o simplemente, porque así 'se hizo siempre'.[5]

"En este sentido, la escuela atravesó momentos de cambio o de resignificación de sus tradiciones a fin de mejorar la vida cotidiana de quienes la habitaban. Estos procesos de cambio son arduos y muchas veces se transforman en campos de disputa. La provincia de Buenos Aires apuesta hoy a la enseñanza [...]", que se distancia de la obstinación por el control y la búsqueda de armonías homogenizantes".[6]

Propósitos

- Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones.
- Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás.

Contenidos

- Valoración y respeto por los símbolos patrios.
- Valoración y respeto por la diversidad cultural, étnica, de género, de ideas, etcétera.
- Independencia y autonomía en el accionar cotidiano.
- Creación y/o aceptación de normas, pautas y límites.
- Integración al grupo y a la institución, asumiendo actitudes solidarias.
- Valoración del propio cuerpo y respeto por la propia intimidad y la de los demás.
- Adquisición y afianzamiento de prácticas de higiene y orden.

[5] La sociedad sostuvo por siglos (y aún sostiene) prácticas autoritarias que hoy denunciamos desde los derechos humanos, pero que en otro tiempo se consideraron normales, naturales y eternas.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Orientaciones didácticas

"La socialización de los niños y la formación de su identidad individual y social están presentes en todos los momentos de la vida cotidiana de las instituciones. Sin embargo, en el Nivel Inicial resulta muy difícil identificar momentos para abordar estos temas por fuera del desarrollo mismo de las distintas propuestas didácticas. En las salas se desarrollan actividades que plantean contradicciones, deliberaciones y múltiples aprendizajes sociales. [...] Todas éstas son oportunidades que el docente aprovechará para realizar intervenciones que ayuden a incorporar pautas sociales y al mismo tiempo normas del funcionamiento grupal y de la institución.

"Todas las áreas del currículum pueden encontrar propuestas de trabajo en este sentido, resolviendo el abordaje formativo de las situaciones que tienen lugar en forma continua y permanente durante la tarea escolar. Asimismo, pueden formularse proyectos específicos (por ejemplo, los vinculados al cuidado del medio ambiente[7] y el cuidado de los animales y las plantas, o bien aquellos cuyo recorte habilite experiencias de construcción de la identidad) que tengan como propósito prioritario la formación personal y social.

"Este Diseño Curricular no pretende abarcar todas las orientaciones para la tarea diaria, ya que el docente debe intervenir y planificar los modos como, a lo largo de la propuesta anual, ir retomando el abordaje de la construcción de identidad en forma constante, sistemática y consciente de la importancia que cobra en la primera infancia".[8]

Las palabras compartidas

"La tarea cotidiana del Jardín ofrece numerosas oportunidades para que los niños ejerciten prácticas sociales de iniciación en la ciudadanía. Pueden, por ejemplo, deliberar sobre algunas normas de la sala, proponer alternativas para un proyecto compartido o asumir roles de responsabilidad frente al grupo. Se trata de experiencias ya frecuentes en muchas escuelas, que vale la pena multiplicar, profundizar y enriquecer.

"Un foco de contradicciones se presenta entre los modos de comunicación [...]"y los valores que se dicen sustentar en "la convivencia escolar. En el Nivel Inicial, el adoctrinamiento suele estar más presente de lo que se reconoce, en la voz de docentes que toman posición explícita sobre todos los aspectos de la vida social, a veces en tono jovial y simpático, pero no menos moralista que los discursos clásicos. Como contrapartida, en intentos de evitar esta imposición verbal, otros docentes abren el diálogo para que los niños intercambien sus ideas y juicios, pero incluyen variadas formas de manipulación para llegar a lo que los adultos ya tenían previsto con anterioridad. En tal sentido, una precaución fundamental es evitar toda forma de participación simulada:[9] si se les reconoce la posibilidad de discutir una norma o formular una propuesta, su resolución tiene que tenerse en cuenta. Por el contrario, hay normas y tareas que no están en manos de los niños, pues forman parte de reglamentos más amplios o de legislación nacional o internacional (como Los derechos del niño). En estos casos, las normas se comunican y se fundamentan ante los niños, pero no es conveniente 'hacer como que' las discuten, cuando ya están resueltas de antemano.

[7] Ver el apartado "El ambiente natural y social" en este Diseño Curricular.

[8] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[9] Sirvent, María Teresa, "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?", en *Revista Argentina de Educación*, año III nº 5. Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1984.

"En el diálogo colectivo, el docente garantizará que cada niño se apropie de la palabra, que encuentre un lugar en el Jardín para tomar parte de modo concreto y genuino. Es necesario revisar prácticas instaladas en las que se sugiere que hay otro que 'da la palabra'. Expresarnos libremente es algo que nos está dado, que nos pertenece y que tenemos derecho a elegir cuándo realizar" pero para lo cual tiene que haberse otorgado previamente el espacio para ello.[10] "Aún cuando algunos niños no logren expresarse de manera verbal, lo hacen con lenguajes gestuales y con los silencios. Esa ausencia de palabra verbalizada se constituye en un llamado de atención que orientará las propuestas de enseñanza que el docente planifique. El Jardín se constituye en estas ocasiones en una oportunidad de aprendizaje única, confiriéndole al docente una responsabilidad insoslayable. La palabra permitirá nombrar y ser nombrados, hablar y ser escuchados. En este sentido, es fundamental que el docente esté atento a los niños que no logran expresarse de modo verbal, incentivando a que lo hagan, sin penalizarlos y 'prestándoles' su palabra en los casos que considere pertinente. Es necesario propiciar que el otro "tome su palabra" y encuentre interlocutores dispuestos a escucharlo.

"Asimismo, es preciso volver sobre la necesidad de mencionar por su nombre a los niños y propiciar que lo mismo hagan los niños entre ellos. Muchas veces los sobrenombres que estigmatizan fomentan sentimientos de angustia y de agobio. El docente [...] puede advertir las tensiones vinculadas con las denominaciones, las adjetivaciones y los tonos de comunicación. Su intervención podrá suscitar nuevos modos de nombrarse y de reconocerse, en un trabajo paulatino con claridad de propósitos, que muestre maneras de evocarse que resulten favorables a todos y generen mejor relación entre los que habitan la sala."[11]

Aprender a elegir

"Una de las prácticas relevantes en el ejercicio de la ciudadanía y en la vida personal es la elección de alternativas y cursos de acción: no hay ética sin libertad. Sin embargo, nuestro sistema educativo tiene como deuda pendiente la inclusión de esta problemática, pues pocas veces se ofrecen oportunidades de analizar y jerarquizar las alternativas, optar, evaluar posteriormente las decisiones, etc. Frecuentemente, se omiten las oportunidades de elección individual, porque suelen acarrear conflictos y disputas en la cotidianeidad de las salas.[12] Por lo tanto, la intervención del docente propiciará que los niños encuentren modos adecuados de resolver conflictos, sin que ello implique abandonar los propios deseos, necesidades o intereses particulares. Del mismo modo, hay que ayudar para que comprendan que los deseos de sus compañeros son tan válidos como los propios, y que no pueden ser desvalorizados. Algunas viejas prácticas del Jardín como 'al que toca, le toca', no permiten que se instalen momentos de negociación en el que todos tendrán oportunidad de elegir. Es deseable que los docentes atiendan los posibles conflictos que surjan entre los niños, reservando sus intervenciones para momentos puntuales en los que resulten pertinentes.

"Elegir implica también rechazar. Lo que nos interesa estimular es la posibilidad de expresar el desagrado por algún juego, juguete, por un sabor o por algún libro, por ejemplo, y permitir al niño viven-

[10] Por ejemplo, el sentido y la disposición en la rutina escolar de la ronda de intercambio puede ser replanteado si la docente considera que cada niño tiene derecho de elegir cuando quiere contar "qué hizo" en el ámbito familiar. Es habitual que las docentes consideren que ya les dieron tiempo para que cuenten, para que hablen al garantizar a diario ese formato; sin embargo no todos desean poner a disposición de los pares sus realidades personales cuando se lo imponen. Resignificar este formato, tensionarlo, jerarquizarlo (pensando que no siempre debe ocupar el mismo tiempo o momento de la jornada) o propiciar momentos de diálogo en pequeños grupos, son algunos de los recursos que los maestros/as pueden considerar.

[11] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[12] Del mismo modo, muchas veces se plantea el uso de caras felices o tristes para expresar lo bueno o malo de un comportamiento. Estos formatos no hacen sino apoyar la concepción de niños que no saben elegir y que crecen temerosos por el agrado o el desagrado que provocan en el otro.

ciar lo que eso implica. Si alguien no acepta jugar con otro auto que no sea el rojo, por ejemplo, habrá que explicarle la necesidad de esperar a que finalice su juego otro compañero que también lo desea y luego se lo pasará. Esto le permitirá a cada niño expresar su opinión, al mismo tiempo que se inicia en el riesgo de una elección, a diferencia de prácticas escolares que pretenden sumisión incondicional. Los alumnos del Nivel Inicial no están aún en condiciones de ejercer un juicio crítico, pero están en proceso de formación del mismo y estas situaciones favorecen su avance.

"En el Nivel Inicial están arraigadas ciertas tradiciones como decir 'vamos a jugar con los amigos', lo cual puede generar una situación violenta, pues muchos niños no muestran empatía entre sí, no 'se eligen" como amigos. Las intervenciones del docente podrían ayudar a diferenciar las relaciones entre amigos, que se eligen de modo personal, de las relaciones entre compañeros, que no hemos elegido pero con los cuales compartimos una tarea y un espacio. A lo largo de la escolaridad, en el mundo del trabajo y en numerosas ocasiones de la vida social, convivimos con compañeros impuestos por las circunstancias. Desde el Nivel Inicial, cada niño puede aprender a compartir actividades y tareas con cualquier compañero de la sala o de otras salas. Al mismo tiempo, irá eligiendo amigos que trasciendan el compañerismo, con las ansiedades y los disgustos ocasionales que puede provocar el aprender a elegir.

"Otro ejemplo se da al compartir elementos traídos desde la casa; en este sentido, se suele decir 'si lo trajiste al jardín, es para compartir'. Sin embargo, hay niños que necesitan tener con ellos algo que los vincule con el mundo familiar, que los identifique con los otros, pero de ninguna manera podrían compartirlo. El docente buscará entonces algunas estrategias para que ese objeto transicional no sea causa de conflictos, convirtiendo esa situación en un momento de enseñanza.

"En cualquiera de estos casos, permitir elecciones y rechazos suele sumar motivos de conflicto y desencuentro en la sala. No obstante, esto enriquece notablemente la propuesta formativa del Jardín y contribuye a la formación de un sujeto libre en sociedad".[13]

Modos y modelos sin moldes

"En la formación del universo simbólico de los niños, es fundamental la interacción con adultos significativos. En ese sentido, las docentes y autoridades del Jardín, junto con los compañeros de la sala, constituyen un espacio social recortado y separado del ámbito social más amplio. Se constituyen así en un espacio diferenciado, con normas, rutinas y códigos válidos dentro de sus paredes. [...]

"Los educadores comunican con gestos y actitudes además de las palabras. Se trata de modos contextuales e históricos de operar en la comunidad, que no provienen de moldes predefinidos ni esenciales, pero sirven como modelos de comportamiento u objeto de identificación.

"Hoy el docente del Nivel juega, para los niños y los adultos allegados a ellos, un rol fundamental, pues le compete presentar los modos de comportamiento de la institución escolar, por la cual los alumnos transitarán varios años. Al mismo tiempo que estructuran los modos posibles de cuidar y cuidarse en sociedad, la mirada de las docentes y su comportamiento son referentes para el grupo de niños a su cargo y dan forma efectiva a la institución escolar. En el Nivel Inicial, cada niño tiene la oportunidad de encontrar y construir un buen trato hacia sí mismo y hacia los otros, con quienes comparte un espacio con códigos peculiares. La intervención docente, la escucha atenta y el sostén de la mirada promueven la pertenencia de los niños a la institución escolar y le garantizan su filiación.

"La figura de un adulto puede servir como modelo, siempre y cuando no se imponga como molde de homogeneización. El docente puede revisar sus intervenciones a fin de ser claro, generoso y atento a resaltar las actitudes positivas de los niños y señalar aquello que hay que poner en palabras entre

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

todos. En la vida grupal, hay oportunidades de descubrir la riqueza de la diversidad y apelar al respeto por las diferencias, evitando las descalificaciones o categorizaciones que colocan al niño en un determinado lugar dentro del nuevo grupo, del que seguramente le resultará difícil salir. Es decir, cuando el maestro designa a cada niño o a su familia con un atributo valorativo o que describe cierto rasgo de su personalidad o estilo familiar, está simplemente colocando una etiqueta, que influirá en el modo como este se comporte o desenvuelva a lo largo del año escolar. [...] Se trata pues de evitar estigmatizaciones de todo tipo a fin de respetar las diferencias, la variedad de expresiones personales y los aportes singulares".[14]

El cuidado del propio cuerpo y la sexualidad

"El cuidado del propio cuerpo y la consideración de la sexualidad en la educación son desafíos que hoy cobran nuevo significado a partir de reconocer la pertinencia de su inclusión en la educación pública con carácter pluralista. Tanto los modos en que percibimos nuestro propio cuerpo y nuestra sexualidad, las relaciones que establecemos con el propio cuerpo y el de los/as otros/as, como también las formas de expresar y sentir placer, vergüenza o dolor, se construyen en cada uno de los momentos y espacios de nuestra vida. Lejos de ser efectos primordialmente naturales, el cuerpo y la sexualidad son el resultado de relaciones sociales e históricas, que incluyen a los sujetos en los grupos y en las instituciones sociales y políticas. Dejar de considerar el cuerpo y la sexualidad como un 'objeto natural' implica aceptar que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados en la sociedad en que vivimos. La escuela y los docentes ocupan un lugar clave en esta configuración. Por medio de sus propuestas simbólicas y materiales, la escuela ofrece un determinado modo de vivenciar el cuerpo y la sexualidad. Cuando se dice a los niños 'no te toques ahí' o 'eso no se toca', se está transmitiendo –desde la imposibilidad de nombrar y tocar la genitalidad– una actitud particular hacia el cuerpo y la sexualidad. Orientar esta necesidad hacia el espacio íntimo de cada uno, forma parte de aquello que la educación puede aportar. Se trata de un delicado equilibrio entre no reprimir aquello que es una necesidad, al mismo tiempo contribuir a diferenciar la escena social y la escena íntima, distinción que sólo la educación puede realizar.

"Resulta importante enriquecer los procesos mediante los cuales los niños exploran su cuerpo, su función biológica y los órganos que lo integran, en el marco del vínculo con los otros. De este modo, enseñar el cuidado del propio cuerpo y considerar la sexualidad significa autorizarlos a construir una forma de ser y estar en el mundo sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros. Se trata de ofrecer la posibilidad de decir: 'no quiero esto', 'no me gusta que me toques sin que yo lo acepte', 'respétame', 'no quiero que te acerques porque este es mi espacio', y también que puedan escuchar y conquistar la diferencia entre aquello que está reservado para el espacio íntimo de aquello que está habilitado en el espacio social y público. Se trata de dar lugar a la palabra y trabajar en función de que puedan reconocerse como autoridad de sí mismos, entendiendo que, durante la infancia, este proceso es una construcción que no se puede realizar sin el sostén de un adulto.

"Hay un lugar que no se puede invadir: el de la intimidad. Ese es propio, reservado para compartir, o no, con algunos. A modo de ejemplo: se invade cuando [...] a una familia se le pregunta si el embarazo del niño o la niña fue deseado (lo cual supone no sólo inmiscuirse en el espacio íntimo, sino desconocer la dimensión inconsciente del deseo); cuando una persona se acerca demasiado a otra, sin el consentimiento necesario; cuando, sin aval previo, se abre la bolsa o mochila de un niño o niña por el motivo que sea.

"El cuidado del cuerpo propio y ajeno se encarna, también, en la posibilidad de construir con otros un modo de estar en el mundo que no se obture con las experiencias adultas, con sus temores o representaciones, pero que, paradójicamente, no se puede llevar a cabo sin su mediación, de allí la necesidad de un trabajo sostenido con los propios adultos. El niño necesita disponer de un conocimiento que promueva el saber sobre el cuidado de sí, y también un saber que refiera a reconocerse en los deseos y necesidades.

[14] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[...] En ocasiones, cuando el mundo de los adultos se cierra a la curiosidad infantil, produce un gobierno de lo oculto que deja afuera a los niños [...]de manera indiscriminada y los coloca en un lugar vulnerable respecto de lo que necesitan saber sobre sí mismos, sobre otros o sobre su entorno.

"Los temores y representaciones adultas inciden en el ofrecimiento de información, tanto por falta como por exceso. A modo de ejemplo, los niños [...] preguntan cómo nace un bebé, y en estas situaciones aparecen temores sobre qué responder sobre la concepción, el acto sexual, en tanto lo único que están preguntando es sobre el nacimiento que los interroga singularmente. Se trata de un delicado equilibrio entre responder y no decir de más, lo cual lleva implícita la inevitable incomodidad de los adultos ante la sexualidad infantil. [...] Es necesario aquí revisar dos aspectos. Por un lado, la preservación de la propia intimidad, ya que es necesario que el niño sepa que nadie puede manipular 'mi cuerpo' ni tiene derecho a 'tocarme o invadir mi espacio íntimo'. En segundo lugar, es necesario ofrecer información y llamar a los órganos por su nombre[...]. Si la necesidad de conocimiento radica en saber cómo es el/la otro/a, la respuesta habrá de ofrecer un conocimiento no infantilizado, respetuoso de su pregunta, pero científico, sin palabras infantilizadas ni seudónimos, pero que al mismo tiempo tengan en cuenta el uso familiar de los términos". En cada una de estas situaciones es preciso conversar y acordar criterios con las familias de los alumnos.

"En síntesis, la habilitación para construir la propia sexualidad se inicia en el reconocimiento de estar ante personas con elecciones propias. Los ejes sobre los que se emprende esta propuesta son: el cuidado del cuerpo y la consideración de la sexualidad en el marco del vínculo con los otros; el conocimiento y la información (información que esté advertida de no proyectar temores propios de la vida adulta a los niños ni ir más allá de la información que requieren); preservación de la intimidad; posibilidad de expresarse, habilitar la palabra y autorizarse".[15]

La convivencia con los otros y la interculturalidad

"La provincia de Buenos Aires ha recibido y sigue recibiendo corrientes migratorias internas y externas. La multiplicidad cultural es una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo.

"La educación intercultural[16] plantea una relación dialógica entre concepciones, cosmovisiones, formas de relacionarse, de participación, lenguas, variedades de lenguas, relaciones de poder involucradas en las interacciones humanas, para la co-construcción de conocimientos entre actores. [...]

"Los niños que concurren al Nivel Inicial son agentes y productores de culturas. Ellos construyen y consolidan relaciones sociales. Sus pensamientos y puntos de vista tienen que ser considerados como reveladores del mundo en que vivimos. La tarea intercultural genera lecturas alternativas, y por lecturas se remite a examinar las diferentes realidades que los circundan. [...] Esto exige una comunicación que implica, para los docentes del Nivel, la reflexión sobre los parámetros desde los que construyen los conocimientos, desde los que nos posicionamos, reflexionando sobre las propias representaciones.

"El Nivel Inicial tiene que abrirse a estas realidades, buscarlas y dejarlas entrar. La diversidad en los modos de ser de los grupos de los que participan los niños, docentes y miembros de la comunidad no constituye un problema que debe ser superado, sino una ventaja. Somos distintos y nos pasan cosas distintas; por ello, hay que despertar el interés por lo diverso, por lo que no es como uno esperaba. La

[15] Ibídem.

[16] Ver DGCyE, *Marco general de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2007.

diversidad étnica, lingüística y cultural no constituye un problema, sino una riqueza que atraviesa la experiencia y los aprendizajes.

"La Educación Inicial Intercultural compromete a adecuarnos a cada realidad, a las situaciones, puntos de partida y metas (que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo humano) de los actores. [...] Toda auténtica propuesta intercultural busca crear condiciones para superar la desigualdad y la discriminación [a partir de valorar las diferencias]. Solo en este sentido, los diversos intercambios culturales resultan mutuamente enriquecedores. Como sostiene Vázquez, 'la educación debe asumirse como un medio de promoción de autonomía, con responsabilidad ético-política, donde la apropiación del conocimiento no sea una repetición sino un estímulo para encontrar el camino propio, asumiéndonos plenamente como sujetos de la historia'.[17]

"La educación intercultural implica la modificación de una concepción de sociedad donde todos los grupos puedan estar genuinamente involucrados. Es una educación en plural que atiende las demandas y necesidades del conjunto de la sociedad desarrollando capacidades para relacionarse con miembros de diferentes culturas. Significa reconocer la diversidad cultural no como medio para 'integrar' a grupos marginados, sino como posibilidad para generar su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico de inclusión que respete las identidades. Esto posibilita, en el Nivel Inicial [...], analizar las diferencias, las desigualdades, los conflictos, la asimetría, las cuestiones de poder, partiendo del diálogo con el otro, para enriquecernos personal y colectivamente, en nuestras identidades, en nuestras maneras de ver el mundo, promoviendo una sociedad más justa"[18].

Hábitos y ritmos cotidianos

"Un aspecto relevante para la formación personal y social es la incorporación de hábitos y normas, que ocupa muchas horas de la jornada de los Jardines; está presente reiteradas veces en las planificaciones y es uno de los principales objetivos del docente al iniciar su tarea cada año. Los hábitos corren el riesgo de convertirse en 'fines en sí mismos' que pierden relación con la convivencia y la tarea. ¿Cuál es la razón por la cual se le otorga tanta importancia a la incorporación de hábitos? Seguramente se reconocerá que los hábitos permitirán a los niños mayor independencia, seguir rutinas y manejarse libremente en la sala y en el Jardín. Entonces ya no es una meta final sino un aprendizaje progresivo y permanente, en función de resolver ciertas situaciones diarias.

"La incorporación de hábitos resulta necesaria para el desarrollo progresivo de la autonomía y las pautas son, en cualquier ámbito, condición necesaria para desarrollar la tarea. Es necesario entonces que las que se enseñen en el Jardín guarden coherencia con su inclusión en la vida social y deben ponerse en diálogo con lo aprendido en las casas.[19] Todo hábito encuentra su legitimidad y pertinencia en la utilidad para desarrollar proyectos comunes o la coexistencia de proyectos individuales que no colisionen con los de los demás. En función de reorientar la formación personal y social de los alumnos, cada escuela debería revisar sus prácticas usuales, qué hábitos trata de favorecer en los alumnos y sus significados subyacentes. Por ejemplo, el traslado por la institución en trencito podría ser cuestionado, pues las normas y los límites que se instalan deben tener sentido para el niño y estar pensadas en función de la tarea. El hábito por el que los niños no puedan iniciar su comida o merienda hasta cumplir el ritual de que el docente lo habilite con una canción, también debería ser analizado en relación con su significatividad social [...]. Los rituales en los que, para garantizar el orden, se pide silencio en el momento de la merienda, por ejemplo, contradicen la costumbre social de 'reunirse a tomar algo' para poder conversar. El docente debe actuar situando su tarea en el contexto real, confiando en las sugerencias de los alumnos y consultando con los colegas en aquellas situaciones en las que se presenten dudas, para que las rutinas faciliten la tarea y favorezcan el trabajo cada vez más autónomo y cooperativo.

[17] Vázquez, María J., "Reflexión sobre el Concepto Intercultural", en Gualdieri y otros, *Educación Intercultural, Módulo 1*. Buenos Aires, UNLu, 2007.

[18] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Los niños necesitan encontrar regularidades en el Jardín, porque eso les da confianza y permite anticipar lo que vendrá. La rutina diaria marca la organización de la tarea de la institución, de la sala y de la acción del niño. Saber que antes de merendar o después de una actividad de plástica se lavan las manos, es producto de lavarse las manos y de haber tenido la posibilidad de realizarlo a diario. Estas rutinas que brindan seguridad a los más chicos ameritan ser explicitadas, puestas en palabras para que los niños conozcan su importancia" y comprendan su sentido.

"Esto lleva a revisar las rutinas como el saludo a la bandera, la ronda de intercambio o el saludo de inicio, entre otras cosas. Reconocer los símbolos patrios y rendirles homenaje constituye el modo a través del cual los niños se inscriben en el imaginario social de la nacionalidad. El saludo a la bandera es la primera oportunidad de los niños de inscripción a una ciudadanía compartida, que enriquecerá su sentido a lo largo del tiempo. La ronda de intercambio puede perder eficacia cuando se la realiza todos los días, se la acompaña de anotar el número de los niños presentes a diario y se pegan las siluetas del sol o la nube, para luego preguntarles a los niños por 'sus cosas', sin garantizar que todos hablen, ya que generalmente lo hacen los mismos niños.[20]

"El Nivel Inicial ha generado durante mucho tiempo espacios de enseñanza acompañada por la búsqueda constante de armonía, calidez, orden y climas festivos. Muchas veces, esto llevó implícito un excesivo control de los grupos por parte de los maestros, llegando a legitimarse prácticas que podrían señalarse como autoritarias. Por ejemplo, el uso reiterado de canciones, en medio de un clima armonioso, pretendían respuestas exitosas ante estímulos conocidos; aquí la canción está al servicio del orden y no al servicio de algún aspecto musical. Hoy sabemos que los niños son capaces de ordenar sillas, pelotas u otros materiales si los adultos somos capaces de explicarles el por qué del orden" y ponemos a su disposición respuestas breves pero seguras, sobre el significado de una negativa a sus pedidos. "Quizá no resulte tan sencillo como cuando cantamos y ellos responden con la conducta esperada; pero en esos momentos el docente puede valerse de su bagaje de conocimientos y los de sus colegas para crear climas institucionales en los que prime el diálogo, en el que se garantice que todos puedan tomar la palabra, 'su palabra' por igual.

"Es preciso distinguir autoridad de autoritarismo. Los niños inician el camino hacia la autonomía en el Jardín del Infantes, en este paso de la heteronomía –o aceptación unilateral de las normas que porta el adulto y son obedecidas por el niño cuando son externas a él– a la autonomía. Durante ese proceso y en toda la vida social, la autoridad es una herramienta de constitución subjetiva. El autoritarismo se hace presente cuando se impone la asimilación de normas sin existir la explicitación de los motivos que las originan, sin que medie la razón y el sentido de la misma. Frecuentemente el autoritarismo se reviste de ropajes simpáticos y amigables, tras los cuales persiste una dosis considerable de heteronomía e imposición, [por ejemplo] el uso de algunos de los recursos heredados con escaso cuestionamiento, más vinculados con el control del grupo que a facilitar la expresión, la tarea y el desarrollo de sujetos autónomos. Estas prácticas que han conformado la tradición del Nivel ameritan ser revisadas a fin de respetar a los niños como sujetos de derecho capaces de comprender la necesidad del respeto por aquellas normas que garantizan la convivencia dentro del grupo y de la institución.

"La construcción subjetiva de las normas es un mecanismo complejo y lento. Conseguir silencio u orden en el momento de una narración, por ejemplo, no puede ser el producto de 'poner plasticola en la cola' y 'broches en la boca' (por nombrar sólo dos) como si se tratara de una expresión fantástica, que se constituye en consignas sin fundamentación. Podemos explicar a los niños las razones por las que hay que callarse, o bien pensar entre todos qué pasaría si no se cumple con la consigna. [...] La explicitación de los motivos por los que es necesario hacer silencio (frente a la narración de un cuento, por

[19] En este sentido no se trata de que las familias adopten los hábitos, normas y rutina del Jardín; por el contrario, se trata de sostener diálogos genuinos en los que la sección o la institución considere las necesidades y expectativas de las familias.

[20] Ver el apartado "Prácticas del Lenguaje" en este Diseño Curricular.

ejemplo) conduce a la misma respuesta y permite aprendizajes en relación con qué comportamientos llevar a cabo para conseguirlo. No es este el camino más rápido, pero sí el que asegura la posibilidad de que los niños puedan interiorizar esta acción y llevarla a cabo en otro contexto distinto.

"En una sociedad que fomenta el individualismo y el aislamiento, el Jardín tiene la oportunidad de enseñar conductas solidarias y cooperativas de convivencia, sin imponerlas autoritariamente, sino mostrando su valor y riqueza al ponerlas diariamente en práctica. Es necesario entonces aguzar la mirada sobre aquellas experiencias que constituyen la vida escolar y que no se explicitan, no figuran en planificaciones, ni en informes; pero que, sin embargo, dan vida a la institución y forman parte sustancial de su propuesta formativa, desde el punto de vista de los niños".[21]

La intervención docente

"El ambiente, los espacios, los materiales, las rutinas, los tiempos y las realidades de las distintas zonas de la provincia inciden en el contenido a enseñar por el docente. No es lo mismo que la llegada al Jardín tenga lugar de la mano de un familiar atravesando calles asfaltadas, calles de tierra, que llegar a caballo, o bien luego de largas [...]" horas "a bordo de una lancha. Sin embargo, la intención docente de transmitir un legado cultural es la primera condición para que tenga lugar la enseñanza. En este sentido, más allá de las singularidades de las distintas situaciones o contextos, todos los niños tienen derecho a que se les ofrezcan iguales contenidos, sin que ello signifique que tendrán lugar de modo lineal iguales aprendizajes.

"Los equipos docentes muchas veces se encuentran excesivamente preocupados por evaluar y controlar si los contenidos enseñados son aprendidos por sus alumnos. Sin embargo, los niños –al igual que los docentes– son sujetos históricos, cuyos aprendizajes configuran procesos complejos y prolongados, que no coinciden con una actividad, una salida o un llamado de atención. Deberemos ofrecer varias actividades hasta que, en algún momento, lejos de nuestro deseo como educadores, el aprendizaje tenga lugar. Esto puede ser dentro o fuera del jardín, en un mismo período lectivo o no".[22]

[21] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[22] Idídem.

Evaluación

"Es difícil implantar un punto de llegada concreto y evaluable para esta tarea. A partir de establecer las necesidades formativas de la comunidad escolar, el trayecto formativo de niñas y niños por este Nivel sienta las bases de una educación personal, moral y política que se continuará en los niveles siguientes. En consecuencia, su riqueza se basa en lo que pueda despertar y desplegar, sin expectativas de agotar el camino".[23]

Los aprendizajes a evaluar en esta área son:

- El respeto por los símbolos patrios.
- Las actitudes que se asumen frente al grupo.
- La aceptación de las normas de funcionamiento grupal e institucional.
- La adquisición de prácticas de higiene y orden.
- La participación e integración al grupo.
- Los vínculos afectivos que se establecen con los docentes y con los otros niños.
- La forma en la que se resuelven los conflictos.

[23] Ibídem.

Bibliografía

Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1999.

Cullen, Carlos, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

DGCyE, *Marco general de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2007.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo xxi, 1997.

Guttman, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós, 2001.

Meirieu, Philippe, *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro, 2001.

Siede, Isabelino, *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Sirvent, María Teresa, "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?" en *Revista Argentina de Educación*, Año III Nº 5, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 1984.

Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1992.

Varela, Brisa y Ferro, Lila, *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires, Colihue, 2003.

Walzer, Michael, "El concepto de 'ciudadanía' en una sociedad que cambia; Comunidad, ciudadanía y efectividad de los derechos" en *Guerra, política y moral*, Barcelona, Paidós, 2001.

Windler, Rosa, "De eso sí se debe hablar" en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Zelmanovich Perla, "Contra el desamparo" en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

El juego

Índice

El juego en la Educación Inicial 63
Propósitos 65
Contenidos 66
Orientaciones didácticas 67
Tipos de juegos 67
Juegos dramáticos 67
Juegos de construcción 67
Juegos con reglas convencionales 68
Juegos tradicionales 68
El espacio 69
El tiempo 69
Los materiales 71
Forma de agrupamiento 72
El clima de juego 72
Intervención docente 73
Planificación de un juego 73
Previas al juego 73
Durante el desarrollo de un juego 74
Intervenciones docentes según el tipo de juego 74
Después del desarrollo de un juego 75
Evaluación 77
Bibliografía 78

El juego en la Educación Inicial

El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables,[1] por lo tanto resulta importante garantizar en el Nivel Inicial, la presencia del juego como un derecho de los niños.

La escuela entonces debe posibilitar su despliegue mediante variadas situaciones. En este sentido, el juego ofrece a los alumnos oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y de una cultura.[2]

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. El juego es una expresión social y cultural que se trasmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. Esto quiere decir que los niños *aprenden a jugar*: aprenden a comprender, dominar y, por último, producir una situación que es distinta de otras.

Las características fundamentales de toda situación de juego son las siguientes.

- Es una *actividad libre*, ya que es elegida por el sujeto que juega y puede interrumpirse o terminarse en cualquier momento. Esta libertad se encuentra asociada al hecho de que la elección no responde a una necesidad biológica o a un deber moral, sino que es una *acción desinteresada*. Se practica por el placer mismo que éste causa. Esto implica una *intencionalidad*, solo hay juego cuando los sujetos toman la decisión de convertirse en jugadores y crean la situación de juego.
- Supone la creación de un *mundo paralelo*, de una situación ficticia, donde se utilizan elementos de la realidad al tiempo que el jugador sabe que lo que se hace no es verdad, que puede entrar y salir de ese mundo cuando lo desee.[3]

Sin embargo, este universo que crean los jugadores no está exento de *reglas*:

- estas se encuentran siempre presentes bajo diferentes formas: explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el juego. Las reglas tienen una función central, ya que *delimitan* el juego, a la vez que implican la *suspensión momentánea* de las reglas que ordenan el mundo habitual. Son libremente aceptadas por aquellos que deciden participar del juego, pero, al mismo tiempo, se vuelven obligatorias, porque, en la medida que ellas se transgredan, se desvanece el *mundo del juego*.

Las reglas se subordinan a la práctica y actúan como hipótesis que regulan el juego y permiten que en el juego mismo se aprenda a jugar.[4] La presencia de reglas, entonces, imprime orden en el juego. Dentro de este es importante aclarar que:

- "[...] sólo se juega si previamente provocamos el *caos* e instauramos el vacío. Es necesario interrumpir el orden de la vida ordinaria, destruirlo temporalmente para fundar, en el *vacío* que queda en su lugar, el *orden lúdico* [...] para jugar es necesario interrumpir el orden vigente o desestructurarlo [...] Sólo en el espacio-tiempo vacío es posible jugar, es decir: instaurar otro orden –el lúdico– instalarse dentro de él y manipular gozosa, libre y armónicamente entre jugadores y juguetes";[5]

[1] Es un derecho reconocido por el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño que establece: "El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales".

[2] Malajovich, Ana, *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

[3] Brougère, Gilles, *Jogo e educaçao*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, Cáp. 1.

[4] Sarlé, P., *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 54.

[5] Scheines, G., *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Eudeba, 1985, p. 77.

- el juego supone motivaciones intrínsecas, que resultan siempre "improductivas" en términos utilitarios, y guarda un fin en sí mismo, ya que la actividad se va construyendo en su propio desarrollo siendo los medios más importantes que los fines. Puede ser *repetido*, aunque nunca su desarrollo puede ser determinado previamente. El juego puede reiterarse, pero siempre será una *actividad incierta*, no puede definirse su desarrollo ni conocer su resultado de antemano, ya que la situación de juego abre siempre un espacio para la *invención* y la *iniciativa* de los participantes.

El *como si* del juego presenta variados beneficios para el aprendizaje y el desarrollo infantil. El niño, al jugar, participa de una situación ficticia o imaginaria y se sujeta a las reglas de conocimiento que la regulan, aún cuando con frecuencia no domina esos comportamientos en los escenarios reales de participación. De esta manera, satisface sus necesidades de apropiación del orden social adulto. Además, tal como lo sostiene Bruner, la situación lúdica facilita una mayor tolerancia al error y evita frustraciones que el niño podría experimentar en situaciones reales dado que en el mundo paralelo del juego se atenúan las consecuencias de la acción generándose un espacio de innovación y creación para el niño. El juego también facilita la diferenciación entre medios y fines, el proceso cobra mayor relevancia que el resultado; permite al niño transformar el mundo exterior en función de sus deseos y necesidades, y le permite experimentar placer al superar los obstáculos que la situación lúdica le presenta.

Además, el juego constituye un precursor del trabajo en grupo y en este sentido es posible pensarlo como una instancia de aprendizaje en relación con la construcción conjunta de conocimiento. El juego supone un proceso de colaboración entre pares en el que se intercambian ideas, se da una negociación en cuanto a las intenciones de los jugadores y la elaboración de diversos temas a fin de *sostener* una acción determinada.[6]

Por otro lado, jugar es generalmente un acto satisfactorio para el niño; es hacer; manipular objetos, reproducir situaciones, resolver conflictos. También al jugar el niño puede "desplazar sus miedos, angustias y problemas; la acción repite en el juego todas las situaciones, esto le permite ejercer un dominio sobre objetos externos a su alcance, hacer activo lo sufrido, cambiar un final, tolerar papeles que le gustan menos o que le están prohibidos y repetir a voluntad lo placentero."[7]

Por todo esto, la actividad lúdica es importante para el aprendizaje y el desarrollo subjetivo. La escuela cumple un importante rol en la enseñanza del juego. Ahora bien, el juego que se desarrolla en la escuela no es el mismo que el que se da fuera de ella. La escuela tiene un destacado lugar en este proceso de aprendizaje al tiempo que impone ciertos condicionamientos al juego. Esto es así porque el mismo asume diferentes sentidos en relación con el contexto cultural en el cual se incluye y se realiza, y justamente la escuela constituye un contexto social portador de una cultura particular. En ella, el juego asume características distintas del juego en otros contextos dada la presencia de una *finalidad educativa* de la institución escolar. Aquellos condicionamientos pueden pensarse en términos de espacio, tiempo, contenido, materiales (es, en principio, el docente quien los selecciona), compañeros de juego, reglas áulicas. Estas son restricciones contextuales y externas al sujeto que fijan límites y a su vez canalizan su desarrollo. Las mismas encauzan la manera en que el niño juega en la escuela diferenciándola de la manera en que jugaría en un contexto diferente.[8] En las "Orientaciones didácticas", se especificarán distintas cuestiones en relación con estos condicionantes.

Por otro lado, resulta de suma importancia realizar aquí una advertencia respecto del juego en la escuela. Es necesario diferenciar el *juego* de las *actividades de aprendizaje* que los docentes proponen para que los niños construyan determinados conocimientos; actividades que pueden gozar de algunas de las características del juego pero que no son juego propiamente dicho.

[6] Sarlé, P., *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

[7] Sardou, M. y Ziperovich, P., "Empezando a jugar" en "El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica", Buenos Aires, Novedades educativas Nº 8, enero 1999, p. 48.

[8] Sarlé, P., ob. cit.

Las actividades, que son pensadas con finalidades educativas, implican una mirada del juego como *estrategia metodológica* para la enseñanza de ciertos contenidos específicos; mientras que el juego propiamente dicho refiere a las actividades que suponen modos más libres y espontáneos en las decisiones y las acciones del jugador. Además, es importante resaltar que el juego propiamente dicho es el que se está pensando como objeto de enseñanza en este apartado del Diseño Curricular.

Tener presente esta diferenciación, entre juego y actividades de aprendizaje, contribuye con la posibilidad de programar espacios y tiempos para ambos tipos de actividad, sin correr el riesgo de confundir una con la otra. Esto es así porque justamente el problema se presenta cuando se *disfrazan* las actividades y se terminan llamando juegos a propuestas que no lo son.

Como se ha señalado, el juego tiene un interés educativo. Ahora bien, en el intento por conservar su especificidad, es importante tener presente que para que el juego efectivamente tenga lugar, los contenidos referidos a otras áreas que pueden seleccionarse para desarrollar durante los momentos de juego, pueden o no aparecer en el juego de los niños. El juego no debe plantearse como una actividad para alcanzar unos objetivos prefijados, más allá de que a través de él se puedan movilizar ciertos contenidos.

De esta manera se plantea la necesidad que la escuela respete el derecho de los niños a jugar y además que favorezca esta actividad a partir de variadas situaciones que posibiliten el despliegue de los distintos tipos de juego (juegos de dramatización, juegos de construcción, juegos con reglas externas, juegos tradicionales). "El niño vive en el juego una experiencia rara en la vida del hombre: la experiencia de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer y con todo lo que no sabe y desea saber frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atractivos. Y jugar significa recortar para sí mismo cada vez un trocito de este mundo".[9]

Acelerar este proceso puede afectarlo, con riesgo de impedirlo o entorpecerlo. Por eso es importante que los adultos dejen hacer, dejen jugar a los niños, "[...] un dejar que no es abandonar; es mirar, asegurar sin interferir, sugerir, ponerse en el lugar del niño."[10]

Así es como entendemos la enseñanza del juego en la Educación Inicial. Un juego a través del cual el niño pueda conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea, un juego que le ofrezca la posibilidad de desplegar su iniciativa, de ser independiente.

Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto *disponible*, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro. Supone también poder pensar al niño como co-constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.

Propósitos

- Ofrecer variadas experiencias de juego mediante las cuales los niños puedan conocerse a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea, desplegar su iniciativa, y ser cada vez más independientes.
- Organizar situaciones de enseñanza que posibiliten que los niños aprendan, complejicen y/o enriquezcan una diversidad de juegos.
- Promover espacios y tiempos de juego dentro y fuera de la sala a partir de múltiples propuestas que permitan a los niños desplegar sus posibilidades lúdicas y dando lugar a su libre expresión.
- Ofrecer el uso de materiales, tiempos y espacios diversos, para promover la creatividad, la expresión y la combinación creativa de los mismos.

[9] Tonucci, Francesco, *La ciudad de los niños*. Buenos Aires, Losada, 1996, p. 39.

[10] Tonucci, F. citado en "Novedades Educativas", Nº 8, *Op. Cít.* p. 48.

- Brindar oportunidades de juego individual, grupal y en pequeños grupos.
- Generar espacios de juego entre los niños y las familias, considerando las tradiciones culturales y promoviendo la transmisión de los juegos tradicionales de su comunidad.

Contenidos

En la Educación Inicial se desarrollan diferentes juegos cuya estructura es importante reconocer ya que condicionará los contenidos a enseñar y la forma en que el docente intervendrá para propiciar su aprendizaje. Por lo tanto, los contenidos se presentan organizados en cuatro ejes que refieren al juego en general y a los distintos tipos de juego, es decir el juego dramático, el juego de construcción y el juego con reglas.

- En cuanto al juego en general:
  - integración al grupo de pares;
  - construcción compartida y aceptación de normas, pautas y límites;
  - inicio en la coordinación de las acciones propias con las acciones de sus pares;
  - búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema;
  - colaboración e interacción con los pares;
  - intercambio de ideas y de negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego;
  - desarrollo de la imaginación;
  - expresión de necesidades, sentimientos y emociones.
- En cuanto al juego dramático:
  - asunción de diferentes roles, sostenimiento de los mismos y su variación;
  - anticipación de las escenas a dramatizar, de los materiales, del espacio, de la temática inicial;
  - interés por el conocimiento del mundo social, a partir de asumir diferentes roles lúdicos;
  - organización del espacio de juego.
- En cuanto al juego de construcción:
  - construcción de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales;
  - organización del espacio de juego;
  - anticipación de lo que se va realizar, coordinando acciones con el grupo de pares;
  - utilización de los materiales para la creación de variados escenarios lúdicos.
- En cuanto al juego con reglas convencionales:
  - conocimiento de las reglas de juego;
  - respeto por las reglas de juego;
  - recreación de las reglas de juego a partir de la apropiación de las mismas;
  - inicio en la elaboración de estrategias teniendo en cuenta las acciones realizadas por los contrincantes del juego;
  - conocimiento de algunos juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia.

Orientaciones didácticas

El contenido del juego, el *a qué se juega*, está influido por aspectos tales como los objetos de juego, el *con qué se juega*, el espacio de juego, el *dónde se juega*, y el tiempo de juego, el *cuándo* y el *cuánto se juega*.

Por otro lado el *a qué se juega* y el *cómo se juega* se encuentra fuertemente condicionado por la cultura, por la pertenencia social y por la experiencia y condiciones de vida; cuestiones que también influyen sobre los objetos y espacios el *con qué* y *dónde se juega*.

Es importante considerar, dentro de las orientaciones didácticas, aquellos condicionantes que el juego tiene en el jardín, sea cual fuera la propuesta. Estos son, fundamentalmente:

- el tipo de juego;
- el espacio;
- el tiempo;
- los materiales;
- las formas de agrupamiento;
- el clima de juego;
- la intervención del docente.

Según la combinación que se dé entre estos elementos, la propuesta de juego puede variar sustancialmente. Por lo tanto, se torna fundamental realizar una reflexión sobre ello al planificar una propuesta de juego.

Tipos de juegos

Juegos dramáticos

El juego dramático, tal como lo indica Elkonin, es una recreación de la realidad sin fines utilitarios. En ella, los niños plasman las funciones y las tareas de otras personas, fundamentalmente de los adultos y las relaciones que observan entre ellos. Los niños reproducen en sus juegos la realidad social que los circunda. Podemos pensar esta realidad compuesta por el campo de lo familiar y lo doméstico extendido hoy en día por las influencias de los medios masivos de comunicación. Los mismos amplían el mundo imaginativo de los niños, con la introducción de nuevos personajes y situaciones y al mismo tiempo lo universalizan.

Es importante que los docentes logren captar aquellas temáticas de juego que los niños desarrollan en reiteradas oportunidades. De esta manera, será posible pensar en ampliar sus conocimientos y, por lo tanto, sus posibilidades lúdicas. Resulta sumamente necesario extender y complejizar, desde la institución escolar, el universo simbólico de los niños con variadas oportunidades de conocer el ambiente social, para que su juego también se enriquezca y complejice con una diversidad de temáticas que se desarrollarán en las tramas que los niños creen en su juego dramático.

Juegos de construcción

En estos el juego se centra en construir nuevos objetos a partir de la combinación de diferentes elementos. Podemos nombrar como ejemplo el juego con bloques o los juegos con piezas pequeñas de encastre, o la construcción con elementos de desecho.

Es importante diferenciar lo que es el juego de construcción de lo que constituye la exploración de objetos. Explorar supone responder a la pregunta: "¿qué puede hacer este objeto?"; mientras que jugar permite responder a una pregunta diferente: "¿qué puedo hacer con este objeto?". En la exploración el interés de los niños se centra en conocer los objetos y probar las diferentes acciones que es posible realizar con ellos.

En los juegos de construcción las acciones del niño se ven orientadas por metas precisas que él mismo establece, que va dando paso a construcciones cada vez más sofisticadas. "La imagen del objeto que construye debe satisfacer el modelo mental que tiene (el niño) de él. Esto restringe drásticamente los grados de libertad para despegar la imaginación en el juego y recurrir a un esfuerzo acomodativo para satisfacer adecuadamente su intención lúdica. En otras palabras, en el juego de construcción, la fantasía está comprometida con la realidad"[11]. Cuando los niños se enfrentan con nuevos materiales precisan de una etapa de exploración que muchas veces, luego, se convierte en juego con esos objetos.

Cabe destacar que, en el despliegue que los niños hacen de este tipo de juego, es característico observar cómo transforman, rápidamente, el juego de construcción en juego dramático, utilizando lo realizado para organizar secuencias ficcionales.

Juegos con reglas convencionales

En este tipo de juego se destaca la presencia de reglas externas que diferencian un juego de otro. Sería el caso del dominó, el memotest, los dados, por ejemplo, que suponen reglas e instrucciones predeterminadas. Otros juegos son auto-correctores como los rompecabezas o los encajes planos.

Aquí el juego existe con independencia del jugador o el sentido que este quiera atribuirle. Es decir que el juego posee reglas externas más allá de que los niños puedan jugar con ellos estableciendo sus propias reglas.

Algunos de estos juegos, luego se usarán como estrategia metodológica para enseñar contenidos de otras áreas (por ejemplo, la utilización del bingo para la enseñanza de contenidos matemáticos). Sin embargo, es necesario destacar que primero hay que permitir que el niño se apropie de la estructura de estos juegos, que conozcan las reglas de los mismos y las puedan poner en acto. Recién después de este proceso de apropiación será pertinente usar el juego como estrategia de enseñanza de otros contenidos.

Juegos tradicionales

Es necesario aclarar que en el interior de los juegos con reglas convencionales encontramos los juegos tradicionales, ya que también poseen reglas externas que se van trasmitiendo de una generación a otra, existiendo la posibilidad de su modificación en ese pasaje. Algunos ejemplos serían las escondidas, la rayuela, la mancha, etcétera.

Considerar al juego como parte del patrimonio cultural y social nos permite pensar estrategias para facilitar su transmisión generacional e intergeneracional y favorecer el trabajo con las familias ya que todas están en condiciones de aportar ideas, sugerencias y experiencias en relación con el juego. Los juegos tradicionales forman parte del acervo cultural de cada comunidad; por lo que fomentar un espacio para que los mismos tengan lugar en el jardín es fundamental para garantizar aquella transmisión. Como toda transmisión también incluye la posibilidad de recreación y reconstrucción de lo transmitido, por eso, muchas veces encontramos gran variedad de modos de jugarlos.

Sería interesante, entonces, que los juegos tradicionales formaran parte de la cotidianeidad del día del jardín y se jugaran en la sala o fuera de ella frecuentemente. También puede plantearse la posibilidad

[11] Sarlé, Patricia(coord). *Enseñar en clave de juego.* Buenos Aires, Noveduc, 2008.

de que se elabore un proyecto específico en el que los niños conozcan el juego en las distintas culturas y en el que se promueva la participación a las familias para dar a conocer sus propias experiencias de juego y las de sus padres o abuelos. Aquí habría que tener presente que el proyecto incluiría otros contenidos y diversas actividades, [12] además de jugar y que sería importante cuidar la presencia del espacio/ tiempo para jugar y no solo el conocimiento sobre los juegos tradicionales.

El espacio

- La organización de la sala debe facilitar la desestructuración y la reestructuración del espacio y el libre desplazamiento en función de los juegos que se quieran desarrollar. En este sentido, es importante que la disposición de los muebles en las salas no sectoricen rígidamente los distintos espacios de juego con el objeto de favorecer el intercambio y la posibilidad de conexión entre los materiales y los juegos. Recomendamos que los muebles puedan ser movidos por los niños teniendo, por ejemplo, ruedas en su base, de modo que ellos mismos puedan armar los escenarios de juego como lo deseen.
- El juego puede realizarse en la sala, el pasillo, el patio, el salón de usos múltiples y otros lugares disponibles en la institución, pudiendo incluirse o no los muebles de la sala.
- La presentación por parte del docente de un espacio lúdico y diferente al habitual puede dar lugar a nuevas experiencias de juego. Por ejemplo: no es lo mismo que los objetos disponibles para jugar estén sobre las mesas que en el suelo; no es lo mismo que la sala esté toda abierta o que esté dividida o sectorizada con telas que cuelgan; cada una de estas ambientaciones modificará el juego que tenga lugar allí y dependerá de las elecciones que realice el docente. Si estos condicionantes han sido pensados previamente en el momento de planificar una propuesta de juego, seguramente enriquecerá el desarrollo que éste tenga.
- Es importante que los niños se vayan encontrando con variadas formas de disponer el espacio, de modo que puedan hacerlas propias e incorporarlas a su repertorio de escenarios lúdicos posibles, enriqueciendo así su juego.

El tiempo

- El docente interviene administrándolo y organizándolo y, en función de esto considera, cuándo y cuánto jugar, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses del grupo, así como los acuerdos institucionales establecidos.
- Deberán considerarse los tiempos del grupo, los tiempos del juego y los tiempos institucionales, por ello este elemento es constitutivo del juego y tiene que ser debidamente planificado, teniendo en cuenta que los niños necesitan tiempo y que jugar varias veces a un juego facilita el desarrollo del proceso lúdico y su profundización.
- Dentro de esta planificación, el docente tiene que dejar lugar a lo que acontece, siendo flexible en su propuesta y tomando aquello que surge en el propio juego como un elemento que le permite profundizar su conocimiento del grupo y de cada niño en particular.
- El juego no puede plantearse como una actividad de relleno, en tanto necesita de un tiempo de organización y *caos* para luego llegar el tiempo de desarrollo y posterior cierre, tal como fue explicitado anteriormente.
- El tiempo de cierre requiere que el docente avise a los niños unos minutos antes de su finalización, para que ellos puedan concluir lo que están haciendo evitando de esta forma los cortes abruptos. Esta anticipación que se realiza evidencia el respeto del docente por lo que los niños hacen y sienten.

[12] Ver apartado de "El ambiente social y natural" y "Prácticas del lenguaje", en este Diseño Curricular.

Un tema importante es la frecuencia con la que el juego tenga lugar en las salas. El juego es un derecho de los niños y el Nivel Educativo Inicial debe bregar porque este derecho se cumpla. Es por eso que deben pensarse instancias de juego cotidianas en la planificación.

En el desarrollo de cada jornada, debe garantizarse al menos una propuesta de juego con una duración no menor a los 40 minutos cada una, ya que, como queda dicho, el juego necesita de un tiempo para poder desarrollarse.

Períodos de juego:

• Juego inicial

Cuando comienza la jornada, es recomendable que el docente prepare la sala con algunos juegos, de modo que los niños vayan acercándose a cada propuesta a medida que llegan, según sus intereses. Un ejemplo puede ser: un sector con dramatizaciones, uno con material de construcción, uno con material no estructurado, etc. (ver ítem "Los materiales").

Así en este momento, el docente puede darle una cálida bienvenida a los niños que llegan pudiendo observar lo que surge en el desarrollo del juego, registrando las elecciones que hacen, el desarrollo de sus ideas y las situaciones particulares de cada uno de sus alumnos. Cuando esta instancia de juego se torna cotidiana, los niños van incorporándola y apropiándose de este tiempo. Esto redundará en la complejidad creciente de los juegos que irán desarrollando.

Además de aquello que el docente haya propuesto, es recomendable que los niños tengan la posibilidad de seleccionar por su propia cuenta aquellos materiales que necesiten o que les interesen. Puede suceder que el docente observe que un niño elige todos los días los mismos materiales para jugar. Ante esa situación será necesario reflexionar con detenimiento antes de intervenir, para ver si se trata de un juego estereotipado o si es, en cambio, una profundización en sus ideas a partir del juego, una búsqueda de ser experto en el mismo. En palabras de Patricia Sarlé, la riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. Es aquí donde aparecen las estrategias, las formas negociadas de saltar las reglas para modificarlas o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos.[13]

El docente debe pensar el equilibrio entre variar las propuestas para ampliar el repertorio lúdico de los niños y mantenerlas estables para permitirles la profundización antes mencionada.

• Juego centralizador, juego-trabajo, juego en sectores

Cada una de estas modalidades (y las que los docentes creen) ofrece un tiempo privilegiado de juego, dado que en ellas convergen distintos tipos de situaciones, algunas de ellas de carácter netamente lúdico.[14]

De acuerdo con la edad del grupo y a la modalidad que se elija, podrá ser el docente o los propios niños quienes decidan acerca de las diferentes propuestas de juego. En este último caso el docente acompaña las elecciones que hacen los niños permitiéndoles que estructuren el espacio de juego y seleccionen los materiales.

Las propuestas de juego irán variando, y se pueden enriquecer y articular con las unidades didácticas o los proyectos que se estén trabajando, siempre y cuando:

- esta inclusión no sea forzada;
- los niños puedan otorgarles el uso que deseen a los materiales ofrecidos.

[13] Sarlé, Patricia, *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 137.

[14] En "Orientaciones para pensar la enseñanza" de este Diseño Curricular, ver el apartado referido a "Diferentes modalidades que pueden asumir las actividades".

• **Juego en espacios abiertos (patio, parque, SUM, etc.)**

Respecto de este momento de juego, hay que considerar los determinantes de espacio y tiempo que lo rigen y su incidencia en el tipo de juego que los niños eligen. También hay que tener en cuenta la importancia de la intervención del docente que durante este tiempo es un observador atento que puede sugerir, ofrecer, marcar pautas o establecer límites cuando un niño o el grupo lo requieren, enseñar el uso de los aparatos o de algunos juegos.

Los materiales que están presentes en ese espacio y su organización también son un fuerte determinante del tipo de juego que los niños expresan allí. No es igual el juego en piso de tierra, césped o cemento, como tampoco es lo mismo un espacio que no cuenta con trepadoras, sogas, colchonetas, neumáticos, arenero, etc. En este sentido, consideramos fundamental ofrecer materiales variados e interesantes en un espacio que garantice las posibilidades de exploración en un marco de seguridad.

Se sugiere, entonces, pensar que el juego en el patio o en otros espacios diferentes a la sala, también puede tener una organización de materiales en distintos sectores del espacio abierto, a los que los niños recurren, si quieren, para recrear e inventar nuevos juegos. No se trata de una presentación rígida por sectores, pero sí de tener en cuenta una diversidad de opciones que se pueden presentar: por ejemplo, un espacio con botellas para jugar al bowling; otro con dibujos de distinto diseño para jugar a la rayuela, hacer recorridos con autos; otro con cajas para embocar, etcétera.

Para los *juegos de destreza física* se pueden ofrecer colchonetas, pelotas, sogas, trepadora, banco, neumáticos, elásticos y otros elementos que permitan saltar, correr, trepar, hacer roles, etc.[15] En relación con los *juegos dramáticos*, se pueden ofrecer cajas o bolsas con telas, cartones corrugados, sogas, elásticos, cintas, broches y materiales diversos, que les permitan a los niños explorar diversas posibilidades de juego simbólico.

Los materiales

La propuesta de juego varía ampliamente en función de los materiales a los que tengan acceso los niños. Los mismos resultan un sostén privilegiado del juego ya que permiten estructurarlo, enriquecerlo, hacerlo durar. Por eso aquí también el docente debe elegir los materiales al momento de planificar una propuesta de juego, en función de los contenidos específicos que quiere trabajar y que considera que pueden enriquecerla. También puede seleccionarlos en función de lo que los niños hayan pedido o él haya percibido que ellos necesitan a partir de la observación de las escenas de juego anteriores.

A continuación presentamos algunas recomendaciones para tener en cuenta en esta problemática.

- Los materiales deben estar dispuestos al alcance de los niños y es importante considerar la variedad de elementos.
- La sola incorporación de algún nuevo elemento (estructurado o desestructurado) provocará seguramente una nueva posibilidad de jugar, pero no necesariamente el hecho de tener muchos elementos al mismo tiempo asegura que se generen más posibilidades de juego, muchas veces ocurre lo contrario.
- Debe haber tanto material estructurado como no estructurado disponible para jugar. Este último es aquel que genera mayores posibilidades lúdicas, ya que es el niño o el grupo de niños los que le otorgan significado en función del desarrollo lúdico.

En relación con los materiales estructurados se puede pensar en la variedad de juguetes que se encuentren en la sala. Así como el juego es entendido como un producto social y cultural, a su vez los juguetes son un *concentrado de cultura*. Siguiendo a Brougère, en el juguete hay una herencia

[15] Ver el apartado de "Educación Física" en este Diseño Curricular.

(ocasionalmente con innovaciones) transmitida por intermedio del objeto al niño. Ahora bien, así como los niños ocupan el lugar de co- constructores en el proceso de aprendizaje, relacionado en este caso con el juego, no reciben los juguetes pasivamente sino que los interpretan, les dan sentido, se apropian de ellos. Justamente porque los niños tienen una participación activa en la sociedad, además de interiorizar la cultura de la cual forman parte, participan de su producción.[16]

Respecto de los materiales no estructurados que pueden enriquecer el juego de los niños se pueden nombrar algunos ejemplos, sin tratar de ser exhaustivos, esta lista puede servir de orientación a la hora de repensar el equipamiento de una sala: cajas, cubos de madera, argollas de madera de variados tamaños, cintas y sogas de variados colores, largos y anchos, conos de cartón o plástico, broches, elásticos, telas de variados tamaños, texturas y colores. Todos estos materiales facilitan sin límites la creación y diversión, transformándose de las más variadas maneras y logrando los más insólitos objetivos de juego. "La mayor desestructuración del material provoca en el niño el deseo de estructuración. Lo que significa la síntesis de los dos procesos: armar y desarmar, el logro de los más altos niveles creativos."[17]

A la enumeración anterior, se puede sumar también elementos de la naturaleza, de acuerdo con el paisaje que rodee al jardín. Estos materiales, a la vez que permiten ampliar el juego, acercan a los niños a su entorno y enriquecen su experiencia. Nos referimos a ramas, caracoles, piedras, flores secas y naturales, hojas secas de árboles, cañas, etcétera.

Forma de agrupamiento

Al momento de jugar, es importante que el docente respete las elecciones que hacen los niños respecto de los compañeros de juego. Desde la concepción de juego que aquí se sostiene, sería muy difícil que los niños puedan jugar verdaderamente con un número grande de compañeros.

Los niños tienen la libertad de elegir con quién compartirán el juego y poder cambiar de elección en el desarrollo del mismo. Si son muchos los que eligen el mismo juego, sobre todo en el juego en sectores, quizá sea una instancia interesante acompañarlos en la resolución de este conflicto, si es que lo es para ellos. Por eso, es importante que el docente esté atento, pero que no se anticipe; una vez que este conflicto tiene lugar, puede colaborar con los niños en su resolución.

El clima de juego

En las diferentes propuestas será necesario garantizar un clima cordial, seguro y afectivo en el que se favorezca el vínculo y la exploración. Se promoverá que se juegue con verdadera libertad. El docente, al organizar el juego, habilitará un clima particular que promueva las ganas de jugar, atendiendo a las necesidades y los intereses de los niños.

Es muy importante tener en cuenta que el clima que se genera favorece o entorpece el desarrollo lúdico del juego. También es un ítem para considerar al pensar una propuesta lúdica. La luz que tenga el ambiente (plena, natural, artificial, penumbra, oscuridad), la música que acompañe (si es que hay alguna) y los materiales elegidos son elementos que colaboran con la creación de climas lúdicos, que varían unos de otros.

El docente es responsable de garantizar la seguridad física y cuidar la seguridad emocional de los niños en todo momento, también durante el juego. De modo que el clima que se genere es algo que debe cuidar y preservar, al tiempo que estará atento a lo que les pasa a los niños. Por ejemplo, si ha pensado una propuesta lúdica en penumbras, y los niños se asustan, debe evaluar la situación para ver cómo los cuida física y afectivamente.

[16] Brougère, G., *Juguetes y compañía*. Sao Paulo, Cortéz Editora, 2004.

[17] Cañeque, H., "El juego es vida" en *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*. Buenos Aires, Novedades educativas Nº 8, enero de 1999, p. 37.

Intervención docente

Es necesario reflexionar acerca de los modos de intervención del docente en el juego, para no caer en la falta de intervención por no coartar o direccionarlo demasiado; o por el contrario, en el exceso de intervención que, con la intención de orientar, enseñar e incluir contenidos en el juego, puede interrumpirlo o distorsionarlo.

Podemos distinguir entre la planificación previa del juego, la organización que realiza antes del desarrollo del juego, la que tiene lugar durante el mismo y la que ocurre después. Consideramos que el armado previo de la situación de juego y el análisis que el docente hace una vez terminado este, son intervenciones tan fundamentales como son aquellas que tienen lugar durante el mismo.

En primer lugar, se analizarán las intervenciones docentes en los diferentes *momentos* en la planificación, durante la planificación, en el juego mismo y después del juego; y, en segundo lugar, las intervenciones en relación con cada tipo de juego, ya que consideramos que éstos incluyen rasgos particulares y singulares (juego dramático, juego de construcción y juego con reglas convencionales) que deben ser tenidos en cuenta para pensar propuestas que enseñen a jugar.

Planificación de un juego

Para planificar es preciso que el docente reflexione en relación con el grupo, el modo de jugar, los temas que les interesan, los vínculos personales que se evidencian en el juego, el vínculo del niño con la creación, el conocimiento, la libertad y los límites.

El proceso de reflexión iniciado con la observación y el análisis de los registros, que el docente fue realizando de anteriores situaciones de juego, facilita la selección de los contenidos pertinentes y la elaboración de propuestas significativas y contextualizadas en relación con el juego.

La propuesta de observación está ligada fundamentalmente a la necesidad de conocer a los niños, al grupo, sus necesidades, sus modos de jugar. Esto permitirá seleccionar los contenidos de juego, las propuestas lúdicas, las consignas, los materiales, la organización grupal y prever las modalidades que asumirá la intervención docente.

Previas al juego

El docente, al preparar el espacio y los materiales de acuerdo con la propuesta de juego, está realizando una de las intervenciones más importantes, ya que expresa en esta acción su intencionalidad, es decir que el proceso de reflexión se pone en acto.

Algunos de estos modos de intervención son:

- crear escenarios y espacios lúdicos: preparación de escenarios dentro o fuera de la sala, vinculados con escenas de la vida cotidiana o escenarios fantásticos, espacios nuevos o lejanos para los chicos;
- variar los materiales que dispone para jugar;
- generar un clima particular, a través de la luz, la música, la ubicación de los materiales de juego.

Durante el desarrollo de un juego

El docente facilita, juega, sugiere, pregunta, propone modos de juego, con la intención de lo siguiente:

- habilitar el juego;
- organizar la actividad respetando la lógica de los niños;
- promover un clima en el que se facilita la expresión, la combinación de materiales, el desplazamiento libre por el espacio, la iniciativa y la resolución de conflictos;
- proporcionar materiales, disponiéndolos al alcance de los niños, de modo de favorecer el desarrollo autónomo durante el juego;
- acompañar la resolución de conflictos tanto entre los niños como entre el niño y el objeto de juego;
- marcar pautas, límites, reglas, tiempos y espacios;
- observar el juego de los niños para intervenir adecuadamente.

Durante el desarrollo del juego, el docente debe *estar disponible*, esto quiere decir estar atento a los contenidos lúdicos que le interesa enseñar, observar aquello que pueden necesitar los niños y a la espera de lo que estos pidan. Según sea la situación puede enseñar un juego, ayudar, ofrecer un material, aclarar una regla, etc. Este *estar disponible* refiere tanto a una actitud corporal, como mental y emocional: el docente facilita, acompaña, contiene, ayuda, incentiva, orienta.

Como parte de las intervenciones docentes, también es importante que quede explicitado el encuadre y las reglas que permiten el desarrollo del mismo. El docente puede conversarlo con el grupo antes de comenzar a jugar, para que los niños puedan manejarse con autonomía dentro de ese marco. Por ejemplo, es interesante recordarles que está permitido jugar a todo y usar todo lo que está disponible, siempre que no se lastimen ni lastimen a otros, y que avisen a sus compañeros si se van del juego.

Es necesario tener en cuenta todas las posibilidades de intervención presentadas; pero también que, si bien es útil intervenir siempre explicitando el encuadre y mediante la observación, no siempre es preciso hacerlo con la palabra y utilizando consignas, ya que el exceso de intervención puede provocar la ruptura del clima de juego, por eso se sugiere realizar intervenciones sutiles, que acompañen el proceso de juego que se está desarrollando y que faciliten su despliegue lúdico.

En este mismo sentido, tenemos que recordar que cualquier tipo de intervención debe tener en cuenta que el protagonismo siempre es del niño y del grupo y que el docente tiene un papel facilitador, de apoyo y de contención. En cualquier espacio donde se desarrolle el juego, es importante que el docente tenga en cuenta la necesidad de observar y registrar los juegos. Esta actividad sistemática le permitirá conocer más a los niños, sus juegos, sus necesidades y preocupaciones.

Intervenciones docentes según el tipo de juego

Además de estos lineamientos generales, que se refieren a cualquier tipo de juego, hay algunas intervenciones que son específicas de cada uno de ellos. Sin ánimo de agotar este listado, proponemos algunas cuestiones respecto del juego dramático, el juego de construcción y los juegos reglados, para pensar acerca del lugar del docente en cada uno de ellos.

• Durante el juego dramático

Como se afirmó, en este tipo de juego, la unidad fundamental de la acción lúdica está dada por la situación ficticia, en la que los niños adoptan el papel de otras personas. La primera intervención docente se produce durante el armado del *escenario* de juego: los materiales ofrecidos, su ubicación y distribución, y de acuerdo con el tipo de juego, la situación que eligen representar.

En este tipo de juego el adulto puede participar con mayor frecuencia, siempre y cuando juegue realmente y no intente guiar el desarrollo del guión lúdico hacia un área de su propio interés. La intervención durante el juego entonces refiere a observar el juego de los niños y, si fuera necesario, incorporarse al mismo desde un personaje más, es decir desde un rol específico, contemplando no generar una interrupción que corte su desarrollo.[18]

• Durante el juego de construcción

En este juego, tal como se planteó anteriormente, los niños pueden oscilar entre dos tipos de acciones: manipular los objetos, probando posiciones en el espacio o equilibrio, repitiendo las acciones; o coordinar sus acciones para lograr una tarea precisa.

La intervención docente también ocurre fundamentalmente en la preparación de los materiales y la *escena*. La selección de los materiales para construir (tamaño, forma, para encastrar, para ensartar, etc.), sus agregados (muñecos, sogas, cintas, etc.) y el manejo que los niños tengan del mismo, demarcará las posibilidades lúdicas que tengan lugar.

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

• Durante los juegos con reglas convencionales

Es importante destacar que, a diferencia de los otros tipos de juego, en éste, el juego preexiste al niño, es decir que es independiente del sentido que el jugador quiera darle. Nos estamos refiriendo a juegos como el dominó, las cartas, el "Juego de la Oca", los dados, entre otros.

Aquí el tipo de intervención del docente es diferente: los niños necesitan de un *experto* para aprender a jugar. Ellos podrán aprender las reglas si el docente juega con ellos y los ayuda a hacerlas propias. Por lo tanto, su enseñanza es directa y debe realizarse en pequeños grupos para permitir que en la propia acción de jugar los chicos vayan conociendo las reglas que los rigen.

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

En cuanto a los juegos tradicionales, en general, la mayoría de ellos se desarrollan con el grupo en su totalidad. Por lo tanto su enseñanza será grupal y podrá realizarlo el propio docente y/o invitar a las familias, a niños más grandes, o a miembros de la comunidad. En estos últimos casos será muy interesante indagar acerca de los juegos que responden a las tradiciones de esa comunidad de manera de rescatar otro aspecto de su cultura.

Después del desarrollo de un juego

Finalizado el juego es necesario un tiempo destinado a su evaluación que debe realizarse inmediatamente después del juego, *en acto*, ya que para los niños el juego tiene lugar solo mientras juegan. Esta instancia no debe transformarse en largas conversaciones sobre lo acontecido, sino en algo significativo para los niños.

Desarrollamos algunos ejemplos de este tipo de evaluación, es decir de reflexión sobre el juego.

- El docente rescata algo significativo que sucedió durante el juego, ya sea porque fue importante para el subgrupo que estaba jugando, porque lograron resolver un conflicto que fue difícil

[18] Ver apartado de "Teatro", que se encuentra en este Diseño Curricular.

para ellos, o porque el docente cree que puede ser interesante para los demás niños. Se puede acercar al grupo unos minutos antes de terminar de jugar y preguntarles si quieren compartir lo sucedido con el resto y cómo lo quieren hacer. Es importante respetar la respuesta de los niños, si uno pregunta tiene que estar dispuesto a aceptar un *No*. Si ellos deciden hacerlo, el docente debe ayudarlos a pensar el modo de comunicarlo. Puede ser a través de un relato verbal, o con dibujos, o por medio de escritura mediatizada (los niños le dictan al docente),[19] o de la lectura de lo registrado por el docente y, por último, mostrando la producción concreta (si es que existe).

- El docente se acerca a un grupo y les pregunta qué necesitarían para la próxima vez que jueguen, comprometiéndose a buscarlo, y si no es posible, se los comunica a los niños. A partir de este pedido, los niños podrán dar cuenta de la lógica que estuvieron siguiendo durante el juego, y el docente que escucha les transmite que el desarrollo de su juego es muy importante.
- El docente puede realizar un análisis del juego de algún niño, del subgrupo y/o del grupo total, en lo referido al clima, a la resolución de conflictos, los logros en relación con el proyecto inicial de juego, etc. y hacer una devolución sobre esto a los niños, como una instancia de reflexión compartida.

Todos estos ejemplos de acción- reflexión, que dependen de la propuesta lúdica, del contexto y del grupo concreto, apuntan a acompañar a los niños en el proceso de hacer conciente el pensamiento que acompaña el juego, las ideas, las estrategias, las emociones que ellos ponen *en juego* al jugar.

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

[19] Ver apartado de "Prácticas del lenguaje" en este Diseño Curricular.

Evaluación

La evaluación suele ser un aspecto complejo de pensar en relación con el juego. Creemos que es posible implementar procesos de evaluación, si la concebimos como una reflexión sobre el desarrollo del juego, para permitir que este último avance en complejidad.

La evaluación contempla el análisis que realiza el docente de su propuesta lúdica, en función de lo acontecido y de los aprendizajes que realizaron los niños, es decir si los niños lograron apropiarse de los contenidos de enseñanza que se pensaron al momento de la planificación. Para ello, el docente debe valerse de la observación del desarrollo de las situaciones de juego, de sus registros, siempre teniendo en cuenta que la apropiación de los contenidos implica un proceso que requiere de muchas y variadas situaciones de juego.

Así la evaluación supone un proceso en el cual se vincula el análisis respecto de lo aprendido por los niños con la propuesta misma de juego, podrá evaluarse si posibilitó o no el despliegue de los contenidos planificados.

Para esto deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos.

- la participación en los juegos (preferencias e intereses, compañeros con los que juega, modalidades con las cuales se incluye en los juegos, tiempo que permanece jugando);
- el aprendizaje de nuevos juegos (habilidades para jugar, respeto de reglas, comprensión de las mismas, etc.);
- la posibilidad de asumir diferentes roles durante el juego (utilización de elementos para caracterizarse, actuación desde el personaje elegido, interacción con los otros mediante la palabra o la acción);
- la anticipación del juego (roles, guión, materiales, etc);
- las posibilidades de encontrar modos de resolver las dificultades que se presentan durante el desarrollo del juego (estrategias utilizadas: pedidos de ayuda, búsqueda de elementos, mediación entre compañeros, etcétera);
- la participación durante la evaluación del juego (reconocimiento de su desarrollo, de las dificultades y los conflictos, y las propuestas para superarlas).

Este análisis, además, permitirá revisar las propuestas que se ofrecen, modificarlas y/o enriquecerlas para asegurar que los contenidos planificados sean aprendidos por los niños.

Bibliografía

Aizencang, Noemí, *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires, Manantial, 2005.

Brougère, Gilles, *Jogo e educaçao*. Sao Paulo, Artes Medicas, 1998.

Brougère, Gilles, *Juguetes y compañía*. Sao Paulo, Cortéz Editora, 2004.

Cañeque, H., "El juego es vida", en *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*" . Buenos Aires, Novedades educativas Nº 8, 1999.

Dahlberg, Gumilla, Moss, Peter, Pence, Alan, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 1999.

Elkonin, Danil, *Psicología del juego*. Madrid, Visor, 1980.

Huizinga, Johan, *Homo Ludens*. Buenos Aires, Emecé, 1968.

Malajovich, Ana, R*ecorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Sardou, María y Ziperovich, Pablo, "Empezando a jugar" en *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*. Buenos Aires, Novedades educativas Nº 8, 1999.

Sarlé, Patricia, *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Sarlé, Patricia (coord), *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Noveduc, 2008.

Scheines, Graciela, *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Eudeba,1985.

Tonucci, Franceso, *La ciudad de los niños*. Buenos Aires, Losada, 1996.

Valiño, Gabriela, *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 2006.

Matemática

Índice

La actividad matemática en la Educación Inicial 81

La diversidad de conocimientos 81

Propósitos 82

Contenidos 82

Sistema de numeración y número 82

Espacio y formas geométricas 83

Uso de relaciones espaciales 83

Formas geométricas 83

Medida 83

Orientaciones didácticas 84

La resolución de problemas 84

Trabajo autónomo de resolución 85

La validación de las producciones 87

La planificación del trabajo matemático 88

Planificar secuencias de trabajo 88

La organización del grupo 90

El papel del contexto 90

Encuadres para el trabajo matemático 91

Los materiales 93

¿Primera, segunda o tercera sección? 93

Orientaciones específicas para el trabajo con los contenidos 94

Sistema de numeración y número 94

Espacio y formas geométricas 101

Enseñar espacio en el jardín 101

Enseñar geometría en el jardín 102

Medida 103

Intervención docente 104

Evaluación 106

Bibliografía 107

La actividad matemática en la Educación Inicial

El propósito central de la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial es introducir a los alumnos en el *modo particular* de pensar, de hacer y de producir conocimiento que supone esta disciplina. Es decir, se busca que los niños se enfrenten a las situaciones y al uso de los conocimientos matemáticos para permitir un proceso de producción de conocimiento que guarde cierta analogía con el quehacer matemático, considerando que ese funcionamiento es constitutivo del sentido de los conocimientos.

Los conocimientos matemáticos –incluyendo los quehaceres propios de la matemática– han sido elaborados por la cultura, son patrimonio de todos. La función del Nivel Inicial es garantizar los primeros acercamientos sistemáticos a ellos recuperando los conocimientos extraescolares de los niños, difundiéndolos a todos, ampliándolos y profundizándolos. Estos primeros acercamientos son fundantes del vínculo personal que se construye con la matemática y, más aún, de la historia de cada sujeto, de la imagen de sí mismo, de la confianza en las propias posibilidades, del respeto por los otros. El Nivel Inicial comienza un recorrido que pretende abordar los primeros aprendizajes sistemáticos a sabiendas de que estos primeros pasos comprometen decisivamente el futuro matemático de nuestros alumnos, así como el desarrollo o enriquecimiento de su curiosidad, su capacidad de análisis, su espíritu crítico, sus posibilidades de asombro. Se trata de darles múltiples ocasiones, con miras al ciudadano que se quiere formar, de buscar, explorar, probar, anticipar, prever consecuencias, reflexionar, analizar, plantear preguntas, establecer relaciones en una comunidad de producción como es la sala.

La diversidad de conocimientos

Los niños, desde sus primeros años, construyen conocimientos relacionados con los *números*, el *espacio* que los rodea, las *formas* y las *medidas*, ya que participan activamente en una cultura en la que los adultos utilizan esos conocimientos. Elaboran diversos conocimientos sobre esos ejes, estrechamente ligados al contexto en el cual se utilizan y que varían de acuerdo con las experiencias en las que han participado: un niño que vive en una zona rural construirá conocimientos relacionados con ese medio y serán diferentes de otro niño que vive en una zona isleña o urbana. Los niños participan –en interacción con sus padres, con niños más experimentados, con sus pares, con medios masivos de comunicación, etc.– en diversas tareas cotidianas y construyen conocimientos relacionados con esas prácticas: por ejemplo, respecto del uso del dinero, del peso de alimentos, de longitudes, del conteo de animales, de la lectura y escritura de números, de la realización de algunos cálculos, entre otras.

A su vez, aunque los niños provengan del mismo lugar, sus conocimientos son heterogéneos, como puede observarse en un grupo de alumnos de una misma sala y como es propio de los grupos humanos: no todos los niños saben lo mismo sobre un contenido en particular, no todos pueden hacer lo mismo o de la misma manera, no todos están igualmente interesados por las mismas cuestiones, etc. La diversidad, la variedad, la fragilidad, la originalidad son características de estas ideas construidas en los diversos entornos de los cuales han participado. Por otra parte, esta diversidad es necesaria para promover el trabajo matemático al que se apunta, basado en la puesta en juego de diferentes procedimientos y relaciones, confrontaciones entre ellos, análisis, etcétera.

Es función de la escuela ofrecer condiciones para dar cabida a lo que los niños saben, para que difundan, amplíen, extiendan, corroboren, discutan aquellas ideas construidas en diversas situaciones extraescolares o escolares. Los conocimientos así elaborados –dentro o fuera de la escuela– no son necesariamente convencionales, constituyen *aproximaciones parciales* y paulatinas a los campos de saber mencionados (números, relaciones espaciales, formas, medidas). El propósito del Nivel Inicial es hacer avanzar dichos conocimientos, pero sabiendo que serán retomados en la escuela primaria.

Propósitos

- Ofrecer a los alumnos situaciones de enseñanza que permitan poner en juego, difundir, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que los niños han construido fuera de la escuela.
- Promover una aproximación cada vez más sistemática a los números, las representaciones espaciales, las formas geométricas y las mediciones y las medidas cuidando el sentido de esos primeros aprendizajes escolares.
- Crear un espacio de actividad matemática en las salas en el cual los niños deban tomar decisiones respecto de la resolución de los problemas que enfrentan, explorar, probar e intentar validar sus producciones.
- Organizar la actividad a fin de propiciar el intercambio de ideas, la discusión y la argumentación generando instancias para que circule el conocimiento entre los niños.
- Promover la construcción de un vínculo con la matemática basado en la confianza en las propias posibilidades de abordaje de las situaciones, vínculo que se reconoce como fundante en la historia del sujeto.

Contenidos

Los contenidos se presentan organizados en los siguientes tres ejes.

- Sistema de numeración y número.
- Espacio y formas geométricas.
- Medida.

Sistema de numeración y número

- Recitado de la sucesión ordenada de números.
- Lectura de números.
- Comparación de escrituras numéricas: mayor que, menor que o igual que.
- Uso de escrituras numéricas en diferentes contextos.

El número en problemas que requieran:

Recordar cantidades.

- Uso del conteo como herramienta para resolver diferentes situaciones.
- Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y /o números.

Comparar cantidades.

- Relaciones de igualdad: tantos como; y de desigualdad: más que, menos que, mayor que, menor que.

Recordar posiciones.

- Designación de posiciones de objetos en una serie ordenada

Calcular.

- Exploración de situaciones que afectan a la transformación de una colección: agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar, retroceder.

Espacio y formas geométricas

Uso de relaciones espaciales

- Comunicar posiciones de objetos: interpretación y producción de mensajes que pongan de manifiesto relaciones entre objetos y personas.
- Comunicar desplazamientos: interpretación y producción de mensajes que comuniquen desplazamientos buscando puntos de referencias.
- Representar posiciones y trayectos: interpretación y producción de dibujos que representen posiciones y trayectos.
- Utilizar un sistema de representación que involucre códigos para comunicar posiciones y trayectos.
- Usar planos: representación de objetos del espacio real sobre un dibujo, un plano u oralmente y, viceversa, ubicación en el espacio real de objetos representados en un dibujo, en un plano u oralmente. Comprensión de la necesidad de orientar el plano respecto del espacio real.
- Interpretar y comunicar referencias respecto de la hoja de papel.

Formas geométricas

- Exploración de las características de las figuras geométricas. Distinguir algunas figuras geométricas de otras a partir de sus características (lados rectos o curvos, cantidad de lados, cantidad de vértices, igualdad de los lados, etc.). Reconocimiento de algunas figuras: cuadrados, rectángulos y triángulos. Reconocer una figura en diferentes posiciones. Reconocer una figura dentro de una figura compleja.
- Construcciones de figuras de lados rectos sobre papel cuadriculado (copiar, construir, completar, etc.). Inicio en el uso de la regla como herramienta para trazar líneas rectas (para unir dos puntos, para prolongar segmentos, para trazar una línea recta siguiendo las líneas de una cuadrícula). Apropiación de un cierto vocabulario geométrico relativo a las figuras.
- Exploración de las características de los cuerpos geométricos. Distinguir algunos cuerpos geométricos a partir de sus características (cantidad de caras, forma de las caras, caras planas o no, cantidad de aristas, cantidad de vértices, igualdad de las caras). Reproducción de cuerpos (mediante masa, palillos y masa, formas recortadas que constituyen las caras, desarrollos planos dados, etcétera).

Medida

- Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas de manera directa y mediante procedimientos indirectos (con unidades no convencionales y convencionales).
- Exploración de instrumentos de medición para la resolución de problemas.
- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana, meses del año, horas enteras. Uso del calendario para ubicar fechas. Inicio en el uso del calendario para determinar algunas duraciones.

Orientaciones didácticas

La resolución de problemas

Generar en las salas *espacios de producción matemática* por parte de los alumnos supone –entre otras cosas– enfrentarlos a problemas que los desafíen intelectualmente, que les resulten de cierta complejidad –en el sentido que no dispongan de una respuesta inmediata– y, al mismo tiempo, los conciban como posibles -en el sentido de poder representarse cuál sería una solución y poder iniciar algún camino de búsqueda–. En otros términos, "se entiende por *problema* una situación que le permita al niño ingresar en la tarea con los conocimientos que dispone y, a su vez, le provoque un nuevo desafío. Es decir, los conocimientos que posee no le resulten suficientes para resolverla, e intente una búsqueda de solución, por medio de diversos procedimientos para la situación propuesta",[1] que pueden ser diversos y –en un principio– más o menos adaptados al problema abordado. Se trata entonces de ofrecer a los alumnos situaciones de enseñanza que les permitan construir nuevos conocimientos como soluciones a problemas.

Los problemas planteados presentan diferentes propósitos[2]: algunos apuntan a la elaboración de un nuevo conocimiento específico –por ejemplo, utilizar el conteo para armar una colección de la misma cantidad que otra que se encuentra distante de la primera–; otros, buscan extender un conocimiento así elaborado a nuevos contextos o situaciones de modo de alcanzar cierta generalización; otros, a reutilizar algo aprendido; otros se dirigen fundamentalmente a la elaboración de métodos de búsqueda –por ejemplo, lograr sacar un automóvil de un estacionamiento "embotellado" (representado sobre una cuadrícula) en el cual deben desplazarse los otros vehículos siguiendo ciertas reglas (solo pueden desplazarse sobre la misma línea o columna en la que cada uno ha sido colocado)–. En síntesis, la resolución de problemas como actividad nodal –bajo ciertas condiciones– para el aprendizaje matemático se dirige a: aprender un nuevo conocimiento –lo cual permite al alumno saber para qué sirve, cuál es el interés de dominarlo–; utilizar los conocimientos que se comenzaron a elaborar, en nuevas situaciones –permitiendo así la extensión de su campo de utilización, enriqueciendo su sentido–; practicar y alcanzar mayor dominio de conocimientos que han sido elaborados de ese modo –logrando también así tenerlos más disponibles–; desarrollar estrategias para buscar –cómo utilizar informaciones disponibles, ayudarse con diferentes recursos como por ejemplo un gráfico, explicar por qué una respuesta conviene o no, etcétera–.

El *sentido* de un conocimiento para el alumno estará determinado por todas aquellas experiencias que haya transitado en relación con ese conocimiento, con las oportunidades en las que lo haya utilizado y con el modo en que lo haya hecho. Así, por ejemplo, un alumno podrá utilizar el conteo para comparar colecciones, para armar una colección de la misma cantidad que otra dada, para armar una colección de un cardinal dado, para igualar dos –o más– colecciones, para determinar el orden en una serie, para anticipar el resultado de una transformación (por ejemplo, si hay 5 tapitas en una caja y se agregan otras 3, ¿cuántas tapitas habrá?), para armar una colección que tenga el doble –o el triple, etc.– de elementos

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] Por supuesto, muchas situaciones pueden perseguir más de uno de estos propósitos. Así, todas las situaciones, de alguna manera, buscan que los alumnos aprendan a explorar y organizarse frente a los problemas pero, algunas de ellas, más abiertas, se dirigen más específicamente a dicho objetivo. A su vez, el propósito de recurrir a una situación puede no ser el mismo para diferentes alumnos según los conocimientos disponibles por cada uno de ellos: por ejemplo, mientras se vuelve a plantear un problema similar a los trabajados para que alumnos que aún no han llegado a elaborar estrategias más ajustadas tengan nuevas oportunidades de hacerlo, para ciertos alumnos podría tratarse de una situación de reutilización de conocimientos ya adquiridos.

que otra dada, para repartir, etc. El hecho de que los niños utilicen un conocimiento numérico –en este caso, el conteo– frente a estas situaciones diversas configura parte de su sentido en tanto ligan el conocimiento a los problemas que lo hacen funcionar como herramienta de solución.

En consecuencia, es necesario que la enseñanza se ocupe, a largo plazo, de tratar la diversidad de situaciones que permiten construir un sentido amplio de un concepto. Por otro lado, la relación de los conocimientos con los problemas que los requieren como herramientas no es el único componente del sentido de los conceptos; es necesario además que esos conocimientos puedan ser explicitados de algún modo, que sea posible referirse a las razones de su funcionamiento, que pueda identificarse como un conocimiento nuevo y utilizable en un conjunto de situaciones y no en otras, etc. A su vez, estas reflexiones y referencias más explícitas al conocimiento lo vuelven más disponible para resolver nuevos problemas. Es decir, nos estamos refiriendo a un proceso de alimentación recíproca entre *resolución de problemas y análisis de lo realizado*.

Trabajo autónomo de resolución

Es posible reconocer que no son los problemas en sí mismos ni de manera automática los que generan aprendizaje matemático, sino el tipo de actividad o trabajo realizado en torno de ellos.

Los aprendizajes matemáticos requieren un compromiso personal de los niños frente a las situaciones y también una confrontación con otros para explicitar y discutir acerca de los procedimientos y respuestas obtenidas. Ahora bien, esta posición no tiene nada de *natural* o espontánea, sino que debe ser construida a lo largo de la escolaridad y el docente juega un papel clave en ofrecer las condiciones para que pueda instalarse y sostenerse. Es frecuente que los niños esperen o busquen indicaciones del docente acerca de cómo realizar una tarea o acerca de la corrección o la incorrección de lo que han producido. Es necesario, entonces, ir instalando en las salas, ir comunicando a los alumnos, otro modo de funcionamiento; es decir, hacerles comprender, mediante explicaciones pero también mediante actos, qué se espera de ellos en esos espacios de trabajo. Se trata de que puedan "entrar en el juego" de abordar los problemas: sabiendo que el docente lo propone porque ellos, con sus conocimientos, pueden comenzar a intentar vías de solución –correctas o no, más o menos adaptadas–, para luego revisarlo junto con otras resoluciones, analizar su validez, ajustarlo, desecharlo, etc. identificando junto con todo el grupo –con ayuda del docente– lo nuevo que se ha producido y que vale la pena retener porque servirá para otras situaciones.

Para que los niños acepten el desafío intelectual que se les propone, las situaciones o los problemas planteados deberán tener una *finalidad* para ellos: una meta a alcanzar que ellos asuman como propia, bajo su responsabilidad. Esto implica que puedan visualizar qué se espera que encuentren (aunque aún no tengan elaborado cómo lograrlo): llenar un tablero con fichas a partir de la lectura de puntajes obtenidos en un dado; juntar materiales para aumentar una colección de objetos y contar –y comparar cantidades- para conocer los sucesivos estados de dicha colección; escribir los números de las páginas de un libro que han producido; comunicar la posición de un objeto en la sala para que otro pueda encontrarlo; frente a dos números escritos, decidir cuál será mayor; pensar cómo se leerá un número escrito cuya denominación convencional desconocen; pensar cómo se anotará un número mencionado; copiar una configuración de figuras dada; establecer el lugar que ocupará un determinado mueble sobre el largo de una pared; etcétera.

La autonomía de resolución a la cual se apunta no puede prescindir de una fuerte presencia del docente quien, con sus intervenciones (alentando, aclarando, recordando la finalidad del problema para el alumno, reformulando la consigna, recordando algo ya aprendido o una situación previa trabajada con el grupo, proponiendo algún inicio de búsqueda a algún niño que se encuentre "bloqueado" en su resolución, etc.), trata de instalar paulatinamente a sus alumnos en la posición que describimos.

Se propone que los alumnos elaboren los conceptos matemáticos a partir de hacer evolucionar sus recursos de solución en el interior de situaciones de enseñanza. Esta aproximación, que enfrenta a

los niños a problemas cuya respuesta nadie les ha mostrado para que, con sus medios y en interacción con los pares y el docente, puedan paulatinamente elaborarla y mejorarla, dista mucho de una perspectiva que plantee problemas a los alumnos para que apliquen un conocimiento que ya se les ha enseñado previamente. Mientras que, en el primer caso, la relación entre el problema y los recursos utilizados –elemento central del sentido- queda a cargo del alumno; en el segundo, ya ha sido resuelto por el adulto.

"Los *procedimientos de resolución* sobre una situación varían de acuerdo con los conocimientos que cada niño tiene disponibles y, en ese sentido, los procedimientos que desplieguen ante la situación manifiestan una información sobre lo que saben hasta ese momento. Así, por ejemplo, para determinar la cantidad de puntos que obtuvieron en una tirada de dados, algunos niños recurrirán al conteo; otros, a la percepción global; otros harán una correspondencia término a término con sus dedos y expresarán con su mano la cantidad ".[3]

Es esperable –y buscamos que así suceda- que los procedimientos puestos en juego en un grupo sean diferentes. El interés didáctico de que esta diversidad tenga lugar reside en que diferentes procedimientos ponen en juego diferentes relaciones. En un trabajo de confrontación y análisis posterior con todo el grupo se podrán poner en relación los diferentes procedimientos reflexionando acerca de en qué se parecen y en qué difieren, por qué son equivalentes para hallar la solución, etc. Si hubiera que determinar el puntaje obtenido al arrojar dos dados (6 y 2, por ejemplo): un alumno puede contar todos los puntos de ambos dados; otro puede comenzar desde 6 contando sólo los puntos del segundo dado; otro podría decir que sabe que 6 y 2 es 8. El análisis de estos diferentes procedimientos con todo el grupo permite que una diversidad de relaciones puedan entrar a la escena didáctica. En una instancia de análisis colectivo, el docente puede hacer hincapié, por ejemplo, en confrontar los dos primeros procedimientos, en reflexionar acerca de cómo "están" en uno los primeros seis puntos y cómo están en otro, si de ambas maneras podemos estar seguros de que están esos seis puntos, por qué en el segundo procedimiento se comienza contando desde siete y no desde seis, etc. Por supuesto, si lo considerara pertinente podría hacer algo similar incluyendo el tercer procedimiento. Es interesante resaltar aquí la oportunidad que brinda esta diversidad de estrategias de difundir conocimientos y profundizar en su análisis. Esto constituye una condición que permite avanzar a todos, también a los que "saben más". En efecto, considerar otro punto de vista, intentar introducirse en él para comprender cómo funciona, si es correcto o no y por qué, lleva a todos a pensar relaciones que no habían sido inicialmente tenidas en cuenta.

La interacción grupal, las relaciones entre los alumnos, las condiciones que proponga el docente para realizar un trabajo entre pares así como las interacciones con el docente son oportunidades que alimentarán y enriquecerán la solución al problema al favorecer la aparición en escena de nuevos conocimientos.

"Los intercambios de ideas, la posibilidad de dar a conocer un modo particular u original de resolver una cuestión frente a otros compañeros, las instancias de discusión, de defensa de una posición, la oportunidad de contradecir a otro compañero, serán condiciones relevantes para la apropiación de nuevos conocimientos. Es tarea del docente generar espacios de reflexión para permitir la circulación del conocimiento en la sala".[4] Los espacios de reflexión que el docente tiene como tarea generar son ocasiones propicias para permitir este funcionamiento y, con él, la circulación y profundización del conocimiento en la sala.

Alguien podría objetar que los alumnos del Nivel Inicial son muy pequeños para este tipo de funcionamiento o que primero se trata de enseñarles a trabajar de este modo para que luego puedan apropiarse de los conceptos. Sin embargo, es a partir de iniciarlos de a poco en este modo de hacer y pensar que consideramos que es posible la producción de conocimiento matemático, es

[3] DGCyE, Dise*ño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[4] Ibídem.

decir un aprendizaje progresivo del sentido de los conceptos que queremos transmitir. El docente irá comunicando –a través de la organización de las situaciones y de diferentes intervenciones- cotidiana y paulatinamente este modo de funcionamiento de manera que los niños vayan apropiándose de lo que se espera de ellos en esta tarea. Por supuesto, estamos emprendiendo un camino que retomará y hará avanzar la escuela primaria, para el cual buscamos construir un terreno fértil.

La validación de las producciones

Como se ha mencionado, tratar que los pequeños asuman la responsabilidad cognitiva frente a la resolución de los problemas que se les plantean es una condición para la apropiación del sentido de los conocimientos que buscamos transmitirles. Es decir, se trata de que resuelvan, fundamentalmente, por lo que la misma situación promueve y no por las indicaciones que le da el docente sobre cómo debe hacerlo, etc.-. Esta condición se encuentra íntimamente ligada a otra: es necesario promover que los niños asuman la validación[5] de sus producciones, que busquen criterios para establecer si sus producciones han sido correctas. La misma finalidad de la situación a veces funciona como timón que permite también un primer criterio para que los niños puedan determinar por sí mismos si lo han logrado o no.

Por ejemplo, en la situación del embotellamiento en el garaje, los alumnos podrán advertir por sus propios medios si han llegado a sacar el automóvil. Será necesario luego, en instancias de reflexión en pequeños grupos o con toda la sala, profundizar en el análisis de por qué se ha podido o no sacarlo, qué movimientos se podrían haber realizado con los otros vehículos para liberar el paso, etc.

Veamos otro ejemplo. En una segunda sección, una par de niños busca el día de la fecha en el calendario de la sala (anotan 21) y el docente pregunta al grupo cómo se leerá ese número. Los alumnos ofrecen diferentes respuestas, entre ellas "veintiuno"; "doce", "treinta y uno". Él les pregunta cómo podrían saber cuál era el nombre del número, si era o no alguno de los que habían mencionado. A partir de allí, los niños comienzan a explicitar diferentes relaciones que permitirían fundamentar cuál era la denominación correcta para 21: "ayer fue veinte, hoy es veintiuno", "antes está el veinte", "los veinti empiezan con dos", "los treinta empiezan con tres", "treinta y uno es el último día, tres uno", " el doce es uno dos, al revés, está acá", etc. A diferencia de la situación del embotellamiento, al tratarse aquí de una notación convencional, los criterios para la validación surgen de las relaciones que los alumnos –conducidos por el docente- pueden establecer entre los números. Es decir, la escritura en sí misma no aporta información acerca de la corrección de la interpretación de los alumnos sino lo que los niños pueden "leer" en el número y sus relaciones con otros números.

Una cuestión que podrá notarse en ambos ejemplos es que el objetivo del docente no recae en resaltar, ante todos, la "mejor" solución, sino de abrir el abanico de las soluciones ofrecidas para someterlas al análisis. El segundo ejemplo muestra cómo la riqueza del análisis reside en las múltiples relaciones que los niños ponen en juego trascendiendo la denominación del número.

Desde esta concepción, se comprende la necesidad de organizar situaciones didácticas que den lugar a procesos de validación. Es decir, desde la perspectiva de los alumnos que aprenden, los conocimientos que ponen en juego, la riqueza de las relaciones que pueden establecer, son bien diferentes cuando son planteados por los alumnos mismos –tanto en los momentos de resolución como de validación- que cuando sólo aparecen porque de entrada los refiere el maestro. Ahora bien, generar y sostener estos momentos es tarea del docente y requiere de intervenciones específicas en esa dirección.

[5] Margolinas, 1993.

La planificación del trabajo matemático

Las planificaciones constituyen anticipaciones de las actividades, bosquejos flexibles que permiten, a modo de "hoja de ruta", orientarlas y facilitan el análisis de lo sucedido tras su desarrollo. (Alvarez, Quaranta, Salgado 2002, Tarasow, 2006).

Se trata de que los docentes se reúnan a analizar, discutir, tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, ya sea para una selección y posible distribución anual –y de las diferentes secciones- de los contenidos (que, por supuesto, es tentativa y será revisada las veces que sea necesario a lo largo del ciclo lectivo), como también para tiempos más acotados. No se trata sólo de elaborar un listado de títulos de contenidos y el orden cronológico en el cual serán tratados, sino de un análisis de la complejidad que suponen los contenidos que se quieren tratar, los problemas que los hacen funcionar, cuáles de esos problemas pueden comenzar a ser abordados por un grupo de niños, cómo sostener el trabajo con cierta clase de problemas y con un contenido a lo largo de un tiempo que permita cierta elaboración por parte de todos los alumnos, una anticipación de procedimientos posibles de resolución, de los aspectos que sería interesante analizar con todo el grupo en instancias de reflexión colectiva, de cuestiones que el docente quisiera llegar a concluir.

Estas anticipaciones no tienen como propósito predecir el desarrollo de la clase, sino ubicar al docente en una posición que le permita una mayor conciencia de muchas de las decisiones que debe tomar en torno a su tarea de enseñanza y, en consecuencia, de búsqueda de fundamentación para las mismas. De este modo, en el desarrollo de las actividades, también se abre el panorama desde el cual interpretar lo que sucede así como el abanico de opciones posibles. El análisis posterior al desarrollo de las actividades, realizado junto con los colegas, enriquecerá futuras planificaciones y el ajuste de la marcha con el grupo involucrado, al mismo tiempo que constituye una instancia privilegiada de construcción compartida de conocimiento sobre las prácticas.

Como se ha mencionado, la actividad de planificación como análisis –antes, durante y después- de la enseñanza cobra su sentido como actividad conjunta de un colectivo de docentes. No se trata sólo de reunirse a planificar entre docentes de la misma sección, también es importante compartir –al menos algunas instancias- este análisis con colegas de las otras secciones. Para todos, conocer qué se trabaja en secciones precedentes o hacia dónde apunta a futuro el trabajo que estamos realizando este año ofrece una perspectiva más amplia que otorga sentido al trabajo actual, al mismo tiempo que se construyen criterios comunes que dan coherencia a la propuesta institucional. Por supuesto, la participación del equipo de conducción en estas instancias –además de organizar y facilitar estos espacios de equipos de trabajo- es crucial. De este modo, la tarea de planificación no consiste en "una bajada de línea" ni en un espacio centrado en el control, sino en la producción y el intercambio de ideas acerca de las prácticas de enseñanza de la matemática.

Planificar secuencias de trabajo

Si la construcción de los conocimientos matemáticos que queremos transmitir se extiende a largo plazo -abarcando y excediendo al Nivel Inicial- y cubre un abanico amplio de aspectos relacionados entre sí, la planificación de la enseñanza deberá contemplar esta condición. Esto es, no basta con proponer una o algunas actividades recortadas y aisladas para abordar un contenido, sino que será necesario planificar secuencias de trabajo que contemplen un tiempo de elaboración, de uso de un contenido en varios problemas que impliquen un aspecto del sentido del concepto y también, a lo largo del tiempo, que apelen a diferentes aspectos del sentido de dicho concepto. Por ejemplo, un docente puede planificar con su grupo varias situaciones de trabajo en las cuales se trata de que los alumnos resuelvan problemas en los que una cantidad se transforma para dar lugar a otra cantidad (en una caja vacía se colocan 5 tapitas, se agregan 3 más y los niños deben averiguar –disponiendo de lápiz y papel- cuántas tapitas hay ahora en la caja; luego con otras cantidades, etc.). Los niños

pueden utilizar el conteo –incluso el sobre-conteo- para resolver esa situación pero eso no implica que lo utilicen automáticamente en otras situaciones que involucran adiciones como, por ejemplo, anticipar en qué casillero de una pista numerada caerá al desplazar una ficha según indica el dado desde la posición en la que se encontraba. Para los adultos pueden resultar problemas casi idénticos, pero no lo son a los ojos de un niño que está aproximándose a este conocimiento: nada hace suponer de entrada que sea similar agregar tapitas que avanzar sobre una pista numerada. El análisis posterior conducido por el docente podrá llevarlos a tomar conciencia en qué sentido son asimilables ambas situaciones.

El docente trabajará con *secuencias didácticas*. La idea de secuencia apunta al entrelazamiento de las propuestas de modo tal que, cada momento del trabajo constituye un punto de apoyo para el siguiente y éste a su vez retoma y avanza en algún sentido sobre el anterior. Es necesario enfrentar a los alumnos con varios problemas relativos a un aspecto del contenido que se quiere enseñar para dar un tiempo y oportunidades de elaboración, y también avanzar sobre el tratamiento de dicho contenido.

La apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos necesita de tiempos que van a ser diferentes en todo grupo, en cada niño. En sus primeras aproximaciones a los problemas, los niños no son expertos y necesitan poder tomar contacto con ellos más de una vez para poder apropiárselos. No se espera que lo puedan resolver inmediatamente. Si la situación planteada apunta a que aprendan algo nuevo, no tendrán disponible de entrada una solución y requerirá de un tiempo, de intentos, etc. hasta lograrlo paulatinamente y a través de los diferentes intercambios que tienen lugar en las actividades. Por ello, jugar varias veces a un juego propuesto, frecuentar el mismo tipo de problemas, junto con instancias de análisis sobre lo realizado, posibilita la familiarización con la situación, la comprensión y el creciente dominio de los conocimientos involucrados. Para lograrlo, es necesario que el docente proponga diferentes situaciones que trabajen el mismo aspecto del contenido y, a lo largo del tiempo, también que aborden diferentes aspectos del mismo.

Por ejemplo, si el docente tiene la intención de avanzar en el trabajo sobre el conteo, abarcando ahora situaciones que más adelante los alumnos resolverán con sumas –algunos quizás en el Nivel Inicial, otros en Primer Ciclo-, se les podrán proponer numerosas y diferentes situaciones vinculadas con:

- problemas en los que haya que determinar la reunión de dos cantidades;
- problemas en los cuales una cantidad se transforme para dar lugar a otra cantidad;
- juegos de desplazamientos en tableros numerados del tipo: tiro el dado y avanzo tantos casilleros como éste indica.

El docente, en su planificación, tomará decisiones sobre la progresión en complejidad del contenido a tratar. El avance en dicha complejidad se realiza a través de opciones y modificaciones que el maestro realiza sobre las situaciones: elecciones respecto del tipo de situación, del contexto, de las cantidades en juego, de las restricciones introducidas, etc. Estas opciones –de la mano de un conjunto de intervenciones del docente- favorecen cambios en los procedimientos de resolución de los alumnos y su relación con los conocimientos puestos en juego. Así, por ejemplo, si un grupo de alumnos viene realizando copiados de figuras de ángulos rectos sobre papel cuadriculado teniendo el modelo junto con ellos en su mesa, el docente puede decidir proponer una copia con el modelo ubicado en un lugar lejano al que pueden acceder los niños una sola vez. Esta última restricción convierte la situación en más exigente desde el punto de vista de las anticipaciones respecto de qué cuestiones observar y retener de la figura para poder reproducirla.

Otros ejemplos: si hasta el momento se han realizado varios juegos con un dado, agregar otro dado complejizará estos juegos promoviendo nuevas estrategias para adicionar el puntaje de ambos dados; o, también, con juegos de cartas cuyos mazos sólo incluían hasta determinado número –por ejemplo, hasta 6–, se pueden proponer jugar con el mazo completo.

El aprendizaje no es un proceso lineal ni sigue los mismos tiempos para todos. Por eso, es necesario que la organización del tiempo de los aprendizajes en las salas contemplen largos plazos para el tratamiento de los contenidos (en oposición a un tratamiento mediante actividades aisladas) así como

sucesivas actividades sobre el mismo contenido con problemas similares u otros, de modo de ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos de avanzar sobre la elaboración de dichos conceptos o, incluso para algunos, de construir lo que no han podido construir anteriormente. En otros términos, a lo largo del año y de las diferentes secciones del Nivel, se promoverán variadas situaciones sobre el mismo concepto desde diferentes puntos de vista.

La organización del grupo

Al planificar una actividad -o secuencia de actividades-, el docente debe decidir acerca de la organización del grupo en los diferentes momentos de trabajo: ¿individualmente?, ¿de a dos?, ¿en pequeños grupos?, ¿en grupos homogéneos o heterogéneos desde el punto de vista de los conocimientos disponibles?, ¿con el grupo total?, etc. No es posible responder de manera general esta cuestión, ni hay una única respuesta cada vez que el maestro tiene que tomar una decisión al respecto. Por ejemplo, un docente puede querer generar una interacción en el momento de la resolución y organizar la actividad en parejas para provocar ese intercambio sin que se diluyan las responsabilidades individuales como puede suceder a veces en grupos grandes; otras veces, se puede dar lugar a esa interacción en grupos de cuatro alumnos; otras, puede buscar que cada alumno interactúe solo con el problema, para tener un primer acercamiento personal antes de interactuar con otros o porque el docente necesita obtener información acerca de cómo resuelve cada alumno –después de haber trabajado un tiempo con una clase de situaciones- un problema. En reiteradas oportunidades se ha hecho referencia al interés de instancias de reflexión colectiva que retomen y analicen lo producido en instancias de resolución. En síntesis, cuál es la modalidad de organización de la sala más fructífera será un aspecto a analizar y decidir previamente de acuerdo con lo que se persigue en cada momento.

La interacción con los pares, bajo ciertas condiciones, es promotora de avances en la producción de conocimientos. Son numerosas las instancias del trabajo matemático en las salas en las cuales los niños se benefician de sus intercambios con los compañeros: en la apropiación de la finalidad de una tarea; en la co-resolución de un problema, la discusión de estrategias; la comunicación y defensa de la propia resolución; la confrontación de diferentes respuestas o estrategias y el análisis de dichas diferencias; la consideración del punto de vista del otro (al tratar de comprender sus estrategias o sus respuestas). Allí, en la confrontación con el pensamiento de otros, cobra sentido la explicitación y validación de la propia producción, se hace posible tomar conciencia de ciertos aspectos de la misma, acceder a nuevas relaciones consideradas en las producciones de los otros, o en el análisis de las mismas identificar conocimientos y procedimientos.

El papel del contexto

La enseñanza de la matemática estará, en parte, ligada a contextos de uso social: por ejemplo, ordenar el peso de nacimiento de dos niños, medir la altura de dos niños y observar quién es más alto, comparar precios y determinar cuál es el más económico, etc. Este trabajo ampliará y enriquecerá la mirada que tienen los niños sobre ese contexto extendiendo y profundizando los significados que han sido construidos.

Además, aquello que los niños saben sobre el contexto constituye un punto de apoyo para abordar los contenidos matemáticos involucrados en tanto les aporta información que aún no tienen disponibles desde sus conocimientos matemáticos. Por ejemplo, es posible que sepan cuáles son los billetes o monedas de mayor valor. Este apoyo inicial en el contexto servirá para avanzar en las situaciones de enseñanza sobre los conocimientos matemáticos mismos: en nuestro ejemplo, sobre el sistema de numeración escrita.

Sin embargo, también resulta fructífero el trabajo matemático fuera de contextos de uso social. Por ejemplo, el docente anota un número y, comunicando su denominación, propondrá a los alumnos la lectura de otros números cercanos al anotado inicialmente. Estas situaciones también son problemas desafiantes para el niño. Se tratará de realizar un movimiento dialéctico entre propuestas enmarcadas en contextos y el uso de esos conocimientos de manera más descontextualizada. Ambas propuestas se alimentarán y enriquecerán recíprocamente.

Encuadres para el trabajo matemático

El abordaje de la enseñanza de la matemática podrá organizarse según diversos encuadres: a partir de situaciones cotidianas del Jardín, de juegos reglados, en el interior de unidades didácticas, de proyectos, de secuencias de actividades específicamente seleccionadas o diseñadas. La decisión de los docentes respecto a la organización del trabajo en un momento determinado dependerá fundamentalmente de qué problemas hagan funcionar al contenido como herramienta dentro de determinado encuadre; en otros términos, qué sentido del concepto es posible hacer jugar a partir de dicha organización.

Las actividades cotidianas del Jardín como encuadre para plantear problemas matemáticos

Las actividades de rutina permiten muchas veces buenas oportunidades para plantear problemas matemáticos a los alumnos. No obstante, por un lado, será necesario ser cuidadosos de que realmente estemos planteando un problema que los alumnos intenten resolver con sus propios recursos (en ese caso, por ejemplo, si se trata de un problema de conteo como sería el control de la asistencia, habrá que también considerar si disponen de un dominio de la serie numérica oral que les permita tratar de utilizarla para resolver esa situación) y no siempre –o casi siempre- a través de un procedimiento indicado por la maestra (como sería si les hacemos colgar un cartelito por cada alumno presente, o les mostramos directamente cómo contarse, etc.). Por otro lado, también será necesario procurar que cada alumno pueda involucrarse en la resolución (por ejemplo, alternando quiénes se hacen cargo en el control de la asistencia) y, por último, también habrá que cuidar que la actividad no se "desgaste" por rutinaria. En pocas palabras, desde el punto de vista del aprendizaje matemático, nos interesan algunas actividades cotidianas de la sala en tanto fuentes que nos permiten proponer problemas a los niños que realmente los lleven a intentar utilizar los conocimientos que queremos hacer avanzar como medios de solución. (Castro, 1999) En ese marco entonces, es interesante retomar muchas de las situaciones de la vida cotidiana del jardín que los docentes utilizan:

- conocer cuántos niños asistieron hoy al jardín;
- solicitar que un niño entregue a sus compañeros de mesa justo –sin que sobren ni falten- los materiales –pinceles, hojas, lápices, vasos, etc.– para iniciar un trabajo, y que deba hacerlo buscándolos en un solo viaje;
- marcar en un calendario alguna información, (el día de la fecha, el día en que realizarán una visita, los cumpleaños de los niños, etcétera);
- ordenar materiales –de juegos, de trabajo, etc.–, inventariarlos anotando la cantidad en el recipiente en el cual se guardan y verificar, cada vez que se utilizan, si la cantidad es la correcta o falta algún elemento;
- anotar alguna información numérica (fecha, edad de alguna persona, precio, un número simplemente, etc.) sin disponer –esta vez- de los portadores numéricos[6].

Los juegos como fuente de problemas matemáticos

No nos ocuparemos del interés del juego en general. Sólo queremos mencionar que, más allá del inmenso valor de esta actividad desde otros puntos de vista, desde su importancia para el aprendizaje matemático, nos interesa plantear determinados problemas que hagan funcionar los conocimientos que queremos enseñar. Así, por ejemplo, tratar de armar una figura compleja a partir de figuras geométricas más simples[7], efectivamente hará intervenir un análisis de las figuras y de cómo se pueden componer para dar lugar a otras. O también, el juego de la Guerra con cartas, hará intervenir criterios para comparar escrituras numéricas, o comparación de cantidades en el caso en que se trabaje con cartas con las colecciones dibujadas en lugar de los números escritos. Luego, podrá organizarse

[6] En el apartado "Particularidades de algunos portadores sociales y recursos didácticos" encontrarán mayor información.

[7] Como proponen muchos rompecabezas o juegos comerciales como por ejemplo el "Mr sabio".

un espacio donde se comenten y discutan los criterios utilizados. Así no es al juego en sí mismo a lo que estamos apuntando como posible situación de enseñanza matemática sino a los problemas que algunos juegos permiten plantear.

Los *juegos reglados* para convertirse en situaciones de enseñanza requieren de un análisis didáctico previo por parte del docente (como cualquier propuesta de enseñanza). Es decir, una anticipación acerca de qué contenido se trabajará, cuáles son los problemas que se plantean o se pueden plantear, cuáles son posibles procedimientos de resolución por parte de los niños, qué cuestiones se analizarían con toda la sala, qué aspectos del juego se pueden ir modificando a los fines de generar progresos en los conocimientos del grupo, etc.

En el marco de una unidad didáctica o proyecto

Algunas unidades didácticas o proyectos son fértiles para el trabajo matemático. Por ejemplo, si la unidad didáctica remite a conocer el funcionamiento de algún negocio, puede ser una oportunidad para la inclusión del tratamiento de algunos contenidos sobre el sistema de numeración escrita (a partir de comparar, ordenar, interpretar, anotar precios de productos, el valor de los billetes, cómo es posible saber si alcanza o no para comprar un producto, interpretar una factura o *ticket*, el orden en el que serán atendidos los clientes presentes si se entregan números, etc.); sobre mediciones y medidas (interpretar información numérica que portan envases de un producto en particular, trabajar sobre medidas involucradas), sobre formas geométricas (desarrollos planos de diferentes envases).

En relación con unidades didácticas o con proyectos, el eje que debe prevalecer es el recorte de la realidad con el conjunto de interrogantes que orientan a las primeras así como la finalidad que orienta a los segundos y, en relación con ellos, nos preguntaremos cuáles son problemas matemáticos pertinentes en esos contextos. Algunos contenidos requieren un contexto de uso social para su abordaje inicial, razón por la cual puede ser sumamente pertinente tratarlos dentro de estos formatos de organización de la tarea escolar. Por ejemplo, para trabajar sobre la medición y medidas de una magnitud como el peso, se puede indagar observando cómo se pesan los alimentos, comparando las balanzas que se utilizan en diferentes comercios (verdulería, mayorista, farmacia, etc. o en los hogares).

Sin embargo, es importante tener la precaución de no forzar la inclusión de contenidos en ellos. También puede suceder que, aunque sea pertinente, como el docente ha decidido focalizar otros contenidos –inclusive, otras áreas- no los incluya. Es decir, la inclusión de ciertos contenidos matemáticos en una unidad didáctica o en un proyecto dependerá del hincapié sobre algunos aspectos que considere o desee realizar el maestro.

Secuencias didácticas específicas para el trabajo con cierto contenido

El docente puede seleccionarlas entre aquellas disponibles (resultado de investigaciones o experiencias didácticas), ajustarlas u organizarlas. Como ejemplos de secuencias de este tipo, podemos mencionar la situación de la Granja (Saiz, 2003) para trabajar sobre relaciones espaciales; el juego de los Dados de Colores (Parra y Saiz, 1992) para trabajar sobre los números cómo recursos para retener una cantidad y para registrar cuántos hay; etc.

Por supuesto, los conocimientos buscados no aparecen mágicamente, se requerirá de situaciones que los hagan funcionar y de intervenciones docentes que habiliten su aparición y promuevan su difusión dentro de la sala, su discusión y avance.

En síntesis, el interés de las situaciones que se propongan para la enseñanza, ya sean a partir de las actividades de rutina del jardín, de juegos, de la "vida cotidiana", insertas en proyectos, dentro de las unidades didácticas, o como situaciones específicas planificadas para el tratamiento de determinado contenido, deberá ser analizado desde el punto de vista de los problemas que permitan plantear. Esto es, desde el punto de vista de los conocimientos que requieran para ser solucionados, de las posibilidades de los niños de comenzar algún intento –aunque errado, incompleto, etc.- de solución, de las posibilidades de generar intercambios, de organizar alguna instancia de reflexión colectiva; en una palabra, de la posibilidad de incluirlos dentro del funcionamiento matemático que estamos buscando caracterizar.

Los materiales

Muchas veces, la inclusión de material como soporte para plantear problemas facilita la representación de la situación por parte de los niños. Sin embargo, se trata de que el material constituya eso, un apoyo para plantear los problemas pero que la respuesta a dichos problemas deba construirla el alumno, que no surja de una lectura directa del material porque en dicho caso estaríamos impidiendo que se despliegue alguna actividad matemática de producción. Para que exista tal actividad es necesario que la situación le permita al alumno una anticipación de lo que sucede o sucederá sin necesidad de "leerlo" en el material, es decir, las relaciones que se establecen en relación con la información disponible permiten conocer otra información vinculada con ella. Por ejemplo, si los alumnos están jugando al Juego de la Oca, un jugador se encuentra en el casillero 10 y obtiene 6 en el dado, puede conocer a qué casillero llegará sin contar los casilleros uno por uno sobre el tablero, a partir de establecer relaciones entre ambos números y realizar las transformaciones a partir de ellos. En definitiva, la discusión tantas veces planteada acerca de si conviene o no utilizar material concreto, y si siempre es imprescindible hacerlo debe ser subsumida a cuáles son los problemas que se plantean, qué es lo que el maestro quiere enseñar, qué anticipaciones requieren por parte del sujeto, qué papel está jugando allí el material. Por otra parte, algunas situaciones pueden ser comprendidas por los niños –es decir, pueden representarse su finalidad así como los elementos disponibles- independientemente de la presencia de materiales.

Es importante además tener en cuenta la relación entre el material concreto y los procedimientos de resolución. Estamos pensando en una sala donde los alumnos puedan tomar decisiones a la hora de resolver los problemas. Esas decisiones involucran si para tal fin utilizarán lápiz y papel, material concreto, dedos, etc. Consignas del tipo "dibujar para resolver" o "utilizar las chapitas para resolver el problema" obturan la toma de decisión de los alumnos aspecto esencial en la producción de conocimiento matemático. Por lo tanto, es necesario que exista una variada gama de elementos (lápices, papeles, material concreto, etc.) y una clara indicación por parte del maestro acerca de que cada uno decida a la hora de resolver, qué y cómo lo utilizará.

¿Primera, segunda o tercera sección?

No se han distribuido los contenidos a lo largo de las diferentes secciones. Esto es así porque, en realidad, se propone un avance progresivo que retome el conjunto de los ejes de trabajo a lo largo de las mismas.

Sería difícil y muy arbitrario distribuir por Sección y de manera general los contenidos matemáticos a tratar en el Nivel dada la gran heterogeneidad de conocimientos y experiencias de cada sala. Antes bien, parece preferible sugerir contenidos posibles de ser trabajados. Los docentes irán complejizando las propuestas a lo largo del tiempo incluyendo nuevos contenidos, nuevas clases de problemas, modificando aquellos aspectos de las situaciones que requerirían modificaciones en los conocimientos de los niños, etc. Por último, no queremos dejar de resaltar que los principales propósitos del Nivel Inicial consisten en comenzar a introducir a los alumnos en un tipo de actividad particular y hacerlos avanzar en sus conocimientos matemáticos. No se están planteando a modo de expectativas de logro, no es un producto determinado aquello a lo que se apunta sino el avance de todos. Todos estos ejes de contenidos deberán ser retomados en Primer Grado.

Esta perspectiva requiere un trabajo de articulación entre todo el equipo docente, incluyendo a los equipos directivos, de modo de sostener y "hacer crecer" la propuesta global de enseñanza a lo largo de todo el Nivel.

Orientaciones específicas para el trabajo con los contenidos

Sistema de numeración y número

Recitado de la sucesión ordenada de números

Los alumnos presentan diversidad e inestabilidad de conocimientos, en relación con el recitado oral de la serie numérica. Así encontraremos diferencias referidas:

- Hasta qué extensión de números el recitado es convencional, es decir, corresponde al orden de los números sin agregados ni omisiones
- Hasta dónde es estable, es decir, que mantiene la misma secuencia aunque no sea la convencional, sin variarla de un recitado a otro
- Cuáles son los errores recurrentes o las omisiones sistemáticas, por ejemplo en caso de detención o de bloqueo, ¿reinicia el recitado si le decimos el número siguiente? Algunos niños se detienen en 19, si les decimos 20, continúan hasta el 29, etc. Esto indica que lo que no saben aún es el nombre de las decenas pero al mismo tiempo nos demuestran que han construido ese aspecto de la regularidad del sistema de numeración, al reconocer que luego de cada una de las palabras que representan los nudos de las decenas (20 - 30 - 40...) los números siguientes se obtienen agregando consecutivamente los números del 1 al 9. Otros, dan el nombre de otra decena al desconocer el nombre del nudo de la decena correspondiente. Todos estos chicos nos están mostrando que han descubierto que hay "algo especial que pasa después del 9" y que allí se incluye una categoría particular de nombres de números, los nudos[8] de las decenas. En español, los números *once, doce, trece, catorce, quince* son palabras que no siguen la regularidad establecida posteriormente (dieciséis, veintiuno, veinte y dos, noventa y cuatro, etc.), por ello en ocasiones podemos observar que los niños extienden esa regularidad numérica denominando a esa franja irregular como *dieciuno, diecidos, diecitres*, para los números *once, doce, trece, y veinte y diez o treinta y diez* para treinta y cuarenta respectivamente. En estos casos, por cierto muy comunes, hay un intento de "regularizar" estas palabras-números.
- No reviste la misma complejidad para un alumno recitar la serie a partir del 1 y detenerse cuando ya no sabe más; recitar y detenerse en el número que se le ha solicitado; recitar intercalando palabras, por ejemplo: un elefante, dos elefantes, tres....; recitar a partir de un número diferente a 1 (5-6-7....); "descontar" de uno en uno, es decir recitar la serie hacia atrás; etc. La complejidad creciente de esta serie de competencias, podrá ser superada en la medida en que éstas aparezcan como herramientas para resolver problemas.[9]

La adquisición de estos diferentes conocimientos involucrados en la actividad de recitar la serie se inicia alrededor de los 2 años y se desarrollan e interrelacionan progresivamente. Como vemos, este proceso es paulatino y excede ampliamente los límites de nuestro Nivel.

No son muchas las situaciones donde se recurre al recitado de la serie independientemente de una enumeración. De todas maneras resulta interesante proponer un trabajo vinculado al recitado de la serie oral porque permite hacerlo en porciones de números más extendidas que cuando hay que cuantificar elementos, por presentar el conteo mayor complejidad.

Algunas propuestas para abordar este contenido pueden ser por ejemplo, el Juego de la escondida. "El desafío aquí es lograr que el recitado sea convencional y detenerse en el número acordado. Cuando el alumno se detenga o repita números ya anunciados, el docente ayudará a continuar el recitado recordando hasta qué número tenía que contar".[10]

[8] Números "redondos": 10; 20; 30; etc.

[9] Parra, C. y Saiz, J., *Los niños, los maestros y los números. Buenos Aires*, Secretaría de Educación, MCBA, 1992.

[10] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Contar hasta", al cabo del recitado todo tiene que estar ordenado (o será el momento de salir al patio; empezamos a leer el cuento; etc.) Como el intervalo indicado no es del dominio de los alumnos, el maestro puede decidir que cuenten en parejas o ayudar él mismo cuando se producen olvidos o errores. Las canciones para contar pueden ser otro modo de trabajar el conocimiento del recitado de la serie.

También, "propuestas vinculadas con intervalos de la serie desconocidas. Las propuestas de recitado de intervalos de la serie aún no conocidas posibilitan la exploración, la investigación y la búsqueda de regularidades del sistema. Así, el docente podrá proponer: 'Hoy vamos a contar como lo hacen los chicos más grandes, ustedes intenten continuar. Cien, ciento uno, ciento dos[...], mil, mil uno, mil dos[...]'. Según el intervalo del que se trate, los niños darán continuidad al recitado con esta 'pista' otorgada por el docente. Comienzan así a tomar conciencia que se antepone el prefijo *mil* o *cien* y se sigue contando igual. Otras propuestas estarán referidas a proporcionarles el nombre de las decenas o nudos para que puedan continuar el recitado como es el caso de los números diecinueve-veinte, veintinueve-*treinta*, treinta y nueve-*cuarenta*. Otras pueden remitirse a observar la diferencia entre el nombre de algunos números (como *sesenta* y *setenta*) que tienen semejanza sonora y que no se advierte fácilmente".[11]

Lectura de números

Su presentación en diferentes apartados no implica en absoluto, que su enseñanza siga temporalmente a la de la serie numérica oral. Todo lo contrario, numeración hablada y escrita se abordan de manera simultánea buscando establecer relaciones entre ambas.

"Aprender a leer números, reconocerlos, investigar qué indican, saber cómo se llaman, implica un trabajo que si bien los niños vivencian cotidianamente en experiencias extraescolares, tienen que ampliar, extender, poner a prueba, aprender más sistemáticamente."[12]

Las informaciones que brinda la numeración hablada es uno de los recursos que utilizan los niños (una vez que han comenzado a descubrir esta relación) para interpretar, producir y comparar escrituras numéricas.

Los nombres de las decenas se relacionan con los números de las cifras. Esta información facilita la lectura y escritura de números de dos cifras. Sin embargo los nombres de las primeras decenas: diez y veinte, no guardan ninguna relación con las cifras que las representan. "Diez" no tiene relación sonora con "uno" ni "veinte" con "dos". Es importante aclarar esto porque suele creerse que los números más grandes son más complejos para los niños y esta es una argumentación que muchas veces fundamenta la decisión didáctica de trabajar en Nivel Inicial solo con números pequeños. A partir del "treinta" los nombres de las decenas se relacionan con los números de las cifras lo que los hace más fácil de reconocer.

La información de la escritura convencional de los nudos (conocida por los alumnos o aportada por el docente) sirve como apoyatura para producir e interpretar otros números.

Las similitudes y diferencias en las denominaciones de los números tienen alguna relación con similitudes y diferencias en sus escrituras: si el nombre de dos números comienza del mismo modo, sus escrituras también y viceversa; si comienza de manera diferente, sus escrituras también, y viceversa.

Estas –y otras- ideas[13] son construcciones progresivas realizadas a partir de las interacciones con un medio repleto de portadores numéricos y en la participación de prácticas sociales en las cuales

[11] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[12] Ibídem.

[13] Recomendamos consultar: Quaranta, M.E. y B. Moreno, "El trabajo con los números escritos en el Nivel Inicial", en *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 4° parte. Serie desarrollo curricular*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, D.G.C.yE., Subsecretaría de Educación, 2005.

intervienen la producción e interpretación de números escritos. Si en el Jardín de Infantes los niños sólo trabajan con los números del 1 al 9, los alumnos no podrán poner en juego estos conocimientos.

Las reglas de nuestro sistema -posicional y en base diez- no están explicitadas en la escritura de los números. No hay posibilidad de que los niños descubran estas propiedades implícitas si no tienen contacto con portadores de información, con usuarios del sistema y con situaciones que los lleven a reflexionar acerca de esas particularidades. Por eso propiciamos la inclusión en todas las salas de diversos portadores numéricos, en tanto fuentes de información.

"Para favorecer la interpretación de números escritos, el docente colocará en la sala calendarios, centímetros, bandas numéricas, cuadro numérico, etc., que utilizará cotidianamente con diversas finalidades. Estos elementos servirán de soportes a modo de consulta para propuestas de trabajo vinculadas no sólo con la lectura sino también con la escritura, la comparación y el orden de los números".[14]

El docente propondrá actividades que permita a los niños, en principio, aprender a usar esos portadores y recursos numéricos. Puede proponer investigar hasta qué número tienen, compararlos, observar la organización de la información, utilizarlos para poder leer o escribir números que no conocen, para resolver problemas que implican calcular adiciones y/o sustracciones, etc. Para que este trabajo pueda desarrollarse, estos recursos deberán estar al alcance de los niños, a fin de que puedan utilizarlos permanentemente.

Se pueden promover actividades variadas. Por ejemplo:

- Localizar números. El docente otorga pistas para localizar un número o varios seleccionados: "Son todos los que empiezan con 3, ¿cuáles son?", "Está entre el 20 y el 30. Termina en 8. ¿Qué número es?", "Esta en la fila de los 50 y termina en 3, ¿qué número pensé?" ¿Dónde están todos los números que empiezan con una cifra determinada, por ejemplo 3; 8; etcétera? Después se les propondrá reflexionar acerca de dónde los encontraron, cuáles son esos números, si nos da pistas para saber cómo nombrarlos (todos los que empiezan con "ocho" son "ochenti", son algunas de las cosas que oímos por parte de los niños). Que descubran que en todos los casos de esos números que empiezan con..., primero están con el 0, luego con el 1, 2, 3 y así hasta el 9, y que sucede lo mismo con los que empiezan con otros números.
- Juegos de adivinación con el cuadro numérico. El docente tapa varios números y los niños deberán averiguar cuál es el "número escondido".
- En el marco del juego de "La lotería",[15] donde el problema matemático planteado es la lectura del número y su posterior reconocimiento en el cartón, el cuadro de números podrá funcionar como cuadro control de los números que han salido. Al principio, los chicos comienzan contando desde el 1 al hacer el uso de estos portadores numéricos. Posteriormente, el docente podrá comenzar a preguntar si no es posible "empezar desde otro número conocido, desde más adelante, para no tener que contar todo, que lleva tanto tiempo".

Es importante señalar que el conocimiento no está en los materiales sino en las propuestas que el docente realice en torno a los mismos. Es a partir de las reflexiones que se realicen que los niños los utilizarán autónomamente como fuente de información, a modo de diccionario, para resolver nuevos problemas que se les presenten.[16]

[14] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[15] Broitman, C. y C. Kuperman, Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Ficha de cátedra Didáctica de Nivel Primario, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2005.

[16] Quaranta, M.E. y B. Moreno, "El trabajo con los números escritos en el Nivel Inicial", en *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 4° parte. Serie desarrollo curricular*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2005.

Comparación de escrituras numéricas: mayor que, menor que o igual que

"Hoy se sabe a partir de numerosas investigaciones, que los niños elaboran criterios de comparación de escrituras numéricas aun cuando no conozcan los nombres de los números ni la cantidad a la que se alude –aspecto cardinal–. Así, al comparar un número de una cifra con otro de dos cifras, expresan que 'es más grande porque tiene dos 'números'.

"Referido a la serie escrita, el docente utilizará los portadores mencionados para que los niños establezcan comparaciones numéricas. Así podrán argumentar: 'el 8 es más grande que el 2 porque está después en la banda'; 'este (14) –aún no sabe nombrarlo– es más chico que el (18) porque tiene un 8 que es más grande'.

"Comparar escrituras numéricas no implica buscar la diferencia entre los números, es decir, cuánto más grande es un número de otro; el trabajo que se propone está centrado en la interacción con las escrituras para establecer relaciones referidas a '100 es mayor que 52 porque tiene tres números', 'el 25 es menor o más chico que 52 porque empieza con 2', 'el 23 no es igual al 32 aunque tenga los mismos números'."[17]

Se pueden proponer:

"*Juegos con cartas o dados que porten números escritos*: el objetivo del juego es que "gana el número más grande". Cada jugador tira el dado o saca una carta y deberá comparar su número con el del compañero; si es mayor, se lleva una ficha o la carta del compañero.

"Comparar puntajes en el marco de un juego en el que se han registrado cantidades: existen juegos diversos, como los bolos, embocar o juegos de puntería, que requieren el registro de puntajes de los jugadores. Si bien los niños inician el registro de cantidades a través de marcas, posteriormente comienzan a utilizar números. [...]

"En todos los casos, se buscará la argumentación por parte de los niños de estas comparaciones"[18].

Uso de escrituras numéricas en diferentes contextos

Investigaciones en el campo de la didáctica de la matemática (Alvarado, Ferreiro, 2000; Brizuela, 1997 y 2004; Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994; Quaranta, Tarasow, Wolman, 2003) mencionan que los niños adquieren la escritura convencional de los nudos –números "redondos"- antes que la de los intervalos entre ellos. Así, se apropian en primer lugar de las potencias de la base (10, 100, 1000, etc.) para luego elaborar sobre éstos la escritura de los otros nudos (30, 200, 3000, etc.) y construir la escritura de los intervalos entre ellos (37, 240, etc.).

Este conocimiento requiere tiempo para ser adquirido. La denominación de los nudos es menos transparente que la de otros números por ejemplo, la palabra 30 no hace una referencia directa a que incluye un cero, del mismo modo la palabra cien tampoco refiere a que se escribe con uno, etc. Una vez que se descubren sus escrituras son fuentes de apoyo para producir nuevas escrituras. Así, cuando deben producir números cuya escritura convencional desconocen se apoyan en la escritura de los nudos y en informaciones que extraen de la numeración hablada poniendo en juego la convicción de que los números se escriben tal cual se los nombra.

Esta creencia acerca de que existe una correspondencia estricta –o, al menos, más estricta de lo que en realidad es- entre la numeración escrita y la numeración hablada, los conduce a producir escrituras no convencionales como, por ejemplo, para 18 (dieciocho) escriben 108, para 32 (treinta y dos) escriben 302. También invierten números, para 24 escriben 42; otros escriben uno de los números mencionados, por ejemplo, para 25 escriben 35.

[17] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[18] Ibídem.

De ahí la importancia de trabajar con intervalos de la serie extensos y que los portadores en la sala existan como recursos permanentes.

Los números escritos se encuentran en diversos contextos, por ejemplo, en las casas, en los teléfonos, en la calculadora, en los billetes, en los controles remotos, en los calendarios, en las páginas de periódicos y libros, en los colectivos, en los precios de los productos que se venden en los negocios, en folletos de venta, en los envases, etc. Es tarea del docente promover la reflexión sobre el significado de los números en cada contexto y hallar propuestas donde escribir, comparar, ordenar números tenga sentido[19].

Esto no implica que todas las situaciones de producción e interpretación de números escritos deban llevarse a cabo en contextos de uso social. También, en alguna oportunidad, el docente podrá proponer simplemente que anoten determinados números. Por ejemplo, *"¿Cómo se escribirá ...? Cada uno va a anotar en el papel que tienen cómo creen que se escribe y después lo charlamos entre todos"*, puede disparar un proceso de búsqueda en el cual los niños se introduzcan con el mismo interés que en otras actividades más vinculadas a usos cotidianos de los números. Las diferentes escrituras producidas por los alumnos permitirán al maestro someterlas al análisis colectivo del grupo, habiendo previamente seleccionado algunas de ellas. Del mismo modo, frente a un número escrito en el pizarrón podrá preguntar: "¿Cuál será este número? ¿En qué podemos ayudarnos para darnos cuenta?", etc.. Estas preguntas podrán disparar una actividad de interpretación numérica muy interesante. No se trata de propuestas alternativas sino de la necesidad de integrar en el proyecto de enseñanza situaciones ligadas a contextos sociales de uso de los números y situaciones fuera de dicho contexto.

La organización de problemas ligados a diferentes usos de los números está destinada solo a los fines de facilitar su descripción. En general varios de esos usos están presentes al mismo tiempo en los diferentes problemas en los que son herramienta de resolución.

- *Los números pueden ser usados en problemas que requieran memorizar una cantidad*: Este sentido de los números remite a uno de los primeros usos, saber cuántos hay y recordar esa cantidad sin necesidad de tener presentes esos objetos. "Los niños pueden, después de contar una pequeña colección de fichas, comunicar a otro cuántas hay, sin necesidad de llevarlas, tan solo recordando el número final y enunciándolo. Cuando las cantidades son muchas, por ejemplo los puntajes de tres jugadores, se recurre a la escritura de las mismas para poder recordar. Esta función remite al aspecto cardinal del número, es decir, a la cantidad".[20]
- *Los números también pueden ser usados en problemas que requieran comparar cantidades*: "Si es posible guardar en la memoria una cantidad, es posible también compararla con otra y así establecer relaciones respecto a si es 'mayor o menor que'. Así los niños podrán comunicar 'en esta caja hay más fichitas que en esta otra' observando ambas cajas; o decir 'Juan tiene 8, Ana tiene 5. Juan tiene más figuritas que Ana', etcétera".[21]
- *Los números permiten resolver problemas que requieran recordar posiciones*: "alude a la posición que adquieren los objetos en una serie ordenada y a la posibilidad de recordar la posición de los mismos sin tener necesidad de recordar las demás. Así, se podrá expresar 'quiero el libro que está en el segundo estante de la biblioteca' sin tener que recordar dónde están ubicados los otros. De este modo, las palabras-número, primero, segundo, tercero, serán las que propician el tratamiento de este aspecto –ordinal– del número".[22] También, si el libro seleccionado en la biblioteca es el que ocupa el lugar 15, buscaremos directamente ese número para encontrarlo.

[19] Tal como lo planteamos en el apartado: "Planificar secuencias de trabajo", recordamos que no basta con proponer una o algunas actividades recortadas y aisladas para abordar un contenido, sino que será necesario planificar secuencias de trabajo.

[20] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[21] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[22] Ibídem.

Luego para guardarlo en el mismo lugar, habrá que establecer las relaciones numéricas "antes que" y/o "después que". Del mismo modo, encontrar el día 15 en una agenda o la página 15 en un libro, se puede hacer gracias a este aspecto de los números, sin recorrer la serie desde el uno.

- *Los números también permiten resolver problemas que impliquen calcular*: remite a la posibilidad que tienen los números de anticipar, de calcular transformaciones que pueda hacerse a una colección de objetos. Una colección se puede ver transformada porque se le agregan, se quitan, se parte en partes iguales, se reparte, se avanza o se retrocede. Se hace mención a la anticipación ya que se puede comunicar a otro cuánto se tendrá si se agregan 2 objetos, aun cuando estos objetos no hayan sido efectivamente dados. Por ejemplo, un niño que posee 2 figuritas puede anticipar que va a tener 4 figuritas si le regalan 2 más.

También los números aparecen asociados a medidas, es decir, con unidades arbitrarias que indican puntos en un continuo. Por ej. 10 metros, 23 kilos, 7 horas, etc.

Por ultimo, los números también se usan como identificación, como es el caso de los números de líneas colectivos, los códigos de barras en los objetos, los números de teléfonos, etc. En estos casos no representan cantidades (aspecto cardinal) ni un orden (aspecto ordinal).

Para que los alumnos dispongan de los diferentes sentidos del número, es necesario que se les proponga el análisis de los mismos cumpliendo los diferentes usos.

Uso del conteo como herramienta para resolver diferentes situaciones

"Contar remite a la pregunta '¿cuántos hay?', es decir, a la posibilidad de evaluar una cantidad. Hacer avanzar las diversas respuestas de los niños es un trabajo que el docente tendrá que afrontar [...]

"Contar no es tarea fácil y los adultos hemos naturalizado este procedimiento. Hay varias estrategias puestas en juego en el momento de contar una colección de objetos:

- activar en la memoria la serie ordenada de números,
- hacer corresponder cada palabra-número enunciada con un solo objeto de la colección,
- diferenciar los objetos contados de los que aún no se han contado,
- anunciar la última palabra como la que expresa la cantidad total de la colección.

"La tarea del docente es hacer avanzar las estrategias que poseen los niños como punto de partida y a su vez poder leer estos avances. Conocer el recitado de la serie es relevante para el conteo y, a su vez, el conteo acrecienta el conocimiento del recitado".[23]

El dominio del recitado de la serie no constituye una condición previa a su utilización en situaciones didácticas que involucren el conteo de una colección. Las situaciones en las que haya que resolver problemas que impliquen: comparar, agregar, quitar, partir en partes iguales, repartir, avanzar, retroceder, son instancias privilegiadas que permiten poner en juego estos conocimientos y hacerlos progresar.

Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y /o números

En la medida en que los niños se enfrenten, en una diversidad de contextos, a producir e interpretar números escritos aún cuando desconozcan sus formas convencionales, en situaciones que requieran de estas tareas, serán llevados a poner en juego, ampliar y modificar un conjunto de relaciones entre los números que les permitirán comenzar a atrapar paulatinamente aspectos vinculados a las posibles representaciones.

En un marco de trabajo matemático en el que se trata de resolver problemas y reflexionar sobre lo realizado, es necesario hacer diferentes anotaciones a la hora de resolver dichos problemas ya sea como apoyo para pensar y resolver, para recordar, para comunicar a otros lo que se hizo, para es-

[23] Ibídem.

tablecer diferencias, para identificar lo nuevo que se aprendió, para guardar las conclusiones a las que se ha arribado en las discusiones con el resto de la clase y por las intervenciones del maestro, para retomar esas producciones a la hora de resolver nuevos problemas, etcétera. Desde ese marco entonces, las representaciones estarán encuadradas respetando los sentidos que tiene la producción escrita. No se trata de representar cantidades como un fin en si mismo, sino cuando aparezcan como herramientas para resolver problemas.

Problemas en los que se requiere comparar cantidades

"Las primeras comparaciones que realizan los niños son de tipo cualitativo. Así, frente a dos cantidades inicialmente pueden expresar 'hay muchos', 'hay pocos'. La tarea que se propone es hacer avanzar estas comparaciones cualitativas hacia comparaciones cuantitativas. [...]

"Las relaciones de igualdad refieren a la búsqueda de una cantidad igual a la otorgada, leída en la cara de un dado, en una carta, etc. Así las propuestas del tipo: 'busco tantas fichas como indica el dado', 'avanzo tantos casilleros como indica el dado' o 'buscar la carta igual a la que se sacó', trabajan esta función del número. [...]

"Los procedimientos para buscar la misma cantidad son diversos según los conocimientos de inicio que posean los niños. Así, algunos realizarán una correspondencia término a término tocando cada punto del dado y colocando las fichas cerca de cada punto, otros contarán los puntos del dado y luego las fichas, otros observarán globalmente la constelación del dado y luego contarán las fichas".[24]

Problemas en los que se requiere recordar posiciones

Algunos ejemplos de problemas

- En diversos juegos, determinar el primer ganador, el segundo, el tercero...
- Al inicio de juegos reglados, el docente solicita que determinen los turnos de cada jugador.
- Listado de ingredientes en una receta. El orden aquí cobra relevancia, porque guía cuándo hay que colocar cada ingrediente.
- Realizar un fichero con los materiales de lectura de la biblioteca. En cada ficha colocar el nombre del texto y el número correspondiente al que tiene el mismo texto, y que indica el orden en la biblioteca.
- Dominó de cartas: Se juega de a dos, con las cartas españolas (que incluyan el 8 y 9). El objetivo del juego es armar las 4 series de números ordenados desde el 1 al 12, respetando los palos. Se reparten 5 cartas a cada uno y el resto del mazo se pone boca abajo en el centro de la mesa. Si alguno tiene un uno, lo pone, sino, roba una carta del mazo, si le tocó un uno lo pone y sino, pasa el turno. Por turnos, tendrán que ir completando la serie. Gana el que primero se queda sin cartas.

Problemas en los que se requiere calcular

Los diferentes procedimientos de resolución -que utilicen los alumnos-, dependerán de la magnitud de las cantidades elegidas y del tipo de transformación que se les proponga. "Los procedimientos para reunir colecciones que se pueden observar en los grupos de niños son: conteo, sobreconteo y cálculo. Por ejemplo, frente a dos dados, caras 4 y 3, algunos niños contarán desde uno; otros leerán una de las caras del dado y sobrecontarán las restantes, 4, 5 6 y 7; otros dirán directamente 7".[25]

En los juegos en los que se utilicen dados, dependerá del tipo de dados con los que jueguen, las relaciones que se propicien, y la magnitud de las cantidades puestas en juego. Por ejemplo: se puede jugar con dos dados comunes –cuya cantidad mínima es dos y la máxima es doce; o con un dado común y el segundo dado que tenga todas sus caras con un punto –cantidad mínima es dos y la máxima es

[24] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[25] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

siete; o con dos dados con caras con números uno, dos y tres que se repitan –cantidad mínima es dos y la máxima es seis; o con un dado común y el otro con caras con números uno, dos y tres –cantidad mínima dos y máxima nueve; etc.

En relación con los posibles procedimientos y la intencionalidad de hacerlos avanzar, si los alumnos ya saben contar hasta doce, entonces se podrán utilizar tres o más dados comunes; en el caso de que no sepan leer hasta el 6 un dado común y otro con números del 1 al 6; para favorecer el sobreconteo un dado con puntos y el otro con números; etcétera.

Espacio y formas geométricas

Los conocimientos espaciales hacen referencia fundamentalmente a una serie de conocimientos necesarios para el dominio de las relaciones espaciales referidas al espacio sensible[26] tales como la orientación en el espacio, la ubicación de un objeto o persona, la organización de desplazamientos, la comunicación de posiciones y desplazamientos, la producción e interpretación de representaciones planas del espacio. Los conocimientos geométricos refieren a las propiedades vinculadas a las formas geométricas (figuras y cuerpos). Remiten a un espacio conceptualizado en el cual la validez de las afirmaciones se establece deductivamente y no empíricamente como sucede con los primeros. Por supuesto, ambas clases de conocimientos se encuentran vinculadas entre sí.

Enseñar espacio en el jardín

"Desde que los niños nacen, conocen el espacio que habitan por las acciones que realizan. [...] Construyen así un conjunto de referencias espaciales, relacionadas con manipular objetos, desplazarse, desplazar objetos, imitar movimientos. Estas actividades espontáneas constituyen fuentes de conocimientos.

"La progresiva posibilidad de moverse con autonomía en el espacio les permitirá ampliar estas referencias que en principio estuvieron ligadas al propio cuerpo. Por estar relacionadas a experiencias personales, no son homogeneizables. Algunos niños tienen una mayor experiencia en torno a grandes espacios porque recorren con frecuencia grandes distancias o hacen un largo recorrido –en bicicleta, a caballo, en colectivos, etc.– para llegar al jardín; otros tienen tempranas experiencias para orientarse en espacios urbanos, el barrio o una pequeña ciudad. Otros niños suelen no manejarse con tanta orientación en los espacios mencionados pero tienen gran facilidad para dominar espacios reducidos como una hoja. Los intercambios orales transmitidos en el entorno familiar referidos a la posición de los objetos o a la localización de los mismos son también una fuente de conocimientos. Los niños comienzan a *interpretar* las posiciones de objetos en el espacio a través de participar de escenas cotidianas. [...] Progresivamente, con la aparición del lenguaje, los niños construirán las herramientas necesarias para producir un mensaje que comunique las posiciones de los objetos para su ubicación".[27]

Si bien es cierto que construyen algunos conocimientos independientemente de la enseñanza formal, esto no significa que no requieran de una enseñanza sistemática. Esos aprendizajes extraescolares no son suficientes para resolver con éxito muchas situaciones espaciales, por ejemplo la necesidad de establecer puntos de referencia para poder ubicarse, ubicar, desplazar y/o comunicar desplazamientos de objetos en el espacio.

"El *tamaño del espacio* sobre el que se trabaje es una variable a tener en cuenta que complejiza el contacto con este contenido. En el espacio posible de ser abarcado en su totalidad con la mirada, se logran observar todos los objetos existentes y, en consecuencia, las relaciones posibles entre los objetos; por

[26] Esta referencia al espacio empírico no implica que estos conocimientos no pongan en juego conceptualizaciones acerca del mismo. Es decir, nos estamos refiriendo al plano de las ideas utilizadas y construidas a propósito de la resolución de cuestiones espaciales.

[27] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

ejemplo, la disposición de juguetes pequeños en una mesa. En un espacio de mayor magnitud, como una plaza, una ciudad, un barrio, la escuela, no todo está al alcance de la observación. Ubicarse en estos espacios requiere de una representación mayor y de la construcción de puntos de referencias.

"La enseñanza del espacio en el jardín enriquecerá y ampliará estos conocimientos construidos en el entorno, con propuestas que les permitan interpretar, describir, comunicar, reproducir, representar oralmente o gráficamente posiciones de objetos, personas, trayectos, recorridos".[28] Cuando los chicos van a la estación de tren, a la plaza, al zoológico, u otros lugares por diferentes caminos, y los docentes hacen observar esto, (porque justamente salen a comprobar este hecho), o cuando precisan y describen la ubicación de determinados objetos en la sala o en el patio, o bien cuando trabajan haciendo un plano para que otro grupo encuentre algo que escondieron, cuando discuten cómo se ve un objeto dibujado desde diferentes puntos de vista (por ejemplo, un muñeco sentado dibujado desde arriba, de frente, de atrás y de costado para analizar cuáles partes se ven y cuáles no), están resolviendo problemas espaciales, que involucran diferentes valores de la variable "tamaño del espacio". Estas situaciones son factibles de ser presentadas a una misma sección y no se podría decir que uno de los tamaños del espacio se domina "antes" que otro. Es decir, no se trata de "niveles de adquisición", deben abordarse simultáneamente o, sin un orden preestablecido, asegurando el tratamiento de diferentes tamaños del espacio.

Enseñar geometría en el jardín

"Los problemas de geometría refieren a un espacio ideal que la humanidad ha conceptualizado. Si bien la geometría inicialmente estuvo ligada a la resolución de problemas de orden práctico, por ejemplo, la medida de terrenos o las distancias interestelares, su desarrollo como ciencia hizo que se desprendiera de una finalidad pragmática. El propósito de enseñar geometría en el Nivel Inicial se vincula con la realización de un tipo de trabajo matemático que remitirá a la *exploración, observación, reflexión y anticipación* de las características de las *formas geométricas* –figuras y cuerpos–. [...]

"Si bien los niños han explorado de múltiples maneras las formas de los objetos en la vida diaria reconociendo algunas características físicas de los mismos –por ejemplo, al hacer rodar una tapita de gaseosa por un plano inclinado–, carecen de conceptos ligados a las características de cuerpos y figuras".[29] Sin embargo, la elaboración de conceptos geométricos trasciende el trabajo sobre el espacio físico y requiere de la intervención didáctica.

Los materiales en sí mismos no ponen en evidencia las características geométricas de las formas. La fuente principal de conocimientos geométricos se vincula con el tipo de problema que se seleccione y las acciones que los niños realicen para resolverlos.

El abordaje de contenidos del eje Geometría será a través de situaciones exploratorias que requieran el análisis de las formas bi y tridimensionales, problemas en los cuales los niños pongan en juego *la descripción* de figuras y cuerpos en instancias de comunicación; de *reproducción o copia* de modelos dados; de *identificación* de formas –cuerpos y figuras– a partir de datos; etcétera.

"El trabajo exploratorio con cuerpos y figuras permitirá a los niños aproximarse a sus propiedades, puede iniciarse esta exploración desde los cuerpos"[30] o desde las figuras sin descuidar la relación entre ambas (las figuras geométricas como formas de las caras de los cuerpos geométricos).

[28] Ibídem.

[29] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07

[30] Ibídem.

Medida

"Los niños poseen variados conocimientos vinculados con la medida, construidos en interacción con los adultos que con frecuencia resuelven problemas de medida en su vida diaria. [...] Los niños también participan de escenas en las que observan cómo los adultos utilizan instrumentos específicos para medir: centímetros de costura o de carpintero, balanzas, estimaciones a través de pasos o brazos, calendarios, etcétera.

"Estas prácticas variadas están ligadas al entorno social del niño. Por estar relacionadas a experiencias personales, no puede esperarse que los conocimientos de partida de cada niño sean homogéneos".[31] La enseñanza de estos contenidos en el Jardín tiene como principal objetivo que los niños puedan acercarse a las prácticas sociales de la medida y vincular esos conocimientos incipientes con un quehacer matemático, descubriendo para ello los diferentes contextos en los que la medida es una herramienta para resolver situaciones. Se propone entonces iniciarlos en la búsqueda de resoluciones a problemas que involucran esta práctica social.

La acción de medir supone básicamente comparar. Cuando esta comparación no puede ser realizada de manera directa, se requiere de un recurso intermediario como unidad de medida. En ese caso, la medición supone la repetición de una unidad de medida, es decir, una subdivisión expresada en función de cierta unidad de medida, que es repetida sobre la totalidad de la extensión de la magnitud que se esté considerando, ya sea una longitud, el tiempo, etcétera. Esta repetición debe ser tal que el intervalo a medir quede cubierto por la unidad de medida de manera que no haya huecos ni superposiciones. Tal unidad de medida podrá ser convencional o no. La diversidad de instrumentos a disposición debe estar orientada a que los niños puedan tomar decisiones acerca de la conveniencia de utilizar uno u otro instrumento, siempre en función de lo que hay que medir. ¿Qué es más conveniente utilizar para medir el patio de la escuela? ¿Una tira de papel (20 cm.)?; ¿Un metro de madera? o ¿Una cinta métrica (10 m) ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las balanzas que usan los pediatras para pesar bebés, con las que usan los verduleros, con las que usan las personas grandes para pesarse, con las que pesan camiones, con las que usan los farmacéuticos para preparar remedios, etcétera.? ¿Qué pasaría si no existieran todos esos tipos de balanzas?

Asimismo, el acto de medir supone la identificación de la magnitud sobre la cual se actúa. En la Educación Inicial nos referiremos, a título de primera aproximación que retomará la escuela primaria, a magnitudes cuya comparación sea relativamente fácil (longitudes, pesos, capacidades, tiempo) remitiendo a unidades de las cuales los niños puedan construirse alguna representación.

El problema de la medida involucra una complejidad de cuestiones, muchas de los cuales exceden ampliamente al Nivel Inicial y al Primer Ciclo de la escuela primaria.

[31] Ibídem.

Intervención docente

"El docente tiene un rol fundamental como mediador entre el conocimiento y los alumnos. Es quien provoca intencionalmente el contacto del alumno con los conocimientos a través de situaciones didácticas. Su intervención se inicia mucho antes de la puesta en marcha de una propuesta. Se especifican algunas de sus funciones:

- *"Previsión y anticipación del contenido y la propuesta*. Anticipa el contenido, selecciona el contexto adecuado para enseñar el contenido –un juego, una unidad didáctica, un proyecto–, elige los materiales, diseña el modo de organización grupal y del espacio de la sala, elabora las consignas, prevé procedimientos de resolución por parte de los niños y las posibles preguntas u obstáculos que se pueden presentar.
- *"Presentación de la propuesta*. El docente debe considerar la complejidad de aquello que va a presentar previendo el modo en que lo comunicará a los niños para involucrarlos en la tarea. Si se trata de un juego reglado, comunicará las reglas del mismo sin ambigüedades. Juega primero con algún niño, a modo de mostrar el juego; da a conocer el modo de organización grupal. En ocasiones, si el juego posee muchas reglas, lo iniciará con un grupo pequeño, mientras los otros alumnos realizan actividades ya conocidas en forma autónoma".[32] De todas maneras, es necesario recordar que una propuesta se asimila paulatinamente, no de entrada; es frecuente que las consignas requieran que se aclaren mientras se está trabajando, dado que ellas suponen el conocimiento matemático que los niños aún no dominan y estamos esperando que aprendan. Por lo tanto, la comprensión de las consignas de trabajo supone un tiempo de elaboración, que tiene lugar mientras los niños van trabajando dentro del problema planteado. En ese tiempo, el docente deberá reformularlas, aclararlas, ejemplificarlas, recordar –si se hubieran trabajado- otras situaciones similares, etc. Se trata de que ayude al alumno a representarse cuál es la finalidad a la cuál se apunta (*la próxima vez que usemos la lata de lápices tenemos que saber si están todos, por eso ahora vamos a averiguar cuántos hay y vamos a buscar una manera de acordarnos cuántos hay*) y también que recuerde las restricciones que se han incluido en la situación.
- *Durante el momento de resolución en el desarrollo de la propuesta*. El maestro observará –en la medida de lo posible- los modos de resolución de sus alumnos tratando de ir seleccionando qué cuestiones sería interesante retomar en una puesta en común. Caben aquí todas las aclaraciones de la consigna que mencionamos anteriormente, el docente también formula preguntas que problematicen o comentarios que favorezcan el trabajo con el contenido, alienta y sostiene a los niños en la búsqueda, los incita a probar, a arriesgar, recuerda las reglas del juego evitando dar indicaciones que le "digan" al alumno lo que tiene que hacer o que encubran el error, ofrece algún punto de apoyo o algún modo de comenzar a buscar a aquellos niños que se encuentran bloqueados frente a la tarea, proporciona información, intenta – en general- no dar pistas de entrada acerca de la corrección o incorrección de lo realizado de modo de que los alumnos intenten validar sus producciones, etcétera.
- *Durante instancias de reflexión sobre lo realizado. Espacio donde los conocimientos se hacen públicos*.[33] El docente selecciona qué analizar, ayuda a los niños a explicitar lo que han realizado, organiza la interacción indicando quién tiene la palabra, ayuda a los alumnos a identificar nuevos

[32] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[33] No se están mencionando momentos de una misma actividad, estas instancias pueden tener lugar –si el docente lo considera- en diferentes días. En las discusiones colectivas se plantean nuevos problemas a los niños, en consecuencia es necesario que no se encuentren cansados por el trabajo de resolución precedente. De esta manera, también permite al maestro un tiempo para seguir analizando las producciones y seleccionar cuáles llevará a la puesta en común y hacia qué aspectos se guiará el análisis.

conocimientos, brinda información, relaciona los conocimientos que los niños han producido con el conocimiento convencional (por ejemplo, esto que ustedes llaman "rayas" o "costados" del cuadrado se llaman lados), sostiene inicialmente cierta incertidumbre respecto a la corrección o incorrección de las producciones para llevar a los alumnos a validarlas por sus propios medios, "pasa en limpio" o sintetiza el estado de la discusión resaltando acuerdos y desacuerdos, ayuda a los alumnos a establecer relaciones entre los distintos aspectos que se trabajan, señala las conclusiones –incluso parciales- a las que arribe el grupo. Como puede notarse, lo central de estos momentos no reside en que cada uno de los alumnos cuente cómo resolvió sino en profundizar el análisis de algunas –pocas- producciones que haya seleccionado el docente. Tal selección no apunta a mostrar las mejores –ni las peores- sino aquellas que pongan de manifiesto algo sobre cuyo análisis se ha decidido avanzar. Por ejemplo, a partir de un juego en el que los niños, por turnos, tiran dos dados y gana un punto el que obtiene mayor puntaje con ambos dados, el maestro puede decidir confrontar la estrategia que consiste en contar ambos dados y la que consiste en utilizar el sobre-conteo (partir del número de uno de los dados y agregar, contando, los puntos del segundo dado). La cuestión que se plantea, -además de que el sobre-conteo comience a difundirse en la sala y los niños que no lo utilicen empiecen a tenerlo en cuenta-, es la equivalencia entre ambos procedimientos: cómo podemos estar seguros de que es lo mismo contar todos los puntos del primer dado o empezar desde ese número; cómo garantizamos que, de esta segunda manera, tendremos todos los puntos y no se nos pierde ninguno en la cantidad final.

Si se trata de un juego o de una situación en la que se hayan utilizado materiales es importante realizar el análisis disponiendo de ellos a fin de poder plantear preguntas.

Es cierto que el papel del docente que se está proponiendo es complejo. Debemos reconocer que enseñar es una tarea difícil para todos. Pero no quisiéramos transmitir la idea de que se trata de tal o cual intervención puntual, algo dicho o no dicho de tal o cual manera, lo que permite generar el tipo de actividad matemática que proponemos. Entonces, más que estar preocupados por si decimos lo justo en el momento oportuno –preocupación imposible de cumplir- nos parece central que el docente piense en el conjunto de la propuesta y cómo instalar un espacio de producción de conocimiento matemático en las salas (de abordaje de las situaciones, de explicitación y validación de lo realizado, de confrontación y análisis de producciones propias y ajenas, de revisión de errores, de identificación de nuevos conocimientos, de reutilización de los conocimientos elaborados en nuevas situaciones, de práctica de los conocimientos adquiridos de modo de alcanzar cierto dominio, etcétera).

Evaluación

La evaluación se inscribe en la planificación del docente. Los conocimientos matemáticos que constituyen nuestros objetos de evaluación son aproximaciones parciales a los saberes transmitidos. Todos los alumnos están involucrados en este proceso, todos pueden avanzar y es una finalidad central de la Educación Inicial generar las condiciones para promover dichos avances.

La finalidad educativa central de la evaluación se dirige a mejorar las decisiones didácticas en relación con el aprendizaje matemático de cada alumno. Por otro lado, la consideración de dicho aprendizaje como un proceso a largo plazo, hace menos "tajante" la división entre estas diferentes clases de evaluaciones de proceso y de producto. Los "cierres" (tanto los "exitosos" como los que no lo son tanto) resultan provisorios en tanto siempre se busca generar avances sobre dichas producciones.

Desde una concepción centrada en la finalidad formativa de la evaluación, es necesario tener en cuenta que no sólo los alumnos serán evaluados sino los diferentes actores y aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Asimismo, todos los momentos de dicho proceso serán objeto de observación y análisis. Se trata de obtener información para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y del contexto de enseñanza y aprendizaje para mejorar todos estos aspectos. Así, toda actividad permitirá que el docente pueda conocer aspectos del proceso de enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

Si estamos considerando una evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, será necesario que las instancias evaluativas (formales o informales) no interrumpan o interfieran sobre dicho proceso, y que no exista una separación tajante entre las tareas de enseñar y de evaluar.

Desde esta perspectiva, interesa particularmente la información cualitativa, porque describen –y/o interpretan- con mayor profundidad los aspectos evaluados, permiten conocer y comprender las características particulares que asumen en un alumno dado.

Una práctica evaluativa muy frecuente en los Jardines consiste en realizar, al comenzar el ciclo lectivo, diagnósticos acerca de los conocimientos matemáticos disponibles por parte de los alumnos. Estos diagnósticos se conciben, en general, como momentos previos necesarios antes de cualquier planificación de situaciones de enseñanza. Ahora bien, estamos considerando que los conocimientos de los alumnos se modifican constantemente, por lo tanto es necesario recabar esa información periódicamente, no al iniciar el año solamente. Por otro lado, dicha recolección de información se debe realizar en el marco mismo de situaciones de aprendizaje y no como situaciones aisladas de ellas.

La evaluación recaerá sobre los aspectos relevados en relación con el enfoque para la enseñanza del área: qué tipos de problemas puede resolver un alumno o un grupo de alumnos solos o con ayuda, con qué ayudas, mediante qué procedimientos, cómo participa de los espacios de discusión con los pares, cómo puede apelar a dichos conocimientos en otras situaciones que los ponen en juego, cuáles son los conocimientos que tiene (o tienen) disponibles y pueden resultar puntos de apoyo para resolver una situación que se plantea, cómo ha avanzado, etcétera.

Los aspectos a evaluar en relación con la matemática son:

- los avances en el conocimiento del recitado de la serie numérica oral ;
- la lectura y la escritura numérica en diferentes contextos de uso;
- la utilización de diferentes procedimientos para resolver distintos problemas;
- los avances en la utilización del conteo para resolver variados problemas;
- los diferentes recursos para representar cantidades;
- la posibilidad de comunicar y representar posiciones y desplazamientos de los objetos en el espacio;
- el reconocimiento de formas en cuerpos y figuras;
- el conocimiento del uso de diferentes elementos para medir.

Bibliografía

Alvarado, Mónica y Brizuela, Bárbara (comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Bartolomé, O. y Fregona, D., "El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Broitman, C. y Itzcovich, Horacio, *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

Broitman, Claudia, "Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados", en *0 a 5. La educación en los primeros años, Nº 2*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

— — —, "Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio", en *0 a 5. La educación en los primeros años, Nº 22*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Broitman, C., Kuperman, C. y Ponce, H., *Números en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Editorial Hola Chicos, 2003.

Castro, A., "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

— — —, "La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades", en *0 a 5. La educación en los primeros años, Nº 2*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Charnay, Roland, "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 316/07.

— — —, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 1ª, 2º, 3º, 4º y 5º parte*. La Plata, DGCyE, 2002.

— — —, *Matemática. Orientaciones didácticas para el trabajo con los números en los primeros años de la EGB. Documento Nº 5*, 2001.

— — —, *Matemática. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB*. La Plata, DGCyE, 2001.

Duval, R., "Registres de representation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée", en *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, n° 5, 1993.

Fayol, M., «Número, numeración y enumeración, qué sabemos de su adquisición», en *Revue Francaise de Pédagogie, n° 70*, 1994.

Gálvez, Grecia, «La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental», en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General y Niños de 4 y 5 años*, 2000.

— — —, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo*, 2004.

— — —, *Pre Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Marco General*, 1999.

Itzcovich, Horacio y otros, *La Matemática escolar*. Buenos Aires, Aique, 2008.

Lerner, Delia, Sadovsky, Patricia y Wolman, Susana, «El sistema de numeración: un problema didáctico», en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires, MECyT, 2007.

— — —, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° ciclo E.G.B./Nivel Primario*. Buenos Aires, MECyT, , 2006.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Currículum, *Los niños, los maestros y los números. Matemática 1° y 2° grado*, 1992, Desarrollo Curricular

Peltier, Lise, "Tendencias de la investigación en didáctica de las matemáticas y la enseñanza de los números en Francia", en *Educación matemática*, Vol. 7, nº 2, 1995.

Quaranta, María Emilia y Tarasow, Paola, "Validación y producción de conocimiento", en *12 (ntes)*, nº 2, Buenos Aires.

Quaranta, María Emilia, Tarasow, Paola y Wolman, Susana, "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Quaranta, María Emilia y Ressia de Moreno, Beatriz, "El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños", en *Enseñar matemática. 0 a 5*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

Ressia de Moreno, Beatriz, "La enseñanza del número y el sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la EGB", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Ressia de Moreno, Beatriz, "Representaciones escritas en el Jardín de Infantes", en *12(ntes)*, nº1, Buenos Aires, 2007.

Saiz, Irma, "La derecha... ¿de quién? Ubicación espacial en el nivel inicial el primer ciclo de la EGB", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Terigi, Flavia, *Psicogénesis del sistema de numeración: estado de la cuestión perspectivas y problemas. Informe final de beca de iniciación en la investigación para estudiantes*. Buenos Aires, UBA, 1990.

Vergnaud, Gerard, *El niño, las matemáticas y la realidad, problemas de la matemática en la escuela*. México, Trillas, 1981.

Wolman, Susana, "La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el Primer Año de la EGB", en *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

— — —, "Números escritos en el Nivel Inicial", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, nº 22, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

El ambiente natural y social

Índice

El ambiente natural y social en la Educación Inicial 111
Los niños conocen el ambiente social y natural en la Educación Inicial .. 111
Propósitos 112
Contenidos 112
Vida social: las instituciones y los trabajos 113
Las historias: de los niños, de sus familias y de la comunidad 114
Los objetos: características físicas y funciones sociales 116
Características físicas 117
Funciones sociales 117
Los seres vivos: animales y plantas 118
El cuidado de la salud y del medio 119
Orientaciones didácticas 121
Selección y organización de los contenidos 121
El diseño de las actividades 123
Intervención docente 127
Evaluación 129
Bibliografía 130

El ambiente natural y social en la Educación Inicial

Los niños conocen el ambiente social y natural en la Educación Inicial

Los niños desde que nacen forman parte del ambiente social y natural y, a partir de sus experiencias en él, van construyendo un conjunto de conocimientos. Los niños aprenden que cuando tiran piedritas en el agua se hunden; algunos saben que un camión recoge la basura que se deja en las puertas de ciertas casas y también saben que mucha basura se amontona en algunas esquinas; reconocen que todas las mañanas sale el sol, otros niños saben que la leche se obtiene ordeñando las vacas, y que para comprar golosinas en el kiosco se necesita dinero. Los niños y los adultos constituimos el ambiente, al tiempo que este nos constituye como sujetos sociales. Los sujetos sociales transformamos el ambiente social y natural, a la vez que somos transformados por él.

El ambiente es un entramado social y natural. Aún en los espacios que a primera vista resultan netamente naturales solemos encontrar la intervención social: el curso de un río se transforma por la construcción de un dique, las zonas rurales se modifican por los cambios tecnológicos, las reservas naturales son tales porque se elaboran un conjunto de normas y organismos institucionales que las preservan de acciones perjudiciales. Del mismo modo, en los contextos socialmente construidos por excelencia, como las grandes ciudades, los fenómenos de la naturaleza se presentan continuamente mediante las crecidas de los ríos y los arroyos que producen inundaciones, los vientos, las nevadas, etcétera.

El ambiente social y natural es complejo, y está en continuo cambio, a la vez que ciertos elementos permanecen. El ambiente es diverso, es decir, está formado por grupos sociales con diferentes costumbres, creencias, ideas, etc. pero también es desigual en el sentido de que la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa para los distintos sectores que lo conforman. Por lo tanto, el conflicto social forma parte del ambiente así como la posibilidad, en algunas situaciones, de arribar a ciertos consensos.

En la Educación Inicial, el tratamiento de ciencias sociales y ciencias naturales propone que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural.[1] Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga a la Educación Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. La enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales en el jardín de infantes no se organiza desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de este propósito. De esta manera, se espera que los alumnos sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman. Así se da inicio a un largo camino que se complementará en los ciclos superiores de la enseñanza cuando los alumnos estén en condiciones de elaborar los conceptos más específicos de cada una de las disciplinas que pertenecen al área de las ciencias sociales (historia, geografía, sociología, economía, etc.) y de las ciencias naturales (biología, química, física, etcétera).

Llevar a cabo este propósito requiere como punto de partida que el jardín, como institución, y cada maestro, en particular, conozcan cómo es el ambiente social y natural en el que transcurre la vida de sus alumnos. Para ello, es preciso tener en cuenta que este no está formado solamente por los aspectos cercanos en el espacio y en el tiempo, sino que las noticias de guerras lejanas, los animales de la selva, las informaciones sobre la vida medieval que brindan los juegos de la computadora, etc. también forman parte de su realidad. A partir de este análisis minucioso es posible que los maestros

[1] Kaufmann, Verónica y Serulnicoff, Adriana, "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial", en Malavovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

nos planteemos la pregunta acerca de qué recortes del ambiente social y natural –inabarcable en su totalidad por definición– son los más pertinentes a la hora de pensar propuestas de enseñanza para determinado grupo de alumnos en función de ofrecerles la posibilidad de "mirar con otros ojos" y enriquecer sus conocimientos sobre algún contexto cotidiano y conocido, y también acercarlos a contextos desconocidos que de no mediar la escuela, probablemente, no tendrían ocasión de conocer.[2]

El propósito que asume la enseñanza de las ciencias sociales y naturales en el nivel se enmarca en la responsabilidad del jardín de formar niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan información, logran establecer relaciones y articular explicaciones cada vez más complejas, al mismo tiempo que enriquecen su juego. Niños cada vez más autónomos, con posibilidad de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y coordinarlos con el propio, de modo de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

Propósitos

- Diseñar situaciones de enseñanza que posibiliten que los alumnos organicen, amplíen y enriquezcan sus conocimientos acerca del ambiente social y natural.
- Promover el acercamiento de los alumnos a contextos conocidos y ofrecer también la posibilidad de acceder a otros más desconocidos.
- Favorecer la autonomía de los alumnos en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información a través de variadas fuentes y la posibilidad de arribar a conclusiones provisorias.
- Diseñar propuestas didácticas que permitan la articulación entre la indagación del ambiente, el juego dramático y el juego de construcciones, etcétera.

Contenidos

Los contenidos del área "El ambiente social y natural" están organizados en cinco bloques.

- Vida social: las instituciones y los trabajos.
- Las historias: de los niños, de sus familias y de la comunidad.
- Los objetos: características físicas y funciones sociales.
- Los seres vivos: animales y plantas.
- El cuidado de la salud y el medio.

Los dos primeros bloques incluyen contenidos de las ciencias sociales. El bloque relativo a los seres vivos despliega contenidos de las ciencias naturales. Los bloques de los objetos y del cuidado de la salud y del medio articulan contenidos de ambas áreas de modo de permitir una mirada más compleja sobre las cuestiones que plantean. Sin embargo, esta presentación no implica que los docentes aborden siempre los contenidos de estos bloques en forma articulada cuando trabajen sobre ellos en las diferentes secciones.

Cada bloque está encabezado por una breve introducción que describe su sentido general y se explicitan algunas ideas del enfoque de cada una de las áreas que organizan la presentación de los contenidos. Así el bloque referido a la vida social está atravesado por las ideas propias del campo de las

[2] Ibídem.

ciencias sociales, como la idea de diversidad, cambio y conflicto social, y el referido a los seres vivos por la idea de unidad y diversidad y la de cambio, del campo de las ciencias naturales.

Los contenidos están expresados procurando dar cuenta de aquello que se espera que aprendan los alumnos. A la vez, se incluyen otros relativos a los procedimientos asociados con los conceptos que el bloque plantea. Por ejemplo, la observación sistemática y el uso de instrumentos como lupas en el bloque de los seres vivos o la elaboración de entrevistas e historias de vida para abordar los contenidos vinculados con las historias (de los niños, de sus familias y de la comunidad). Asimismo, se incluyen algunas actitudes vinculadas con la especificidad de cada bloque, por ejemplo, la valoración del cuidado de la salud y del ambiente o el respeto por formas de vida diferentes de las propias en el apartado en el que se propone abordar los modos de organización de un mismo tipo de institución en comunidades y culturas diversas.

Vida social: las instituciones y los trabajos

En este bloque se presentan contenidos de ciencias sociales vinculados con algunos aspectos de la vida en sociedad. En particular, interesa que los alumnos del jardín puedan establecer relaciones cada vez más ricas y complejas entre las funciones que cumplen las instituciones y los espacios sociales y las necesidades de las personas; el modo en que ellas se organizan y los trabajos que desempeñan las personas; los trabajos y la capacitación que requieren, las herramientas y maquinarias que utilizan, las normas que los regulan, etc. Estos contenidos están atravesados tanto por la idea de cambio y permanencia como por la idea de diversidad.

Resulta importante ofrecer a los alumnos la posibilidad de tomar contacto con los cambios y las permanencias que se van produciendo en las instituciones y los trabajos a lo largo del tiempo y, del mismo modo, acercarlos a la idea de que diversas comunidades y culturas organizan sus instituciones y sus trabajos de modo diferente para resolver necesidades análogas. Tomar contacto con los cambios en el tiempo y con la diversidad cultural, por un lado, promoverá que los alumnos construyan una mirada cada vez más compleja del ambiente y respetuosa de sus diferencias. Por otro lado, acercarlos desde pequeños a otras realidades lejanas en el tiempo o en el espacio, permitirá a los niños comenzar a desnaturalizar algunos aspectos de sus propias formas de vida, por ejemplo, cuestiones vinculadas con la organización de las familias, las escuelas, el trabajo de las mujeres y los varones, etc. Para ello es necesario contactar a los alumnos con distintas fuentes de información como fotos, relatos, entrevistas, pinturas de época, etcétera.

Al abordar estos contenidos entre otros, el conflicto social –sin duda– estará presente mediante las experiencias que relatan los alumnos o las situaciones que los docentes decidan abordar en la sala: la noticia de una huelga en demanda de mejores salarios, la clausura de una industria que contamina pero que a la vez da trabajo a muchas personas, la experiencia de un piquete para pedir mayor seguridad en las rutas, etc. La aproximación a estas problemáticas intentará dar cuenta de algunas de las distintas posiciones y perspectivas que están en juego, para que los niños comiencen a acercarse a su complejidad y a la idea de que las explicaciones no son únicas ni todas las soluciones sencillas.

- Reconocimiento de algunas relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones y los espacios sociales con las necesidades, los intereses y los deseos de las personas. Por ejemplo, las ferias barriales ofrecen semanalmente productos frescos y variados; la estación de ómnibus permite el arribo y la partida de personas y mercaderías, el cuartel de bomberos se ocupa de apagar incendios y socorrer a la población en diversos siniestros; los centros donde las diferentes colectividades se reúnen para realizar actividades recreativas y conservar sus tradiciones y costumbres como el centro danés en Tres Arroyos, la Societá Italiana de Benevolenza en Necochea, el centro asturiano en Junín, el centro Sirio libanés en Bahía Blanca, etcétera.
- Aproximación a las normas que regulan y organizan el funcionamiento de las instituciones. Por ejemplo, la necesidad de sacar turnos para ser atendido en el hospital, la inscripción de los niños

para poder ingresar al jardín, la importancia de respetar ciertas normas para jugar en el patio del jardín, etcétera.

- Reconocimiento de las relaciones entre las funciones que cumple una institución o un espacio social y los trabajos que desempeñan las personas para que este funcione. Por ejemplo, en la fábrica de soda diferentes personas se ocupan de manejar máquinas para lavar los envases, volver a cargarlos, ponerles el precinto, etc. mientras que la tarea del sodero es la de repartir el producto terminado; en la estación de servicio trabajan playeros que cargan el combustible, personas que atienden el mini-mercado, en algunas hay mecánicos que reparan los autos, etcétera.
- Reconocimiento de las relaciones entre los trabajos y la capacitación que requieren, las herramientas y maquinarias que se utilizan, la organización del espacio donde se desarrolla, las normas que los regulan. Por ejemplo, los tamberos se levantan muy temprano para ordeñar las vacas, se ocupan del manejo y mantenimiento de las máquinas, atienden la alimentación y la sanidad de los animales, etc. El odontólogo estudió en la universidad para aprender cómo cuidar la salud bucal y para realizar su trabajo usa barbijo, guantes y un conjunto de instrumentos como el explorador y el espejo. Las personas que trabajan en la elaboración de embutidos y salamines utilizan recetas especiales para cada uno de los productos, emplean diferentes máquinas según el tipo de producto a elaborar, respetan normas de higiene y protección del ambiente.
- Aproximación a los cambios y las permanencias a través del tiempo en las instituciones, los espacios sociales y los trabajos en relación con el modo de organizar las tareas, los espacios, los tiempos, las normas, las herramientas y las maquinarias que utilizan, etc. Por ejemplo, cuando los abuelos de los niños eran chicos las escuelas eran de varones y de mujeres mientras que en la actualidad la mayoría son escuelas mixtas; durante mucho tiempo las estaciones de tren fueron lugares de mucho tránsito de personas y mercaderías mientras que en la actualidad algunas están abandonadas y otras han sido reutilizadas para otros fines como centros culturales; los cambios en el trabajo del agricultor que para trabajar la tierra utilizaba máquinas tiradas por caballos y ahora emplea máquinas equipadas con tecnologías innovadoras, o que para satisfacer la necesidad de agua de los cultivos debía necesariamente esperar las lluvias y actualmente riega con equipos especiales, etcétera.
  - Identificación de algunos trabajos que ya no existen como el deshollinador, el farolero y otros trabajos nuevos como las personas que programan o reparan computadoras, las empresas que transportan gas hasta las zonas rurales para el llenado de los tanques familiares o de las escuelas.
- Aproximación a los modos de organización de un mismo tipo de institución o espacio social y un mismo tipo de trabajo en comunidades y culturas diversas. Por ejemplo, la escuela rural y la escuela urbana; los pescadores artesanales y los grandes buques factorías que pescan y procesan el pescado a bordo; la lancha almacén en el Delta y los supermercados.
- Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.
- Uso de cuadros y tablas comparativas sencillas.
- Obtención de información a partir de imágenes y fotografías.
- Valoración y respeto por formas de vida diferentes de las propias.[3]

Las historias: de los niños, de sus familias y de la comunidad

En este bloque se reúnen aquellos contenidos que procuran acercar a los niños a la idea de que cada uno posee una historia que es única e irrepetible pero que, a la vez, tiene puntos de contacto y similitudes con las historias de sus compañeros. Del mismo modo, las familias, las comunidades y el

[3] Ver apartado de "Formación personal y social" en este Diseño Curricular.

país en su conjunto construyen su historia. Sabemos que la comprensión del cambio social y del tiempo histórico son nociones que los niños entenderán con grandes dificultades y solo muy tardíamente.[4] Sin embargo, es posible desde el jardín realizar las primeras aproximaciones que permitan a los niños comenzar a conocer y recrear la memoria colectiva. Para ello, es importante ser cuidadosos en seleccionar y acotar el periodo histórico a considerar evitando mezclar diferentes temporalidades en una misma propuesta (el tiempo en que los abuelos eran chicos con la época en que los padres eran pequeños o con los días de la época colonial, por ejemplo) y, en todos los casos, ofrecer a los alumnos la posibilidad de explorar diversas fuentes a partir de las cuales tomar contacto directo con el pasado: visitas a museos, observación de imágenes y fotografías, entrevista a un historiador, observación de monumentos y placas, entre otros.

En particular, este bloque enfatiza la posibilidad de indagar con los alumnos algún aspecto de la vida cotidiana de las poblaciones originarias de nuestro territorio en el pasado y en el presente, como un modo de ampliar y en algunos casos cuestionar ciertas visiones estereotipadas que los niños construyen acerca de los indígenas. Conocer alguna comunidad cuyos descendientes viven en la actualidad permitirá también comenzar a relativizar la idea que sostienen los chicos acerca de que "los indios ya no existen más".[5] Hacer entrar estas temáticas en el jardín intenta fundamentalmente recuperar las historias –y los presentes– de la diversidad de identidades que pueblan hoy los jardines de la provincia de Buenos Aires.

- Identificación de cambios y permanencias en algún aspecto de sus historias personales. Por ejemplo, las comidas y los utensilios que usaban para comer, los juegos y los juguetes, la ropa de cuando eran bebés y los que utilizan en la actualidad.
- Reconocimiento de algunas semejanzas y diferencias entre la historia personal y familiar de cada uno y la de sus compañeros. Por ejemplo, todos los niños comenzaron a caminar en un mismo período; algunos tomaban leche del pecho materno y otros en mamadera, posiblemente a muchos les cantaban canciones de cuna, algunas serán comunes y otras diferentes, etcétera.
- Reconocimiento de algunos cambios y permanencias a través del tiempo en algún aspecto de la vida cotidiana de las familias y de la comunidad. Por ejemplo, cómo festejaban sus cumpleaños los abuelos cuando eran chicos y cómo los festejan los niños en la actualidad; cómo era la plaza cuando los papás eran chicos y cómo es en la actualidad; cómo se vestían los hombres y las mujeres en los tiempos de la colonia y en la actualidad;[6] cómo se ordeñaban las vacas cuando los abuelos eran chicos y en la actualidad.
- Aproximación a algunos cambios y permanencias a través del tiempo en las formas de vida de algunos de los pueblos originarios del actual territorio argentino. Por ejemplo, algunos descendientes de los mapuches continúan tejiendo en telares y reuniéndose en la ceremonia colectiva del nguillatún; las mujeres wichis siguen tejiendo yicas (realizadas a mano con fibras naturales de chaguar) que antiguamente usaban para la recolección de cosechas y actualmente se utilizan como bolsos o morrales con usos diversos.
- Inicio en el conocimiento y la valoración de los acontecimientos, los festejos y las conmemoraciones significativas para la comunidad, la localidad, la Provincia y la Nación. Por ejemplo, la fiesta del maíz en Chacabuco, el carnaval artesanal de Lincoln, la fiesta de la Pachamama celebrada por los pueblos andinos, la conmemoración nacional del día de la memoria y la justicia, la celebración del día de la bandera, entre otros.

[4] Delval, Juan "La representación infantil del mundo social", en *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.

[5] Kaufman, Verónica; Serafini, Claudia y Serulnicoff, Adriana, *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Hola Chicos, 2005.

[6] En este sentido, se sugiere la lectura de DGCyE, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 3° parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

- Reconocimiento y valoración de algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente, por ejemplo a partir de objetos antiguos que conservan los museos, placas, estatuas y monumentos, edificios históricos, etcétera.
- Observación sistemática de imágenes y objetos antiguos.
- Elaboración y realización de entrevistas e historias de vida.
- Organización de la información relevada para su comunicación a otros (las familias, compañeros del jardín, etcétera).
- Valoración de las diferentes historias personales, familiares y de la comunidad.

Los objetos: características físicas y funciones sociales

Este bloque de contenidos reúne aportes de las ciencias sociales y las ciencias naturales. Los contenidos de las ciencias naturales proponen el acercamiento a las características de los materiales, las acciones que pueden realizarse con los objetos y los diversos cambios que ocurren en los objetos y los materiales. Las ciencias sociales aportan una mirada sobre las funciones que cumplen los objetos y los usos que las personas les dan en el tiempo y en distintas culturas y comunidades. Asimismo, se procura que los alumnos se acerquen a la idea de que los objetos son una construcción social, es decir, que son el producto del trabajo de las personas y que para su confección se utilizan diferentes materiales, herramientas, maquinarias, técnicas.

El trabajo en torno de los contenidos de las ciencias naturales supone que los niños más pequeños trabajen de modo más indiferenciado sobre las características de los materiales, los objetos y las acciones que pueden realizarse con ellos. En las salas mayores se iniciarán en una progresiva diferenciación entre los objetos y los materiales que los conforman. Así, por ejemplo, los más pequeños tendrán oportunidad de explorar los objetos y observar que se comportan de formas diversas cuando se deslizan sobre un plano inclinado (algunos ruedan, otros no; algunos se desplazan con facilidad, otros es necesario empujarlos). En la sala de los más grandes, los maestros podrán proponer que los niños reconozcan que los materiales con los que están hechos los objetos inciden en el desplazamiento. Por ejemplo, una pelota puede estar confeccionada con diferentes materiales (cuero, goma, madera) y que algunos materiales en interacción con el plano inclinado hacen que los objetos *se frenen*. Se podría analizar también si estos materiales resultan apropiados para confeccionar pelotas. En todos los casos, se espera que los niños realicen descripciones, encuentren regularidades, avancen en algunas generalizaciones pero no que puedan establecer explicaciones causales de los fenómenos. Es decir, el jardín procurará que los niños, por ejemplo, reconozcan que cuando se mezclan materiales con agua ocurren distintas cosas (algunos se disuelven y otros no) pero no pretende que puedan explicar por qué sucede.

Para abordar los contenidos del campo de las ciencias naturales, los alumnos podrán obtener la información necesaria, fundamentalmente, mediante la exploración. En el caso de los contenidos de las ciencias sociales, la información no se desprende solamente de la exploración sino que requiere de otras fuentes. Así, por ejemplo, los alumnos podrán aprender a partir de la exploración que los ruleros ruedan, se pueden deformar, tienen agujeros, etc.; mientras que para comprender cómo se utilizan será necesario consultar a un familiar o a un peluquero u observar a alguien que muestre cómo se emplean.

Al mismo tiempo, los contenidos de este bloque proponen que los niños se inicien en el uso de cuadros o tablas sencillas, en la observación de objetos antiguos y modernos, en la utilización de algunos instrumentos como goteros, tamices, embudos, etc. Así por ejemplo, se podrá elaborar una tabla para registrar qué objetos fueron atraídos por el imán y cuáles no o se podrá observar y analizar con cierto detalle las diferencias y las semejanzas entre un teléfono antiguo y un teléfono celular.

Características físicas

- Aproximación a algunas características de los objetos y los materiales. Por ejemplo: forma, textura, flexibilidad, brillo, plasticidad, producción de sonidos.
- Exploración de las acciones que pueden realizarse sobre los objetos: hacerlos rodar, deformarlos, empujarlos.
- Exploración de algunas interacciones de los objetos y materiales: con el agua (absorben, flotan), con la luz (son opacos, transparentes), con el aire (pueden ser movidos, empujados, sostenidos por el aire), con los imanes (algunos objetos pueden ser atraídos por ellos).
- Comparación de las características y las interacciones entre diferentes objetos y materiales. Por ejemplo, no todos son igualmente flexibles, algunos flotan y otros se hunden, algunos dejan pasar la luz y otros no, producen diferentes sonidos, algunos son atraídos por los imanes, y otros no, etcétera.
- Aproximación a la diferencia entre objeto y material: noción de que un mismo objeto se puede construir con diferentes materiales.
- Reconocimiento de algunos cambios que ocurren en los objetos y los materiales como resultado de las interacciones entre sí y ante variaciones en la temperatura.
  - *Cambios reversibles* (mezclas y separaciones): cuando se mezclan materiales se pueden separar y volver a obtener los materiales de partida. Por ejemplo (arena y piedritas, semillas de diferente tamaño, etcétera).
  - Uso de distintos métodos de separación. Por ejemplo, tamices y coladores para separar mezclas de materiales de diferentes tamaños (arena y piedritas), separación por flotación (agua y corchos), atracción por los imanes (arena y limaduras de hierro).
  - Cambios de estado: líquido a sólido y sólido a líquido, como resultado de exponerlos a condiciones variables de temperatura. Por ejemplo agua, chocolate, manteca.
  - *Cambios irreversibles*: algunos materiales que se mezclan no se pueden volver a recuperar. Por ejemplo, cuando se agrega limón a la leche para elaborar ricota. Algunos materiales expuestos al calor cambian y se transforman. Por ejemplo, al cocinar (las claras de huevo cuando se elabora merengue, el maíz pisingallo cuando se fabrica pochoclo).
  - *Cambios y movimientos*: los objetos pueden estar quietos o moviéndose, se pueden frenar, pueden subir, caer; llegan más lejos o se mueven más rápido cuanto más inclinada es una pendiente, etcétera.

Funciones sociales

- Aproximación a ciertas relaciones entre las funciones que cumplen los objetos y las necesidades, los intereses y los deseos de las personas. Por ejemplo, el reloj permite conocer la hora, las bicicletas sirven para desplazarse, el control remoto posibilita manejar a distancia diferentes aparatos como la TV o la radio, el guardaganado en las entradas de los campos evita que los animales se escapen.
- Reconocimiento de los objetos como producto de la realización de distintos trabajos y el uso de diferentes materiales, herramientas, maquinarias, técnicas. Por ejemplo, los muebles de madera fabricados por carpinteros quienes utilizan herramientas variadas como serruchos, martillos, formones, etc.; los juguetes de plástico elaborados en fábricas donde obreros manejan máquinas que procesan el plástico para hacer pelotas, palas, baldes, etcétera.
  - Relación entre las características de los materiales y los usos: las mesas pueden construirse con madera, plástico, metal; a la vez, con un mismo material se fabrican objetos diferentes (con madera se fabrican sillas, mesas, juguetes, utensilios de cocina, etcétera).
- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas. Por ejemplo, mientras que en la zona del Delta las personas se

trasladan en lanchas y botes, en las ciudades lo hacen en autos, colectivos, trenes, etc.; muchas familias urbanas transportan a sus bebés en cochecitos, mientras que las mujeres andinas, las mujeres hindúes –entre otras– los cargan envueltos en mantas sobre sus espaldas.

- Reconocimiento de cambios y permanencias a lo largo del tiempo en un mismo tipo de objeto en relación con los materiales, su forma, los modos de uso, etc. Por ejemplo, objetos utilizados para escuchar música en diferentes momentos como la vitrola, el tocadiscos de cuerda, el combinado, el pasacassette, el discman, el mp3; las radios con gabinetes de madera lustrada que se ubicaban en el centro de la casa, la radio portátil, el walkman, entre otros.
- Exploración activa y sistemática.
- Uso de instrumentos. Por ejemplo, goteros y tamices.
- Uso de distintas formas de registro y organización de la información: listas, tablas, cuadros.
- Realización de entrevistas a expertos.
- Observación sistemática de objetos antiguos y modernos.
- Comunicación de los resultados de sus indagaciones.

Los seres vivos: animales y plantas

Este bloque de contenidos propone que los alumnos indaguen acerca de los seres vivos. Por tratarse de niños que se encuentran en la Educación Inicial, el trabajo en torno de los seres vivos se circunscribe a los animales y las plantas, dejando otros grupos de seres vivos, como por ejemplo los hongos y los microorganismos a etapas más avanzadas de la escolaridad. A su vez, se focaliza en las plantas con flores. La propuesta es que los niños aborden las semejanzas y las diferencias entre los seres vivos en diferentes sentidos: se espera que describan y comparen plantas entre sí y también que describan los rasgos comunes y las diferencias entre partes de plantas. Del mismo modo se propone que comparen animales entre sí y también que analicen algunas funciones y las estructuras utilizadas para llevarlas a cabo. Por ejemplo, los animales se desplazan pero lo hacen de diferentes maneras empleando una amplia diversidad de estructuras (alas, patas, aletas).

El bloque propone también analizar cambios a lo largo de un tiempo determinado y a lo largo de la vida, tanto en los animales como en las plantas. A partir del trabajo sobre estos dos ejes *unidad y diversidad* y *cambios*, se espera que los niños avancen en la comprensión de los rasgos que caracterizan a los seres vivos ampliando a la vez lo que consideran como tal: los invertebrados también son animales; el hombre comparte rasgos con los animales; las plantas también son seres vivos.

- Reconocimiento de diferencias entre las plantas (tienen diferentes tamaños, tallos y formas).
- Reconocimiento de características comunes entre distintas plantas (la mayoría de las plantas tiene flores, tallos, hojas, raíces, frutos y semillas). Las plantas tienen ciertos requerimientos para vivir (necesitan agua, luz, sustrato).
- Semejanzas y diferencias entre las mismas partes en distintas plantas (por ejemplo, los frutos son diferentes entre sí tienen múltiples tamaños, texturas, colores, son secos o carnosos, pero todos contienen las semillas; las hojas son de diferentes colores, bordes, tamaños, formas, pero todas tienen nervaduras). Las semillas son diferentes entre sí, pero todas contienen el embrión; los tallos sostienen las ramas, hojas, flores pero son diferentes en diversas plantas, etcétera.
- Indagación de características comunes de distintos animales (tanto vertebrados como invertebrados), por ejemplo, partes del cuerpo, cobertura del cuerpo, descendencia, entre otros.
- Comparación de las mismas partes en distintos animales. Por ejemplo, las bocas de los animales son diversas (diferentes tipos de picos, dientes, etc.); los animales tienen diferentes extremidades (patas, alas, aletas).
- Relaciones entre las características de las bocas y los distintos alimentos que consumen: los dientes de los animales herbívoros y los de los carnívoros; picos de animales que se alimentan de semillas y de aquellos que consumen peces.

- Relaciones entre las características de los miembros del cuerpo y las distintas formas de desplazamiento (los que nadan, vuelan, reptan, caminan y vuelan).
- Indagación acerca de la diversidad de comportamientos en los animales: la defensa del territorio, la comunicación, la protección de las crías, la búsqueda de alimento (por ejemplo, cuidado de las crías a través de la construcción de nidos, protección de crías por parte de adultos a veces machos y otras hembras, animales que viven en grandes grupos y todos cooperan en la búsqueda del alimento, la defensa de las crías; etcétera).
- Observación de los cambios en las plantas a lo largo del año (por ejemplo, los árboles) y a lo largo de la vida (por ejemplo, las plantas de la huerta).
- Reconocimiento de los cambios en los animales a lo largo de la vida (algunas crías cuando nacen se parecen mucho a los adultos y otras son muy diferentes: gatos, sapos, gallinas, entre otras).
- Reconocimiento de los diferentes usos que hacen las personas de los animales y las plantas. Por ejemplo, los animales de compañía, partes de plantas y animales para la alimentación, para usos industriales (tinturas, aceites, etc.) para ornamentación, etcétera.
- Iniciación en observaciones más sistemáticas.
- Iniciación en el uso de algunos modos de registro de la información (por ejemplo dibujos, dictados a docente, fotografías).
- Inicio en el uso de instrumentos, por ejemplo, lupas.
- Inicio en la participación de algunas entrevistas a expertos.[7]
- Aproximación al uso de bibliografía, multimedia, audiovisuales, etc. para obtener información.
- Respeto y cuidado por los seres vivos.

El cuidado de la salud y del medio

Este bloque de contenidos propone abordar las problemáticas del cuidado de la salud y del medio. Ambas requieren para su tratamiento de los aportes de las ciencias sociales y las ciencias naturales. Se trata de temáticas complejas y suponen tener en cuenta para su análisis diferentes marcos éticos, religiosos y valorativos; diversos sistemas de creencias y costumbres relacionados con la salud; desiguales condiciones socioeconómicas; el conocimiento científico tecnológico disponible, los aspectos normativos y jurídicos, etc. Por otra parte, tanto el cuidado de la salud como del ambiente plantean la incumbencia de diferentes niveles de responsabilidad tanto individuales, como familiares, institucionales, gubernamentales, entre otros.

Estos temas, en su mayoría, plantean un nivel de dificultad que excede las posibilidades de los niños pequeños. Sin embargo, su ingreso y su tratamiento en el jardín resulta pertinente atendiendo tanto a la relevancia que la sociedad les otorga como a la importancia que asume que los niños desde pequeños comiencen a construir ciertos conocimientos, actitudes y hábitos que favorezcan una formación responsable en el cuidado de sí mismos y del ambiente.

Para que esto sea posible, resulta necesario tratar los contenidos vinculados con el cuidado de la salud y del medio, en una escala en la cual conserven su complejidad y que, a la vez, sean posibles de ser abordados por los niños pequeños. En este sentido, en relación con el cuidado de la salud resulta interesante indagar, por ejemplo, cuestiones vinculadas con el cuidado de la boca y los dientes ya que al mismo tiempo que los chicos conocen cómo es la boca por adentro, qué recaudos son necesarios tomar para cuidar los dientes, pueden aprender a cepillarse en el jardín. Es decir, se trata de una temática a partir de la cual los niños pueden construir ciertos hábitos con autonomía. Además, la escuela prevé alguna instancia de intercambio con los padres para que ellos puedan acompañar el trabajo que vienen realizando los niños.[8]

[7] Ver apartado "Prácticas del lenguaje" en este Diseño Curricular.

[8] Kaufman, Verónica; Serafini, Claudia y Serulnicoff, Adriana, ob. cit., 2005.

En el caso de las problemáticas vinculadas con el cuidado del ambiente se ha elegido abordarlas en la escala del jardín de infantes, puesto que ésta permite conservar la complejidad que asumen estos temas y además involucrar a los alumnos como protagonistas. Por ejemplo, a propósito de que el jardín queda muy sucio al finalizar la jornada, se propone indagar en qué lugares hay tachos cestos de basura, qué tipo de basura se produce en diferentes lugares de la escuela (cocina, salas, dirección, patio), averiguar quiénes se ocupan de la limpieza del jardín y en qué consiste su trabajo, investigar qué sucede con la basura luego de que el portero la saca fuera del jardín. Finalmente los alumnos organizan una campaña para concientizar a las otras salas sobre la importancia de tirar la basura en los recipientes, confeccionan tachoscestos, entre otras actividades.

En unas y otras temáticas es interesante promover que los niños comiencen a reconocer cuándo la responsabilidad depende de ellos y cuándo de familiares, otros adultos, organismos gubernamentales, etcétera.

- Reconocimiento de las partes externas del cuerpo: algunas características observables (por ejemplo, partes duras y blandas, etcétera).
- Comparación de las mismas partes del cuerpo en diferentes personas. Por ejemplo, distintos tamaños y formas de pies y manos, distintos colores de cabello, de ojos, de piel, distintas bocas.
- Reconocimiento de cambios y permanencias a lo largo de la vida de las personas. Por ejemplo, las personas crecen, cambia su altura, el tamaño de manos y pies, etc. El color de los ojos de las personas no cambia. Algunos gustos permanecen, como puede ser el fútbol o algunas comidas; otros pueden cambiar a lo largo de la vida, como la preferencia por un cierto tipo de música.
- Aproximación al reconocimiento de la existencia de las partes internas perceptibles del cuerpo y su función. Por ejemplo, los huesos y el sostén, los pulmones y la respiración, entre otros.
- Apropiación y reconocimiento de hábitos necesarios para cuidar la salud (como el cepillado de los dientes, abrigarse y desabrigarse cuando es necesario, uso del cabello recogido, etcétera).
- Reconocimiento de las instituciones y los profesionales que se ocupan del cuidado de la salud. Por ejemplo, hospitales, médicos, salita de primeros auxilios, odontólogos, enfermeros.
- Aproximación a determinadas normas que se elaboran para cuidar la salud de la población, como las fechas de vencimiento de los alimentos, las normas de tránsito, las campañas de vacunación, entre otras.
- Observación de algunas normas que permiten circular por la calle con seguridad.
- Identificación de problemas ambientales que afectan la vida en el jardín, por ejemplo, el exceso de ruido, el desperdicio de agua, la basura.
    - Reconocimiento de diferentes niveles de responsabilidad (la de los chicos del jardín, el personal de maestranza, los docentes y directivos) y búsqueda de soluciones (campañas de difusión, elaboración de cartas para las otras salas, etcétera).
- Comparación de una problemática analizada en el jardín con la misma en otros espacios de la localidad. Por ejemplo, la basura en la plaza, en las veredas; el desperdicio de agua en las casas y en el jardín.
- Respeto por las diferencias físicas, de las formas de vida, de los intereses y las necesidades de las personas.
- Respeto por la propia intimidad y la de los otros.[9]
- Elaboración de encuestas y entrevistas.
- Comunicación del resultado de sus indagaciones.
- Valoración del cuidado de la salud y el ambiente.

[9] Ver el apartado "Formación personal y social" en este Diseño Curricular.

Orientaciones didácticas

Selección y organización de los contenidos

Asumir el propósito de contribuir a organizar, enriquecer y complejizar la mirada de los niños sobre el ambiente implica considerar de un modo particular la organización y la selección de los contenidos de ciencias sociales y naturales.

Estos contenidos se abordan en las diferentes secciones mediante las unidades didácticas, los proyectos o las secuencias didácticas.[10] Enmarcados en este propósito general, las áreas aportan a los diferentes recortes del ambiente aquellos contenidos que complejizan la mirada de los niños. Esta perspectiva, tal como se mencionara anteriormente, confiere una identidad particular al tratamiento de las ciencias sociales y naturales en la Educación Inicial y la diferencia de otros niveles del sistema educativo en las cuales la enseñanza se organiza mayoritariamente por áreas curriculares.

Así, por ejemplo, en una unidad didáctica que promueva que los chicos conozcan la panadería, abordarán desde las ciencias naturales algunos contenidos relativos a las características de los materiales con los que se elabora el pan: compararán los diferentes colores, texturas, tamaño de los granitos de las diferentes harinas que se utilizan en la panadería. También podrán hacer panes, observar el cambio que producen las levaduras en la masa, etc. Desde la perspectiva de las ciencias sociales, los alumnos podrán conocer cómo es el trabajo del panadero, qué herramientas utiliza, cómo es la vestimenta que usa para realizar su tarea; cómo está organizado el despacho de pan: cómo se exhibe la mercadería, qué otros productos se venden, dónde está ubicada la caja registradora, quién se ocupa de la tarea de cobrar, etc. Estos contenidos resultan pertinentes para que los niños tengan oportunidad de ampliar sus conocimientos relativos a este recorte del ambiente.

Si bien, uno de los criterios a considerar cuando se diseñan unidades o proyectos es que admitan el tratamiento de contenidos tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales, la articulación entre los contenidos de ambas puede ser diferente.

En algunos casos, el abordaje de los contenidos de cada una de las áreas permite una mirada integrada sobre el contexto elegido. Por ejemplo, el docente diseña una propuesta para indagar el supermercado: analizar desde la perspectiva de las ciencias naturales algunas de las condiciones de conservación de los alimentos (cuáles necesitan ser conservados en la heladera y cuáles no) permitirá que los niños complejicen su mirada sobre aspectos vinculados con el supermercado como espacio social por ejemplo, cómo están organizados los productos en las góndolas de acuerdo con este requisito, cómo se guardan los diferentes productos en el área de depósito, qué cuidados debe tener en cuenta el repositor para hacer su trabajo, etc. En el caso de elaborar un proyecto acerca de la salud bucal de los niños, desde las ciencias naturales se seleccionan algunos contenidos referidos a las características de las bocas, los dientes, sus formas. Mientras que las ciencias sociales aportan el conocimiento sobre el trabajo del odontólogo y la importancia de su visita periódica para tener una boca saludable. Asimismo, el odontólogo será un informante calificado para enseñar a los chicos cómo cepillar sus dientes para prevenir caries.

En otros casos, la unidad o el proyecto propone el abordaje de algunos contenidos de las ciencias sociales y algunos de las ciencias naturales, pero estos si bien brindan conocimientos sobre la temática en cuestión, no se encuentran en estrecha relación entre sí. Por ejemplo, el docente desarrolla una unidad didáctica sobre la laguna. Los niños podrán relevar algunas características de las plantas que viven en el agua y otras que habitan en las orillas. Desde las ciencias sociales, los niños podrán

[10] Ver, en el apartado "Marco general" de este Diseño Curricular, el fragmento titulado "Orientaciones para pensar la enseñanza".

indagar qué actividades realizan las personas en la laguna, qué trabajos se desarrollan en función de satisfacer estas necesidades e intereses de las personas (vendedores de cañas y carnadas, alquiler de botes y bicicletas, kioscos, etc.). Cada una de las perspectivas aporta un conjunto de conocimientos a los alumnos aunque en este caso no se vinculan entre sí.

En otros casos, los contenidos de un área *lideran* una unidad o un proyecto mientras que los contenidos de la otra constituyen tan solo un aporte. Por ejemplo, un proyecto de elaboración de una enciclopedia sobre los animales que viven en el mar abordará fundamentalmente contenidos de ciencias naturales (y en este caso, saberes referidos a las prácticas del lenguaje), mientras que conocer cómo los investigadores estudian estos animales es un aporte significativo pero no central para la propuesta.

Algunas unidades y proyectos no requieren la inclusión de contenidos de las dos áreas. Así, por ejemplo, cuando los docentes proponen una unidad sobre la biblioteca de la escuela o del barrio, no resulta pertinente abordar contenidos de las ciencias naturales, atendiendo al criterio de que los contenidos tienen que aportar algún conocimiento que amplíe o enriquezca la mirada de los alumnos sobre ese recorte del ambiente.[11]

Por otra parte, en algunos casos, pueden organizarse secuencias didácticas sobre algunos contenidos que no siempre resultan posibles de incluir en las unidades o los proyectos, pero que son apropiados para el trabajo con los niños pequeños. Los docentes podrán diseñar, por ejemplo, una secuencia para trabajar sobre mezclas, métodos de separación, o para abordar contenidos referidos a alguna efeméride.

Otra particularidad que presenta el abordaje de los contenidos en la Educación Inicial se relaciona con el grado de profundidad con el que se abordan. Una cuestión básica a considerar es que los contenidos se trabajan desde una perspectiva descriptiva. Se trata de que los niños profundicen sus descripciones, avancen en detalles, encuentren regularidades, pero no se pretende que puedan dar cuenta de las causas de los fenómenos. Así un trabajo sobre los cambios que ocurren en los árboles a lo largo de año, posibilitará que los chicos reconozcan que todos los árboles cambian pero que estos cambios son diferentes entre las diversas especies: algunos pierden todas las hojas en el otoño mientras que otros las van cambiando durante todo el año, algunos tienen flores antes que hojas y otros no, etc. Sin embargo, la Educación Inicial no se propone que los alumnos puedan dar respuesta de por qué sucede esto. Del mismo modo, es posible que los alumnos indaguen acerca de las funciones que cumplía el Cabildo en los tiempos de la colonia y las comparen con las funciones que cumple esa institución en la actualidad, conozcan algún aspecto de la vida cotidiana de esa época, por ejemplo, cómo se iluminaban las casas y las calles o cómo se proveían de agua. Sin embargo, no es esperable que los niños del jardín puedan dar cuenta de las causas y las consecuencias de la Revolución de Mayo.

Asimismo, se espera que los alumnos se acerquen también a ciertos procedimientos y actitudes propios de estas áreas: la exploración y la observación sistemática, el uso de cuadros, la confección de gráficos de barras, tablas, las entrevistas o las encuestas, el respeto y el cuidado por los seres vivos, la valoración por formas de vida diferentes de las propias, etcétera.

Cuando el docente elabora una propuesta didáctica es importante que seleccione aquellos procedimientos y actitudes que más se vinculan con los conceptos que se quieren trabajar y que posibilitan un acercamiento a ellos. Así, por ejemplo, para conocer sobre los juegos y los juguetes a los que jugaban los abuelos cuando eran chicos es preciso realizarles entrevistas, observar juguetes antiguos y fotos de aquella época, etc. En este caso, a la vez que los niños conocen sobre los juegos y juguetes de los abuelos cuando eran pequeños, aprenden a observar, a elaborar preguntas de acuerdo al tipo de información que se pretende obtener, y por supuesto a reconocer el valor de las historias personales y familiares.[12] Del mismo modo, al tiempo que observan cómo cambian los árboles de la cuadra del jardín a lo largo del año, aprenden a observar con más detalle y precisión.

[11] Ibídem.

[12] Serulnicoff, Adriana, con la colaboración de Garbarino, P., *Cuadernos para el aula: juegos y juguetes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

El diseño de las actividades

Muchas de las propuestas didácticas que se elaboran para las distintas salas del jardín abordan contenidos tanto de ciencias sociales como de ciencias naturales. Sin embargo, en el plano de las actividades es preciso reconocer que estas permiten trabajar generalmente contenidos de una u otra área y la articulación se da al desarrollar la propuesta completa. Así por ejemplo, los alumnos conocen cómo es el trabajo de una tejedora que teje en telar con lanas que ella misma tiñe a partir de observarla en el momento en que desarrolla su tarea. Para conocer cómo realiza las tinturas que utiliza fabricarán tinturas naturales con diferentes vegetales y probarán cómo se tiñen las lanas. Mediante la realización de una entrevista a la tejedora, los niños podrán obtener más información, esta vez relacionada con ambas áreas.

En muchas actividades de ciencias naturales, los chicos obtienen información a través de la *exploración*: prueban cómo hacer para separar una mezcla de piedritas y arena, iluminan objetos con linternas para obtener sombras, cortan vegetales, los mezclan con agua y luego los filtran para fabricar tinturas, deslizan autos por planos inclinados de diferentes alturas, prueban hacer burbujas con burbujeros de diferentes formas, etc. En todos los casos, las acciones que los niños realizan con y sobre los objetos les permiten obtener información.

La exploración concebida de este modo no es un paso inevitable para lograr que luego los niños se concentren, sino que es el medio por excelencia a partir del cual obtienen información. Cuando realizamos este tipo de propuestas apelamos a que los niños se involucren en ellas del mismo modo y con el mismo interés que cuando realizan exploraciones fuera del ámbito del jardín de infantes. La diferencia fundamental es que los docentes procuramos que las exploraciones se relacionen con los contenidos que nos proponemos trabajar. Para ello planteamos interrogantes o preguntas que motorizan y guían la exploración: ¿cómo saldrán las burbujas con burbujeros que no son redondos?; ¿se podrá separar esta mezcla? ¿Cómo?; ¿cómo podemos hacer para que se forme una sombra?; etcétera.

En ocasiones resulta necesario prever algunas restricciones que permitan que los niños efectivamente aborden los contenidos que nos proponemos: así, si queremos que aprendan que algunos materiales se disuelven en agua, será necesario que tengamos en cuenta tanto la cantidad de agua como la del material para disolver en ella; si se trata de que los niños reconozcan que algunos materiales absorben agua y otros no, será necesario echar la misma cantidad de agua sobre cada uno de los materiales; para analizar la acción de las levaduras en una masa es preciso comparar dos masas: una con levadura y otra sin levadura pero con las restantes condiciones idénticas (cantidad de harina, de agua, temperatura en el lugar de levado, etc.). Para que las exploraciones que realizan los niños les permitan avanzar y adquirir nuevos conocimientos será necesario que los materiales que los docentes ponemos a su disposición estén debidamente previstos y posibiliten tales aprendizajes.

En otros casos procuramos que los alumnos obtengan nuevos datos sobre los temas que están indagando, tanto del campo de las ciencias sociales como ciencias naturales, a partir de tomar contacto con *diferentes informantes*. En algunas ocasiones, se trata de realizar encuestas en las que se formulan pocas preguntas a muchas personas para conocer, por ejemplo, qué actividades realizan en la playa. En otros, la posibilidad de llevar a cabo una entrevista[13] permite a partir de muchas y variadas preguntas profundizar sobre una temática en particular. Así por ejemplo, entrevistar a una abuela para que nos cuente cómo cocina el locro –mientras realiza la preparación–, permitirá conocer sobre los ingredientes y los utensilios que emplea y, sobre todo, algunas de las historias vinculadas con el consumo de esa comida en su familia; entrevistar a un aficionado a la observación de pájaros posibilitará saber cómo hacen para observar a las aves sin que se escapen; preparar preguntas para un historiador, un biólogo o la persona que nos recibe en el museo brindará más datos acerca de los temas que los chicos están indagando. Siempre que sea posible es importante que los informantes

[13] Ver apartado de "Prácticas del lenguaje" en este Diseño Curricular.

conozcan previamente el motivo de la entrevista y el tipo de información que los chicos están buscando. A su vez, los chicos son quienes, con la ayuda del maestro, irán formulando las preguntas de modo que sean cada vez más pertinentes en función de aquellos interrogantes que motorizan el proyecto, la unidad, la visita, etc. Algunas serán planeadas con anticipación y otras surgirán en el transcurso de la charla.

En otras actividades los niños buscan información a partir de la *observación* directa de hojas de distintas plantas, de los edificios públicos que se encuentran alrededor de la plaza principal del pueblo, de las patas y las bocas de los animales de la granja. También obtienen información sobre las características de las lombrices o los caracoles observándolos en detalle, en ocasiones con lupas. Resulta importante prever alguna forma para que los alumnos puedan registrar sus observaciones, con los más grandes mediante dibujos o registros gráficos y con los más pequeños a través de registros fotográficos o fílmicos. De ese modo, se podrán retomar en otros momentos las observaciones realizadas.

En otras oportunidades, los alumnos obtienen información a partir de observar fotos, imágenes, cuadros de época, una parte de un documental o de una película; por ejemplo, ven fotos para conocer cómo es la vestimenta tradicional de las mujeres japonesas, analizan un cuadro de principios del siglo XIX para saber cómo se proveían de agua, miran un documental sobre animales que viven en la selva; observan fotos de picos de aves, de frutos, etc. Este tipo de materiales permitirá a los niños fundamentalmente tomar contacto con realidades lejanas en el tiempo o en el espacio y también profundizar sus observaciones al poder "mirar más de cerca" y en detalle, por ejemplo, el diseño de un peinetón, el interior del cuerpo de una lombriz, entre otros.

Los chicos también obtienen nuevas informaciones a partir de observar objetos antiguos y modernos. Las informaciones que se obtienen a partir de la observación serán ratificadas, rectificadas o complementadas con datos que brinda el docente, un libro o algún informante para así conocer quiénes usaban dicho objeto, cómo lo utilizaban, en qué ocasiones, etc. Sabemos que muchas familias no han podido conservar, por distintos motivos, objetos de su historia y es por eso que resulta importante que la escuela ofrezca a los niños la posibilidad de tomar contacto con ellos y aprender a inferir las informaciones que *nos cuentan*. En este sentido, los museos ocupan un lugar privilegiado donde poder observar objetos antiguos vinculados con la historia del país, de la provincia o de la localidad, como así también la posibilidad de conocer testimonios de la vida cotidiana de otras épocas a partir de las colecciones de diferentes organizaciones y personas de la comunidad como por ejemplo: una farmacia que conserva frascos antiguos, mostradores, publicidades de remedios, etc.; un ferretero que colecciona llaves; un coleccionista de autos antiguos; un establecimiento rural que guarda viejas máquinas y herramientas, entre otros.

Para obtener información a partir de la observación, en cualquiera de sus variantes, es necesario contar con una buena visualización de aquello que se está observando (cruzar la calle para ver la fachada de la escuela en su conjunto, una imagen suficientemente grande para poder observar cómo se vestían las mujeres a principio del siglo XIX, buenas fotografías de los insectos) y, sobre todo, compartir con los alumnos algunas preguntas precisas que orienten la mirada (¿cómo nos damos cuenta que este edificio es una escuela?; ¿cómo se vestían las mujeres en esa época: qué usaban en la cabeza, cómo era el largo y los colores de las faldas, etc.?; ¿cómo es el cuerpo de estos animales, tienen patas, cuántas?).

En varias ocasiones sucede que los datos que se requieren para avanzar en nuestros proyectos plantean la necesidad de búsquedas en *libros, revistas, enciclopedias* o en una *página web*. La mayoría de las veces el maestro funciona como *puente* entre los niños y este tipo de fuentes que no están pensadas para ellos. Sin embargo, como muchos de estos materiales también incluyen imágenes, estarán al alcance de los niños, siempre que se pueda, para que realicen una primera búsqueda lo más autónoma posible en la sala o en la biblioteca de la escuela, mientras que los docentes participan leyendo los epígrafes o algún párrafo breve. De este modo, los alumnos desde pequeños comienzan a reconocer que para saber más sobre ciertas temáticas es necesario consultar a los libros.[14]

[14] Ver apartado de "Prácticas del lenguaje" en este Diseño Curricular.

Los *relatos* y las *narraciones* también son una vía privilegiada para tener acceso a realidades sociales en espacios y tiempos diferentes de los propios. Es recomendable que las historias contadas a los niños contengan personajes envueltos en situaciones argumentales incluyendo relaciones familiares y personales con abundancia de detalles que los sitúan en un escenario determinado.[15] Para la construcción de narraciones es necesario contar con buena información a partir de consultar relatos de viajeros, biografías, historias de vida u otras fuentes de modo que la trama si bien puede tener un carácter ficcional su base sea verídica.

Ofrecer a los alumnos del jardín actividades variadas y secuenciadas entre sí supone, en primer lugar, reconocer y aceptar que los maestros no solo ofrecemos información en forma directa sino que también generamos situaciones en las cuales los niños, mediante múltiples propuestas, puedan tomar contacto con el ambiente social y natural de modo de enriquecer su mirada acerca del mismo. Para ello, es importante analizar cuidadosamente en qué momentos intervenimos para dar información, procurando que los alumnos sean los que obtengan los datos en forma autónoma en aquellos casos en que sea posible.

En segundo lugar, diseñar actividades variadas a lo largo de una propuesta didáctica plantea la posibilidad de pedir materiales a las familias solo en los casos en los que se trate de un tipo de información que efectivamente ellas puedan ofrecer, acotando el pedido, de modo que sean los niños quienes se responsabilicen de buscar los datos en casa para luego traerlos al jardín y compartirlos con sus compañeros. Así, a la vez que los alumnos aprenden a buscar datos en su casa, empiezan a reconocer que en las familias también hay informaciones que resultan valiosas para aprender en la escuela.

Si bien, en algunas oportunidades, el docente planifica actividades para que los alumnos pongan en juego las ideas y los conocimientos que ya tienen (como, por ejemplo, cuando les propone jugar a la estación de servicio o a la panadería), esto ocurre en la medida en que los chicos buscan nuevas informaciones que manifiestan sus ideas y sus conocimientos sobre aquello que están indagando y también sus vacíos y sus contradicciones. Es importante que el maestro escuche atentamente la *voz* de sus alumnos para retomar o rediseñar ciertas actividades en función de ella. Esto pone en cuestión una concepción un tanto arraigada en la enseñanza de las ciencias sociales y naturales en el jardín, por la cual como primer paso en cualquier unidad o proyecto es preciso realizar una primera actividad "para indagar los saberes previos de los niños".

En todos los casos, es necesario que el docente planifique instancias para que los alumnos puedan organizar los datos relevados, sistematizarlos y comenzar a arribar a ciertas conclusiones. En algunas situaciones, los niños organizan y sistematizan los datos en la medida en que van buscando las informaciones; por ejemplo, mientras realizan pompas de jabón describen el modo en que logran hacerlas: soplando "suavecito", agitando el burbujero; a la vez que hacen sombras sobre la pared del patio con su cuerpo describen cómo hacen para parecer tan altos cómo su maestra, etcétera.

En otras, se requiere de actividades especialmente diseñadas para tal fin como, por ejemplo, realizar un gráfico de barras para organizar los datos de la encuesta y conocer de este modo cuál era la comida preferida por los abuelos cuando eran chicos, confeccionar un cuadro en distintos momentos del año para consignar los cambios que ocurrieron en los árboles de la cuadra del jardín. El juego dramático resulta una actividad pertinente para que los alumnos sistematicen sus nuevos conocimientos a la vez que enriquecen su juego. Por ejemplo, luego de una visita a la estación de servicio los niños planifican los materiales que necesitan, organizan la sala, se distribuyen los roles y se disfrazan para jugar.

Las salidas didácticas constituyen, por varios motivos, un tipo de actividad particular. Por un lado, pese a las dificultades que muchas veces concita su preparación son de un valor incalculable puesto que permiten poner a los chicos en contacto directo con el ambiente social y natural. Por otro lado, en ella se reúnen muchas de las actividades previamente descritas: la observación de una vieja locomotora en la estación de tren, la realización de una entrevista a un artesano que realiza cestos con

[15] Zelmanovich, Perla, *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

mimbre y juncos, etc. Para que las salidas sean aprovechadas como parte de un itinerario didáctico es importante que estén precedidas por una serie de actividades en las cuales se comparte con los niños cuáles son los interrogantes que la motorizan, el docente les da información acerca de dónde van a ir y en qué consistirá la visita, preparan en conjunto los materiales que necesitan, etc. Durante la salida, los niños recolectan información mediante la observación del monumento en la plaza o la entrevista a un pediatra en la salita de primeros auxilios. Luego, las informaciones relevadas se ponen en común y se organizan y sistematizan a través de situaciones variadas: la confección de un cuadro de doble entrada para saber qué instrumentos utiliza el pediatra para tener información sobre las distintas partes del cuerpo (el estetoscopio para auscultar el corazón, el baja lengua para observar la garganta, etc.), la elaboración de un afiche para comunicarle al resto de las salas por qué la plaza lleva ese nombre, el armado de una radio en la sala luego de la visita a la radio local, etcétera.

Intervención docente

Al desplegar esta propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales los docentes intervenimos activamente. Asimismo, estas intervenciones tienen lugar en diversos momentos y con diferentes intensidades e intenciones. Resulta importante considerar que la intervención de los docentes comienza antes de iniciar una unidad o un proyecto y mucho antes de desarrollar una actividad en la sala.

Los docentes intervenimos seleccionando las unidades, los proyectos o las secuencias didácticas que diseñamos para trabajar con nuestros alumnos. Es importante reconocer que la función de seleccionar y elaborar aquello que se va a trabajar en la sala es indelegable: somos los docentes quienes contamos con los elementos necesarios para definir qué enseñar en el aula. Tomando en cuenta variables psicológicas, sociales, culturales y fundamentalmente didácticas establecemos prioridades, criterios para diseñar y desarrollar las propuestas fundamentadas de enseñanza. Por supuesto que también consideramos nuestro conocimiento del grupo de alumnos, sus intereses y sus necesidades, las particularidades de la institución, etc. Sin embargo, la selección de una temática está centrada en la valoración que los docentes realizamos en función del proceso de aprendizaje que esperamos que desarrollen nuestros alumnos, ofreciéndoles la oportunidad tanto de complejizar la mirada sobre lo conocido, como también la posibilidad de conquistar nuevos mundos a partir de conocer contextos menos cotidianos y conocidos.

Los docentes seleccionamos aquellos contenidos que resultan más apropiados para trabajar en esa unidad, proyecto o secuencia. En este sentido, la tarea de contextualización resulta fundamental para ofrecer a los niños la posibilidad de enriquecer y ampliar sus conocimientos. Por ejemplo, elegimos la fabrica de dulces en la cual trabajan los padres de algunos de los niños que asisten al jardín: seleccionamos algunos contenidos que posibilitarán que los niños conozcan mejor como es el trabajo que desarrollan allí,[16] las maquinarias que utilizan, invitamos a una mamá para que nos ayude a hacer dulce en la sala; analizamos los productos que se venden en una verdulería atendida por una familia boliviana y la comparamos con los productos que se exhiben en la góndola del supermercado, etcétera.

Uno de los puntos centrales de la intervención docente consiste en la tarea de seleccionar buenas preguntas que posibiliten que los niños se involucren en las propuestas, avancen en sus conocimientos, se sientan interesados en saber y conocer, busquen información lo más autónomamente posible para resolver los interrogantes, etc. Para ello será necesario, en algunos casos, interrogarnos nosotros mismos con el fin de poner de relieve cuestiones que en nuestra vida cotidiana tal vez no nos preguntamos y también poner en cuestión ciertas representaciones y prejuicios. Las preguntas que vertebran u organizan las propuestas destinadas a los niños en ocasiones son tan evidentes a la vista de los adultos que resulta dificultoso tomar conciencia de su potencialidad para promover nuevos aprendizajes: ¿solo hay aire en los espacios abiertos o también en la sala?; ¿cómo podemos darnos cuenta de ello?; ¿qué forma tendrán las burbujas que se hacen con un burbujero que no es redondo?; ¿cuánta sal puede disolverse en un vaso de agua?; ¿podremos volver a separar la sal del agua?; ¿cuándo los abuelos eran chiquitos iban a la escuela?; ¿la directora del jardín vive en la escuela?; ¿en qué consiste su trabajo?; ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre una calle y una ruta?; ¿todos tenemos familias?

Elaborar buenas preguntas resulta una tarea compleja que requiere de tiempo y previsión, es decir que no puede ser improvisada durante el desarrollo de la actividad. Sin embargo, las preguntas centrales que organizan las propuestas en ocasiones tendrán que ser reformuladas, aclaradas o redefinidas en el transcurso de la actividad. Los docentes tenemos una escucha atenta y observamos a nuestros alumnos en el desarrollo de las actividades con el fin de poder realizar aquellos ajustes, sugerencias o modificaciones necesarias a los interrogantes iniciales. Asimismo, prever las preguntas es una ayuda

[16] DGCyE, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 2° parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

indispensable para diseñar las instancias de sistematización y organización de la información puesto que la posibilidad de contestarlas permitirá a los alumnos arribar a ciertas conclusiones.

Del mismo modo, es indispensable que realicemos una cuidadosa anticipación de los materiales que ofreceremos a los niños. Prever el material más adecuado y la cantidad necesaria posibilitará que durante el desarrollo de las propuestas en la sala podamos estar atentos a los requerimientos de los chicos.

Por otra parte, diseñar una buena propuesta de enseñanza implica también contemplar los espacios. Anticipar el modo en que se dispondrá el mobiliario de la sala, evaluar si resulta adecuado reunir varias mesas o despejar una parte de la sala, o si será más conveniente trabajar en el patio. Asimismo prever el tiempo necesario y modos variados de organizar al grupo poniendo de relieve que no siempre realizar la tarea a sala total resulta lo más adecuado y pertinente. En algunos casos, trabajaremos en pequeños grupos para observar una imagen, individualmente o en parejas para observar un fruto por dentro, o el interior de una semilla con una lupa. Estos sin duda son criterios importantes para procurar que nuestros alumnos cuenten con las mejores condiciones para aprender.

Durante el desarrollo de las propuestas, los docentes tenemos una participación muy activa: formulamos preguntas y repreguntamos frente a sus acciones o sus respuestas, aportamos ideas e informaciones, ofrecemos materiales, promovemos el intercambio, alentamos que los niños expresen sus puntos de vista y sus opiniones, gestionamos instancias para organizar y sistematizar la información. Además somos activos observadores, ya que la observación resulta una fuente invalorable para tomar decisiones *in situ* o a posteriori en relación con la tarea. Por ejemplo, los niños están haciendo burbujas, algunos no logran soplar de modo que la pompa se forme. A partir de observar al conjunto del grupo, los docentes tenemos elementos para decidir cómo intervenir: pidiéndole a otros niños que ayuden a los que tienen dificultades para hacer las burbujas, sugiriendo que observen como hacen otros niños, mostrando otras formas de hacer burbujas, etc. Al observar el juego dramático de los chicos los docentes conocemos qué informaciones poseen, por ejemplo, sobre el restaurante o la fábrica de pastas y sobre qué interrogantes valdría la pena organizar la salida a dicho comercio.

Por último, los docentes también participamos activamente cuando, al finalizar una actividad, analizamos lo sucedido, evaluamos aquello que sería necesario modificar y también aquello que resultó interesante y a partir de allí diseñamos nuevas propuestas, imaginamos nuevas preguntas, volvemos a prever materiales, las formas en que organizaremos al grupo, los espacios y los tiempos.

A partir de nuestras actitudes y nuestros modos de proceder contribuimos también a conformar una cultura del grupo.

"Lo que la maestra hace y no hace, lo que decide decir y no decir, interactúa con los valores y actitudes de los niños. Estas interacciones van conformando la cultura del grupo. Cuando formula preguntas abiertas, organiza el espacio de manera de facilitar el uso de los materiales y hacerlos accesibles, cuando responde con entusiasmo a las respuestas y sugerencias de los niños para la resolución de problemas está de manera – directa o indirecta participando en la creación de la cultura del grupo. Lo importante y especialmente significativo es que el desarrollo de la práctica escolar sea consistente con los valores que está promoviendo".[17]

[17] Weissmann, Hilda, "El conocimiento de entorno en la educación infantil", Revista *Prometo*, Porto Alegre, 1999.

Evaluación

Evaluar el trabajo realizado en ciencias sociales y naturales en las salas de jardín, supone, por un lado, analizar la tarea de los docentes, es decir poner *bajo la lupa* aquello que ofrecimos a los niños y, por el otro lado, reconocer los avances y los progresos que los alumnos pudieron realizar. La evaluación tanto desde la perspectiva de la propuesta diseñada y realizada como desde la perspectiva de los aprendizajes logrados por los niños tiene la función primordial de brindar información para diseñar, reformular y redireccionar las futuras situaciones de enseñanza.

En alusión a este criterio, para que los niños puedan avanzar en sus conocimientos sobre el ambiente social y natural, es preciso que el jardín en su conjunto y cada docente en su sala ofrezcan variadas oportunidades durante todo el transcurso de la Educación Inicial para que los alumnos: indaguen contextos conocidos y otros que les resulten menos habituales; conozcan algún museo donde se conserven objetos del pasado; visiten una biblioteca; recorran un espacio verde donde observar animales y plantas; participen de algún proyecto vinculado con el mejoramiento de una problemática ambiental del jardín; realicen entrevistas y encuestas; exploren, observen y comparen diversos materiales y objetos; etcétera.

En la medida en que los docentes ofrezcan estas y otras experiencias podrán evaluar que sus alumnos comienzan a avanzar en los siguientes aspectos.

- El establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales, los objetos y las necesidades, los intereses y los deseos de las personas.
- El establecimiento de relaciones entre las funciones que cumple una institución o espacio social y los trabajos que son necesarios para que funcione.
- El reconocimiento de ciertos aspectos que cambian con el paso del tiempo y otros que permanecen: en una institución, un espacio social, un objeto, un trabajo o en algún aspecto de la vida cotidiana de las familias o de la comunidad.
- La posibilidad de establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre su historia personal y familiar y la de sus compañeros.
- La valoración y el respeto por formas de vida diferentes de las propias.
- La capacidad de reconocer diferentes materiales y objetos en su entorno, y apreciar algunas diferencias entre ellos, así como reconocer que los materiales y los objetos pueden experimentar diferentes cambios y avanzar en la idea de que en algunos casos los materiales se pueden volver a recuperar en un estado semejante al de partida y en otros no.
- El reconocimiento de que los objetos son el resultado del trabajo de las personas y que un objeto puede construirse con diferentes materiales.
- El reconocimiento de algunas semejanzas y diferencias entre las plantas y entre las partes de las plantas de diferentes especies.
- El reconocimiento de algunas diferencias y rasgos comunes entre los animales, avanzando en identificar que los invertebrados también son animales y que el hombre es un mamífero.
- La posibilidad de reconocer que tanto las plantas como los animales cambian a lo largo del tiempo y a lo largo de sus vidas.
- La identificación de las partes visibles de su cuerpo y los avances en la noción de la existencia de partes internas del cuerpo.
- El reconocimiento de que algunos aspectos de las personas cambian a lo largo de la vida mientras que otros no.
- El conocimiento de algunos cuidados y hábitos para promover la salud y sobre algunas medidas de seguridad necesarias para conducirse en la calle.
- La participación activa en el cuidado del ambiente en el contexto del jardín.
- La realización de observaciones progresivamente más detalladas, empleando instrumentos sencillos de recolección y sistematización de la información.
- La inclusión de nuevas informaciones en sus conversaciones, dibujos y juegos.

Bibliografía

Delval, Juan, "La representación infantil del mundo social", en *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.

DGCyE, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 2° parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

DGCyE, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 3° parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

Kaufman, Verónica; Serafini, Claudia y Serulnicoff, Adriana, *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Hola Chicos, 2005.

Kaufmann, Verónica y Serulnicoff, Adriana, "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial", en Malavovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Serafini, Claudia y Serulnicoff, Adriana, "Criterios de selección de recortes del ambiente sobre la problemática del cuidado de la salud. Desarrollo de una experiencia de capacitación docente", en el sitio en Internet de EducaRed Argentina [www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas, sitio consultado en junio de 2008.]

Serulnicoff, Adriana, con la colaboración de Garbarino, P., *Cuadernos para el aula: juegos y juguetes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Zelmanovich, Perla, *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Weissmann, Hilda, "El conocimiento de entorno en la educación infantil", Revista Prometo, Porto Alegre, 1999.

Prácticas del Lenguaje

Índice

Las prácticas del lenguaje en la Educación Inicial 133
¿Por qué hablamos de prácticas del lenguaje en el nivel inicial? 133
Propósitos 135
Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar 136
Contenidos 136
Orientaciones didácticas 137
Prácticas sociales de la lectura y de la escritura 140
Contenidos 140
Leer, escuchar leer y comentar diversidad de textos 140
Escribir y dictar diversidad de textos 141
Orientaciones didácticas 141
Los niños escuchan leer al maestro 143
Los niños leen por sí mismos 143
Los niños dictan al maestro 144
Los niños escriben por sí mismos 145
El nombre propio 145
La biblioteca de la sala y del jardín 146
Evaluación 147
Bibliografía 148

Las prácticas del lenguaje en la Educación Inicial

> "[...] el analfabetismo es aún hoy un grave problema en Latinoamérica. Es el sistema de la escuela pública el que me interesa, porque es este sistema el que debe llegar a ser más sensible a los problemas de los niños y más eficiente para resolverlos si queremos cambiar la situación escolar de la mayoría de la población de nuestros países."
>
> Emilia Ferreiro (1983)

"Han pasado veinticinco años desde las palabras del epígrafe, sin embargo, la problemática del analfabetismo sigue vigente, y se constituye en un problema político, consecuencia de los procesos de desigualdad social registrados en las últimas décadas".[1] Pero también es un problema pedagógico ¿cómo lograr que todos los niños sean escuchados, tomen la palabra y se apropien críticamente de la cultura letrada?

Nuestro país se enfrentó hacia fines del siglo xx con una inédita tasa de analfabetismo, mientras, y de modo paradójico, en nuestro medio se producían importantes avances en la investigación psicolingüística[2] y didáctica.[3] Al mismo tiempo, maestros e investigadores desarrollaban experiencias que habrían de modificar sustancialmente la manera de entender la alfabetización inicial y las prácticas con la oralidad. Algunas de esas investigaciones trataron de responder a las preguntas ¿Cómo enseñar para que todos los niños aprendan? ¿Cómo preservar el sentido del saber a enseñar? [4]

Estos planteos no pueden ser abordados desde las decisiones curriculares sino se piensa en los problemas didácticos implícitos: la definición de cuál es el *objeto* de enseñanza en el caso de la lengua oral y escrita y el planteo de *cómo* y desde *cuándo* enseñar ese objeto.

Para dar respuesta a estos interrogantes es imprescindible recuperar el lugar de la escuela como espacio de enseñanza, reconociendo que los niños llegan con saberes, lenguas, modismos, diferentes experiencias con el lenguaje. Es un deber de los jardines maternales y de infantes y de la escuela en su conjunto, convertir las diferencias en una oportunidad de enriquecimiento, creando condiciones para que todos los niños aprendan. Permitir que los niños tomen la palabra, sean escuchados y reconocidos como miembros de su comunidad de origen y se constituyan tempranamente en activos participantes de la cultura escrita, es considerarlos realmente como sujetos de derecho, haciendo evidente que las decisiones y las intervenciones pedagógicas y didácticas son, a la vez, políticas.

¿Por qué hablamos de prácticas del lenguaje en la educación inicial?

Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el *objeto* de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos–;[5] sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir.[6] Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*, por ejemplo relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato, compartir la lectura de un texto, comentar lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito, etc. Como señala Delia Lerner refiriéndose a las prácticas con el lenguaje escrito:

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] En este campo se puede mencionar a Emilia Ferreiro, Ana Teberovsky, Ana Sandbank, entre otras.

[3] Son importantes los trabajos de Delia Lerner y Magaly Pimentel en Venezuela; Ana Kaufman y Myriam Nemerovsky en México; Telma Weisz en Brasil; Liliana Tolchinsky, en España; Delia Lerner, Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Claudia Molinari, en la Argentina entre otras investigadoras.

[4] Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001, "Apuntes desde la perspectiva curricular", pp.82-83.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 316/07.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008, "Prácticas del Lenguaje".

> "Los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo- porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura……al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos-más o menos canónicos-de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el 'lenguaje que se escribe' y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción-en tanto practicantes de la lectura y la escritura-recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para interpretar textos (…). Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística."[7]

La orientación del diseño curricular de Prácticas del Leguaje en la Educación Inicial expresa coherencia y articulación con las propuestas de los diseños curriculares de los niveles siguientes. Por lo tanto, las instituciones educativas del nivel asumen el desafío de iniciar a los niños en las prácticas sociales de la lectura, la escritura, el habla y la escucha.

No se trata de un cambio de vocabulario, sino de una visión diferente del objeto de enseñanza y, por lo tanto, de la función del nivel inicial con respecto al lenguaje, de una mirada distinta sobre los saberes y las posibilidades de los niños, y también sobre las condiciones y las modalidades didácticas, privilegiando la continuidad de las mismas a lo largo de la escolaridad.

Este diseño pretende recuperar y dar marco a muchas de las propuestas didácticas que se desarrollan en los jardines de infantes de nuestra Provincia en las que hablar, escuchar, leer y escribir tiene el mismo sentido que en la vida cotidiana.

Como señala el Diseño Curricular de Primer Ciclo de Educación Primaria: "Toda práctica se adquiere *en la práctica*. Formar a los niños como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*."[8]

Es decir, para formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita y usuarios de la palabra, tenemos que crear las condiciones didácticas para lograrlo. Se trata de organizar la sala de manera que la lectura y la escritura, el habla y la escucha sean prácticas habituales como lo son fuera del jardín. Una sala en la que el docente le lea sistemáticamente a los niños, propicie el intercambio de opiniones y las conversaciones entre los niños y se tome el tiempo para la escucha atenta; proponga la exploración de textos (que están a disposición de los niños o que él elige con determinados propósitos didácticos); estimule la escritura y las revisiones de lo escrito; escriba lo que los niños le dictan. En síntesis, instalar la sala y el jardín como comunidades donde circula –en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar– la cultura del diálogo y la cultura escrita para que los niños se integren a ella participando.

Esta comunidad escolar no es homogénea, es expresión de diversidad, como la sociedad misma. Los niños llegan al jardín hablando o comenzando a hablar su lengua materna, la lengua de los afectos, la de los primeros intercambios familiares, lengua que les da identidad social y cultural. En la sala pueden encontrarse con alumnos de otras regiones que hablan diferentes formas del castellano o que hablan otras lenguas, ya que la provincia de Buenos Aires es multilingüe.[9] Además en el aula se usan diversas variedades lingüísticas y diferentes registros de una misma lengua. Hay registros formales e informales, hablados o escritos, científicos, periodísticos, entre otros, que se presentan como el resultado de selecciones hechas por el hablante o el escritor, determinada por la situación de comunicación;[10] por

[7] Lerner, Delia, ob. cit, 2001, pp. 98-99.

[8] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2008.

[9] DGCyE, *Marco General de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2008, "Anexo 2. Sujetos en Diálogo Intercultural", pp. 43-50.

[10] Reyes, Graciela, *Cómo escribir bien en español*. Madrid, Arco Libros, 1999, pp. 48-49.

ejemplo, el uso de los pronombres personales, *vos* (informal- expresa que hay poca distancia, mayor conocimiento entre los participantes), *usted* (formal) o de formas coloquiales, como los pedidos "pis" o "quiero pis" (de uso familiar) a "voy al baño" (de uso más formal). También los niños están en contacto con variedades dialectales, por ejemplo, el uso de pibe, gurí, nene, viejita, por nombrar algunos, y de diversos registros expresados en los medios de comunicación y de la escucha de la lectura de diferentes textos. Las experiencias en el jardín les permitirán descubrir que se habla diferente con su docente y sus compañeros que cuando entrevistan a un especialista sobre un tema que están investigando.

Los niños llegan a la escolaridad con prácticas diferentes con el lenguaje, producto de su historia familiar y social, de la posibilidad de *participar* en conversaciones, en intercambios con otros chicos, con hermanos mayores; de haber escuchado relatos de historias; de tener acceso o no a la información y a la recreación mediante distintas tecnologías de la comunicación; de tener contacto o no con libros, diarios, revistas, etc. Estas diferencias existen, aunque son evidentes, muchas veces se las niega o son motivo de discriminación, estableciendo qué es *hablar bien*, inclusive con independencia de los contextos y las condiciones de la situación generada, o se espera que sea la familia quien introduzca al niño en la cultura letrada.

Negar las diferencias, es negar a los sujetos y sus contextos sociales y culturales. Aceptar la diferencia requiere que brindemos la posibilidad a todos los niños de descubrir de cuántas formas distintas pueden llamarse las mismas cosas (barrilete, papalote, cometa/ niño, nene, chico, pibe, gurí) o qué significados tan distintos puede tener una misma expresión en diferentes lugares (pena, vergüenza), y también reflexionar sobre las diferencias entre cómo se escribe una carta para los chicos de otro jardín y cómo se lo hace cuando el destinatario es, por ejemplo, el delegado municipal. Se trata de poner en escena la diferencia, advertirla, celebrar su existencia y, progresivamente, explicar su génesis, entender cuáles son los límites de cada situación para el hablante y el escribiente, cuáles serán las posibles interpretaciones del oyente y del lector, que es lo esperable en cada situación y contexto.[11] Se trata que los niños dispongan de diferentes variedades, registros y estrategias discursivas y aprendan a emplearlas, teniendo en cuenta cuándo y en qué situación es conveniente usarlas.

En síntesis, este objeto complejo de enseñanza, las prácticas sociales del lenguaje, nos exigen propuestas didácticas que respeten e incluyan la diversidad como posibilidad de enriquecimiento no solo lingüístico y cognitivo, sino también sociocultural.

Propósitos

- Habilitar la palabra para que todos los alumnos puedan exponer sus ideas y opiniones, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio.
- Propiciar que los niños hablen espontáneamente en la propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, él o los destinatarios y el contexto de referencia (qué es lo que quieren decir, a quién o a quiénes se dirigen, cuándo debe hablar, cuándo no debe o no conviene hacerlo, dónde, de qué manera, cuál es la situación comunicativa –formal o informal–) y así mejorar sus interacciones comunicativas.
- Promover situaciones de enseñanza en la que los niños puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos.
- Favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala y en el jardín.

Las prácticas del lenguaje se interrelacionan, se involucran unas a otras, por lo tanto no pueden enseñarse aisladas. Hablar, escuchar, leer y escribir son acciones cotidianas en las que docentes y alumnos están inmersos, pero para favorecer su enseñanza en este documento se las presentará en dos grandes grupos: prácticas del lenguaje oral y prácticas del lenguaje escrito. Se presentará cada una de ellas y se enunciarán los contenidos y las orientaciones de enseñanza.

[11] Castedo, Mirta, "La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza", publicado en el libro de resúmenes del *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional.* La Plata, 2004.

Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar

Los niños al asistir al jardín ingresan en un espacio diferente al familiar, ya que participan en uno de los primeros ámbitos públicos de su vida. Dejarán de estar solo con personas de su entorno próximo para empezar a establecer nuevos acercamientos y construir nuevos vínculos con otros niños y adultos, comienzan a aprender a ser *alumnos*, *compañeros* o *amigos*, *nenes* de la sala tal o cual, etc. En este proceso, para nada sencillo, la comunicación oral ocupará un papel muy importante.

En el marco familiar, el lenguaje de los niños está muy contextualizado, todos generalmente lo entienden sin necesidad de que *hable claro* o que lo que diga ofrezca la información necesaria para que interlocutores no frecuentes lo interpreten; en cambio, en el jardín, los pequeños afrontan el desafío de tratar de ser escuchados y comprendidos por otros que desconocen esas cuestiones implícitas. Los niños en ese proceso pasarán progresivamente de una comunicación apoyada en lo gestual y en lo sobreentendido, a una donde prevalezcan los intercambios lingüísticos cada vez más adecuados a la situación comunicativa y a los diferentes contextos, incluido el escolar. En ese sentido, el niño debe interpretar formas de comunicar propias de la interacción en la escuela. Debe aprender que el docente también se refiere a él cuando se dirige a todo el grupo, por ejemplo cuando dice: "los nenes de sala rosa van al patio". También tendrá que interpretar que cuando el docente les dice "vamos a lavarnos las manos", en realidad significa "ustedes van a lavarse las manos"; o que cuando dice "la seño está contenta porque los nenes cantaron muy bien", quiere significar "yo estoy contenta porque ustedes cantaron bien". En el desarrollo de estas situaciones, los chicos van descubriendo que el lenguaje no es siempre literal y que cada contexto ofrece diferentes desafíos para comprender los significados que circulan en la comunicación.

En el transcurso de la jornada escolar se dan ocasiones en las que los niños pueden pedir, preguntar, conversar, opinar, comentar, relatar, explicar, entrevistar, escuchar. En cada una de ellas, tendrán que producir e interpretar textos orales, es decir hablarán teniendo en cuenta qué es lo que quieren decir y a quién o a quiénes se dirigen, también escucharán, es decir, atenderán a quién habla para poder comprender lo que dice. A lo largo de la escolaridad, no solo tendrán que transformar el contenido y la forma del discurso oral, sino que también aprenderán a ejercer una escucha atenta que progresivamente irá siendo más activa y crítica. Por lo tanto, el rol del escucha es solo en apariencia pasivo, ya que exige que los niños interpreten lo que otros dicen: "escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente".[12] Para que estos procesos se lleven a cabo el docente debe aprovechar las situaciones cotidianas y espontáneas y planificar las situaciones en las que sea necesario poner en juego las prácticas del lenguaje oral para que los niños puedan hablar libremente en su variedad lingüística y acceder a la posibilidad de recurrir a formas relativamente formales según la situación comunicativa y, a su vez, aprender a escuchar al otro, actividad que excede ampliamente *el mantenerse en silencio mientras el otro habla y espera el turno.*

Contenidos

- Solicitar la atención del adulto ante una necesidad o problema empleando el lenguaje oral por sobre el gestual.
- Pedir a un adulto o a los pares un objeto.
- Pedir al adulto que lo ayude ante una situación conflictiva.
- Pedir al docente un cuento, poesía, canción que prefiera.
- Preguntar sobre algo desconocido.

[12] Casany, D., Luna, M., Sanz, G., *Enseñar lengua.* Barcelona, Grao, 2000, p. 101.

- Pedir explicación sobre algo que se está escuchando o sobre algo que está sucediendo.
- Interpretar el planteo de un juego o de una actividad.
- Preguntar sobre algún aspecto de la actividad planteada que no se haya comprendido.
- Solicitar ayuda a los compañeros o al docente para realizar la actividad propuesta.
- Responder a una pregunta de un par o de un adulto.
- Relatar un suceso de su vida a quienes no lo compartieron.
- Relatar lo que se ha observado o escuchado.
- Escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más largos.
- Relacionar lo que se escucha con las propias experiencias.
- Conversar sobre distintos temas o sobre experiencias compartidas por el grupo.
- Manifestar sensaciones y sentimientos.
- Argumentar para convencer a sus compañeros, opinar, dar ejemplos, presentar pruebas, citar la voz de autoridad.
- Justificar el rechazo o el acuerdo con alguna argumentación de los compañeros.
- Confrontar opiniones.
- Expresar con claridad creciente su punto de vista ante una situación conflictiva, escuchar el del otro y lograr acuerdos.
- Adecuar progresivamente el registro a la situación comunicativa, llegando a sustituir en las ocasiones que lo requieran el registro cotidiano, por el formal.
- Solicitar y otorgar permisos.
- Disculparse y responder a las disculpas
- Saludar y agradecer.
- Invitar y responder a una invitación.

Orientaciones didácticas

Las situaciones espontáneas en las que los niños hablan y escuchan son producto de interacciones sociales y, por lo tanto, están presentes en la vida de la sala. Durante estas situaciones, el docente tiene un rol muy importante: estimular los intercambios orales entre los niños y escuchar lo que los niños dicen. En todas estas oportunidades el docente tiene que estar atento para intervenir estimulando el uso del lenguaje, ya que en muchos casos los niños se manifiestan a través de gestos, llantos, gritos, etc., sin necesidad de hablar, ni escuchar.

Es posible que ingresen al jardín niños cuya lengua materna no sea el español y que, por lo tanto, deberán aprenderlo durante su escolaridad. La apropiación de una nueva lengua se realizará a partir de los intercambios cotidianos con los otros niños y con la intervención docente, que apoyará los procesos de comprensión y de expresión de estos alumnos. La sala es un espacio privilegiado para este aprendizaje, ya que de igual manera que aprendió su primera lengua en el hogar escuchando a los demás comunicarse con él, así en la interacción con los otros comenzará a hablar el español. Cuando los chicos emplean el lenguaje con mayor fluidez se presentan situaciones en las que relatan un episodio vivido del cual no participaron los compañeros o narran una historia que le fuera relatada fuera del jardín, como en el caso de un cuento leído por la abuela o una película vista con su familia. Las intervenciones del docente, ante en estos casos, no pretenderán corregir, ni *dictar* a los niños la manera correcta de organizar y comunicar lo que quieren relatar, sino ayudarlos a organizar sus textos orales para hacerlos comunicables. Por ejemplo, ayudar a los niños a que tengan en cuenta que los destinatarios no conocen los personajes del relato, o el tiempo y lugar donde sucedieron los hechos, si se trata de un hecho vivido realmente o visto por televisión; es decir, se busca favorecer la elaboración de relatos más comunicables teniendo en cuenta los destinatarios. En estos momentos, es importante que el docente muestre interés, escuche a cada niño con atención y se proponga generar un ambiente de escucha en el grupo. Las intervenciones deben orientarse a que el niño que habla agregue los datos que omite por ser obvios para él. Los niños

en el jardín o también cuando pretenden contar algún hecho a alguien desconocido, deben explicar los sobreentendidos. El docente participa añadiendo alguna pregunta que busca confirmación, o la ampliación por parte del niño que ha hablado. Estas intervenciones del docente ayudan a los niños para que estos problemas de la comunicación les sean observables, por ejemplo: "mis compañeros no saben quién es Julia, por eso no me entienden", para poder resolverlo "entonces tengo que contarles que es mi prima recién nacida, que toma teta y usa chupete".[13]

En el transcurso de la resolución de sucesivos problemas, los chicos aprenderán que el texto oral necesita tener ciertas características para ser comunicable:

- informatividad, ofrecer la información necesaria para que los interlocutores puedan interpretarla;
- inteligibilidad, ser claros, ordenados, no ambiguos en su intervención.[14]

Además, para que la comunicación sea posible, es necesario contar con cierta organización que permita la escucha de los relatos y la posterior toma de la palabra. Esta organización justifica la necesidad de respetar los *turnos de intercambio*.

Si se promueve el habla y la escucha de los niños en situaciones espontáneas, ellos podrán tener la palabra y expresar así sus ideas. A su vez, estas situaciones espontáneas son una fuente privilegiada de información para el docente acerca de cómo hablan, cómo interpretan lo que escuchan, cómo organizan sus discursos, cómo y quiénes participan en esos intercambios. Es propicio favorecer en el jardín los intercambios orales durante distintos momentos como la merienda y los juegos en la sala[15] o en el patio. En esas situaciones, los niños que se muestran remisos a hablar ante todo el grupo, suelen mostrar interés en ser escuchados por sus pares dentro de un grupo menos numeroso,[16] en la mesa donde desayunan o meriendan, en el espacio de juego de construcciones o el de juego dramático, en la calesita.

Un tipo de actividad frecuente en las salas de los jardines es la *ronda de intercambio*, en la que se suele privilegiar la comunicación oral entre docente y niños, siendo generalmente el momento de la jornada escolar en el que se espera que los niños escuchen y hablen, siguiendo ciertas pautas de organización grupal. La ronda de intercambio es una actividad que tiene *formato escolar*, es propia de la escuela. En la vida social no es frecuente que relatemos un evento personal en el seno de un grupo muy numeroso, como el grupo clase. Al ser una actividad habitual en las salas es importante tener en cuenta cuales son los propósitos que la orientan y analizar qué aprenden los niños de las prácticas del lenguaje en el transcurso de la misma. Para ello hay que considerar en qué medida los niños tienen una oportunidad real de hablar sobre lo que les interesa, cuál es el papel del maestro en la construcción del significado sobre lo que se está diciendo y, fundamentalmente, si favorece o no que los niños aprendan a hacer uso de las prácticas sociales del lenguaje.[17]

En las situaciones en las que los niños relatan sus experiencias personales a todo el grupo, a los compañeros suele hacérseles difícil seguir el relato porque desconocen la temática, las circunstancias y, muchas veces, a los protagonistas del evento. En cambio cuando el tema es común a todos los chicos de la sala, la *ronda* puede permitir que los niños sigan las intervenciones de los compañeros y del maestro compartiendo hechos y argumentos. Eso sucede generalmente cuando se trata de temas enmarcados en *contextos de enseñanza*. Por ejemplo, en el momento de preparación de una visita a la casa de la bisabuela de un alumno del jardín, en el desarrollo de una secuencia didáctica sobre juegos y juguetes antiguos, será necesario propiciar una *conversación* para dar a conocer el propósito de la visita, la elaboración y la organización de las preguntas que realizarán. En este momento, será fundamental que estén todos los niños presentes ya que habrá que

[13] DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", pp. 98-100.

[14] Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.

[15] Ver "Los títeres en el nivel inicial", que se encuentra en el apartado de "Teatro" en este Diseño Curricular.

[16] DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", p. 93.

[17] Ibídem, pp. 94-98, "En la ronda de intercambio, ¿hay intercambio?".

intercambiar ideas y llegar a *acuerdos* sobre qué es lo que saben acerca de la persona que entrevistarán y sobre la información que podrá aportarles, qué es lo que pretenden averiguar, esto solo es posible en un *clima de escucha* y de *habla respetuoso*. A su vez, en esta situación, probablemente será necesario que el docente registre por escrito estos temas para recuperarlos en el momento de la entrevista. Si esto se decide, las interacciones orales se condicionan por la necesidad de adecuarlas al texto escrito, es decir los hablantes se convertirán en *dictantes* y el docente intervendrá en ese sentido. Durante el desarrollo de la visita, los niños realizan la entrevista con el propósito de recabar información, observan los juguetes, o las fotografías y las ilustraciones en revistas antiguas, *hacen preguntas* sobre las características de los mismos, sobre los materiales con que fueron fabricados, *describen* los juguetes, etc. En otro momento, en la sala *comparan* las muñecas o los autitos antiguos con los actuales, *argumentan* sobre el por qué de las diferencias, *confrontan ideas*, y luego arriban a *conclusiones* provisorias y siguen *formulándose preguntas*.[18] *Si la entrevista fue grabada será una buena oportunidad para poder escucharla* y *escucharse* con el propósito de recuperar la información indagada y registrarla por escrito para guardar memoria. Al mismo tiempo, se podrán realizar algunos comentarios o reflexiones sobre la forma en que se preguntó y sobre el contenido de las respuestas.

En las secuencias de matemática, el lenguaje oral está presente, tanto en la *explicación* de juegos, en la *solicitud de respuestas*, en la *reflexión* y la *discusión colectiva* y en la *formulación de conclusiones*.

En las actividades con la literatura, las prácticas del lenguaje oral también se ejercen, muchas veces, en función de los textos escritos, otras específicamente con los orales.[19]

Es importante señalar que la cultura letrada influye en el lenguaje oral. A medida que los niños se contactan con la lectura de textos literarios e informativos van enriqueciendo su lenguaje, en relación con el contenido y con sus formas. Por ejemplo, en el siguiente intercambio de opiniones a partir de la lectura del cuento "El Túnel" de Anthony Brown, los niños llegan a afirmar: "El ilustrador hizo una selva"; "Yo opino otra cosa"; "Que la dibujó para que nos asustemos"; "En los cuentos es de imaginación", como puede observarse, ya no emplean solamente el lenguaje coloquial, sino que incorporan expresiones propias de lectores de literatura. En todas estas situaciones, los niños ponen en juego las prácticas sociales del lenguaje porque estas forman parte de la vida cotidiana en la sala. Lo importante es tener en cuenta que estas prácticas merecen tiempos de reflexión específicos para avanzar en sus aprendizajes.

Consideramos finalmente que, para que la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje resulte posible, es necesario contar con un docente atento que quiera escuchar y muestre interés genuino por lo que los chicos dicen. Un maestro que genere un ambiente de seguridad, confianza y libertad, que favorezca los intercambios lingüísticos, que actúe como hablante y oyente experimentado informándoles por medio de sus actos qué es esto de escuchar y de hablar. Para que los niños aprendan a escuchar deben ser escuchados. Para que enriquezcan su comunicación oral deben tener oportunidades para poder escuchar y hablar.

Es tarea del docente "crear un espacio escolar en el que se atienda rigurosamente al lenguaje oral, al tiempo que se establece un clima favorable a la comunicación. El papel del docente es, claro está, decisivo, y deseamos insistir en una característica importante del mismo: el interés real en las conversaciones con los niños dentro de ese clima afectivo es fundamental tanto para fomentar el uso significativo de la lengua oral, como para contagiarles la curiosidad por ella."[20]

En síntesis, es necesario prever en la sala situaciones en cuyo transcurso los niños tengan oportunidades genuinas de preguntar y responder; pedir, manifestar necesidades y sentimientos; relatar y escuchar relatos de la vida cotidiana o de temas específicos; emplear convenciones de tipo social como las fórmulas de cortesía; interpretar propuestas; exponer acerca de lo que saben; opinar; convencer; recrear oralmente el mundo imaginario.

[18] Ver apartado de "El ambiente natural y social", en este Diseño Curricular.

[19] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[20] Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, Anna, *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001, p. 125.

Prácticas sociales de la lectura y de la escritura

> "Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba como la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer".
>
> Emilia Ferreiro

El nivel inicial debe plantear situaciones en la que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Como primer nivel del sistema educativo tiene la responsabilidad de iniciar el proceso de alfabetización de los niños, proceso que empieza en algún momento en que los niños se preguntan acerca del sentido de esas marcas que trazan sobre un papel o ven en distintos portadores de texto. Esto no significa que los niños tienen que egresar del nivel leyendo convencionalmente, ni produciendo escrituras *alfabéticas*. Se trata de plantear situaciones en las que los niños puedan poner en juego sus saberes y avancen en la construcción del lenguaje escrito. Para ello es imprescindible partir de lo que los niños conceptualizan sobre el sistema de escritura (el conjunto de letras del alfabeto y las normas de uso de esas letras)[21] y sobre los textos que circulan socialmente, para formarlos en las prácticas que se ponen en juego cuando se escribe y en la comprensión de la naturaleza del sistema de escritura. Se trata de pensar la lectura como un proceso de coordinación de informaciones y no como el descifrado de un código, o como la enunciación de letras, en definitiva, se trata de pensar la escritura como un proceso de producción de textos con sentido.

Contenidos

Leer, escuchar leer y comentar diversidad de textos

- Seguir la lectura de quien lee en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados.[22]
- Comentar con los pares y maestro lo que se ha escuchado leer, intercambiando opiniones.
- Solicitar al maestro que vuelva a leer el texto para encontrar datos que ayuden a comprender determinada información.
- Explorar libremente los textos de manera habitual.
- Explorar los textos conocidos para circunscribir el fragmento que se va a leer.
- Intercambiar con los compañeros y el docente la información hallada en los textos.
- Solicitar al maestro que lea el fragmento seleccionado para verificar si contiene la información buscada.
- Hacer preguntas sobre lo que se escuchó leer.
- Relacionar la información obtenida mediante la lectura con la obtenida por otros medios tecnológicos (dvd-video-TV.- Internet -etcétera).

[21] Nemirovsky, Myriam ¿"Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?", en *Cero en Conducta*, año 21, nº 53, diciembre de 2006, México.

[22] Es fundamental que el docente adecue la modalidad de lectura –exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida– a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo, pues está enseñando de esa forma que no se lee todo de la misma manera, ni con las mismas intenciones.

- Elegir un texto teniendo en cuenta el propósito lector (informarse, seguir instrucciones, disfrutar del mundo imaginario, etcétera).
- Elegir un texto teniendo en cuenta el autor, el género, la colección, el título, las ilustraciones.
- Localizar dónde leer.
- Anticipar el contenido del texto que se va a leer o se está leyendo y verificar esas anticipaciones, atendiendo al soporte material del texto, las ilustraciones y la diagramación.[23]
- Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices, títulos, numeración de páginas, ilustraciones).
- Verificar las anticipaciones realizadas.
- Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos.

Escribir y dictar diversidad de textos

- Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje).
- Acordar qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir. Tomando decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, los propósitos y los destinatarios.
- Indagar sobre el contenido del texto a escribir.
- Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo para que quede mejor y comunique lo que el autor o los autores pretenden.
- Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto.
- Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo.
- Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo.
- Buscar en distintos fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera).
- Escribir su propio nombre de manera convencional.

Orientaciones didácticas

Las prácticas no se adquieren en forma instantánea, requieren muchas veces tiempos prolongados, por eso es fundamental que los niños pequeños empiecen a contactarse con ellas desde el inicio de la escolaridad y que las instituciones educativas respeten la continuidad de esos procesos. Es la práctica la que exige nuevos acercamientos, la que plantea nuevos interrogantes, en un proceso recursivo en que esas prácticas y esos saberes se irán profundizando. Para que esto suceda se requiere organizar las condiciones de enseñanza de manera que resulte posible para todos los niños, *vincularse socialmente* mediante el *lenguaje*. Esto demanda brindar oportunidades en las que puedan escuchar leer o leer diversidad de textos, opinar sobre lo leído, debatir con los compañeros, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje provoca, para saber más de un tema; escribir para recomendar a otros un texto leído, para crear y recrear mundos de ficción,[24] para informar a otros sobre algún tema o situación vivida, para conservar memoria; es decir, para ejercer las prácticas sociales del lenguaje. Estas situaciones tienen que sostenerse en el tiempo, por lo que es imprescindible que la variedad de situaciones y de prácticas se desarrollen con la continuidad necesaria para que los alumnos puedan aproximarse a los contenidos y transformar sus conocimientos progresivamente, de manera más cercana a los saberes

[23] No se trata de incluir una rutina de *adivinaciones* previa a la lectura, sino de ejercer la práctica de tener en cuenta aspectos del texto y su portador para anticipar qué es lo que podemos encontrar escrito.

[24] Ver el apartado "Literatura" en este Diseño Curricular.

que la escuela se propone comunicar. No se trata de repetir una y otra vez una determinada situación, sino de resignificarla dándole continuidad en el tiempo escolar. La continuidad es necesaria para el aprendizaje de los niños, dado que es la que asegura la transformación del saber.[25]

En el jardín se requiere organizar las condiciones de enseñanza de manera que en el ejercicio de esas prácticas, dicha apropiación resulte *posible para todos los niños*, permitiendo tomar en cuenta, respetar y transformar progresivamente aquellos saberes con los que acceden a la institución.

Tener en cuenta, al planificar las situaciones de enseñanza, la necesaria preservación del sentido del saber, obliga a reflexionar que la forma en que se enseñan los contenidos no es independiente de estos y puede modificarlos. Para preservar el sentido del saber a enseñar –las prácticas del lenguaje–, es conveniente optar por situaciones didácticas que las comuniquen de manera que sean semejantes a las utilizadas en la vida extra escolar. Los proyectos, las unidades didácticas,[26] *las actividades permanentes y las actividades ocasionales son modalidades que propician esta posibilidad.*

Los *proyectos* son un tipo de situación didáctica que ofrece a los niños la posibilidad de recuperar el sentido social de la palabra, la lectura y la escritura, porque las actividades propuestas guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. No son actividades aisladas, ni una serie de ejercitaciones, sino que todas las acciones confluyen y se hacen necesarias para lograr el producto final. Producto que está estrechamente ligado a las experiencias con el lenguaje que llevamos a cabo en la vida fuera de la escuela. Por ejemplo, la publicación de un periódico mural o de una revista de la sala o del jardín; una antología de coplas; un folleto informativo en el marco de una campaña contra la pediculosis; una radio abierta; la edición de una revista o un boletín de recomendaciones bibliográficas, la recopilación en una antología de coplas, colmos y/o adivinanzas, la organización de la Biblioteca, entre otras.

Con respecto a las *unidades didácticas*, las prácticas del lenguaje se pondrán en uso y podrán ser objeto de reflexión según cómo sea el recorte de la realidad seleccionado y los contenidos focalizados en la misma. Por ejemplo, planificar y registrar una entrevista que se va a hacer a un artesano, buscar información sobre las plantas que están en la plaza, escribir la invitación para la visita de una abuela, listar los elementos necesarios que hay que comprar para hacer una receta, etcétera.

Paralelamente al desarrollo de un proyecto o de la unidad didáctica, el docente destina algún tiempo semanal a otro tipo de situaciones como las denominadas *actividades permanentes*, que son aquellas que se desarrollan de manera cotidiana a lo largo del ciclo lectivo y a diferencia de los proyectos no se articulan en torno de un producto. Por ejemplo, actividades de préstamo de libros de la biblioteca, el momento de lectura de literatura, la lectura del cuaderno o carpeta viajera, la confección de agendas de las actividades de la sala, el pasado de lista con los carteles de los nombres o la escritura del propio nombre en los trabajos. Cada docente con su grupo puede incorporar como actividades permanentes otras como la lectura del diario o de revistas de divulgación para niños.

También es importante tener en cuenta las *actividades ocasionales*, es decir, aquellas surgidas del interés de los niños o del docente que los moviliza, en los casos en que se habla o se lee para saber más acerca de temas que surjan en el cotidiano del aula. Por ejemplo, cuando les lee a sus alumnos la biografía de un autor de literatura infantil que los niños aprecian especialmente, o cuando, a raíz de la lectura de una leyenda, propone buscar información acerca del origen de este tipo de relatos, o con motivo de un viaje de un niño de la sala, investigan las características del lugar a donde se ha dirigido o cuando algún miembro del grupo quiere relatar algún suceso, que considera importante de su vida.[27]

[25] Castedo, Mirta, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, M., Siro, A., y Molinari, C., *Enseñar y Aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

[26] Ver el apartado "Marco General" en este Diseño Curricular.

[27] DGCyE, *La lectura en el nivel inicial*. La Plata, DGCyE, 2002.

Para que los alumnos puedan actuar desde el primer día de clase como lectores y productores de textos será necesario que tengan múltiples oportunidades de entrar en contacto con diversidad de materiales escritos (cuentos, noticias, cartas, reglamentos, notas de enciclopedias, afiches, etc.) formando parte de una comunidad de lectores en la cual se recurra cotidianamente a los textos para informarse, para entretenerse, para compartir noticias sorprendentes o indignantes, para vivir juntos la intriga generada por un cuento de suspenso o la emoción suscitada por un poema, para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos.

Será tarea del docente organizar un ambiente de trabajo cooperativo que les posibilite participar en una gama suficientemente amplia de situaciones de lectura como para adquirir y poner en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito y hacer anticipaciones cada vez más ajustadas. Así como participar en situaciones donde la producción de textos tenga sentido como lo tiene fuera de la escuela para que los niños progresen simultáneamente en la construcción del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de que lean (y escriban) a través del maestro, hacerlos partícipes de situaciones en las cuales el maestro opera como lector (y escritor) y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.

Por otra parte es necesario que tengan acceso tanto a instrumentos y soportes para producir escrituras (papel, lápices, tizas, pizarrones) como a una diversidad de textos. En el transcurso del año, van alternándose una serie de situaciones que se consideran básicas a lo largo de la escolaridad.

- Los niños escuchan leer al maestro.
- Los niños leen por sí mismos en forma individual o en pequeños equipos.
- Los niños dictan al maestro.
- Los niños escriben por sí mismos en forma individual o en pequeños equipos.

Los niños escuchan leer al maestro

En el nivel inicial es habitual que el docente lea a los niños, históricamente, los textos seleccionados fueron los literarios. Desde hace unos años los docentes agregaron la lectura de otros textos. En las bibliotecas de las salas no solo se encuentran libros de cuentos o de poesía, sino revistas, historietas, enciclopedias, diarios. El universo de los textos fue ampliándose, por eso, cuando el maestro lee a los niños los pone en contacto con una variedad de géneros y temáticas que le permiten hacerse preguntas sobre lo qué está escrito, el contenido de los textos y sobre cómo están escritos, la estructura de la lengua escrita. Interactuar con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes de acuerdo con lo que está leyendo y con el propósito que lo orienta, los ayuda a progresar como lectores. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído. Si el maestro lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que permiten compartir el efecto que la obra les produjo, confrontar interpretaciones y también buscar en el texto indicios que las prueben.[28] Si se leen textos informativos, es imprescindible que el maestro contextualice la lectura, [29] para facilitar a los niños la anticipación, el seguimiento y la comprensión del texto. Los intercambios posteriores facilitan el avance de los niños hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto. También, puede leer artículos periodísticos y promover la discusión entre interpretaciones.

Los niños leen por sí mismos

Antes de que los niños lean de manera convencional pueden actuar como lectores, poniendo en juego sus saberes sobre el sistema de escritura y sobre las características de los textos. No se trata de des-

[28] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[29] Ver apartado de "El ambiente social y natural" en este Diseño Curricular.

cifrar, ni de reconocer y sonorizar letra por letra, sino de anticipar el significado, teniendo en cuenta los conocimientos sobre el género, el portador y el tema; por ejemplo: la noticia sobre el equipo de fútbol ganador de un campeonato en el diario o en una revista deportiva, un cuento en un libro, una historieta en una revista de historietas o en una sección de una revista para niños. Con esta información anticipan lo que puede estar escrito y lo confrontan con algunos índices que pueden observar en el texto (tiene la de mi nombre, o la de Federico; martes y miércoles tienen la misma, dice miércoles porque tiene la "mi"). El docente entrega los textos a los niños y los enfrenta con problemas donde son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que está escrito, tienen que determinar si dice o no dice algo, tienen que decidir cuál es entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase) que es previsible para ellos.

Las siguientes son situaciones de lectura por sí mismo.

- Explorar los textos para obtener una idea global de su contenido: para clasificarlos en la biblioteca (si son cuentos, enciclopedias de animales, atlas, etc.); para descubrir si tienen o no la información necesaria para saber sobre un tema; si se trata de revistas, para saber si tienen secciones de historietas, etcétera.
- Explorar determinados materiales –un libro, una página de un libro, un sector de una página– cuyo contenido se conoce globalmente, para encontrar respuesta a un interrogante específico. Por ejemplo, explorar la tapa del libro para encontrar el nombre del autor; o la contratapa para corroborar si es de una misma colección, explorar las páginas de una enciclopedia para saber si se encontrará allí información sobre los cocodrilos; explorar la receta de una torta para saber si entre los ingredientes dice "azúcar". Cuando los alumnos leen por sí mismos para localizar una información específica tienen oportunidades para aprender que es posible saltear partes del material que no tiene la información buscada y conocer la existencia de índices alfabéticos o temáticos que facilitan la búsqueda de información.
- Releer textos breves que ya se saben de memoria (como coplas, adivinanzas, canciones, etc.) o textos que se conocen mucho como cuentos que el docente ha leído varias veces o páginas de enciclopedias cuya organización ya se tiene presente por lecturas anteriores, por ejemplo enciclopedias de animales con subtítulos; etcétera. A lo largo de la escolaridad, los niños pondrán en correspondencia la extensión y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustarán la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. De ese modo, a medida que los niños se apropian de las prácticas sociales de lectura, es posible que también avancen en sus conocimientos sobre el *sistema de escritura*. Empiezan a considerar indicios provistos por los textos, aprenden a poner en correspondencia lo que saben que está escrito con las partes escritas, a comparar escrituras para encontrar segmentos comunes, a tomar en cuenta indicios cualitativos (letras que conocen) y cuantitativos (extensión de la escritura) para verificar o modificar su anticipación.

Los niños dictan al maestro

Cuando los niños dictan al maestro, delegan el trazado de la escritura, pero se hacen responsables de la composición del texto. Es decir se posicionan como *dictantes* de un texto pensado por ellos y materializado por la mano del maestro. El dictado al maestro permite abordar textos de variada extensión y complejidad: una recomendación de libros de literatura, una nota de enciclopedia, un cuento creado entre todos, una carta solicitándole al municipio que repare los juegos de la plaza, entre otros.

En esta situación el docente muestra a los niños el acto de escritura y comparte con ellos los problemas que se enfrenta todo aquel que escribe: explicitar el propósito del texto y el o los destinatarios (avisarles a los nenes del turno tarde que "ya regamos las plantitas del cantero"); planificar qué se va a escribir y en qué orden (primero los saludamos, después les avisamos, después ponemos quién lo escribió para que sepan); releerá para controlar que eso que se escribió resulta comunicable (nos entenderán así); hacer consultas durante la producción para asegurarse que el texto contenga lo

previsto y de la forma más parecida a los textos que circulan socialmente; revisar lo escrito; pasarlo en limpio, decidir sobre que soporte lo escribirán (en el pizarrón, en un papel, como una carta dentro de un sobre, en un correo electrónico….).

En ocasiones, algunos textos pueden combinar partes escritas por dictado al docente con escritura de los niños, solos o en parejas. Por ejemplo pueden intercalar producciones propias completando la lista de elementos para una experiencia, escribiendo su nombre en una carta o invitación, escribiendo el título del cuento creado, entre otras. Al docente le permite asumir el rol de lector y escritor y, a su vez, el de mediador para que los niños puedan leer y escribir a través de él.

Los niños escriben por sí mismos

Los niños producen textos en el marco de situaciones que los ayudarán a apropiarse al mismo tiempo del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe, pueden escribir textos *despejados* y *extensos*. Entre los primeros encontramos las listas (de materiales, de personajes de un cuento, de ingredientes para una preparación, la agenda con el día y el estado del tiempo; la lista de los cumpleaños del mes); los rótulos (en cajas o latas donde se guardan materiales de la sala) y los epígrafes.[30] Los niños tienen mayor oportunidad de resolver progresivamente problemas que tienen que ver con la cantidad de marcas o letras, con cuáles escribir y en qué orden.

En algunas ocasiones, también es importante proponer la producción de textos extensos, estableciéndose, al igual que los textos dictados al docente, acuerdos previos sobre qué escribir, para qué y sobre los destinatarios. En estas situaciones también se preverán tiempos para planificar, escribir y revisar la producción, como lo hacen los que escriben convencionalmente. Pueden reescribir un cuento conocido, o con un personaje prototípico, una nota de enciclopedia, un folleto, una invitación, etc. Estas escrituras a diferencia de las *despejadas* afrontan el desafío de cuidar la coherencia del escrito. Mientras avanzan en la producción, los niños tienen que pensar –con ayuda del maestro– por ejemplo, si ya escribieron en qué zonas del país vive el animal elegido para la nota de la enciclopedia; si pusieron a qué animal se están refiriendo, etcétera.

Para poder escribir los niños tienen que encontrar fuentes para consultar en la sala, carteles con los nombres de los nenes, agenda con los días de la semana y las actividades a realizar, libros, revistas, entre otras. Los niños pueden realizar estas producciones individualmente, en parejas o pequeños grupos. El intercambio con los pares favorece que los niños expliciten sus ideas, confronten opiniones, argumenten para justificar sus decisiones, proceso que enriquece el aprendizaje.

El nombre propio

Localizar entre un conjunto de carteles el del nombre propio y reproducirlo hasta hacerlo de manera convencional,[31] son actividades que a lo largo del nivel inicial brindan a los niños valiosas oportunidades para plantearse y resolver problemas sobre el sistema de escritura. Para que estas situaciones no se conviertan en un ejercicio rutinario de reconocimiento y copia sin sentido es importante contextualizarlas en el marco de situaciones significativas. El pasado de lista, la identificación de las producciones plásticas (firma), el listado de niños encargados de realizar alguna tarea, la lectura de la lista de los niños seleccionados para pasar a la bandera, el registro de préstamos domiciliario en las fichas de lectores, la identificación de los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, son oportunidades en las que la lectura o la escritura del nombre propio tienen un sentido.

[30] Ver "El álbum de la ropa" en DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 3ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

[31] Es aconsejable iniciar estas situaciones a partir de los tres años, ya que requiere un proceso que para los niños es complejo involucra además aspectos perceptivos y motrices.

Además, mediante numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura es que los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras –con la *lu* de Lucía o con la *eme* de Martín–. La presencia de los nombres es condición indispensable, pero no suficiente, para garantizar su conocimiento y el reconocimiento progresivo de las letras. Junto con otras escrituras *despejadas* como rótulos y calendarios con los días de la semana, los carteles con los nombres propios se constituyen en una valiosa fuente de información presente en la sala, información estable (en el calendario siempre después de lunes, está escrito martes), a la que pueden recurrir los niños. Estos materiales no son parte de la decoración de la sala sino elementos que el docente empleará para favorecer una continua y sistemática interacción y propiciar que los niños progresivamente resuelvan problemas con el sistema de escritura.

La biblioteca de la sala y del jardín

Además de los textos literarios,[32] las bibliotecas deberán contar con libros informativos, revistas, diarios, folletos, historietas y demás material gráfico que sea posible incorporar.

"La presencia de material gráfico de diversa índole fortalece la relación de los niños con la palabra escrita como portadora de diferentes significados. Leer diarios y revistas que informan sobre descubrimientos científicos, actuación de personas que se hayan destacado por su desempeño en el mundo artístico, deportivo o científico, favorece y estimula la curiosidad infantil. Brindar información sobre aspectos de la obra humana destinada a mejorar la calidad de vida del planeta, construye en la primera infancia una mirada esperanzada sobre su propio futuro. Informar y aclarar es construir ciudadanía".[33]

Los libros informativos abordan temas relacionados con ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, obras de arte. "Este material debe ocupar un espacio diferenciado de la sección destinada a la literatura. La industria editorial ofrece en la actualidad colecciones dirigidas a la primera infancia cuyo diseño, ilustraciones y nivel de lengua son adecuados para este nivel lector.

"Además se pueden incorporar:

- "Folletos ilustrados que contengan información sobre diferentes lugares de la Argentina y del resto del mundo: paisajes, ciudades, personajes, edificios, que reflejen culturas y creencias religiosas.
- "Folletos relacionados con el cuidado de la salud: educación sexual, campañas de vacunación, publicidades que informen sobre los peligros del tabaquismo, la drogadicción, el alcoholismo.
- "Ediciones ilustradas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño publicadas por el Ministerio de Educación de la Nación y por Unicef.
- "Diccionarios y Enciclopedias, Manuales de Educación Vial, y todas aquellas publicaciones destinadas a brindar conocimientos que los niños puedan explorar y que los adultos consideren como saberes necesarios para la defensa de sus derechos y la construcción de ciudadanía
- "Historietas, revistas educativas, diarios."[34]

[32] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[33] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[34] Ibídem.

Evaluación

Se evaluarán los aprendizajes que los niños realizan como producto de las situaciones de enseñanza que el docente ha desarrollado. Los aprendizajes de los alumnos solo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en la que se produjeron, por tanto, el aprendizaje solo puede ser evaluado en relación con la enseñanza.

No se trata de evaluar evolutivamente el lenguaje oral o escrito; ni de centrarse en las falencias o en lo que los niños "no pueden" se trata de ver los logros de los niños a partir de participar en las situaciones de enseñanza propuestas. Saber cómo llegan los niños a la escolaridad es fundamental como punto de partida, pero es responsabilidad de la escuela enseñar, por lo tanto es esperable que los niños aprendan y enriquezcan ese punto de partida.

En el caso de las prácticas del lenguaje oral es importante abandonar la idea de lo que resulta *correcto* por lo que resulta *adecuado* a las diferentes situaciones comunicativas.

Si en el jardín se crean situaciones en las que los niños pongan en juego de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje oral en situaciones interpersonales y en contextos de enseñanza, se podrá evaluar los siguientes aspectos.

- La participación en conversaciones adecuando su intervención a las diversas situaciones comunicativas y a los destinatarios.
- La producción de relatos, explicaciones, justificaciones cada vez más adecuadas a la situación comunicativa.
- La expresión de opiniones y el respeto por lo expresado por los otros.
- El uso de un vocabulario variado.
- El respeto por los turnos de habla en situaciones comunicativas.

Si los alumnos transitan de manera sostenida y frecuente las Prácticas del Lenguaje Escrito y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se podrá evaluar los siguientes aspectos.

- La anticipación de significados a partir de diferentes indicios.
- La selección de textos según los diferentes propósitos.
- La exploración de textos en busca de información, teniendo en cuenta cada vez más indicadores: el contexto gráfico; y los datos cuanti y cuali del texto, como pistas para construir significado y realizar anticipaciones.
- La elaboración de textos escritos con diferentes propósitos: producción de notas de enciclopedia, textos de referencia para una muestra, carteleras, epígrafes para ilustraciones o fotografías, recomendaciones, etcétera.
- La utilización de diferentes fuentes de información conocidas para realizar producciones escritas (carteles, rótulos, títulos de libros, agendas, entre otras).
- La planificación y revisión de las propias producciones escritas.
- La escritura convencional de su nombre propio.

El instrumento básico para apreciar el avance de los niños es la observación de sus intervenciones y de las producciones orales y escritas.

Bibliografía

Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, Anna (comp.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001.

Casany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria, *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 2000.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, "Leer y escribir en proyectos", en *Revista Projeto*, año 3, n°4, Río de Janeiro, 2000.

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.

Molinari, Claudia, "Leer y escribir en el jardín de infantes", en Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana, 2000.

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana y Torres, Mirta, *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT, 2001.

Castedo, Mirta, "La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza" en *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional. Publicación en libro de resúmenes*. La Plata, 2004.

Cazden, Courtney, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1991.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008.

— — —, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 316/07.

— — —, "Sujetos en diálogo Intercultural", en *Marco General de Política Curricular. Anexo II*. La Plata, DGCyE, 2007.

— — —, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005.

— — —, "La lectura en el nivel inicial", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 2ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

— — —, "El álbum de la ropa", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 3ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

— — —, *La lectura en el nivel inicial*. La Plata, DGCyE, 2002.

— — —, "Enseñar la lengua oral y escrita en el nivel inicial", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 1ª parte*. La Plata, DGCyE, 2002.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

— — —, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Lerner, Delia, "Enseñar en la diversidad", en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28, diciembre 2007.

— — —, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

— — —, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Molinari, Claudia y Corral Adriana, *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata, DGCyE.

Molinari, Claudia y otros, *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata, DGCyE, en prensa.

Molinari, Claudia y Ferreiro, Emilia: "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora", en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28, diciembre 2007.

Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Buenos Aires, Programa de Ayuda a Escuelas Rurales. Fundación Bunge y Born/

Fundación Perez Companc, 2004.
Molinari, Claudia, "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes", en *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto* nº 5, Buenos Aires, 2002.
Molinari, Claudia, "Leer y escribir en el Jardín de Infantes", en Kaufman, Ana y otros, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.
Nemirosky, Myriam, "Leer no es lo inverso de escribir". En: Teberosky y Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
— — —, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.
— — —, ¿"Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?", en *Cero en Conducta*, año 21, nº 53, México, diciembre de 2006.
— — —, *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid, Centro de Innovaciones Educativas, FUHEM, 2004.
Reyes, Graciela, *Cómo escribir bien en español*. Madrid Arco Libros, 1999.
Rodríguez, María Elena, "Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?", en Revista *Lectura y vida*, año 16, nº 3, Buenos Aires, 1995.
Tolchinsky Landsmann, Liliana, "Los procesos de producción y la calidad de los textos", en *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos, 1993.
Weitzman de Levy, Hilda, "Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Lenguajes de las Artes y los Medios

Índice

Presentación 155
Orientaciones didácticas 157
Ejes organizativos 157
Bibliografía 158
Revistas 159

Literatura 160
Los niños y la literatura 160
Propósitos 161
Contenidos 161
Orientaciones didácticas 162
Selección de textos literarios 164
¿Cómo acercar a los niños los textos narrativos? 167
La lectura y la narración 167
La lectura 168
La conversación posterior a la escucha de textos narrativos 168
La producción de textos narrativos 169
¿Cómo acercar a los niños a los textos poéticos? 170
Libros, lectores y bibliotecas en el Nivel Inicial 173
Libros de literatura para niños 173
Actividades con la literatura 174
Ordenar la biblioteca de la sala con ayuda del docente 174
Evaluación 176
Bibliografía 177

Teatro 179
El teatro en la Educación Inicial 179
Propósitos 179
Contenidos 180
Orientaciones didácticas 180
¿Cómo elegir una obra teatral para los niños? 180
Hacia la formación del espectador crítico 181
¿Cómo provocar y coordinar el juego teatral de los niños? 182
Los títeres 184
Orientaciones didácticas 185

¿Cómo convertirse en titiriteros? ... 186
Evaluación ... 187
Bibliografía ... 188

Educación Visual ... 189
La educación visual en la Educación Inicial ... 189
Propósitos ... 190
Contenidos ... 190
Organización del espacio y composición ... 190
Elementos del lenguaje visual ... 191
Análisis de la imagen ... 193
Orientaciones didácticas ... 195
Materiales y herramientas ... 196
Intervención docente ... 197
Los momentos de la actividad ... 198
Presentación ... 198
Desarrollo ... 198
Cierre de la actividad ... 198
El trabajo grupal ... 199
El respeto por la producción ... 200
El uso del espacio en la educación visual ... 201
Evaluación ... 201
Bibliografía ... 202

Expresión Corporal ... 204
La expresión corporal en la Educación Inicial ... 204
Los niños y La Expresión Corporal ... 205
Propósitos ... 205
Contenidos ... 205
Orientaciones didácticas ... 206
Continuidad y secuencia ... 206
Las consignas ... 207
El espacio ... 207
La música ... 208
Los objetos ... 208
Ejemplos de secuencia de actividades ... 209
La trama, los nudos, los lazos ... 209
Contenidos ... 209

Recursos 210
Secuencia de actividades 210
Algunas ideas para la sala de los más chicos 211
Intervención docente 212
Evaluación 213
Bibliografía 214

Música 215
El lenguaje musical en la Educación Inicial 215
Propósitos 216
Contenidos 216
Eje de la producción 217
Eje de la Apreciación 217
Eje de la Contextualización 217
Orientaciones didácticas 219
Intervención docente 225
Recursos 225
Fuentes sonoras 226
Instrumentos musicales convencionales 226
Objetos sonoros 226
Evaluación 227
Bibliografía 228

Presentación

"La Educación Inicial inaugura la inscripción de los niños en un nuevo y significativo espacio público"; [...] que representa "el ensanchamiento del mundo simbólico, una de las claves que permitirá a nuestros niños conquistar nuevos cielos y nuevos suelos, territorios para habitar y desplegar su potencial.

"Para sostener la presencia de los lenguajes de las artes en el Nivel Inicial, en la generación de experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños la posibilidad de dejar huella en el mundo, ser autores de 'textos' diversos, construidos en variados códigos, ser 'lectores sensibles e inteligentes' ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta, es imprescindible la mediación docente. Esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aun sus silencios puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianeidad de los Jardines de Infantes. [...]

"La ampliación del repertorio de posibilidades requiere también un movimiento de apertura en pos de la inclusión de las producciones artísticas generadas tanto en la comunidad local como en la global, para poder ser apreciadas, reconstruidas y disfrutadas por los alumnos [...].

"La educación artística, en los diversos lenguajes (Expresión Corporal, Música, Literatura, Plástica, Cine, Teatro, Títeres), posee un cuerpo estable de conocimientos y un conjunto de objetivos propios y específicos; estos poseen valor en sí mismos, independientemente del papel que desempeñan en el desarrollo de la cognición.

"Es claro que no es la intención del Nivel Inicial la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños y niñas al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. [...]

"Un punto de partida posible es la reflexión acerca del lugar de las artes en la escuela, junto a la realización de un inventario de las propias experiencias de cada docente en el campo artístico, en los distintos lenguajes. El docente que extiende la mano al niño para que se asome a la construcción de nuevos sentidos en el mundo escolar, es quien abre las puertas hacia el asombro de aquello nuevo por conocer. Al abrirle el camino a los niños, se descubre en su propia historia de encuentros y desencuentros con el arte.

"Son múltiples las formas que el hombre ha desarrollado a lo largo de la historia para representar su mirada inteligente y sensible sobre aquello que le preocupa, lo conmueve y lo rodea. La música, el movimiento, las imágenes, los gestos son y han sido formas de representación utilizadas para compartir con otros su peculiar modo de aprehender el mundo.

"Nadie crea en el vacío, la experiencia de la creación se construye a partir de las experiencias previas del sujeto, frente a lo cual ha decidido abrir una brecha, ha decidido amasar esos materiales para recrearlos, para dejar en ellos la propia huella. Así, la creación convierte al sujeto en protagonista de la construcción de sentidos para convocar y compartir con otros.

"El juego, actividad privilegiada en la infancia, tiene ligazones profundas con el arte. En ambos se abre una brecha con las urgencias del mundo para gestar un universo propio, el territorio de la ficción aquel que se funda en el 'como si'. A partir de los cuentos, de la música, del teatro, de los títeres, de las imágenes, del movimiento, se pueden habilitar espacios con nuevas reglas, se pueden trasponer las fronteras del mundo real y sus convenciones. Hay allí posibilidad de metaforizar, poetizar lo real, sustituirlo. Por ello, para ingresar a aquel territorio,[1] la incredulidad debe quedar provisionalmente

[1] Montes, Graciela, "Juegos para la lectura", en *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura económica, 1999.

suspendida y fundarse un pacto por el cual todo lo que allí suceda, si bien puede soltar las amarras de la lógica del mundo real, será vivido como verdadero. Y aunque paradójico, no lo es, dado que en esas 'ilusiones' hay una realidad, capaz de ser vivida y hasta disfrutada con intensidad.

"Ahora bien, para que ese 'otro lugar' y la riqueza de lo que allí puede suceder llegue a nutrir y formar parte del tiempo legítimo de los Jardines de Infantes, se requiere de docentes dispuestos a habilitar la posibilidad de fundarlo.

"La relación con el otro a través del diálogo es una parte necesaria de todo encuentro, como también lo es el arte de escuchar –de escuchar al otro– desde su propia posición y experiencia sin investirlo de la propia interpretación. La ética del encuentro[2] nos propone un encuentro con el otro, una mirada del otro con un respeto infinito a la diversidad personal y el compromiso de una pedagogía que 'escuche el pensamiento'. Para ello es también necesario que estos espacios mantengan un tiempo, una regularidad y una secuencia, ya que en el terreno del juego 'volver a jugar' permite incorporar otras reglas de juego, para dar lugar a la opción de reinventarlas.

"En el terreno del arte sucede lo mismo: volver a la propuesta, con algún desafío nuevo, implica reencontrarse en el terreno conocido, con la opción de modificar aquello realizado en el primer intento, con la posibilidad de corroborar lo aprendido y tal vez en este nuevo intento cuestionarlo. Cuantas más herramientas propias de cada lenguaje cada alumno pueda ir adquiriendo, mayores posibilidades tendrá de combinar y crear con ellas.

"Organizar el espacio, los materiales y las situaciones para aportar nuevas oportunidades y opciones para el aprendizaje, ayudando a los niños a explorar los múltiples lenguajes de que disponen, escuchando y observándolos, tomando sus ideas y sus teorías, abriendo nuevas preguntas, aportando información posibilitando debates, introduciendo nuevos materiales, nuevas técnicas y herramientas.

"Nuestro propósito es que los niños se apropien de los distintos lenguajes expresivos como una manera de abrir caminos para que cada uno encuentre aquel o aquellos que más tienen que ver con su desarrollo personal. Es una invitación para explorar, diferir, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar y encontrar nuevas relaciones y para que reflexionando acerca de lo que se ha hecho, conozcan el proceso que revela su singularidad[3]".[4]

[2] Dahlberg, Gunilla, *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.

[3] Elliot Eisner en el capítulo 6 de su libro *Educar la Visión Artística* plantea estos criterios para el desarrollo de la planificación en el terreno de las artes plásticas pero parecen pertinentes para la organización de las propuestas de enseñanza en los distintos campos de conocimiento.

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Orientaciones didácticas

En esta área, al igual que en las demás es necesario construir itinerarios que se organicen según los criterios de continuidad y secuencia.

"La categoría de continuidad refiere a otorgar recurrentes situaciones para el desarrollo de las habilidades y conocimientos de modo que se favorezca la apropiación de los mismos. Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades, para que no disminuya el interés y pueda recuperarse lo vivido y aprendido en las ocasiones previas.

"Eisner advierte que 'es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes. [...] A menudo cuando esto sucede, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza'.[5] Aunque el autor realiza su aporte especialmente desde las artes visuales, consideramos que el concepto es útil para otros campos.

"La noción de secuencia refiere a la organización de actividades en un orden de complejidad creciente. Este ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tiende a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los niños. La apuesta del docente va creciendo acorde va consolidando lo previo. Pero es necesario considerar la necesaria flexibilidad en lo planificado, al tener en cuenta lo que va sucediendo en la clase, ya que estas secuencias entran en diálogo con los itinerarios que los alumnos van construyendo al transitarlas".[6]

Ejes organizativos

Proponemos trabajar desde dos ejes para organizar el desarrollo de la enseñanza en el campo de los lenguajes artísticos: la producción y la apreciación. "Aunque dicha selección no implica que ambos tengan que estar presentes todo el tiempo, ni que sea este un orden a seguir secuenciadamente. Son aspectos clave generales para considerar cuáles son los ámbitos involucrados en la tarea pedagógica.

"El eje de la *producción* refiere al planteo de situaciones concretas de realización de los niños en el lenguaje que se trate. Construir una imagen plástica, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, ejecutar un instrumento, son ejemplos de experiencias en las que activamente tienen que discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse y componer.

"En ese camino de acción, se establecen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos y/ o materiales con los que cuenta. Ese proceso pone en juego y da visibilidad al pensamiento combinatorio, que según Vigostky es aquel que predomina fuertemente tanto en el arte como en el juego, característico de toda actividad creadora.

"La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

"El eje de la *apreciación* refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de 'lectura', esto es 'reconstrucción' de las obras. Y esa construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor.

[5] Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Hay intervenciones docentes pertinentes en este proceso, que son aquellas que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un 'canon', un patrón aceptable de lo que se debe rescatar de lo observado. [...] Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los distintos lenguajes, es la polisemia, las múltiples lecturas a las que pueden dar lugar. La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores a considerar en este aspecto.

"Pasar del 'me gustó' o 'no me gustó' a la presentación de argumentos en clave del lenguaje y también al involucramiento afectivo con lo observado, será aquello a promover.

"Como situación básica, es necesario crear las condiciones, y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta.

"La observación y comentarios sobre las producciones de los pares se incluyen como instancias fundamentales en estos procesos en los cuales se busca formar espectadores sensibles y críticos desde pequeños".[7]

Bibliografía

Acha, Juan, *Arte y sociedad Latinoamericana. El producto artístico y su estructura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Akoschky, Judith y otros, *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Dahlberg, Gunilla, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós,1995.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

Gardner Howard, *Arte mente y cerebro*. Buenos Aires, Paidós, 1990.

Gadamer, Hans-George, *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Malajovich Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

González, Héctor, "La educación en el arte: un derecho", en suplemento digital de *Revista La Educación en Nuestras Manos*, año 1, n° 4, 2003.

Held, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Buenos Aires, Paidós, 1987.

Hoyuelos, Alfredo y Cabanellas, Isabel, *Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia*. Pamplona, Centauro, 2006.

Hoyuelos, Alfredo, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro, 2006.

Hoyuelos, Alfredo, *La ética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

La Rosa, Juana, "Sobre el arte de narrar", en revista *Punto de Partida* n° 3, 2004.

Mallaguzzi, Loris, *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

Jimenez López, *Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Milstein, D y Méndes, H., *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1999.

Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

[7] Ibídem.

Neruda, Pablo, *Estravagario*. Buenos Aires, Debolsillo, 2003.
Origlio, Fabricio, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Origlio, Fabricio y otros, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Pelanda, Marcela, *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario, IRICE -Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación,1995.
Richter, Karin, "El ambiente como cuna de sentidos educativos desde que nacemos", en el sitio en Internet de EducaRed en Argentina [www.infanciaenred.org.ar, sitio consultado en julio de 2008].
Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. México, Ediciones Comamex -Cooperativa de maestros mexicanos-, 1987.
Read, Herbert, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1982.
Sarlé, Patricia, *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
Singer, Laura, "La evaluación en la educación artística", en Carlino, Florencia, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique, 1999.
Snyders, George, *La alegría en la escuela*. Barcelona, Paidotriba, 1987.
Vigotsky, Lew, *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona, Akal, 1984.
Villafañe, Javier, *Antología*. Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
Whitford, Framk, *La Bauhaus*. Barcelona, Destino, 1984.

Revistas

Punto de partida. Revista de educación inicial. Buenos Aires, Editora del sur, 2004-2005, números 1, 2, 3, 5, 12, 14, 19.
0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires, Novedades Educativas, números 1, 2, 33, 51, 53, 66.

Literatura

Los niños y la literatura

> "La ficción ingresa temprano en nuestras vidas. Comprendemos precozmente, que hay ocasiones en que las palabras no se usan sólo para hacer que sucedan cosas -para mandar, para dar órdenes -o para decir cómo es el mundo -para describir, para explicar-, sino para construir ilusiones. Basta con haber oído una sola canción de cuna o una sola deformación cariñosa del propio nombre para saber que a veces las palabras hacen cabriolas y se combinan entre ellas para formar dibujos con el solo propósito, al parecer, de que se las contemple maravillado."
>
> Graciela Montes (1999)

"La relación de los niños con la literatura comienza en los primeros meses de vida. Las milenarias canciones de cuna son testimonios de un saber humano [...]",[1] que no nació del ámbito académico sino de lo más humano de los seres humanos, de lo emocional, de la necesidad de estrecharse con el bebé para sentirlo y dejar que él comparta las emociones del adulto que lo mece.

"Esta iniciación a la palabra poética seguirá su rumbo a medida que el niño crece y toma contacto con libros de cuentos, poemarios, cancioncillas, rimas, títeres, etc. La vinculación con la literatura es importante para la construcción de la subjetividad infantil, [...] para enriquecer su capital simbólico, fuente de autonomía y de pensamiento crítico. [...]

"La literatura es una forma del lenguaje que no puede ser aprisionada en ninguna frontera, justamente porque está ubicada en el límite, en la ruptura, en el juego y la trasgresión.

"Está claro que el momento no es propicio, que las circunstancias nos son adversas. Y, sin embargo, yo hablo aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios, de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido, de no dejarse domesticar, de volver a hacer gestos, a dejar marcas. Ilusa, creo que todavía vale la pena aprovechar que al lobo se le ha hecho tarde para jugar un buen juego, dejarse entibiar por un rayo de sol antes de que se lleguen la noche y el silencio". [2]

"Los libros de literatura presentan un mundo imaginario en el que los protagonistas actúan de acuerdo a pautas solamente válidas dentro del texto de ficción. Y esta convención la descubren inmediatamente los niños, aún los muy pequeños. Los animales pueden hablar, pensar, tomar decisiones, se visten como personas, reaccionan con conductas similares a las del mundo humano. [...]

"Los niños se relacionan con la literatura como parte de una actitud lúdica en el mundo, que está presente en la voz de la maestra, o en un film, o en un libro con imágenes. [...] Esta concepción abrió las puertas a un tipo de literatura apartada de cánones didactistas o moralizantes",[3] intensificando la producción de libros que provocaran realmente el deseo de leer.

En este proceso que implica la formación de los niños como lectores de literatura, es preciso tener en cuenta que cada uno de ellos llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con el texto literario, variantes que dependen de su contexto vital. La responsabilidad de la escuela es garantizar

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] Montes, Graciela, *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p.59.

[3] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

a todos ellos una rica interacción con textos literarios de calidad y la tarea del docente es trabajar de manera sistemática para asegurar los aprendizajes que inicien o continúen su formación como lectores. El docente habrá de ser un *mediador* entre los textos literarios y los niños. Esto le confiere un lugar clave, porque estamos hablando de una etapa fundacional en la relación de los niños con la literatura.

A modo de orientación, en la tarea a desarrollar podemos decir que, al asumir este lugar de mediador, el docente podrá organizar su tarea desde dos grandes ejes de trabajo:

- en la selección y la transmisión de textos literarios;
- en la coordinación de la producción de textos por parte de los niños.

Propósitos

- Seleccionar para leer y narrar textos literarios de calidad para que los niños disfruten de las manifestaciones literarias y las aprecien, convirtiéndose gradualmente en lectores competentes, sensibles y críticos.
- Propiciar la exploración y el trabajo de producción de textos (cuentos o rimas, por ejemplo), para que los niños se expresen libremente y pongan en juego su creatividad.

Tal como se expresó, el propósito central de las actividades se centra en el primer eje y sobre el mismo se pondrá énfasis. Pero también es importante otorgar un lugar a la producción de textos, para formar mejores lectores ampliando y enriqueciendo la apreciación de los textos literarios. Los chicos intentarán dar forma a un cuento con ayuda de su docente, sólo si antes han escuchado muchos cuentos. Al hacer esto, pondrán en juego muchos saberes que se construyeron mediante la escucha de estos textos. Además, el intentar dar forma a la historia los enfrentará con diversas decisiones, búsquedas, dudas, intercambio de ideas, etc. que redundará en una mayor apreciación de lo hecho por otros. Es decir, valorar de otro modo esos cuentos que gustan tanto y que han significado a sus autores un trabajo creativo que muchas veces implica una artesanía delicada y esforzada a la vez.

Cabe aclarar que al proponer que los niños elaboren sus propios textos no estamos pretendiendo formar escritores de literatura –lo cual no es función de la escuela–, sino ampliar el campo de oportunidades de los niños para expresarse, afianzar la construcción de conocimientos de la lengua escrita y desarrollar la creatividad.

Contenidos

En relación con la apreciación de los textos literarios, el docente de Nivel Inicial enseñará a sus alumnos las siguientes prácticas.

- Escuchar narraciones y lecturas de textos narrativos.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto literario produce.
- Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes de un cuento o una novela y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito de un cuento o una novela, sobre el desenlace de la historia.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.
- Narrar a sus compañeros cuentos o relatos escuchados en el ámbito familiar, o el cuento relatado por el docente o el último capítulo leído de una novela, a los compañeros que no los han escuchado.
- Responder a las adivinanzas.
- Explorar sonoridades, ritmos y rimas, jugando con las palabras.

- Elegir un libro en la biblioteca de la sala –o en una visita de la sala a la librería– de acuerdo con los propios gustos e intereses.
- Tomar en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Tomar en cuenta el autor para elegir un libro.
- Construir significados y secuencias a partir de las imágenes, en el caso de los libros sin texto escrito.
- Anticipar el contenido de una historieta apoyándose en las imágenes y en el conocimiento previo de los personajes.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Prestar atención a las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.
- Pedir recomendaciones sobre un libro al docente o a los compañeros.
- Pedir sugerencias acerca de obras literarias expresando sus intereses, sus gustos.
- Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando, aunque sea en forma parcial, la opinión.

En relación con la producción de textos, el docente enseñará las siguientes prácticas.

- Comenzar a producir cuentos incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Prestar atención a los aportes de sus compañeros durante la producción de cuentos.
- Argumentar para persuadir a sus compañeros sobre diferentes resoluciones en la producción oral de cuentos.
- Comenzar a explorar algunos recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, etc.) en sus producciones.
- Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario, especialmente en el caso de cuentos y poesías (por ejemplo, para dar risa o miedo, para crear suspenso).
- Incorporar algunos recursos de las obras literarias leídas en la producción de cuentos y poemas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- Mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, a los escenarios ideados o a los acontecimientos).
- Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera).

Orientaciones didácticas

Para poder realizar una adecuada selección de textos para los niños es importante recordar cuáles son aquellos que se incluyen en la literatura infantil

"La literatura se presenta como una expresión artística del lenguaje organizado en múltiples formatos discursivos. Cada época renueva los estilos, inventa nuevas formas de nombrar y describir el hecho literario, pero hay un acuerdo básico que se ha mantenido a través del tiempo: los géneros literarios.

"Los géneros tradicionales son:

NARRATIVA POESÍA TEATRO NARRATIVA O GÉNERO NARRATIVO

"El género narrativo se caracteriza por tener un argumento, una estructura, un devenir de acciones y situaciones de conflicto que habitualmente se resuelven hacia el final del texto, en lo que se denomina desenlace. Lo importante en el género narrativo es la historia narrada.

"Dentro de esta definición, caben numerosas especies. Destacamos a continuación las que consideramos más adecuadas para el Nivel Inicial.

"Especies narrativas de origen folclórico:

- Anécdota

"Su nombre proviene del griego *anékdotos* y se trata de un relato breve referido a un suceso real de cierta relevancia. Tiene rasgos costumbristas, y su estructura presenta una situación y un desenlace.

- Mito

"Es una narración que intenta explicar el origen del universo, la aparición de los seres vivos sobre la superficie de la tierra, la relación del hombre con lo religioso. Todos los pueblos del mundo tienen mitos que los identifican y un sistema de ideas y valores acerca del bien y del mal.

- Leyenda

"Es un relato maravilloso que explica en las acciones aquello que aparece como idea en el mito. [...] Actúan como protagonistas seres imaginarios que habitan en la tierra, en el cielo, en los árboles, en las aguas del mar o de los ríos, según cada cultura los haya construido. Por ejemplo la leyenda del Yasí Yateré en la cultura guaraní."[4] Hay, entre otras, leyendas religiosas, históricas o sobre sucesos naturales.

Nuestros pueblos originarios son una fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas y los mitos que dan vida a seres imaginarios que poblaron sus noches de ronda cuentera. Ese patrimonio cultural de nuestra América debe ser tenido en cuenta a la hora de hablar de literatura infantil en nuestro país como parte de nuestra integración cultural, nuestros vínculos con otros países latinoamericanos, nuestras raíces.

- Cuento Popular

"Se han transmitido en forma oral y son reflejo de las culturas que los han creado. Tienen fuertes marcas de la oralidad: ritmo, repetición, exceso de adjetivos, verborragia. En la literatura infantil heredada de los conquistadores españoles, se incorporan estas formas narrativas en los cuentos clásicos infantiles o cuentos de hadas. También forman parte de los repertorios escolares los cuentos populares de nuestro país, recopilados por diferentes investigadores. [...]

"Los cuentos populares tienen una presencia significativa en las recopilaciones realizadas por antropólogos como Miguel Ángel Palermo y luego recreadas y adaptados en versiones para los niños. Por ejemplo, 'Los cuentos del zorro', adaptación para niños realizada por Gustavo Roldán.

Especies narrativas con autoría conocida

- "Cuento moderno

"El cuento moderno o literario tiene un autor y se ajusta a cierta normativa de escritura. Estas normas están acordadas en espacios académicos por especialistas en teoría literaria que retoman las características que van surgiendo de manos de los autores. Se habla entonces de las definiciones de cuento en la obra de Edgar Allan Poe en el siglo XIX.

"En nuestro país hay representantes de este género con una producción que ha trascendido nuestras fronteras. El cuento en la Argentina tiene nombres fundacionales en el género: Horacio Quiroga, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges.

"Estos escritores ejercieron influencias en la producción de autores de literatura infantil argentina, y sus rasgos estilísticos renacen y se renuevan en Laura Devetach, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Esteban Valentino, Silvia Shüjer, entre otros.

- "Novela

"Es una creación literaria que se caracteriza por su extensión y su complejidad. Está organizada en secciones llamadas capítulos, y en ella se plantean diversos conflictos que buscan su resolución en el desenlace. [...]

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

La literatura infantil orientada a niños del Nivel Inicial no tiene demasiados títulos de novelas. Entre otros ejemplos de esta forma literaria podemos mencionar a *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh",[5] *Las aventuras de Bigote, el gato sin cola*, de Ruth Kaufman y ¡*Cuidado con el perro*! de Liliana Cinetto.

- "Poesía o Género Poético

"La poesía es la forma más elevada del lenguaje humano, pura sonoridad y simbolismo. Ingresa al receptor a través de sensaciones, emociones, imágenes. Nunca intenta explicar nada, pero construye universos hechos de palabras. Es el género más reacio a cualquier análisis dogmático y tal vez por eso, es el género más amigo de la infancia".[6] El prejuicio aleja la poesía de las aulas, pero los niños la encuentran en las veredas, en las canciones de cuna que guardan en la memoria, en el patio de la escuela.

"Tiene sus orígenes en la oralidad y en sus primeras manifestaciones recuperadas en manuscritos antiguos aparece ligada a las emociones, a los miedos, al amor y a la muerte.

"Los niños se apropiaron del género poético desde los comienzos del lenguaje humano y muchas de las formas lingüísticas relacionadas con el juego perduran hasta nuestros días: rimas, rondas, nonsense, retahílas, juegos verbales, jitanjáforas, fórmulas rimadas para entrar en juego.

"La poesía fundante del espacio poético infantil es sin duda la canción de cuna, surgida de la ternura y de la necesidad de brindar abrigo al niño pequeño. Las nanas documentan un aspecto de la condición humana que no tuvo un espacio académico para soltarse. Tuvo vuelo propio y no ha perdido vigencia.

"La poesía autoral destinada a la infancia tiene en Argentina creadores como José Sebastián Tallon, María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann, María Cristina Ramos".

- "Teatro o Género Dramático

"La escritura del género dramático está destinada a la representación en un escenario, con todos los componentes necesarios para un espectáculo que tendrá espectadores".[7] El teatro infantil ha logrado un crecimiento estético vertiginoso en las últimas décadas, y es posible brindar a la infancia que concurre al Jardín, espectáculos realmente prestigiosos, bien montados, con autores teatrales que ya tienen un lugar en la memoria cultural de nuestro país: Héctor Presa, Hugo Midón, Grupo Libertablas, entre los que cubren espacios importantes de la oferta de teatro para niños.

- "Teatro de títeres

"El espectáculo titiritesco, nacido en las andanzas de prestidigitadores y magos, artistas ambulantes de los pueblos y las plazas públicas, es una creación popular que conserva hasta nuestros días su marca de origen. Los creadores imprescindibles para recuperar en el jardín de Infantes son: Javier Villafañe, Mane Bernardo, Sara Bianchi y Ariel Bufano".[8]

Selección de textos literarios

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos al seleccionar los textos literarios para leer o narrar a los niños.

- El valor estético de una obra literaria infantil.
- El cuidado pedagógico o la presencia invisible del lector.
- La representación del mundo: ideas, creencias, valores culturales.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[6] Ibídem.

[7] Ibídem.

[8] Ibídem.

"El valor estético de una obra literaria infantil

"La literatura habla de las cosas que conmueven, que estimulan el pensamiento sobre lo que nos está pasando, que arranca sonrisas o lágrimas, y que deja como única enseñanza, ese contacto con la palabra que abre un mundo nuevo, desconocido tal vez, antes de leer ese texto. Pertenece al campo de la creación artística en el que no existen moldes establecidos".[9] La trama de un texto responde a saberes muy íntimos de su creador. El escritor, cuando es verdaderamente un artista, coloca en primer lugar las imágenes, la palabra poética, trabaja sobre cada expresión incansablemente hasta dar con la forma justa. Dice cosas, pero de tal manera que su voz llega a lo más hondo del corazón humano.

"Si una escritura solamente trata de explicar un concepto de una manera racional, es poco probable que se trate de literatura. Se trata de un texto, pero no literario porque su intención es informar al lector sobre un tema determinado. Un libro que describe la forma de alimentación de los peces, por ejemplo, es sin duda un libro que pertenece a la disciplina 'Ciencias Naturales'".[10]

Evoquemos a manera de ejemplo estos versos de Federico García Lorca, maestro de la palabra poética:

La tarde equivocada
se vistió de frío.
Detrás de los cristales,
turbios, todos los niños,
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.
La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzana
tiembla en los tejadillos[11].

Al cerrar los ojos, podemos ver una tarde vestida de frío, y cada cual verá su propia tarde, tal como ese paisaje *golpee* en el interior del lector. ¿Quién podría dudar de la perfección de esta imagen que perdura a través del tiempo cuando su autor ya no está entre nosotros?

El cuidado pedagógico o la presencia invisible del lector

Pero "no alcanza con la certeza de la buena escritura, porque resulta necesario en nuestro caso, pensar en la manera particular como los pequeños lectores ingresarán en ese universo lingüístico. El nivel de lengua utilizado por el autor, aproxima o distancia a los lectores potenciales. ¿Cómo resultará más eficaz su comunicación con niños de dos o tres años? Y los que ya tienen cuatro o cinco, ¿qué diferencias tienen con los anteriores? [...]

"Un tema es la *organización sintáctica del texto narrativo*. Las oraciones muy extensas, con gran cantidad de información apretujada, no permite el acceso fácil del niño que escucha. Los textos para los primeros años, que son los que aquí nos interesan, deben transmitir las ideas de manera coloquial".[12] Pero esto no quiere decir que no exista profundidad, pensamientos profundos.

[9] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[10] Ibídem.

[11] García Lorca, Federico, *Mariposa del aire*. Buenos Aires, Colihue, 1987.

[12] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Otro aspecto es "la *representación de infancia del escritor*, su conocimiento sobre la manera como los niños pueden ingresar a la ficción. La pedagogía nos brinda herramientas para conocer los centros de interés temáticos en cada etapa evolutiva, y nos permite saber que se van modificando a través del tiempo, y que pueden ser una constante aún en diferentes contextos culturales".[13] Así sabemos que a los más chiquitos les atraen más las historias en las que se pone en juego un personaje infantil y un objeto conocido –una pelota, un pájaro, una mariposa– o una figura femenina que pueda asociar con su mamá verdadera o sustituta.

A los *dos y tres años*, los intereses de los niños se han modificado. En esta edad disfrutan de narraciones en las que intervienen más personajes, pero se sostiene un protagonista con presencia permanente, con características que hagan que los chicos se puedan identificar con él. Gustan de los personajes animales, que aparecen hablando y actuando como lo hacen las personas. Los hechos del cuento suceden en espacios reales o imaginarios que les gustaría recorrer: la plaza, la calesita, el mar, y también la luna, el cielo estrellado, lo más alto de la torre de un palacio. Es decir, aparece el interés por espacios en los que transcurra una aventura en la que el lector pueda ser protagonista. Favorece el seguimiento de la historia que el relato tenga repeticiones (de acciones, de palabras y frases). Los niños reciben con regocijo un final feliz.

Los niños de *cuatro y cinco* años se inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales, como los que aparecen en los cuentos tradicionales y las leyendas. Nace la curiosidad por temas más complejos: el amor en la pareja, la sexualidad, los nacimientos, la muerte, las aventuras en lugares extraños, y toda historia en la que los protagonistas se alejan de la tutela familiar y atraviesan por sí mismos las dificultades o las amenazas del mundo exterior. Aparece un marcado interés por el humor y el disparate. Gustan de las historias con protagonistas niños. Las tramas de los relatos pueden presentar mayor complejidad

Sin embargo hay que tener en cuenta que nunca tendremos fórmulas definitivas, porque no existen dos niños iguales. En lo que se parecen todos, a cualquier edad, es por el inmenso placer que les producen las historias que los transportan a un mundo diferente, con provocaciones a su imaginación, a su sonrisa, y también a su emoción más oculta. Les gusta, como al lector adulto, que los asombren.

Con frecuencia preocupa a los docentes la aparición de palabras de poca circulación, ya que se supone que los niños las desconocen y no comprenderán el sentido de la narración o del poema. Sin embargo, nada complace más a un niño que escuchar por primera vez una palabra, interrogar sobre su significado, escuchar una respuesta satisfactoria. No es el *vocabulario difícil* lo que debe inquietarnos.

La literatura infantil puede acompañar al niño lector, ayudarlo en su desarrollo. También estimularlo en la búsqueda de realidades diferentes a las que se suceden en su vida y a pensar críticamente su realidad y la del mundo en el que crece. Para que esto ocurra, el libro de literatura debe acertar con sus interrogantes, sus búsquedas, que simplemente están a la espera de ese libro que lo satisface con alguna respuesta.

"La representación del mundo: ideas, creencias, valores culturales

"Este es el componente de la literatura infantil más complejo. Ninguna escritura es inocente, menos aún la que se dirige a la primera infancia. Toda obra literaria contiene en su interior una representación del mundo, una escala valorativa sobre la conducta humana. En este espacio, las polémicas suelen ser intensas ya que, como es sabido, no todos compartimos los mismos códigos con respecto a lo que está bien o está mal, ni ahora, ni en el pasado remoto.

"La literatura para niños, como el resto de las obras de literatura, muestra una extensa variedad de encuentros y desencuentros de ideas expresadas a veces en un simple relato. Así puede parecer una familia integrada por una abuela y su nieto, o una mamá que vive sola con sus hijos, y no hay un

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

padre, y estos mundos, que en verdad existen, tropiezan con representaciones de la familia nuclear que durante mucho tiempo fue la única familia que se podía 'mostrar' en la escuela.

"La búsqueda de una sociedad más libre, más cercana a la naturaleza, sin ideologías extremistas, hace que el adulto transmita sus inquietudes al lector-receptor de su obra, quizá en un intento de advertir y concienciar, en el cual, en el fondo, se percibe un gran sentimiento de culpabilidad hacia el mundo de los adultos que necesitan que los jóvenes vayan cambiando poco a poco algunos principios, erróneos, que ellos han establecido.

"El lector se sentirá como protagonista de muchas historias que lee: desconcertado con lo que tiene ante sus ojos, preocupado por el futuro que hereda y esperanzado con la idea de no cometer los mismos errores que sus padres.[14] "[15]

¿Cómo acercar a los niños los textos narrativos?

El momento de transmisión de los textos narrativos mediante la voz del docente permitirá a los niños disfrutar intensamente de ellos: imaginar los personajes y los escenarios donde se desarrollan las acciones, emocionarse, reír, pensar... participar sensible y activamente en el mundo que abren estas historias.

Es muy importante que el docente otorgue relevancia a esta actividad que tiene enorme valor en sí misma y por sí sola. Asignar un momento especial, crear el clima propicio para que los chicos disfruten de la escucha compartida, ubicados cómodamente con sus compañeros frente al docente, sin interrupciones, son cuidados importantes para garantizar el encuentro gozoso con el mundo que presentan las historias narrativas.

La lectura y la narración

Los textos narrativos pueden ser transmitidos a partir de dos formas antiquísimas y siempre vigentes: la lectura y la narración oral. Es importante que ambas formas de transmisión estén presentes, alternándose a lo largo del año, para permitir a los niños disfrutar de la experiencia que cada una de estas formas de transmisión propicia.

La *narración oral* implica contar, por ejemplo, un cuento, sin más elementos que la voz, los gestos (movimientos del rostro) y los ademanes (movimientos del cuerpo). La narración oral invita a los chicos a poner en juego su imaginación creativa. En momentos como los actuales, en los que hay una sobreexposición a imágenes de todo tipo (sin entrar a juzgar su valor estético) cobra renovada importancia garantizar este espacio en el que los niños tendrán la oportunidad de ejercer con libertad el derecho a imaginar de manera genuinamente personal.

Si el encarar la narración oral implicara para el docente inseguridades o dudas, recomendamos comenzar por la narración de anécdotas que, tal como se explicó, forman parte de los textos narrativos. Todos los adultos tenemos anécdotas para contar que pueden ser de gran agrado para los niños: alguna historia de una mascota que tuvimos o tenemos, una experiencia graciosa de la propia infancia, etc. La seguridad para contar esa historia que ha sido vivida brindará soltura para abocarse a la narración de otros textos.

Por haber nacido en la propia transmisión oral, los textos más aconsejables para narrar son los que hemos mencionado: el cuento folklórico, la leyenda y el mito.

Toda narración se convierte en una recreación del texto elegido. No es necesario memorizar palabra por palabra el texto, sino contarlo sin tergiversarlo, respetando el orden de las secuencias. En algunos

[14] Garralón, Ana, "Literatura con valores", en Revista *La Mancha*, n° 17, 2003, p.7.

[15] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

cuentos folklóricos es importante respetar fielmente determinadas frases que se repiten, ya que las mismas otorgan cierto ritmo y musicalidad al texto.

Recomendamos también tratar de hacer *visibles* a los personajes que intervienen y a sus acciones, intentando darles una voz diferenciada, algún gesto característico y mostrando con ademanes lo que hacen en algún pasaje de la historia. Asimismo es importante incluir onomatopeyas (imitaciones de sonidos) en algunos pasajes de la historia (por ejemplo: imitar el viento que sopla, el croar de una rana, etcétera).

La lectura

El docente de Nivel Inicial será para los niños un modelo lector, por eso todas sus acciones respecto del libro que tenga en sus manos frente a los niños podrán dejar marcas perdurables en sus experiencias: la posición corporal que adopte, su actitud lectora, su concentración, la manera de sostener el libro, el desplazamiento de la mirada, entre otros.

Consideramos importante que el objeto libro sea destacado. Se podrán distinguir en él su título, el nombre del autor y el texto que se leerá, favoreciendo algunas anticipaciones que los niños puedan hacer.

En la cotidianeidad del día y a lo largo del año habrá posibilidades de ofrecer diferentes alternativas de lectura: el docente podrá leer para los niños, con los niños o los niños podrán hacerlo de manera autónoma, poniendo en juego sus lecturas no convencionales.

En las situaciones en las que el docente se disponga a leer un texto narrativo frente al grupo, aconsejamos luego de observar el libro y comentar lo que antes hemos mencionado, dedicarse a la lectura ininterrumpida del texto para propiciar la entrada y la permanencia de los niños en el mundo ficcional que se les ofrece.

No resulta aconsejable leer mostrando alternativamente las ilustraciones que el libro pudiera contener, tanto para no interrumpir el desarrollo de la historia cuanto para permitir a los chicos imaginar creativamente a partir de la escucha.

Si se tratara de un libro-álbum (aquellos en los que hay un particular interjuego entre el texto escrito y la ilustración, que hace imposible prescindir de uno u otro) aconsejamos realizar una lectura con los niños, en pequeños grupos, para que todos puedan escuchar y mirar las imágenes con comodidad, por ejemplo en el rincón de biblioteca.

Al realizar la lectura el docente podrá utilizar muchos de los recursos que mencionamos para la narración de textos, a fin de hacer más vívido el encuentro con la historia: entonaciones con la voz, pausas, voces diferentes para los personajes, algún gesto o ademán con la mano libre de sostener el libro.

La conversación posterior a la escucha de textos narrativos

Abrir un espacio de conversación posterior a la escucha de un texto narrativo propicia en los niños la interpretación de textos "La interpretación es una actividad intelectual muy rica y compleja que el lector ejerce. Es, en principio, una actividad individual que se desarrolla en la interacción con el texto. En el caso del Jardín esto ocurre gracias a la mediación del docente que lee o narra al grupo." [16]

Se trata de favorecer que los chicos puedan expresar las diversas construcciones de sentido que elaboren en su vinculación con los textos literarios y aprendan a comentar lo que pensaron o sintieron, compartiéndolo con sus compañeros y el docente. "Manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, confrontarlas, argumentar, realizar preguntas, son valiosos aprendizajes que apuntan a uno de los propósitos demarcados para esta disciplina: la formación de un lector competente, sensible y crítico".[17]

[16] Zaina, A., "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial", en Malajovich, Ana (comp), *Recorridos didácticos en educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

[17] Ibídem.

El docente podrá abrir un espacio posterior a la escucha (no necesariamente todas las veces) para que los niños puedan aprender a conversar sobre los efectos que el texto produjo. Lo importante es que vayan adquiriendo seguridad para expresar las emociones que sintieron, hacer preguntas, opinar sobre lo que hicieron los personajes, sobre el final de la historia, de manifestar sus preferencias; a la vez que escuchen las expresiones y las opiniones de sus compañeros y puedan intercambiar ideas.

No se trata de volver a contar la historia, ni de enumerar qué había en ella respondiendo preguntas. La intención es que se genere una conversación en la que participen los que quieran hacerlo y que gradualmente todos vayan ganando confianza para expresarse y compartir ideas. Por ejemplo, es posible preguntar al finalizar un relato: "¿Qué parte les gustó más?; ¿Qué les pareció lo que hizo tal personaje?; ¿Qué sintieron cuando... (algún pasaje importante de la historia)?; ¿Están de acuerdo con...?". Es decir, preguntas para las cuales no hay una única respuesta sino una diversidad que se enriquezca en la interacción con los otros.

La producción de textos narrativos

Cuando los niños hayan frecuentado una cantidad importante de textos narrativos se les podrá proponer la producción de textos propios. Sugerimos la posibilidad de iniciar este tipo de actividades a partir de la sala de 3 años.

A partir de esa frecuentación los niños habrán construido muchos aprendizajes que entrarán en juego al iniciar esta nueva tarea. Los niños habrán aprendido que en esas historias hay algunos seres (niños, animales, etc.) que ellos pueden reconocer, que hacen cosas, que les pasa algo y que todo eso ocurre en algún lugar (una granja, una casa, la luna...). Esto que, en términos más técnicos, podemos llamar: personajes, acciones, acontecimientos-conflictos y escenarios son conceptos que el docente tendrá en cuenta para favorecer el armado de la historia, con intervenciones que ayudarán a los niños a completarlos y relacionarlos. Por ejemplo, si los niños quisieran hacer un cuento sobre un gato, la intervención del docente podrá orientarse a ayudarlos a darle forma de personaje. "Gato" en sí mismo no lo es, es sólo una categoría genérica. Para convertirse en un personaje reconocible tendrá que tener características propias, como tienen los personajes de los muchos cuentos que han oído. Una alternativa sería preguntarles: *"¿Cómo quieren que sea ese gato?"; "¿Cómo quieren que se llame?"*. El dar algunas características podrá individualizar a ese gato, haciéndolo reconocible y diferente de los demás. Sugerimos preguntar: "¿Cómo *quieren* que sea?" y no "¿cómo *es*?" para dejar más abiertas las posibilidades a la imaginación. En el mundo imaginario podrá ser, si los chicos lo desean: verde, transparente, periodista, supergato, entre otras posibilidades.

Del mismo modo, ayudará al armado de la historia recordar a los chicos ubicarla en algún lugar. Escenarios diferentes propician la aparición de acciones y acontecimientos particulares: una playa, un bosque, una casa encantada, etcétera.

Pese a que los chicos saben bien que en los cuentos pasa algo, la aparición del acontecimiento o el conflicto es lo que con frecuencia más les cuesta incorporar en la historia. Habitualmente enumeran muchas acciones ("El gato Jeremías fue a la playa, tomó sol, jugó con la arena..."). El docente podrá acercar una frase inconclusa y sugerente que se intercale en ese relato para propiciar la aparición de algún acontecimiento; por ejemplo: "Pero de repente..."; "y justo en ese momento..." que podrían dar una infinidad de alternativas ("lo picó un cangrejo", "encontró un anillo", "vio un barco lleno de perros que se acercaba"...).

Para iniciar la producción de cuentos sugerimos brindar a los chicos algunas propuestas que desde un tinte lúdico los ayuden a entrar en la producción. Si el docente toma en cuenta los componentes que hemos enumerado, podrá idear diferentes alternativas. Mencionamos dos a modo de ejemplo:

- combinar posibles personajes con escenarios: llevar imágenes recortadas en tarjetas y combinarlas al azar, como puede ser una araña, un nene, una flor, un caballo, y como escenarios, una plaza, un iglú, un castillo, un paisaje de montaña, entre otros;

- llevar siluetas de elementos que puedan resultar pertenencias de un posible personaje, para que los niños elijan los elementos y determinen a qué personajes podrían corresponder y luego dibujarlo a partir de ellas: por ejemplo un sombrero de payaso, de bruja, una corona de rey, una galera de mago, corbatas, moños, un bastón, una varita, una cartera, un paquete de regalo, un paraguas, una bolsa de compras, botas, zapatos de taco, etc. Los niños podrán elegir combinaciones más o menos convencionales (un mago con su varita; una bruja con moño y bolsa de hacer las compras), cada una con diferentes posibilidades y alternativas.

Una vez planteado el punto de partida, son muy importantes las intervenciones del docente para ayudar a estructurar el relato. Podrá formular preguntas, como las que hemos mencionado, para profundizar algún aspecto que crea pertinente (como la caracterización de los personajes o una breve descripción del escenario). Su intervención estará orientada a favorecer la participación de los niños, ayudarlos a conciliar ideas o elegir entre todos, alentar a los más tímidos a expresarse, hacer que los más locuaces escuchen las ideas de sus compañeros, etc. No hay una sola manera de llevar a cabo esta actividad. Implica mucho compromiso y creatividad del docente para garantizar que los chicos se expresen, sin imponer ni direccionalizar las ideas que surjan, a la vez que se sostiene el producto que se va gestando entre todos.

Una manera de favorecer este proceso es trabajar con un pequeño grupo, por ejemplo en el rincón de biblioteca. Un grupo conformado por cuatro o cinco chicos facilita la escucha compartida y la participación de cada uno, a la vez que permite una mejor y más atenta coordinación del docente.

Como señalamos, el objetivo no es generar escritores de cuentos, sino garantizar un espacio intenso para la expresión y la creatividad de los niños. Por eso mismo, los productos a los que se llegue podrán tener mayor o menor grado de resolución. Es conveniente detener la actividad cuando decaiga el interés de los niños, cuando no se logre avanzar en el armado de la historia por diversas razones. Se podrá continuar elaborando el texto en otro momento, dado que el docente llevará registro escrito de aquello que los chicos le van diciendo. Retomar la escritura permite revisar, corregir, agregar, etc. buscando que el texto quede más a gusto de todos.

Los niños más grandes podrán iniciarse en la producción de textos buscando adecuarse a un propósito y a un género. Por ejemplo, intentar elaborar un cuento que dé risa o miedo, eligiendo los personajes, los escenarios, las palabras y frases, etc. que puedan lograrlo.

¿Cómo acercar a los niños a los textos poéticos?

El género poético incluye una variada cantidad de textos que el docente podrá seleccionar para acompañar en sus diversas etapas todo el tránsito del niño en el Nivel Inicial.

> *Todo poema se cumple a expensas del poeta.*
>
> > *Mediodía futuro, árbol inmenso de follaje invisible. En las plazas cantan los hombres y las mujeres el canto solar, surtidor de transparencias. Me cubre la marejada amarilla: nada mío ha de hablar por mi boca.*
> >
> > *Cuando la Historia duerme, habla en sueños: en la frente del pueblo dormido el poema es una constelación de sangre.*
> >
> > *Cuando la Historia despierta, la imagen se hace acto, acontece el poema: la poesía entra en acción".*
> >
> > Octavio Paz

La poesía no tiene restricción de edades. Contamos con un amplio abanico de posibilidades: poesías folklóricas y de autoría conocida, poemas escritos especialmente para niños y otros pensados para adultos pero que los pequeños pueden disfrutar plenamente, rimas y métricas variadas, poemas que cuentan pequeñas historias, que describen objetos o personajes, que plantean enigmas, que provocan

la risa. La calidad literaria, de la mano con la variedad de formas poéticas, son el reaseguro de una formación lectora completa.

De este modo, podemos pensar en escuchar poemas que provienen de la tradición oral, lo cual vincula a los niños con el encanto que las ha hecho perdurables a través del tiempo, a la vez que los conecta con la memoria de nuestra identidad cultural.

Los poemas de autor permiten a los niños conocer diferentes estilos de escritura, temáticas particulares que algunos escritores desarrollan más que otros (como el humor o el disparate de María Elena Walsh, por ejemplo). Es importante siempre enunciar a los chicos el nombre del autor del poema. Esto permite identificarlos, observar similitudes, continuidades y diferencias, expresar preferencias, lo que contribuye a su formación como lectores.

Recordemos que, además de la obra de los escritores que se han dedicado a escribir poesías pensando en los niños, es posible seleccionar poemas de grandes autores que no escribieron con esta intención, tal es el caso de Rafael Alberti, Federico García Lorca, Antonio Machado y Pablo Neruda.

La diversidad de estructuras métricas y clases de versos puede apreciarse a simple vista. Esas siluetas que los poemas muestran (más extensos o más breves, con versos más largos o más cortos, divididos con agrupamientos de versos diferentes) implican ritmos heterogéneos en la musicalidad de cada poema. El docente podrá atender a esta característica para ofertar variedad a sus alumnos.

Los poemas tienen además maneras diferentes de estructurar significados. Podemos pensar, a grandes rasgos, en cuatro tipos diferentes. Hay poemas que cuentan una historia, casi como un cuento en verso, otros se centran en la descripción de lugares, objetos, seres; otros ponen en primer plano la expresión de sentimientos y en otros predomina el juego de sonoridades de las palabras que lo integran. En el mismo sentido dirección, es importante que el docente acerque a los niños poemas de diferentes tipos para que conozcan y disfruten de estas variedades.

Además de todos los tipos de poemas mencionados es preciso recordar a aquellos que acompañan alguna actividad lúdica, como las rondas y los juegos (La Marinerita, La paloma blanca, El Mantantirulirulá, etc.) que es importante recordar y enseñar junto con las acciones específicas que invitan a realizar. De igual modo, existen muchos que buscan lograr un efecto específico: además de las canciones de cuna ya mencionadas, rimas para consolar al que se ha golpeado (Como el *Sana, sana*), rimas de sorteo, para jugar a las escondidas, trabalenguas, adivinanzas, poesías humorísticas y disparatadas (que buscan provocar la sonrisa o la risa del niño).

Reiteramos, entonces, que resulta de fundamental importancia que el docente recuerde estas variedades para ofrecerlas a los chicos y favorecer de este modo el disfrute y la apreciación del mundo poético.

Momentos y maneras de transmitir poemas

En las salas de los niños mayores es posible, al igual que hemos señalado respecto de los textos narrativos, proponer un momento y un clima especial para leer o decir un poema. El docente podrá, entonces, crear cierta expectativa, reunir al grupo para favorecer el disfrute y la apreciación del texto poético.

La lectura de un poema demanda apenas unos segundos. Por esa razón en ocasiones se desiste de convocar al grupo para una actividad tan breve. Recordemos, sin embargo, que en esa brevedad se produce mucha intensidad: mediante la escucha los chicos reinauguran su vínculo con la palabra estética, imaginan, se emocionan, ríen, disfrutan a pleno de las múltiples sugerencias que el texto poético brinda.

Para favorecer la implementación de ese encuentro, sugerimos abrir un *sector* de poesías: una caja colorida, incluso algún elemento real o figurativo (una valija o una galera, por ejemplo) de donde se saquen día a día los textos poéticos que habrán de leerse. Los mismos podrán estar transcriptos en recortes de cartulina (si se han tomado de diferentes libros o se han recuperado de la tradición oral). También puede colocarse en la caja o soporte elegido el libro en donde está el poema que se quiere leer. La intención es *ritualizar* de algún modo la presencia de la poesía en la sala. Destinar un mo-

mento cada día para disfrutarla. Tener el material preparado facilita la propuesta al docente y genera expectación en los chicos, que esperarán con entusiasmo qué poema aparecerá cada vez. Los poemas transcriptos en recortes de cartulina podrán colocarse a la vista de los chicos en algún espacio que se elija y podrán ser fuente de otras propuestas: elegir el que más les gustó de esa semana, seleccionar alguno para aprenderlo, armar una antología con los poemas favoritos, etcétera.

Es muy importante que el docente lea la poesía de manera expresiva, tratando de recuperar el *tono* del poema (si es humorístico, si se centra en algún sentimiento, por ejemplo), dando relevancia a su ritmo y sonoridad. Recordemos también que hay muchos poemas que por sus propias características se prestan a ser convocados en diferentes momentos de la jornada: proponer una adivinanza antes de salir al patio, decir una rima de sorteo para elegir a un niño para alguna tarea, hacer una ronda o jugar al "Martín Pescador" en el patio, entre otros.

Consideramos esencial la actitud que adopte el docente: su entusiasmo, sus ganas de *saborear* las palabras, su sensibilidad, serán fundamentales para propiciar una relación gozosa entre los niños y los textos poéticos. Para favorecer la apreciación de texto poético el docente podrá, en ciertas ocasiones, hacer observables algunas de las experiencias que el texto oído les produjo. Según de cuál se trate, por ejemplo: comentar emociones o sensaciones que el texto produjo, qué imaginaron ante una descripción, qué los hizo reír, por qué tal o cual poema resulta tan *pegadizo*, o da ganas de moverse, etcétera.

Los niños podrán disfrutar también de la experiencia de apropiarse de algunos de los textos poéticos memorizándolos. Aclaramos que esto nunca deberá ser una imposición del docente, sino que surgirá del interés de los propios chicos o como una invitación que el docente haga para atesorar algún texto que les haya gustado. Sugerimos que el docente lea o diga la poesía reiteradas veces, siempre en su totalidad, esperando que los chicos vayan sumando sus voces a la del docente. Facilitará el proceso que el poema sea breve. El aprendizaje del poema podrá hacerse en un solo día o en días sucesivos, preservando siempre que hacerlo resulte placentero, se centre en el interés de los chicos y concluya cuando este decaiga.

Otras actividades se podrán hacer con los poemas ya aprendidos. Por ejemplo, explorar sus ritmos diciéndolos de diferentes maneras o acompañar alguno de ellos con movimientos que el poema les sugiera.

La exploración poética de los niños

Sin pretender realizar poemas con los niños (lo cual implica, en general, un complejo proceso de condensación semántica, ajustes métricos, búsqueda de ritmo y rima, etc., lejanos a las posibilidades de sus edades) podemos alentar múltiples exploraciones en el campo de la poesía.

Es cierto, como bien señalara María Elena Walsh, que los niños "parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida" y se encuentran en un momento óptimo para explorar a pleno las palabras en su materialidad sonora y en sus posibilidades expresivas.

De este modo consideramos de gran riqueza propiciar la exploración de las sonoridades y las connotaciones de las palabras: decir y, tal vez, juntar las palabras que nos parecen más *ruidosas* o más suaves, las que *acarician* o *pinchan*, expresar sabores, olores o colores que cada uno asocia a ellas; decir las que nos dan risa, o nos ponen tristes, o no entendemos, las muy raras, muy largas, muy cortas, etc. La intención es detenerse en la materialidad de las palabras y manifestar sensaciones e imágenes asociadas a ellas, como ejercicio liberador, sugerente y enriquecedor de las posibilidades expresivas.

Se puede proponer elaborar rimas sencillas buscando la asociación con palabras que "terminen parecido". En ocasiones, ayuda basarse en algún poema con rima marcada y repetitiva para extenderlo. Por ejemplo, con el tradicional:

"Arriba y abajo

Por los callejones

Pasa una ratita

Con veinte ratones

Unos sin colita

Y otros muy colones…."

Se puede intentar completar la enumeración de características de los ratones utilizando como base esa misma rima.

Otra posibilidad es trabajar en la producción de adivinanzas. Para ello se podrá elegir algún elemento, observarlo con atención y seleccionar algunas características importantes. Se intentará decirlas en forma de poema, como lo hacen las pistas de las adivinanzas en general.

Se puede intentar producir poemas ubicando el acento en contar una historia, describir algo, expresar sentimientos o jugar con las palabras. La frecuentación de este tipo de poemas hará posible incursionar en la realización de otros semejantes y siempre resulta de gran ayuda partir de alguno conocido que se pueda extender. Por ejemplo, con "Cucú- cucú, cantaba la rana" estaríamos trabajando aspectos descriptivos al agregar a otros *paseantes* en el poema. Gradualmente, la confianza en las sucesivas exploraciones favorecerá la ideación de textos más originales.

Aclaramos que no se trata de lograr un poema ajustado en todas sus características, lo cual es sumamente complejo como ya hemos aclarado, sino de abrir un espacio de prueba, de exploración lúdica y expresiva.

Libros, lectores y bibliotecas en el Nivel Inicial

Libros de literatura para niños

"Los Jardines de Infantes, en las secciones de 3 a 5 años, intentan ofrecer hoy bibliotecas de sala con buen material, libros con historias movilizadoras, humorísticas, o emotivas y tiernas". Aun temas que pueden parecer difíciles pueden integrar las temáticas de los libros para niños si tienen un tratamiento adecuado a la edad.

"La Biblioteca de la sala debe ser un lugar dinámico",[18] y su frecuentación no debe quedar librada a la improvisación. La Biblioteca cobra prestigio cuando el docente ha planificado lo que hará con los niños en ese espacio de la sala. Su función en este caso es la observación y la participación en la lectura. Los niños aprenden con su maestra a tomar los libros con cuidado, a hojear las páginas, a no dañarlas con movimientos apresurados.

"La Biblioteca realmente dinámica debe estar siempre asociada a la lectura, la narración o a la exploración por parte de los niños. Es decir, las actividades relacionadas con la literatura deben tener un lugar asignado, un espacio definido dentro de la sala",[19] por humilde que sea. En situaciones en los que el espacio y el mobiliario no sean los más convenientes, el equipo directivo y los docentes procurarán crear un ámbito propicio para la concentración y la escucha comprensiva de los textos leídos o narrados.

Biblioteca para las familias

Las familias de los niños que asisten al Jardín no deben quedar fuera de esta tarea de fortalecimiento de la lectura de literatura. "Para convocar la participación de las familias podemos tener en cuenta algunos recursos:

[18] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[19] Ibídem.

- Comunicarles el nombre del libro y el autor que están leyendo sus hijos e invitarlos a investigar, obtener nueva información, o tal vez más libros de ese autor".[20]
- Formar el Club de Lectores, integrado por miembros de las familias -abuela, madre, padre, tías, hermanos, etc.-y darles como tarea la creación de una Biblioteca Circulante de obras literarias para adultos. Novelas, libros de cuentos, poemarios, obras de teatro. La inclusión de las familias como lectores potenciales jerarquiza el rol educador de la escuela y amplía su acción hacia la comunidad a la que pertenecen los niños.
- "Organizar eventos relacionados con la lectura en la que puedan reunirse integrantes de la familia de los niños, en la escuela. En estas acciones se pueden invitar autores, ilustradores, narradores. También puede ser sencillamente un encuentro para escuchar la lectura de textos literarios seleccionados por los docentes"[21].
- Armar una cartelera en la que se incluyan recomendaciones de libros para adultos, incorporando en cada caso fragmentos del libro recomendado y las razones de su recomendación.

La escuela debe ser un espacio de estímulo que abra caminos de crecimiento cultural en los hogares de los alumnos. La construcción de la ciudadanía está asociada con la creación y puesta en marcha de lazos solidarios: la lectura es uno de los más poderosos.

Biblioteca literaria para los docentes

La formación lectora del docente es la llave de su tarea como formador de lectores y productores de textos. Si el maestro no asigna a la lectura un valor importante en su propia vida, este desinterés se reflejará en su accionar cotidiano a la hora de ofrecer libros. El *síntoma* del maestro "no-lector" se expresa en las bibliotecas con materiales editados hace mucho tiempo, deslucidos, viejos, rotos, o simplemente poco interesantes. El maestro lector de literatura no soporta los malos libros, necesita ver buenos libros, porque esa es también su necesidad y no solamente la de los niños.

En la institución es posible gestar espacios de lectura entre los maestros e impulsar la circulación de libros que puedan interesarles. Las paredes de la sala de maestros pueden tener fragmentos de obras literarias, como incitación al conocimiento de la obra íntegra. Las Jornadas de Reflexión pueden establecer un tiempo para compartir un cuento, un poema, alguna información sobre certámenes literarios, visitas de autores a nuestro país y temas de actualidad literaria que aparecen en los diarios.

Con el tiempo surgirá la necesidad de un estante, con libros especialmente elegidos para el personal de la institución, con sistema de préstamo. Ese es el objetivo: la literatura debe ocupar un lugar en la vida del maestro.

Actividades con la literatura

Ordenar la biblioteca de la sala con ayuda del docente

"Los libros se agruparán con criterios acordados previamente: colecciones; autores; géneros literarios. Los niños deben participar en la tarea de clasificación como actividad que propicia la reflexión sobre los géneros literarios y los diferentes formatos discursivos presentes en los textos.

"A partir de los tres años, los niños pueden diferenciar y luego asociar los libros por elementos comunes: el diseño de tapa que indica la pertenencia a una colección determinada; el diseño interior, que indica si es cuento o poesía; elementos que resulten útiles para descartar como literario un libro y apartarlo con otros que posean características similares. Por ejemplo, libros con información sobre especies de animales".[22]

[20] Ibídem.

[21] Ibídem.

[22] Ibídem.

Investigar la biografía de un autor y conocer su obra a través de la exploración de los libros de su autoría

"El docente podrá elegir un escritor, investiga su biografía y lee la obra que ha publicado. Esta etapa del proyecto exige al docente la puesta en práctica de los criterios de selección de material ya explicitados con anterioridad, ya que deberá escoger de la totalidad de la obra, aquellos libros que considere más adecuados para los niños y niñas de su sala".[23] Así podrá seleccionar libros que posean textos correspondientes a diferentes géneros. Algunos autores ofrecen esta posibilidad: María Elena Walsh, Javier Villafañe, Elsa Bornemann, y Laura Devetach, entre otros.

Se recomienda leer las obras de cada género en forma ordenada. Se puede comenzar por textos narrativos y luego continuar con textos poéticos. Además es pertinente orientar con preguntas la observación de los niños acerca de los formatos diferentes en cada caso.

Relacionar las historias en las que interviene el mismo personaje

En la literatura infantil argentina es posible encontrar personajes que ya funcionan como verdaderos clásicos, tales como la tía Sidonia, de Laura Devetach, Manuelita, de María Elena Walsh y el sapo cuentero de Gustavo Roldán. La presencia del mismo personaje en diferentes secuencias narrativas, permite observar similitudes y diferencias a través de cada narración que lo presente como protagonista. Por ejemplo en las Colecciones *Los libros de Anita* y *Colección Federico* de Graciela Montes; *Serie Lola* de Canela; *Tomasito* de Graciela Cabal.

Se puede comenzar con la presentación de la autora, Graciela Cabal y uno de sus personajes más difundidos en el Nivel Inicial: Tomasito. La lectura de los libros seguirá el curso temporal de su historia: su nacimiento, el primer cumpleaños, el nacimiento de su hermanita, el jardín de infantes, sus vacaciones en el mar con sus padres y su abuela.

Al concluir cada cuento el docente orientará con sus preguntas las intervenciones de los niños, produciendo un intercambio acerca del personaje, su familia, sus alegrías y tristezas. En todos los libros aparece una mirada crítica hacia el adulto y sus contradicciones. De modo que este recorrido contribuye a la formación del pensamiento autónomo y crítico. Las observaciones de los niños, tal como ellos naturalmente las puedan producir, se integrará como producción textual de la sala.

Entrevista a un autor

"El contacto con un escritor en forma personal o a través de una carta, posibilita a los niños un acercamiento más vital, más humanizado, con el artista La comunicación con un escritor se obtiene a través de la editorial que lo ha editado. Antes de proponerlo a los niños, el docente debe asesorarse adecuadamente para llegar en primera instancia a un acuerdo con el autor. [...] Una vez establecida la comunicación se puede diseñar la entrevista. [Habrá que evitar las preguntas referidas a la vida personal del escritor, ya que la entrevista está dirigida a una situación de aprendizaje de la literatura].

"Las preguntas se podrán realizar personalmente, si es posible garantizar que el escritor o escritora acepte ir de visita a la escuela. Y también se puede realizar a través de la comunicación virtual enviando las preguntas y esperando la respuesta con ayuda de la computadora. Otro recurso es el correo común. El mecanismo que se utilice será el previamente acordado".[24]

[23] Ibídem.

[24] Ibídem..

Evaluación

La formación del lector de literatura en la primera infancia es un proceso que se trama con el juego, con el territorio onírico, con las fantasías, con la conquista de la libertad interior. Un cuento, un poema, permiten al lector pactos *misteriosos* con su propia interioridad. Cada niño establece un diálogo íntimo y personal con el texto literario, como ocurre con los adultos: cada lector encuentra algo diferente en aquello que lee, de igual forma que sucede con la mirada sobre un cuadro o una escultura.

Esa es justamente la condición del objeto artístico: su densidad semántica que impide dos lecturas iguales. La apropiación del texto literario es diferente en cada niño de una sala, y el registro, si se realiza con respeto por la palabra y el pensamiento de cada uno, mostrará una infinita gama de interpretaciones.

La evaluación que habrá de realizarse tomará en cuenta los propósitos de la inclusión de la literatura en Nivel Inicial y los contenidos que se enseñen para llegar gradualmente a ellos. Es muy importante que el docente pueda desplegar una mirada sensible para poder apreciar los aprendizajes de los niños, que podrán manifestarse en palabras pero también muchas veces en actitudes no tan notorias, como la emoción o el asombro al escuchar un relato.

Evaluar en este campo no es tarea sencilla pero puede, desde esta propuesta, convertirse en una actividad de gran enriquecimiento para el propio docente. Su escucha interesada en las expresiones y los comentarios de los niños, su mirada atenta para apreciar las manifestaciones y los comportamientos del grupo en particular y también de cada individualidad, precisan de una actitud siempre alerta que ponga en juego, a la vez, su agudeza y su sensibilidad. En ese sentido puede plantearse como una práctica que requiere ejercicio y continuidad, aportando una dimensión más amplia y profunda al proceso de evaluación.

Los aspectos a evaluar son los siguientes.

- Las actitudes que asumen al escuchar narrar o leer textos narrativos, poemas.
- Los comentarios que realizan acerca de lo escuchado (emociones, opiniones, fragmentos favoritos, etcétera).
- La construcción de significados sobre los textos que se escucharon (accionar de los personajes, desenlace de la historia, etcétera).
- El intercambio de ideas y opiniones.
- La narración de cuentos o relatos.
- La participación en la producción de cuentos y poemas incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de comienzo y cierre, reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- La búsqueda de coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, a los escenarios ideados o a los acontecimientos) y formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera).
- La elección de libros de acuerdo con los propios gustos e intereses (teniendo en cuenta al autor, las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro).
- La anticipación y la construcción de sentido tomando en cuenta diferentes indicadores (formato, portador, ilustraciones, colección del que forma parte, etcétera).

Bibliografía

Bajtin, Mijail, *Estética de la creación verbal*. Méjico, Siglo XXI, 1981.

Barkes, Ronald y Escarpit, Robert, *El deseo de leer*. Península, Barcelona, 1975.

Benjamin, Walter, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 1975.

Blanco, Lidia, *Literatura Infantil.-Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue,1992.

— — —, *Leer con placer en la Primera Infancia*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.

Bornemann, Elsa, *Antología del cuento infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.

— — —, *Poesía infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.

Bortolussi, Marisa. *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, Alhambra, 1988.

Cabal, Graciela. *Mujercitas...¿eran las de antes?* Buenos Aires, Sudamericana,1998.

Carli, Sandra, *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Castillo; Piera; López, *Temas Transversales*. Buenos Aires, Edicial, 1997.

Castronovo, Adela y Martignoni, Alicia, *Caminos hacia el libro*. Buenos Aires, Colihue, 1994.

Cervera, Juan, *La literatura infantil en la educación general básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Colasanti, Marina, *Fragatas para tierras lejanas*. Buenos Aires, Norma, 2006.

Devetach Laura, *La construcción del camino del lector. Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen Escuela*. Buenos Aires, OEI, 2003.

— — —, *Oficio de palabrera*. Buenos Aires, Colihue,1994.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Díaz Ronner, María Adelia, *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Quirquincho, 1988.

Dolto, François, *La causa de los niños*. Barcelona, Paidós, 1996.

Ferreiro, Emilia, *Cultura Escrita y Educación*. México, Fondo de Cultura Económica,1998.

Ferreiro, Emilia, *La formación del lector*. Texto presentado en la *Feria Internacional del Libro*. Guadalajara, noviembre de 1990.

Hazard, Paul, *Los hombres, los niños y los libros*. Barcelona, Juventud, 1968.

Held, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica*. Buenos Aires, Paidós, 1981.

Inostroza de Celis, Gloria y Jolibert, Jossette, *Aprender a formar niños productores de textos*. Chile, Dolmen, 1995.

Jakobson, Roman, "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*. Buenos Aires, Planeta, 1985.

Jolibert, Jossette, *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen, 1996.

Jolibert, Jossette y otros. *El poder de leer*. Barcelona, Gedisa, l984.

Lluch, Gemma, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Buenos Aires, Norma, 2006.

Machado, Ana María y Montes, Graciela, *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002.

Machado, Ana María, *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

— — —, *Clásicos, niños y jóvenes*. Buenos Aires, Norma, 2006.

Montes, Graciela, *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Quirquincho, 1990.

— — —, *La frontera indómita* México. Fondo de Cultura Económica.1999.

— — —, *Una nuez que es y no es*. Buenos Aires, ALIJA, 1994.

Moret, Zulema, *Palabra, juego y creatividad*. Buenos Aires, PAC, 1985.

Ortiz, B. y Zaina, Alicia, *Literatura en acción. Criterios y estrategias*. Buenos Aires, Actilibro, 1998.

Pastoriza de Etchebarne, Dora, *El Arte de narrar - un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.

— — —, *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

Patte, Genevieve, *¡Déjenlos leer!* México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Pelegrín, Ana, *La aventura de oír. Cuentos y leyendas de la tradición oral* [Vol. 2]. Madrid, Cincel, 1982.

Pellizzari, Graciela, *Primeras palabras*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.

Perriconi, Graciela y otros, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*. Buenos Aires, El Ateneo, 1986.

Perriconi,G., y Wischñevsky,A., *La poesía infantil*. Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica,1999.
Pisanty, Valentina, *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Paidós, 1995.
Sandroni, Laura (comp.), *El niño y el libro*. Bogotá, Kapelusz-Colombiana, 1983.
— — —, *El niño y el libro*. Bogotá, Kapelusz-Colombiana, 1984.
Savater, Fernando, *La infancia recuperada*. Madrid, Taurus, 1976.
Soriano, Marc, *Literatura para niños y jóvenes* Buenos Aires, Colihue,1995.
— — —, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade, 1987.
Wischñevsky; Zaina; Pastorino, *¿A qué juegan las palabras?* Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
Zaina, Alicia, "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas" en Malajovich, Ana, *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
— — —, *Arte desde la cuna 4 a 6*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
— — —, *Arte desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

Teatro

El teatro en la Educación Inicial

El *teatro* como manifestación artística implica una síntesis de disciplinas que se evidencia en la representación, en el hecho teatral. Esta representación es posible gracias a la labor de un conjunto de profesionales: actores, director, escritores, escenógrafos, vestuaristas, músicos, etc. Cuando nos referimos al teatro en relación con la Educación Inicial, hablamos de un espectáculo pensado, escrito y preparado por adultos para los niños. Los niños son *espectadores* y los adultos son los encargados de representar la obra y, en el caso del docente, seleccionarla para ellos.

A la institución escolar le compete el compromiso de promover el acercamiento de los niños a distintas expresiones culturales y artísticas, entre ellas el teatro. El mismo "permite a los niños espectadores movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje: propicia procesos de identificación que llevan a compartir diferentes emociones y avatares que viven los personajes; sugiere muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, estableciendo, a la vez, una distancia que impide que los chicos queden adheridos a ellos confundiendo sus deseos y tem*ores*".[1]

El *juego teatral* es el juego en el cual el niño simula roles y/o situaciones ficcionales. A través del mismo, el niño se expresa y se comunica, explora, despliega su interioridad de manera creativa, desarrollando su personalidad, canalizando emociones, sentimientos y necesidades; resolviendo conflictos. Este proceso de producción posibilita experimentar, improvisar, expresar ideas, explorar, repetir, adecuándose a distintas situaciones y desafíos. Implica un proceso de búsqueda, de realización y de interpretación que compromete la sensibilidad, la percepción, el desarrollo intelectual y creativo de los niños.

La intervención de los adultos, y de manera especial del docente, resulta de gran importancia para promover y desarrollar este tipo de juego, de esencial significatividad para el desarrollo integral del niño.

Propósitos

- Ofrecer variadas oportunidades para que los niños puedan acceder a obras teatrales seleccionadas especialmente para disfrutar de ellas, comenzar a apreciar los elementos del lenguaje teatral e iniciarse como espectadores críticos.
- Diseñar situaciones de enseñanza que aproximen a los niños al lenguaje teatral para enriquecer sus posibilidades expresivas, imaginativas y creativas.
- "Ofrecer situaciones que promuevan la exploración, la imaginación, el conocimiento y la experimentación a través de la construcción y el manejo de los títeres, propiciando un contacto fluido con ellos en diversas escenas.
- "Promover acciones en las cuales los títeres sean mediadores de la comunicación oral, gestual, corporal entre los niños y con los adultos".[2]

[1] Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial*. Mimeo, 2000.

[2] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Contenidos

- Presenciar obras de teatro.
- Opinar acerca de obras de teatro en las cuales han participado como espectadores.
- Representar diferentes roles utilizando distintos recursos expresivo-dramáticos.
- Estructurar pequeñas secuencias en sus dramatizaciones.
- Colaborar con el armado de un espacio escénico.
- Interactuar en diálogos que permiten desarrollar una trama.
- Representar escenas inventadas a través de los títeres, utilizando algunos recursos básicos de la estructura dramática.
- Crear títeres sencillos.

Orientaciones didácticas

¿Cómo elegir una obra teatral para los niños?

En relación con el primer propósito enunciado, es esencial que los niños de Nivel Inicial, a partir de los dos años aproximadamente, tengan oportunidades de presenciar representaciones de calidad. El docente deberá seleccionar de manera crítica las obras de teatro para decidir a cuáles acudirán los niños.

En la calidad de la obra intervienen todos los aspectos que la integran: texto, actuación, escenografía, iluminación, empleo de la música, vestuario, etc. Será importante que considere que en la representación deberá predominar la *acción* sobre lo discursivo, manteniendo la atención de los niños con un *buen manejo del clima* de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso con momentos de distensión y calma.

El *texto* representado debe ser comprensible, los parlamentos preferentemente cortos, con lenguaje simple pero no carente de sugerencia y belleza. La presencia de juegos verbales o repetición de palabras y frases podrán ser importantes, ya que dan ritmo a los textos y ayudan a los niños a acompañar mejor la trama de la obra.

La *trama* deberá ser comprensible, centrada en un conflicto claro que implique diferentes acciones de los personajes. Su desarrollo debe darse en secuencias sencillas, breves y comprensibles en sí mismas. Es importante que haya equilibrio entre el suspenso y la tensión, suscitando diversas emociones, pero sin caer en el excesivo temor o en la excitación.

Será importante que los *protagonistas* resulten fácilmente reconocibles y que los niños puedan identificarse o aliarse con ellos. Los personajes restantes deberán actuar de manera comprensible, según sus características y en relación con el conflicto que estructure la obra. Este conflicto deberá estar claramente planteado para que los niños puedan seguir su desarrollo y las acciones de los personajes. Las *actuaciones* deben demostrar calidad y profesionalismo en todos los aspectos, cuidando que sean expresivas pero sin exageraciones.

Los *temas* y su tratamiento podrán ser elegidos en función de la edad del grupo que asistirá a la obra: más ligados a lo conocido y lo cotidiano para los más chicos, situaciones humorísticas, maravillosas o de aventuras para los más grandes. Resulta necesario que aparezcan sentimientos familiares y significativos para los niños, semejantes a los suyos o que los ayuden a comprenderlos: miedo, celos, egoísmo, valentía, generosidad, etc., sin caer en sentimentalismos. El final será feliz y/o justo, derivado en forma coherente de lo ocurrido en la obra.

Otro aspecto a tener presente consiste en que la *escenografía* sea sencilla, pero sugerente, con armonía y buen gusto en la elección de formas y colores. El vestuario y el maquillaje de los actores, deberá mantener estos parámetros y lograr una caracterización adecuada de los personajes.

La presencia de la *música* es de gran importancia en el teatro para niños. Podemos decir que, en esencia, las obras más atractivas para ellos son las que se denominan comedias musicales: "entre todas las posibilidades que el género brinda, lo más apropiado es el estilo de Comedia o Comedia Musical, construida y armada con los elementos técnicos de sonorización necesarios, para que los impactos auditivos tengan su efecto; pero alejándose de lo puramente televisivo o del sello de lo comercial que se imponga 'de moda'... que movilicen al niño, desde lo esencialmente artístico, respetándolo como espectador y persona en crecimiento".[3] La *duración* deberá ser adecuada al período de atención probable del grupo. Para los niños de dos y tres años aproximadamente 15 o 20 minutos, para los de cuatro y cinco años, aproximadamente 40 minutos.

Las diferentes realidades de los múltiples distritos de la provincia de Buenos Aires no siempre permiten acceder a una obra teatral realizada por profesionales. Por esa razón, sugerimos que, en los casos en que esto resulte imposible, se busquen otras alternativas para garantizar el contacto de los niños con una representación teatral.

> "Una representación teatral implica una tarea mancomunada en la que pueden intervenir muchos participantes desde diferentes roles. Siempre es factible reunirse con otros colegas de la institución, convocar a los padres de los alumnos y otros miembros de la comunidad para desarrollarla. Poniendo en juego su propio ingenio y creatividad, asesorándose, sumando las ganas de hacerlo lo mejor posible y una preparación cuidada de los elementos y la actuación, la carga de afecto que el docente puede dar a esa producción pensada para sus alumnos, pueden redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte interesante y enriquecedor para todos."[4]

En modo alguno avalamos la posibilidad de realizar representaciones colocando a los niños en el lugar de *actores*. Recordemos que esto atenta contra las posibilidades y los intereses de estas edades y puede generar situaciones injustas y a menudo humillantes. El auténtico lugar que merecen los niños es el de *espectadores* que disfrutan de la producción teatral hecha y seleccionada por adultos para ellos.

Hacia la formación del espectador crítico

El presenciar una obra de teatro tiene valor por sí mismo, ya que suscita en los niños una intensa gama de procesos internos que se desencadenan durante ese lapso. Es importante que el docente brinde algunas informaciones e indicaciones para favorecerlo: anticipar que las luces se apagarán o que hay que permanecer sentados, por ejemplo, pueden evitar inquietudes innecesarias y ayudan al niño a asumir su rol de espectador teatral.

Luego de presenciar la obra el docente podrá invitar a los chicos a participar en una conversación en la que puedan expresar sus interpretaciones personales, opiniones, realizar preguntas, intercambiando ideas con sus pares y el docente. El docente podrá problematizar esos comentarios orientando a los niños a la consideración de los diferentes elementos del lenguaje teatral que configuraron la obra. Así, por ejemplo, si los niños comentaran que un pasaje de la obra produjo gracia o emoción, podrá ayudarlos a ver su relación con los elementos que participaron en ello: música o iluminación, alguna característica de la actuación, vestuario, etcétera.

No se trata de generar un interrogatorio o pedir que los chicos cuenten la obra, sino centrarse en los efectos que el espectáculo produjo vinculándolos con la especificidad del hecho teatral y sus múltiples componentes.

[3] Pellizzari, G. y Wasilkowski, L., *Personajes en acción*. Buenos Aires, Naszira, 2008.

[4] Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial*. Mimeo, 2000.

¿Cómo provocar y coordinar el juego teatral de los niños?

Es necesario señalar algunos elementos que intervienen en el juego teatral y que el docente tendrá en cuenta para planificar su desarrollo.

- **Tema/ argumento/ trama**: es la idea central o eje que da origen y organiza de algún modo el juego. Por ejemplo: jugar a los piratas, al bosque encantado, a un programa televisivo. Pueden estar relacionados con situaciones conocidas o referirse a situaciones, secuencias y personajes del mundo de la ficción.
- **Escenario/ utilería / vestuario**: son los espacios y los objetos que se disponen para jugar. Por ejemplo: la parte de abajo de una mesa puede ser una cueva tenebrosa, las sillas en hilera un colectivo; el uso de disfraces, ropas de los adultos, utensilios varios.
- **Guión**: son las expresiones orales que van improvisando y desarrollando los niños durante el juego. Pueden organizarse como monólogos, diálogos simples, hasta combinaciones más complejas con la inclusión de un conflicto que se desarrolla (los bomberos tienen que apagar un incendio, por ejemplo).
- **Recursos expresivo-dramáticos** (sonoros, musicales, gestuales): son expresiones no verbales diferentes de las que usa cotidianamente el niño y que utiliza para componer a los personajes a los que juega: pone voz grave, camina en cuatro patas, mueve los brazos para asustar, etcétera.[5]

El juego teatral de los niños puede enriquecerse notoriamente con la intervención del docente. Este podrá brindar puntos de partida, sugerencias para dramatizar y coordinar la actividad, manteniendo siempre como objetivo propiciar la expresión de los niños en un proceso intenso, sin esperar un posible *producto* final.

La finalidad es desarrollar la expresión de los niños, la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, la creatividad, el juego y la imaginación, la cooperación y el sentido crítico.

Tomando en cuenta lo expresado, se pueden establecer algunas posibles intervenciones del docente.

- **Brindar temas o argumentos**

El docente podrá ofrecer algunos puntos de partida, proponiendo ideas o situaciones que parezcan potentes para proyectarse como secuencias dramáticas. Por ejemplo: "¿Quieren jugar a que entramos en una casa encantada? ¡Juguemos a meternos en el fondo del mar!". Es importante estar muy atento a lo que propongan los alumnos. Una vez aceptado el tema, el niño deberá ser libre para expresarse por el movimiento, la expresión oral y todos los recursos que tenga a su alcance.

- **Brindar un escenario/ utilería/ vestuario**

Esto no implica preparar una costosa escenografía, sino aprovechar las posibilidades del espacio y los objetos que haya al alcance: volcar las mesas de la sala o ponerlas *patas para arriba*, cambiar de lugar las sillas, recurrir a papel de diario, alguna tela, y utilizar de modo no convencional los objetos existentes. Podrán transformar imaginativamente la sala en un negocio, un avión, un escenario fantástico o lo que se desee. Resulta importante tener a disposición *elementos versátiles*.

Podemos considerar que un elemento es *versátil* cuando "puede volverse otras cosas", transformarse en lo que la imaginación desee. Por ejemplo, un trozo grande de tela podría ser un mantel para un pic-nic, pero también una capa mágica, una pollera de reina, el techo de un kiosco, una alfombra voladora, etc. Cajas grandes de cartón podrán ser diferentes cosas según cómo se las apile o disponga, entre ellas: la estantería de un negocio, un mostrador o la camilla de un veterinario. Cintas largas de colores podrían ser el cinturón de un pirata, una vincha de indio, la manguera de un bombero o la correa de pasear a un perro. Estos, entre otros, son materiales fáciles de conseguir y muy valiosos para la dramatización ya que pueden transformarse en aquello que la imaginación de los niños desee.

[5] Origlio, Fabrizio y Zaina, Alicia, "El juego dramático" en Origlio, Fabrizio y otros, *Arte desde la cuna 4 a 6 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Además de estos elementos versátiles, pueden incorporarse elementos de tipo más figurativo: objetos de la realidad cotidiana o réplicas de juguete. Por ejemplo: ropas de adultos, distintos accesorios como anteojos de sol, collares, corbatas, sombreros, utensilios como cucharas de madera, tazas, etc., serían elementos de la realidad que los niños podrán usar de manera más figurativa (ponerse un collar para "salir a pasear", cocinar con una cuchara de madera) o ubicarlos en el juego con otras posibilidades lúdicas (el collar es mágico y hace que quien se lo ponga se vuelva invisible, la cuchara es un micrófono para cantar).

Hay elementos que son interesantes para incorporar en el juego pero resulta muy difícil obtenerlos. Por este motivo, resultan de utilidad algunos juguetes o elementos de cotillón que son réplicas de objetos, como por ejemplo el estetoscopio de un médico o el casco de un bombero.

- **Colaborar con el guión**

El docente podrá intervenir en el juego de los niños sin dirigir, ni imponer. Es importante observar el juego para decidir cuál será la intervención más adecuada, siguiendo la ficción de los niños y tratando de enriquecerla. Por ejemplo, si estuvieran jugando al restaurante, el docente podría incorporarse como un comensal más.

D: ¿Me puede servir carne con puré?

N: Sí.

D: ¿Qué puré tienen?

N: Puré.

D: ¿De papa o de zapallo?

N: de papa.

D: ¡Ah! Yo quería de zapallo... ¿Con qué otra cosa puede servirme la carne?

- **Sugerir recursos expresivo- dramáticos**

El adulto podrá proponer formas de moverse, de utilizar la voz y la gestualidad que enriquezcan la credibilidad de los personajes y las situaciones que se estén dramatizando.

"¿Cómo se acercarán esas hadas para que nadie las vea?"

"¿Y si hacemos malabares como los payasos? Pero como payasos graciosos, eh".[6]

Recordemos que, en todos los casos, los niños improvisarán sobre el tema propuesto, eligiendo libremente los personajes que quieran representar y con total libertad para variar los roles. Gradualmente, las situaciones se irán estructurando en secuencias de mayor riqueza y complejidad.

[6] Ibídem.

Los títeres

"Los títeres tienen sus propias voces, sus personalidades bien diferenciadas.
No aceptan órdenes del que los maneja así porque sí...". (Javier Villafañe)

"Así definido por uno de los más grandes titiriteros argentinos, surge entonces la pregunta '¿qué es un títere?', '¿es un actor?', '¿es parte del cuerpo del actor?', '¿es un objeto que cobra movimiento?". Podríamos decir que es cada una de ellas y todas a la vez. Desde una sombra a una mano desnuda detrás de un retablo,[7] pasando por cualquier objeto cotidiano, hasta un complejo muñeco movido por hilos o pistolete,[8] puede convertirse en un títere.

"Podemos partir de la definición que una y otra vez se ha dado de los títeres como *todo objeto movido en función dramática*. En general, en este género se integran elementos plásticos, literarios, y dramáticos, pero es definitorio el drama, el conflicto es el motor de las escenas, lo que le sucede al personaje, con la peculiaridad de que ese personaje es un 'objeto'.[9]

"El teatro de títeres es una de las expresiones artísticas más antiguas del hombre, y ha sido un vehículo privilegiado para transmitir ideas, emociones y sentimientos.

"Los niños desde muy pequeños dan vida a los objetos de su entorno, construyen escenarios y desarrollan historias, por ello, tal vez, tan rápidamente pueden comprender cuando un títere los interpela y cobra vida ante sus ojos. Multiplicar las oportunidades para que se familiaricen con ellos dentro de la sala, confeccionándolos, colocando algunos de confección casera o comprados en el rincón de dramatizaciones o de biblioteca, o introduciéndolos a través de un relato, es un modo de incentivar y complejizar las posibilidades de crear espacios de ficción que nutran el despliegue de su imaginario.

"Allí podrán comenzar a ensayar diálogos, impostar la voz, inventar personajes, coordinar movimientos para que el objeto se mueva acorde con sus intenciones, dramatizar, recorrer el camino de explorar las posibilidades que les brinda esta nueva manera de expresar emociones y vivencias. Y, a la vez, en los contextos de interacción con pares, tendrán que ir adecuando y construyendo significados sobre las acciones de los otros, con todas las interesantes marchas y contramarchas en la negociación de los sentidos que se ponen en juego en la construcción de historias.

"Esta manifestación artística, fruto de emociones y pensamientos acerca del mundo que nos rodea, puede permitir a los niños:

- ampliar el repertorio de medios a través de los cuales pueden desarrollar la comunicación, expresar sus emociones e ideas;
- comenzar a formarse como espectadores interesados en la pluralidad de formas que puede adoptar la presentación de personajes y el desarrollo de la acción dramática.

"Así como los niños a través del juego dramático ponen en acción sus emociones, despliegan pensamientos que se van construyendo al tener que negociarlos con sus pares, y con las posibilidades que les brinda el contexto en el que se desarrollan las escenas, los títeres les brindarán otra ocasión para realizar estos procesos, pero de un modo mediado, a través de objetos. Otra forma en la cual el compartir, el trabajo en grupo y el construir juntos, posibilita el enriquecimiento subjetivo y la apropiación del mundo.

[7] Se denomina *retablo* al espacio físico construido para el desarrollo de escenas con títeres. Puede tener múltiples formas y en general permite ocultar la figura del titiritero, el espectador no puede verlo, para que se destaquen en ese marco la presencia de los personajes.

[8] El *pistolete* es un mecanismo interno de rotación que se utiliza en muchos títeres, permite al títiritero dotar de un mayor repertorio de movimientos a la cabeza del personaje.

[9] Loyola, Claudia, "Títeres y titiriteros", en Punto de partida, Revista de Educación Inicial, abril de 2004, año 1, n° 2.

"Uno de los contenidos que atraviesa la experiencia teatral y que se pone en juego al trabajar con escenas con títeres en la sala, es la diferenciación entre los roles de *actor* y *espectador*. La espera, el silencio, la escucha, la no interrupción, el comentario posterior por parte de los espectadores, la acción, la adecuación de la voz, la exposición por parte de los titiriteros, son cuestiones que se van incorporando tempranamente y que hacen a la esencia de la actuación y la apreciación de las disciplinas interpretativas. A su vez la rotación de los roles implica un principio de reciprocidad: ahora hay que observar y escuchar, luego seremos observados y escuchados; así se ejercita y se promueve la autorregulación propia del compartir con otros.

"En la relación del títere con los niños, se producen identificaciones y proyecciones que se articulan con un proceso de *desdoblamiento* entre el 'manipulado' y su títere. El titiritero a la vez que interpreta, ve el objeto. La maestra a la vez que actúa sobre un objeto distinto de sí misma, se encuentra compenetrada en la animación. He aquí una de las peculiaridades de este instrumento expresivo. *Hay un sujeto que media en la relación del objeto con los receptores*".[10]

El docente podrá mostrar a sus alumnos diferentes acciones dramáticas con los títeres, breves escenas e incluso podrá encarar la preparación de una obra. Pero será de suma importancia, si estuviera dentro de las posibilidades de la escuela, que los niños puedan acceder a una representación de títeres efectuada por profesionales titiriteros. El docente seleccionará previamente la obra, tomando en cuenta el tema y el argumento de la misma, como así también la representación en su totalidad: escenografía, iluminación, sonido y, muy especialmente, el desempeño de los titiriteros.

"El movimiento de los títeres deberá ser natural a las acciones que desarrollen y no frenético, confuso; las voces de los titiriteros –con buena dicción y modulación– deben sostener el carácter de cada uno de los personajes que se presenten. Deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación debe poder mantener la atención del público sin apelar a recursos burdos (entradas y salidas atropelladas de los personajes, golpes, corridas, etc.), sino con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso, con otros de distensión y calma".[11]

Algunas informaciones que el docente podrá dar previamente a la salida, contribuirán a favorecer la formación de los niños como espectadores y en la apreciación de la obra: anticipar algunas características de la sala, el oscurecimiento antes del inicio de la obra, la importancia de que permanezcan sentados, atentos para ver, escuchar y disfrutar, etcétera.

Orientaciones didácticas

"Muchas veces el punto de partida es el desarrollo plástico de un objeto (la bolsa de papel, la media de toalla, la botella descartable como estructura sobre la cual se trabajarán los detalles) y en este aspecto se pone mucha energía; se guarda como broche final la instancia de interpretación a la que, en ocasiones, se dedica poco tiempo en todo el proceso. Este es un itinerario posible.

"Sin embargo, también se puede construir todo un camino invitando a transitar una variedad de posibilidades de juego con el propio cuerpo y con objetos, tendientes al desarrollo de personajes y escenas, y a una ampliación del mundo imaginario, previas a la conclusión de un objeto en términos plásticos.

[10] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[11] Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Secretaría de Educación, Diseño Curricular niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, GCBA, 2000.

¿Cómo convertirse en titiriteros?

- "Realizar juegos con las manos, que pueden luego maquillarse en parte o totalmente, trabajando en dúos, tercetos o individualmente, con o sin retablo. Se puede partir del saludo cotidiano: hacer una pausa en la secuencia conocida y proponer que en vez de saludar con palabras, será/n la/las manos las encargadas de contar con un gesto 'cómo están hoy'.
- "Trabajar con imágenes: las manos como 'un bichito escondido en el bolsillo' que al asomarse nos muestra cómo es. Pueden incorporarse preguntas que apunten a la visualización del personaje: ¿Tiene pico? ¿Tiene pelo? ¿Vuela? ¿Camina? ¿Se arrastra? ¿Es alegre? Ese bichito puede salir a recorrer la sala, con una música de fondo, encontrarse con otro bichito/mano y establecer un diálogo.
- "Centrar la atención en una parte del cuerpo, jugando con ella, investigando sus posibilidades, comunicándose; estas son cuestiones que hacen a la expresión corporal pero que se vinculan fuertemente con el lenguaje titiritero. La adopción de la mano como interlocutor privilegiado, y ya no el niño mismo, pone a rodar el supuesto de cierta autonomía y distancia que cobra esta parte del cuerpo en relación con 'su dueño'.
- "Dar vida a objetos de uso cotidiano, como cuchara, cucharón, una caja, un pañuelo, etc. Se pueden asignar al azar sacándolos de una bolsa o una caja, promover un primer momento de exploración con preguntas como: ¿es frío o cálido?, ¿suave o áspero?, ¿rueda o no?, ¿para qué lo podemos usar?, ¿y si tuviera vida?, ¿cómo respiraría?, ¿cómo se desplazaría?, ¿haría sonidos? Si se encontrara con otro, ¿cómo lo saludaría? Luego, armar dúos y crear diálogos. Los encuentros pueden ser en principio disparatados pero allí está lo interesante. El objeto pierde su funcionalidad habitual para adquirir matices impensados en su cualidad de personaje.

"Ariel Bufano, maestro titiritero, proponía a sus alumnos armar entre todos un pueblo y luego incorporar el personaje a ese espacio. Esta actividad es realizable con niños luego de algunos trabajos previos que tiendan a compartir el espacio. Ellos tienen todos los recursos para transformar la sala en un pueblo y para dar vida a sus objetos en ese lugar creado entre todos. Otras consignas pueden apuntar al reconocimiento del espacio y el desarrollo del personaje: llevar el títere a recorrer el lugar, ¿a qué lugar puede ir a jugar?, ¿se encuentra con otro?, ¿qué pueden hacer?, ¿en qué lugar le gustó estar? Promover el encuentro de dúos o tercetos y ver cómo se comunican –se puede indicar que estos personajes no saben usar palabras, sino sonidos.

- "Dar un espacio de juego con el material neutro facilita la posibilidad de asignación de sentidos múltiples. Si la aproximación a los títeres se realiza únicamente con muñecos predefinidos, es más difícil que el perro o el gato dejen de serlo para transformarse en otra cosa. 'La imaginación tiene derecho de asignar identidad de rey a la esfera blanca o al tubito de cartón', que luego pasa a ser pájaro para terminar siendo barrilete.

"Por otra parte, los títeres son un instrumento privilegiado para acceder al capital lingüístico de los niños.[12] Es común que los niños más silenciosos ante la figura del adulto o de sus pares encuentren en la interlocución o en la manipulación del títere un mediador que le permite dar a conocer su voz y su palabra.

"El armado de títeres con esta mirada, el uso del retablo o de un espacio escénico definido en parejas o tríos, puede ubicar al maestro como director de escena ocasional que marca secuencias de acciones. En un principio, trabajando la entrada del títere, el saludo y la despedida. Luego, la entrada, el planteo de un conflicto y la resolución o la huída. O entra un títere, se presenta; entra otro y se presenta; se saludan y se van. Estos breves formatos colaboran en estructurar la situación para que se plasmen las variaciones que cada uno le asigna.

"Con niños de cuatro o cinco años se pueden ir marcando ciertos códigos de 'manipulación', por ejemplo: a) la importancia de que en los diálogos los títeres se miren, b) mantener cierto piso si se trabaja sobre retablo, de modo que el títere no ande volando o desapareciendo de la escena por defectos de la 'manipulación', c) el mantenimiento de cierta distancia entre los títeres cuando en escena hay más

[12] Ver el apartado de "Prácticas del Lenguaje", en este Diseño Curricular.

de uno, d) la contundencia de movimientos en contraposición a la confusión que puede generar el excesivo 'meneo' de los muñecos en las escenas.

"Indagar y mostrar variedad de títeres y técnicas de 'manipulación' que pueden ser creados, implica habilitar el conocimiento de un universo de opciones como es el que presenta este arte. De este modo, tanto se pueden enriquecer los recursos del personaje que se construye, con varillas, hilos o mecanismos para dotar de movimientos, o se puede seleccionar la técnica de "manipulación" que se construirá y los mismos niños participan de la selección de materiales pertinentes para dicho proyecto.

"La confección también puede presentarse como un camino diversificado, que no necesariamente lleve a todo el grupo a una producción similar y homogénea. Se puede diversificar por grupos, o el grupo total puede definir un títere grande, o incluso cada chico puede definir según su intención y la característica del personaje los requerimientos plásticos del mismo ('quiero ponerle una corona muy grande porque es un rey muy poderoso','lo voy a pintar de negro para que nadie lo vea a la noche'). Aquí todo el conocimiento plástico es bienvenido: por ejemplo, la pertinencia de los materiales para asegurar uniones firmes y seguras, para que perdure la pintura sobre alguna superficie, o la recomendación de tal pegamento en vez de otro, ya que posibilita cierta duración de las producciones y permite un uso recurrente.

"Lo anterior no quita la riqueza del uso de materiales disponibles como papel de diario y cinta, que tal vez cuenten con una vida más efímera pero que dejan la experiencia de las posibilidades cercanas que tenemos para gestar personajes y escenas. Una vez concluidos, lo fundamental, más allá de exponerlos a la vista de otros para que sean admirados, es que los niños puedan manipularlos, hablar a través de ellos, explorar sus movimientos y representar para que la apropiación se consolide.

"El armado de los títeres también puede surgir después del relato de un cuento o una poesía donde sientan la necesidad de crear determinados personajes.

"Se destaca la importancia de la dimensión cultural de la actividad artística y el acceso a la experiencia del arte como un derecho de los niños. La práctica expresiva constituye un espacio de apropiación de la producción de su tiempo y también brinda la posibilidad de compartir, ser solidarios, escuchar y respetar al otro y que nos respeten, la posibilidad de la producción grupal y la construcción de una identidad colectiva".[13]

Evaluación

La evaluación tomará en cuenta los contenidos que se enseñen para favorecer la construcción de espectadores de teatro y para propiciar y enriquecer el juego teatral de los niños.

En ambos casos, se trata de procesos que irán desarrollándose a lo largo de todo el Nivel Inicial y para evaluarlos hay que observar las acciones y las reacciones de los niños, y muchas veces signos que pueden resultar poco perceptibles. Una mirada atenta y sensible del docente hacia ellos podrá permitirle evaluar los siguientes aspectos.

- Las actitudes que asumen durante la concurrencia al teatro y al teatro de títeres.
- Los comentarios que realizan acerca de la obra (sensaciones o emociones experimentadas, efecto que provocaron algunos elementos del lenguaje teatral, acciones de los personajes, etcétera).
- La utilización de distintos recursos expresivo-dramáticos en los juegos teatrales y en el manejo de los títeres (uso de la voz, gestos, movimientos, vestuario, interacción con otros personajes, etcétera).
- La estructuración de secuencias dramáticas (organización del espacio dramático, asunción de personajes, desarrollo de un guión, creación y resolución de conflictos dentro de la trama, interacciones verbales y no verbales, etcétera).
- La posibilidad de coordinar los diálogos y la acción con los otros.

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Bibliografía

Cervera, Juan, *La literatura infantil en la educación general básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Curci, Rafael, *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. Buenos Aires, Tridente libros, 2002.

Delpeux, Henri, *Títeres y marionetas*. Barcelona, Vilamala, 1973.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Eines,J., y Mantovani, A., *Didáctica de la Dramática Creativa*. México, Gedisa, 1984.

Escalada Salvo, Rosita, *Taller de títeres*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Finchelman, María Rosa, *Expresión teatral infantil*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para el Nivel Inicial, Marco General, Niños de 45 días a 2 años, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, 2000.

González, Héctor, *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.

Loyola, Claudia, "Títeres y titiriteros", en *Punto de partida, Revista de Educación Inicial*, abril de 2004, año 1, n° 2.

Mané, Bernardo, *Teatro*. Buenos Aires, Latina, 1972.

Mané, Bernardo, *Títeres y niños*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.

Murray, Guillermo y Mijares, Rocío, *El teatro de sombras*. México, Árbol Editorial, 1995.

Origlio, Fabrizio y Zaina, Alicia, "El juego dramático", en Origlio, Fabrizio y otros, *Arte desde la cuna 4 a 6 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Ortiz, B. y Zaina, Alicia, *Literatura en acción. Criterios y estrategias*. Buenos Aires, Actilibro, 1998.

Pellizzari, G. y Wasilkowski, L., *Personajes en acción*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.

Signorelli, María, *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.

Slade, Peter, *Expresión dramática infantil*. Madrid, Aula XXI, 1978.

Vega, Roberto, *El teatro en la educación*. Buenos Aires, Plus Ultra 1981.

Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial*. Mimeo, 2000.

Educación Visual

La educación visual en la Educación Inicial

"Los niños conocen el mundo a través de las acciones que ejercen sobre los objetos: tocar, tirar, apretar, mover. Se conocen a sí mismos ensayando diferentes posibilidades de movimiento en ese accionar. Es a partir de esta interacción que van estableciendo relaciones entre los objetos y sus acciones. Comienzan así a apropiarse, a conocer el mundo desde la observación y la experimentación.

"Sus movimientos dejan marcas, huellas. [...] Es a través de estas acciones y del uso de diversas herramientas (que reemplazarán el uso de las manos y los dedos), que los niños logran dejar esta huella, esta marca personal y única".[1]

Son estas primeras acciones exploratorias las que formarán las bases para encontrar y desarrollar diversos modos del hacer. Estos diversos modos de graficar y modelar son los que les ayudarán a dar sus primeros pasos, para hallar y desarrollar imágenes propias, otros modos de hacer. Explorar nuevos movimientos y gestos gráficos les permitirán lograr diferentes tipos de formas, texturas, como también reconocer diversas calidades de materiales y las posibilidades expresivas que cada uno de estos materiales y herramientas les brinda.

"Es en el Jardín de Infantes donde los niños más pequeños pueden continuar o comenzar un recorrido sistemático que los acercará paulatinamente a los diversos campos de conocimiento. Las artes visuales como lenguaje estético tiene, entre los lenguajes artísticos, sus particulares modos de representación y una manera propia de comunicar y de decir.

"Acercar a los más pequeños a la educación visual es permitirles adquirir un lenguaje que les facilite el contar y el decir desde la imagen, teniendo otro recurso más para comunicar a los otros y a sí mismos, desde sus formas únicas y particulares de ver el mundo, así como de imaginar e inventar lo que en el mundo no existe, o lo que no ha sido aún inventado.

"La intención del Nivel Inicial no es la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños, al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad creadora, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros.

"Se trata de apropiarse y conocer [...] este lenguaje, de poder mezclar, combinar, superponer los colores, las líneas y las formas, de reconocer y seleccionar las diversas texturas para ampliar y desarrollar el propio lenguaje y la propia capacidad expresiva enriqueciéndola, como también poder desarrollar la percepción",[2] y posibilitar que los niños puedan adquirir las herramientas necesarias para la interpretación de la imagen, desde la construcción de una mirada crítica.

"Para propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización, para estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por [...] dibujar, pintar, modelar, construir; es necesario ofrecer oportunidades para la exploración, la producción y la apreciación. De este modo, estaremos dando al mismo tiempo la oportunidad de expansión de la experiencia de los niños y la afirmación de sus capacidades y sus posibilidades.

"En el Nivel Inicial es imprescindible asumir el compromiso ético de acercar al niño a las diversas manifestaciones artísticas"[3] de su propio contexto cultural y el de otras culturas diversas, que

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] Ibídem.

[3] Ibídem.

enriquezcan sus recursos, las oportunidades de comunicación y expresión y de disfrute estético. Así podrá construir, desde la más temprana edad, una mirada enriquecida sobre las posibilidades de componer imágenes y de aprender a observar con detenimiento.

Este aprender a mirar permitirá a cada niño desarmar aquellos presupuestos que inducen a la fijación de ideas estereotipadas sobre el mundo, por ejemplo, creer que el pasto es solo verde o los troncos y las montañas son siempre y en su totalidad marrones, que el sol es amarillo y el agua y el cielo son siempre celestes; o que las niñas utilizan faldas y vestidos y los niños pantalones, los chicos el cabello corto y las mujeres el cabello siempre "largo". También es tarea del Jardín el comenzar el desarrollo de una mirada crítica, base de una percepción visual, que ayude a desnaturalizar lo que aparece como "obvio".

Propósitos

- "Diseñar situaciones de enseñanza en las que experimentar y avanzar en el dominio de procedimientos, progresar en el uso apropiado de herramientas y materiales, constituyan un medio para la resolución de problemas de la producción visual.
- "Diseñar situaciones de enseñanza en las que la observación y el análisis de la imagen permitan a los niños avanzar en sus posibilidades de apreciación y producción [...].
- "Propiciar actividades para enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación de los niños posibilitando la ampliación del universo cultural con el acercamiento y el intercambio de diversas producciones de la cultura. [...]
- "Favorecer la formación de espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier proceso creador plantea, lo cual incluye confrontar ideas, [...] y valorar las formas de organización de la imagen realizada por los pares.
- "Ofrecer situaciones de enseñanza aptas para descubrir y hacer avanzar las posibilidades compositivas y expresivas de cada niño a través de las técnicas como el dibujo, la pintura, el collage, el grabado, la construcción, el modelado y la escultura".[4]

Contenidos

Organización del espacio y composición

- El espacio bidimensional: las imágenes en el espacio en función de lo que se quiere comunicar.
- Las formas de representación de algunas características del espacio bidimensional: lo cercano-lo lejano, lo grande-lo pequeño.
- El espacio tridimensional: los volúmenes en el espacio en función de lo que se quiere comunicar.
- Las formas de representación en el espacio tridimensional: los diferentes ángulos de una pieza.
- Formas figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Composiciones con formas variando su ubicación espacial.
- Exploración en las formas de representación en el espacio tridimensional: los diferentes ángulos de una pieza.
- Construcción de formas figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Composiciones con formas variando su ubicación espacial.
- Simetría y asimetría.
- Composiciones centradas y composiciones descentradas.
- Equilibrio-desequilibrio. Tensiones. Variaciones posicionales y direccionales.
- La escala: la dimensión de la obra (pequeños, medianos y grandes formatos) y su relación con el entorno.
- El montaje de las obras.

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Elementos del lenguaje visual

La forma

- Formas diversas compuestas a partir de la utilización de los diferentes elementos del lenguaje plástico: línea, color, textura.
- Diversos modos de organizar las formas en el espacio bidimensional.
- Composición de formas combinando líneas moduladas, cortadas, cerradas, abiertas, en distintas trayectorias y dirección.
- Relaciones entre la forma y el tamaño en las construcciones y modelados.
- Relaciones entre el peso de los objetos y el equilibrio necesario para que una estructura pueda sostenerse por sí sola.

El color

- Los colores de acuerdo con su intencionalidad estética. Mezclas de colores. Superposición de colores. Opacidad. Transparencia.
- Características básicas del color.
- Alteraciones del color a partir de las posibles mezclas: entre colores; desaturaciones con blanco, negro y gris.
- El color en formas tridimensionales.
- La luz y la sombra y su representación con el color.
- El color en formas tridimensionales.

La textura

- Texturas: visuales y táctiles.
- La textura en la naturaleza y en los diversos materiales producidos por el hombre.
- Texturas para el enriquecimiento de la propia producción en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Texturas visuales en la producción de diversos artistas.
- Texturas propias del soporte.
- Texturas propias de los modos de uso de la herramienta.

Técnicas y materiales

- Dibujo, pintura, grabado, collage, escultura, construcción, modelado, entre otras.
- Los diversos usos de las herramientas (pinceles, espátulas, lápices, pasteles) y de las características de los materiales (temperas, acrílicos, anilinas, arcilla, barro, etcétera).

Proceso creador

- Relación entre la idea inicial, los materiales seleccionados y la producción final.

La interpretación de la imagen

- Análisis visual y táctil de elementos de la naturaleza y de objetos producidos por el hombre.
- Interpretación y análisis de obras de artistas, en el espacio bidimensional (dibujos, collages, grabados, fotos, pinturas) y en el espacio tridimensional (esculturas, construcciones, ánforas, bajo relieves, instalaciones, objetos intervenidos, etcétera).
- Análisis de los elementos plásticos presentes en la imagen (fotos, dibujos, pinturas, grabados, objetos escultóricos, etc.) como la composición, la ubicación de las figuras en el espacio, el uso del color, la forma y la textura.
- Análisis de la propia producción y de las producciones producidas por otros niños y en las obras de arte.

La exploración

"La [...] exploración es el primer paso en el hacer plástico. Para la apropiación del lenguaje, sus códigos, sus herramientas, los niños deberán explorar para descubrir las distintas posibilidades que le ofrecen los diversos materiales y herramientas; y qué particulares características poseen".[5] Cada herramienta tiene variadas posibilidades de uso y está vinculada con diferentes procedimientos.

No solo la exploración y la producción de la obra son procesos simultáneos y "hasta resulta difícil pensarlos por separado", sino que su necesaria interdependencia constituye el rasgo esencial del momento de producción de una imagen: el diálogo que se establece con la materia en el acto mismo de la producción. Es importante reconocer esta interrelación

"Se parte de la exploración para comenzar [...] a reconocer las posibilidades que brinda cada material [...]. Manipular la materia, explorarla mientras se produce una huella, se plasma una idea, una emoción, un mensaje. En esta manipulación se experimentan y se conocen las características de cada material y se descubren las posibilidades que brinda cada herramienta. Y en ese camino del hacer, se va generando conocimiento mientras se van produciendo huellas, imágenes, formas.

"La exploración, la observación, la construcción son procedimientos esenciales en el trabajo plástico".[6] Sirven para que los niños se familiaricen con todo tipo de herramientas: crayones, pasteles, lápices, fibras, pinceles, estecas, plumas, entre otras.

"Es importante entender este momento exploratorio como una instancia que habilite a los niños, introduciéndolos en el conocimiento de los procedimientos propios"[7] de cada técnica: tienen que probar las distintas maneras de usar el pincel, qué ocurre cuando se pinta con mucha agua, o si se superpone una mancha oscura sobre otra clara; tienen que explorar qué sucede con la arcilla cuando está demasiado blanda o muy seca; descubrir las diferencias entre rasgar un papel o trozarlo, etcétera.

La exploración debe tener un propósito claro, con instancias de investigación acerca de los procedimientos, las técnicas y los materiales para permitir la autonomía en la producción. Autonomía que posibilitará, en dicho proceso de apropiación, que sean los propios niños quienes al producir una imagen, elijan, seleccionen y combinen los materiales y las herramientas más apropiadas en cada situación. Para lograrlo deberán, con el acompañamiento y orientación de los maestros, conocer el correcto uso de cada herramienta y las características de cada material. Por lo cual en esta primera etapa de reconocimiento de los mismos, será el docente quien seleccionará y facilitará dichos elementos a los niños, a la vez que les explicará los procedimientos más adecuados.

"Si bien la exploración y la producción [...] se desarrollan simultáneamente y hasta resulta difícil pensarlos en forma diferenciada, la intención de describirlos por separado radica en fines netamente didácticos. Al tratarse de niños pequeños, es importante hacer hincapié en los procesos de exploración de los materiales, para darles la importancia y el tiempo necesario para desarrollar el conocimiento del lenguaje, sus materiales, sus herramientas, sus procedimientos".[8]

La producción

"El proceso de producción parte de la exploración para luego consolidarse en una estructura propia y singular".[9] Se trata del abordaje de las técnicas, los procedimientos, la utilización de cada herramienta y el uso de los materiales que permiten la materialización de las imágenes plásticas, la composición de una forma concreta.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[6] Ibídem.

[7] Ibídem.

[8] Ibídem.

[9] Ibídem.

Es decir, la producción de las formas en la bidimensión y en la tridimensión supone la utilización y la combinación de diversos materiales, el uso y la exploración de la paleta de colores, el desarrollo de líneas con diferentes materiales y herramientas, la exploración y la utilización de diversas texturas táctiles y visuales; la exploración y construcción de formas en el espacio, etcétera.

"Para que los niños conozcan [...] (y aprendan plástica) debemos ofrecer abundantes oportunidades, un uso sostenido a través de distintas propuestas de actividades conexas, ligadas entre sí".[10]

Análisis de la imagen

Aprender a mirar y reflexionar acerca de lo observado permitirá que los niños desarrollen la percepción visual. Esto los ayudará a adquirir una mirada sensible, curiosa y critica del mundo que los rodea.

"Propiciar espacios para ampliar y profundizar la capacidad de percibir imágenes es tarea fundamental",[11] tanto cuando se trata de la propia producción como de las producidas por los otros. Acción que se amplía a la indagación del mundo, del universo cultural, de la naturaleza y de las imágenes que nos rodean. Se denomina *enseñar a mirar* al proceso de mirar con intención, tanto si se trata de obras de arte, como de la naturaleza y de cualquier otra imagen.

"Patricia Berdichevsky define a este proceso de aprender a leer la imagen de esta forma: 'un campo de girasoles desde la ventanilla de un tren, una puesta de sol, las ilustraciones de un libro o una revista, las fotos familiares, una obra de arte, una estatua de una plaza, el estampado de una tela o de un papel de envolver, variadas imágenes visuales que atraen nuestra atención, nos informan, nos comunican, nos acompañan, decoran, entretienen, nos identifican'.

"Cabe señalar que en esta instancia no se trata de considerar que una obra es una producción dada, que hay que comprender tal y como el autor lo ha concebido originalmente y que los alumnos deben llegar de modo homogéneo a la intención que el autor ha 'encerrado' en su obra.

"Por el contrario, en esta instancia la idea es potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de 'lectura', esto es 'reconstrucción' de la obra. 'Y esa construcción de significado surge de la interacción, de la puesta en diálogo entre lo percibido y los sentidos que se gestan para el receptor'. (Loyola, Claudia, 2006)

"Hay intervenciones pertinentes en este proceso, que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un 'canon', un patrón aceptable de lo que se debe rescatar sí o sí de lo observado. Pero como situación básica, es necesario crear las condiciones y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta. [...] (Loyola, Claudia, 2006)

"La función de la lectura de imágenes está ligada al desarrollo de la percepción y en el caso particular de las obras de arte producidas por el adulto, a fomentar el desarrollo de una mirada crítica y personal frente al hecho artístico en sí y la obra plasmada por un artista. Por un lado, es intentar acercar, llevar al terreno de lo conocido o familiar, las producciones artísticas de la humanidad, y además profundizar en la observación, para fomentar el 'diálogo' con los niños sobre otras formas de representación visual diversas y el análisis de la producción de la obra".[12]

La observación de la producción de los otros no tiene como objetivo la realización de copias de pinturas, dibujos o esculturas de artistas. Esta es una tarea alejada de las posibilidades de los niños y que se contradice con los propósitos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial.

Es importante considerar que la observación es una actividad en sí misma, ya sea que se trate de la propia producción del niño, de sus pares, de la naturaleza o de la obra de un artista. Actividad que

[10] Ibídem.

[11] Ibídem

[12] Ibídem.

no está ligada al hacer de forma directa, la observación de la imagen culmina cuando dejamos de preguntarnos sobre la misma. Esto no significa que sea imposible enriquecer de forma indirecta la propia producción, cuando, por ejemplo, se analiza una paleta de colores, un tipo de pincelada, o la diversidad de formas.

"En este marco de respeto habrá que promover la multiplicación de las oportunidades" [...] para que los niños puedan: observar sus propios trabajos, las producciones de los compañeros, las obras de pintores, escultores, "realizar visitas a museos, al atelier de un pintor o un escultor o un ceramista, o recibir la visita de un artista plástico en la escuela, observar imágenes, murales y estatuas en los espacios públicos. [...]

"La construcción del rol de observador no se limita a lograr una contemplación respetuosa del evento que se observa, sino que aquello observado, en primera instancia convoque y abra la posibilidad de la lectura, de la reescritura de ese 'texto' vivido en la experiencia al ver la obra. Obra que se multiplica en la mirada de cada observador, que la carga de un nuevo sentido.

"Es importante entender que dicho rol es activo, en la medida que el docente habilite y fomente un clima de respeto y confianza mutua, donde los puntos de vista diversos puedan ser escuchados y dichos.

"Este trabajo de desarrollo de una percepción, de un mirar crítico, engloba [...] un aspecto central de la comunicación humana: [...]aprender a tomarse un tiempo, de observación, de escucha, [...]. Esta actitud receptiva, [...], de atención, de concentración no es una actitud 'pasiva', sino activa y necesaria para que todo acto comunicacional sea efectivo y la comunicación se retroalimente".[13]

Los niños además irán adquiriendo progresivamente la posibilidad de explicitar las apreciaciones surgidas de dicha observación. El ejercicio de una mirada crítica, selectiva, atenta a los matices y al lenguaje que se trate es también objeto de enseñanza. Un intercambio guiado por el docente (como mediador o coordinador) puede ayudar a focalizar y discriminar múltiples aspectos de lo observado.

"Dar claves de búsqueda antes y recuperar lo encontrado después también es una estrategia a tener en cuenta, pero cuidando en tales situaciones no limitar los intercambios a preguntas puntuales para respuestas unívocas, sino a una indagación interesada en amplificar las voces y miradas sobre los distintos aspectos aludidos.

"La democratización y circulación amplia de la palabra es un propósito que no siempre es sencillo de llevar a cabo. El respeto de la opinión comienza por propiciar una exploración visual libre, sin preguntas que condicionen la observación, ni las respuestas. Con una pregunta amplia, una pregunta clara pero abierta, una pregunta que no suponga una respuesta correcta, una pregunta que abra y despliegue el mundo imaginario de los niños.

"Luego se podrá intervenir desde los comentarios de los alumnos, retomando sus ideas, relacionándolas y luego proponiendo nuevas relaciones.

"Sostener una actitud de escucha, para dejar que aflore la palabra del niño, sus imágenes, su voz, su expresión. Superar las respuestas lindo-feo, depende de las preguntas que sepamos generar, de los espacios de expresión que se habiliten, respetando la opinión y el gusto de cada niño.

"El docente es quien intentará propiciar y favorecer instancias intermedias que promuevan la reflexión y el análisis de las producciones de los pares, así como también será un generador de espacios y climas que favorezcan la aparición de las preguntas [...], como enuncia Sara Pain: una cosa es 'preguntar a' y otra es 'preguntarse con'. En el primer caso recopilaremos información, en el segundo probablemente construiremos conocimiento. [...]

"Que todos puedan expresar lo que piensan y sienten con libertad favorecerá tanto la formación estética individual como la autoestima y el desarrollo personal.

[13] Ibídem.

"En las producciones visuales como en los demás ámbitos de la vida, no hay respuestas únicas, ni verdaderas, ni correctas, hay infinitas maneras de resolución, infinitas posibilidades. Cada uno responderá según su estilo, según su historia, según su entorno cultural, según la cantidad y variedad de propuestas que haya experimentado en la vida y 'en el Jardín'".[14]

La lectura de imágenes

"La formación estética, el desarrollo de la sensibilidad, el placer por la producción, la exploración y la apreciación se cultivan, se enseñan, se desarrollan a partir del enriquecimiento del mundo de experiencias.

"Llamamos leer imágenes al proceso [...] de 'aprender a mirar con intención'. Este proceso está ligado a lo que los artistas plásticos llaman desarrollo de la percepción visual. No hay avance en las actividades ligadas a la utilización de las herramientas y materiales propios de cada técnica si no hay un proceso paralelo de reflexión y análisis de la imagen y una contextualización histórica y social de dichas imágenes".[15]

Los aspectos objetivos de la lectura de imágenes se relacionan con la estructura de la obra o imagen observada, su composición, los elementos que la integran y a las relaciones entre sus partes, por ejemplo que colores utilizó el autor, o si la imagen es figurativa o no figurativa, etcétera.

"Hay, también, algunos aspectos subjetivos que se vinculan con la mirada del observador, mirada que va a estar ligada, con las experiencias, contexto sociocultural y punto de vista personal del que observa, ese grado de sugerencia que puede poseer una misma imagen para diversos individuos.

"En cada producción, en cada imagen, en cada composición hay una sensibilidad particular puesta en el trabajo y hay una sensibilidad personal en la mirada, en la lectura de esa obra".[16]

"Cuanto más profundas sean las experiencias de exploración con diferentes materiales y herramientas en búsquedas de formas gráficas, modelados, pinturas, y cuanto más se haya desarrollado la observación visual, más espontánea y naturalmente se enriquecerán sus producciones".[17]

Orientaciones didácticas

El proceso creador permanece oculto a los ojos del observador inexperto.

Alberto Manguel

Aprender a escribir, a conducir, a caminar, a dibujar, a pintar, a construir, requiere de continuas oportunidades de desarrollar y practicar ciertas habilidades, de modo que se conviertan en fuentes internas de las que poder disponer en el momento preciso.[18]

Para llevar adelante tales aprendizajes se requiere de una planificación que contemple la continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte del propio repertorio expresivo. También es preciso que los intervalos entre actividades plásticas sean suficientemente cortos para que no disminuya el interés por la producción y se puedan volver ensayar lo trabajado en las actividades realizadas previamente. "La provisión del tiempo necesario es sólo una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad y la sensibilidad artística. Aunque el tiempo posibilita la continuidad, es deseable que los proyectos sigan cierta secuencia".[19]

[14] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[15] Ibídem.

[16] Ibídem.

[17] Brandt, Ema y otros, *Una visión desde la plástica*. Buenos Aires, Tiempos editoriales, 1999.

[18] Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

[19] Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

En este marco se entiende por continuidad a la selección y la organización de las actividades que hacen posible que los niños utilicen en cada una de ellas, las habilidades adquiridas en actividades previas. La continuidad ofrece oportunidades para explorar, investigar y desarrollar las habilidades. La secuencia se refiere a la organización de las actividades que devienen progresivamente complejas a medida que los niños avanzan en sus aprendizajes.

Materiales y herramientas

"Se considera herramientas a todo instrumento que medie entre la mano y el material y que facilite su uso.

"La palabra material proviene de materia, [...] hay herramientas que a su vez funcionan como material, como es el caso de los fibrones, lápices de colores, crayones, etcétera. [...]

"Se podrán utilizar múltiples materiales y herramientas. Las que se tengan, las que se puedan conseguir, y/o las que se puedan construir, con los niños, con la comunidad, etc. Podremos utilizar: témperas, anilinas, arcilla, barro, masas de aserrín, crayones, pasteles, lápices, pinceles, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, papeles, cartones, cajas, elementos de la naturaleza: ramas, piedras, semillas, etc. No hay duda que contar con una amplia y variada cantidad y calidad de materiales facilita" [...] los procesos de producción. "Sin embargo la posibilidad de tenerlos no determina que estos logros se desarrollen, como la imposibilidad de tenerlos no impide trabajar el lenguaje plástico y desarrollar una propuesta seria y potente.

"Variar apresuradamente de material y sin un sentido lógico no garantiza la calidad de lo trabajado; y a veces puede obturar el aprendizaje, es necesario que los niños usen un mismo material reiteradas veces, para poder aprender a utilizarlo y a conocer sus cualidades.

"Existen algunos materiales que pueden ser reemplazados por otros más económicos y rendidores, por ejemplo la tinta china color puede ser reemplazada por la anilina, se pueden hacer rendir las pinturas mezclándolas con plasticola blanca o de color o realizando aguadas". También se puede utilizar "todo tipo de material de desecho (debidamente seleccionado), como [...] papel de revistas, diario o cartones", envases plásticos, cajas, hilos, tela, recortes de telgopor, etc. útiles "para la exploración y la construcción tridimensional.

"De no contarse con una cantidad de pinceles adecuada se podrá armar un solo equipo que rote por las salas o fabricar pinceles de goma espuma o hisopos grandes (con tela de algodón y relleno). Se puede trabajar también con arcilla o con barro. Debemos ser ingeniosos para desarrollar la creatividad en nuestros niños, sin que tener o no determinados materiales lo impidan".[20]

Las técnicas

Según el diccionario, se entiende por técnica "al conjunto de procedimientos necesarios para el conocimiento de una determinada ciencia y/o arte, es decir a un variado y nutrido grupo de procedimientos que difieren claramente según el lenguaje artístico o conocimiento que se quiere enseñar".[21] Si bien son muchas las técnicas en las artes visuales (como la fotografía, la talla, el mosaico, el vitral, la vitrofusion) no todas pueden comenzar a enseñarse en la primera infancia; por eso, seleccionamos aquellas donde muchas de sus herramientas pueden ser utilizadas por los más pequeños, como el dibujo, la pintura, el grabado y el collage (en el espacio bidimensional) y la construcción y el modelado (en el espacio tridimensional).

"Cada una de las técnicas que conforman el lenguaje plástico utiliza determinadas herramientas y materiales con determinados grupos de procedimientos que les son propios. Es parte esencial del trabajo

[20] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial,* 2007, Resolución 3161/07.

[21] Ibídem.

como educadores acercar a los niños al manejo y utilización correcta de cada uno de estos materiales y herramientas para promover sus maneras personales de combinar los materiales y de componer la imagen que les permitirá crear, a cada uno de los niños, representaciones originales y únicas.

"Es a partir de la utilización correcta de las herramientas y materiales, y de su uso cotidiano e ininterrumpido, que el niño aprende a hacer.[...] Cuando "se varía de herramienta [...]constantemente [y se cambia con frecuencia] de técnica el niño no puede aprender a manejar ninguno de estos elementos ni a combinarlos".[22]

Producción en el espacio bidimensional

"La producción en el espacio bidimensional no debe limitarse al uso de los espacios de la hoja, los niños, además, deberían utilizar los patios de baldosas (casi ilimitados) para realizar objetos o figuras monumentales, imposibles de dibujar en una hoja pequeña. Es común que los niños dibujen ballenas o casas lo suficientemente grandes para refugiarse en ellas, o pistas de carreras para correr con los autos de juguete"[23].

También es importante que dibujen en formatos pequeños, así como utilizar hojas de diferentes formas: tanto regulares (cuadrada, circular o triangular, etc.) como irregulares. Estas variaciones les permitirán adaptar sus grafismos a la forma del soporte y perder el miedo a trabajar tanto en pequeño como en gran tamaño.

Producción en el espacio tridimensional

"La utilización de las técnicas propias de este lenguaje les permitirá a los niños resolver situaciones, que serían imposibles de ser resueltas, inclusive, a veces, siquiera ser planteadas en la bidimensión. Hay problemas relativos al equilibrio real de una forma u objeto, problemas referidos a la construcción de una estructura y su equilibrio para mantenerse en pie por sí mismo, que deberían ser resueltas por sí mismo y que solo la construcción o el modelado permitirían plantear. La necesidad de construir estructuras que superen la escala humana [...] es común a todas las culturas, y los niños no están ajenos a esta necesidad (es común verlos querer realizar construcciones que superen su propia altura)".[24]

Intervención docente

"Para favorecer el proceso creativo la intervención docente deberá promover la exploración y sensibilización. Todo proceso creador supone realizar una búsqueda expresiva de los diversos materiales y herramientas de cada [...] [técnica], conocer los usos correctos y las cualidades y las calidades propias de los materiales. [...]

"El docente diseñará instancias que favorezcan la exploración, la [...] [producción], la apreciación, que promuevan la reflexión y el análisis de las producciones propias y de los pares, así como también será un generador de espacios y climas que favorezcan la aparición de las preguntas. Es primordial su actuación como enlace, como mediador entre la idea previa de los niños, las herramientas y los materiales, en el caso de la producción individual. En el caso de las producciones grupales, favorecerá el diálogo, la explicitación de disensos y consensos y la búsqueda creativa de acuerdos".[25]

[22] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[23] Ibídem.

[24] Ibídem.

[25] Ibídem.

Los momentos de la actividad

Presentación

"El docente explicitará el modo de trabajo, qué materiales se utilizarán para ello, qué herramientas y cuál será la consigna que organice dicha actividad. La consigna puede plantear un material para explorar, un problema a resolver, o la necesidad de buscar diversas estrategias para resolver una imagen determinada. Las consignas deben ser claras".[26] Si una consigna es larga conviene recordarla en el transcurso de la actividad, o pedirles a los niños que la recuerden a sus compañeros.

Aunque la consigna sea la misma para todo el grupo, la diversidad va a manifestarse en las imágenes que cada niño cree, en los modos de resolución, en el tratamiento del material y en las modalidades de composición de la imagen.

"En el marco de secuencias de actividades extensas: es importante repasar todo lo realizado, recordando cada una de las actividades realizadas. Muchas veces un excelente cierre de la secuencia es poder repetir una actividad ya realizada, donde se notara el avance a partir de lo ya aprendido y recapitular las actividades anteriores de manera concreta y clara".[27]

Desarrollo

La tarea del docente, en este momento, es de acompañamiento y guía en relación con los procedimientos, las técnicas y los materiales necesarios. Luego de superada la necesaria instancia exploratoria de las herramientas, es importante que los niños realicen sus propias elecciones de color, materiales, soportes, etc. Selección que comienza siendo individual y que luego podrá realizarse en subgrupos con el propósito de producir de manera conjunta. Este es un proceso que se irá construyendo a partir de las secuencias de actividades planificadas.

La actividad en la educación visual puede organizarse como un espacio de taller, en el que se realicen diversas actividades de manera simultánea, es decir con algunos niños pintando, otros modelando, otros dibujando y otros construyendo. También es posible trabajar en pequeños grupos, mientras algunos niños desarrollan su producción de manera individual o en parejas.

Cierre de la actividad

Este momento se relaciona con la reflexión acerca de lo producido y es clave para el aprendizaje de la observación y del análisis. No es necesario realizar el cierre inmediatamente después de terminada la actividad, en muchos casos es conveniente plantear esta instancia mediando un tiempo prudencial, quizás unas horas o inclusive al día siguiente. En algunos casos, si la actividad demandó mucho tiempo, los niños no cuentan con la atención necesaria para concentrarse en dicha tarea; en otros casos, algunos materiales destinados para la pintura y/o grabado pueden "chorrearse" y es preciso un tiempo de secado para no estropear lo producido.

"Es importante colgar las producciones y pedirles a cada uno que explique lo que realizó, se pueden seleccionar los trabajos por sus diferencias (en el uso o distribución del color, la pincelada, las formas construidas, etc.), y hablar acerca de las diferencias y similitudes en los modos de realización. Este cierre es una etapa clave del aprendizaje por ser un momento de observación y de análisis, donde se aborda el eje de la apreciación.

"Es importante colgar los trabajos de todos los niños, para poder comparar los diversos y los variados modos de resolver un mismo disparador, o una consigna similar. [...] Detenerse a ver las obras de los pares forma parte primordial del aprendizaje".[28]

[26] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[27] Ibídem.

[28] Ibídem.

Cuando no se lleva a cabo esta actividad de cierre se impide a los niños reflexionar sobre lo creado por ellos y puede entenderse, también, como una desvalorización de la obra realizada.

Luego del desarrollo de una secuencia de trabajo, donde se conocieron y exploraron materiales, se utilizaron determinadas herramientas, es interesante que los niños realicen una evaluación grupal, donde puedan analizar lo trabajado y revisar los materiales y herramientas utilizadas, repasando y analizando cuáles les resultaron combinables, cuáles le resultaron más simples de utilizar, cuáles les costó más manipular, cuáles desearían continuar utilizando con mayor asiduidad, etcétera.

El trabajo grupal

"Si la producción artística de un niño se examina desde una perspectiva social en lugar de individual, queda claro que lo que aprende al trabajar en una pintura o en una escultura no es simplemente lo que aprende sobre la manera de trabajar el material, también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de la comunidad. Las normas sociales los modelos de conducta las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás, también son oportunidades de aprender...".[29]

"La escuela potencia la interacción entre pares, el aprendizaje con otros. El trabajo grupal, como marco del desarrollo del trabajo, le imprime una riqueza peculiar. El hacer con otro, compartir una hoja, buscar una resolución conjunta plantea un espacio de producción y comunicación sumamente potente, [...], plantea la necesidad de mirar y escuchar al otro, respetar su tiempo y su forma, sus posibilidades expresivas, y enriquecerse a través del intercambio.

"Son ejemplos de estas propuestas los trabajos en parejas, donde simplemente pintan, con dos o tres colores; lo pueden hacer en forma simultánea o sucesiva, a modo de pregunta y respuesta, o continuando el trazo marcado por el compañero, o respondiendo a un estímulo musical. Son también ejemplos de dichas propuestas la construcción de muñecos de tamaño real, utilizando pantimedias y papel de diario para dar volumen a la figura, o el trabajo en grupos para elaborar un mural bidimensional (se realice en la pared o sobre un soporte de papel).

"Al trabajar en un marco grupal, los niños tienen la posibilidad de realizar múltiples intercambios con sus pares, tienen oportunidad de comentar cómo podrían resolver ciertos problemas técnicos y artísticos, intercambios que estimularán la ampliación de su repertorio artístico y facilitarán su comprensión en torno a los posibles modos de abordar los problemas de la creación".[30]

La intervención docente en las actividades grupales se desarrolla en dos momentos distintos y diferenciados. Como en cualquier actividad, asumirá en primer lugar la tarea de planificación de las actividades en función de los contenidos seleccionados para abordar con el grupo: seleccionando técnicas y materiales, organizando el espacio, estableciendo los modos en que se trabajará, previendo las consignas y los tiempos. Durante su desarrollo –luego de organizar los grupos y establecer los acuerdos necesarios para lograr un clima que favorezca la concreción de la tarea propuesta–, el docente prestará la colaboración para que la dinámica de trabajo permita arribar a un producto que satisfaga a los integrantes del grupo.

En relación con la planificación conjunta con los niños, previa al desarrollo del trabajo, es importante plantear estrategias de organización que faciliten y promuevan la participación democrática de todos los integrantes del grupo, de manera que nadie quede relegado, ni otros se autodesignen como los líderes de la tarea.

"El que dichas tareas sean claras y puedan diferenciarse (en el caso de un mural), podría definirse en ese momento si todos los integrantes de los subgrupos dibujarán, si uno o varios grupos lo harán, si lo harán el total de participantes, si se hará simultáneamente, o de forma escalonada, si se dividirán por

[29] Eisner, *Elliot, La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

[30] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

zonas o sectores de la composición, si dibujaran solo con lápiz o si lo harán directamente con el pincel, como si lo harán de una u otra forma, por sectores determinados del trabajo, o cruzándose etc., si todos pintan, si algunos integrantes de los subgrupos pintan el fondo o la figura, si se comienza por una u otra zona, si algún subgrupo particular se encargará de los detalles o no, etcétera. [...]

"En el segundo momento, concerniente a la realización de la actividad misma la intervención del docente debería limitarse a mediar hacia el interior de cada subgrupo, y a brindar una ayuda óptima para lograr que todos los niños tengan el mismo o un similar grado de implicancia en la tarea y una participación activa y repartida (si bien las tareas grupales consensuadas puedan ser distintas) e intentar limitar su intervención, ligándola aquí solamente a aquellas situaciones que puedan obturar la dinámica grupal, o que dificulten la integración de todos los niños.

"Es en dicho momento que el docente intentará intervenir para estimular a sus alumnos, apoyarlos para que cooperen y colaboren entre sí, alentando a los que no colaboran o tienen algunas dificultades para hacerlo. Su intervención será más fluida, en la medida que los niños se familiaricen con esta modalidad de trabajo, no es fácil, y es común que en las primeras actividades surjan tensiones o diferencias, se muestren los desacuerdos o se compita en lugar de colaborar. [...]

"Una tarea grupal planificada, y un ejercicio reiterado del quehacer grupal reducen en muchos casos la intervención del docente (en esta última instancia) a algunos pocos señalamientos o preguntas orientadas a ayudar con respecto a la cooperación, a la construcción grupal y al devenir fluido de la tarea conjunta. [...] Tanto en el trabajo mural, de gran formato, o en las construcciones monumentales, hay [...] aspectos de la tarea, ligadas a la participación democrática, la resolución de conflictos o a las características de las producciones grupales, que no pueden resolverse si no es al interior de estos grupos y en la tarea concreta de realizar un trabajo a gran escala, que demande otro tiempo de planificación y de resolución. Cabe aquí la aclaración, por más que parezca obvia, que son los niños y solo ellos los que deben realizar este tipo de actividades y que no debería existir la intervención directa de la mano del adulto en dicha tarea".[31]

El respeto por la producción

Cada niño encontrará su propia forma de expresión personal. Por lo tanto, es preciso estar atentos a las diferentes formas de expresión, al tiempo que cada uno necesita para avanzar en su proceso de producción visual, a las diversas modalidades de exploración y apropiación de los materiales y las herramientas. Diferencias que deben ser reconocidas y habilitadas por el docente, como condición básica para rescatar y valorar el proceso individual, evitando la serie de trabajos similares y estereotipados.

Este reconocimiento y respeto por las peculiaridades propias de cada uno de los niños supone el respeto por la obra del niño, que debe ser similar al respeto de la obra del artista. Por lo tanto, se evitará escribir sobre el trabajo, en el espacio de *su* hoja. La necesidad de registrar comentarios de las producciones de los niños y las verbalizaciones que ellos van realizando es sumamente valiosa. Sería interesante tener un cuaderno donde registrar las observaciones y los comentarios de los niños para luego documentar pedagógicamente el trabajo. La documentación pedagógica se enriquecerá si se completa con la inclusión de las producciones de los niños, los contenidos y las temáticas desarrolladas y sus comentarios, sensaciones, etc., acerca de dicho proceso. Esta documentación será de suma utilidad para el registro del proceso grupal y para la transmisión del trabajo a los demás actores del espacio institucional, directivos, maestros, niños, comunidad. De manera que los "otros" (niños y adultos) puedan apreciar y valorar los trabajos y fomentar la autoestima de los alumnos.

Las familias serán partícipes de las producciones y procesos que realizan sus hijos mediante la apreciación, la lectura de imágenes, pero sobre todo el respeto y la valoración de las producciones de los niños, el respeto por la multiplicidad de respuestas, por la diversidad.

[31] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

El uso del espacio en la educación visual

"La sala es el espacio donde los niños desarrollarán sus producciones, es el ámbito para que aprendan, reflexionen, experimenten, exploren, ensayen, boceten, construyan, intercambien, aprecien.

"Es oportuno dedicarle un espacio para la muestra y apreciación de las producciones individuales y grupales, hablamos de un espacio físico concreto, ya sea colgando sus trabajos en una cartelera, sobre la pared, o en una soga o alambre sobre la pared". También es posible utilizar "otros lugares de la institución como pasillos, afiches, carteleras fuera de las aulas"[32] para que las producciones puedan ser apreciadas por los propios niños, por los otros integrantes de la institución y por la comunidad.

"Para propiciar la multiplicidad y el desarrollo visual al que ya se hizo referencia, el jardín será un ambiente de alfabetización visual. Así en las salas también deberían coexistir reproducciones de pinturas de diversos estilos, fotografías de paisajes de distintos lugares del mundo y de construcciones arquitectónicas, láminas variadas o fotos de animales y plantas que atraigan con su diseño el interés de los niños".[33]

También pueden agregarse producciones de alumnos de una edad mayor a la del grupo, o de diferentes momentos del proceso de los niños, a fin de que tengan noción de la continuidad del proceso en el desarrollo del grafismo y de la imagen, intentando omitir dibujos estereotipados, que generalmente se asocia de forma forzada con la infancia.

Evaluación

La evaluación de este campo estético-expresivo requiere de la observación por parte del docente de los procesos y las producciones plásticas de los niños, sus hallazgos, procedimientos e interacciones, tomando como referentes las intenciones didácticas que orientaron las actividades. El objetivo de evaluar la educación visual es reflexionar tanto sobre lo aprendido por parte de los niños, como lo enseñado por parte del docente.

El desarrollo de las capacidades expresivas se relaciona con las posibilidades de aprender con y a partir de los otros niños. Por lo mismo, no es solo importante la evaluación individual que se realiza del aprendizaje, sino también la evaluación grupal de los aprendizajes alcanzados por el grupo de alumnos.

La reflexión acerca del propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y la verbalización de los acuerdos y los desacuerdos de las ideas, que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en la educación visual.

Este proceso de reflexión sobre el recorrido realizado por los niños se ve facilitado cuando ellos tienen la oportunidad de re-organizar los trabajos producidos durante un lapso de tiempo. Esta tarea permite reconocer y revisar los avances y las diferencias entre las producciones, registrar la propia evolución en la imagen y en los modos de utilizar los materiales o las herramientas. Estas actividades también forman parte de la evaluación y sirven tanto para que el alumno pueda recapitular sobre el propio recorrido, como para que el docente haga memoria de este trayecto.

Cuando los niños reconocen su propia imagen y pueden reflexionar sobre lo aprendido, es más sencillo que logren después comprender y darle sentido a lo realizado, reconociendo sus avances sobre sus últimas producciones. Muchos niños reconocen lo dudoso de sus primeros trazos, o su dificultad inicial para mezclar los colores o ven como en sus primeras producciones muchas veces no pintan o completan las imágenes. Esto les permite reconocer como han aprendido a seleccionar y elegir el color o a utilizar más de un material en la misma imagen, o el avance en las formas de resolver la figura humana.

[32] Ibídem

[33] Ibídem.

La evaluación de la educación visual se centra en:

1. el desarrollo de la visión o percepción visual (aprendizajes ligados al análisis de la imagen);
2. el uso y el manejo correcto de herramientas y materiales (aprendizajes ligados con la producción);
3. relaciones entre la idea inicial, los materiales seleccionados y el producto (aprendizajes ligados con el proceso creador).

1. En relación con la percepción visual
   - Las actitudes frente a la observación de imágenes (intereses, preferencias);
   - El reconocimiento de algunas características de las obras (las formas figurativas o no, paleta de colores, uso del espacio, composición, materiales utilizados, etcétera).

2. En relación con el uso y el manejo de herramientas y materiales en la bidimensión y en la tridimensión:
   - las características que asume la exploración de materiales y herramientas;
   - la selección de diversas herramientas en función de la intencionalidad representativa;
   - la combinación de herramientas en las producciones;
   - la utilización de los distintos materiales y herramientas.

3. En relación con el proceso creativo

En relación con la forma:
   - la utilización de diferentes líneas y formas con intencionalidad representativa;
   - la complejización de las producciones en relación con la idea, el material y técnica utilizado y la forma producida;

En relación con el color y las texturas:
   - la utilización y las combinaciones intuitivas del color y las texturas con intencionalidad representativa;
   - la exploración de las mezclas de colores para lograr uno nuevo.

En relación con la utilización de arcilla o masas para modelar:
   - la coordinación de movimientos básicos para hacer diferentes formas (bolitas, choricitos, viboritas);
   - la realización de figuras (animales simples y figuras humanas, objetos, etcétera);
   - la utilización de herramientas para desbastar, hacer detalles, etcétera.

En relación con la construcción:
   - la realización de construcciones en el espacio: figurativas (animales personas) y no figurativas;
   - la resolución de problemas básicos de equilibrio;
   - la utilización de diferentes materiales y herramientas para construir.

Bibliografía

Aumont, Jacques, *El ojo interminable*. Barcelona, Paidós, 1997.

Aumont, Jacques, *La imagen*. Barcelona, Paidós, 1992.

Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, "Percepción" e "Interpretación", en *Apuntes de Apreciación Musical*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2005.

Bouchet, Paulle, *Picasso, artista y bohemio*. Madrid, Gallimard,1993.

Brandt, Ema y otros, *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Brandt, Ema y otros, *Educación artística- plástica*. Buenos Aires, AZ Editora, 1998.

Brandt, Ema *Una visión desde la plástica*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1999.

Calabrese, Omar, *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra, 1987.

Ciafardo, Mariel y Belinche, Daniel, "Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis", en Revista Internacional de Arte y Diseño *La Puerta*, año 3, nº 3. La Plata, Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, junio de 2008.

Dahlberg, Gunilla y otros, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.

Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, Paidós, 1994.

Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente*. Barcelona Paidós, 2004.

Eisner, Elliot: *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós, 1995

Furió, Vicent, *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, Anthropos, 1991.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

Gardner, Howard, *Arte mente y cerebro*. Buenos Aires, Paidós,1990.

Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires Paidós, 2005.

González, Héctor, "La educación en el arte: Un derecho", en Suplemento digital *Revista La Educación en Nuestras Manos*, año 1, n° 4, 2003.

Grüner, Eduardo, *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires, Norma, 2005.

Grupo µ, *Tratado del signo visual*. Madrid, Cátedra, 1993.

Gubern, Román, *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama, 1996.

Hoyuelos, Alfredo y Cabanellas, Isabel, *Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia*. Pamplona, Centauro Editores, 2006.

Hoyuelos, Alfredo, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro, 2006.

— — —, *La ética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro- Rosa Sensat, 2004.

Jiménez López, *Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Joly, Martine, *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires, La Marca, 1999.

Mallaguzzi, Loris, *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

Manigot, Gonzalo, *La enseñanza del Lenguaje Plástico en el Jardín de Infantes*. Bahía Blanca, Ediba, 2007.

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2003.

Origlio, Fabricio, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Origlio, Fabricio y otros, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Pastoreau, Michel y Simonnet, Dominique, *Breve historia de los colores*. Barcelona, Paidós, 2006.

Punyet, Miró, *Joan Miró, el pintor de las estrellas*. Madrid, Gallimard,1993.

Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *Revista tipoGráfica 4*, 1987.

Spravkin, Mariana y Berdichevsky, Patricia, *Artes plásticas Caminos para crear apreciar y expresar*". Buenos Aires, Novedades educativas, 2001.

Vigottsky, Lew, *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1984.

Weisberg, Robert, *Creatividad, el genio y otros mitos*. Barcelona, Labor, 1987.

Expresión corporal

La expresión corporal en la Educación Inicial

"Bailar es un acontecer social, se baila para uno mismo,

para otro, se baila con otro, se baila en grupo"

Perla Jaritonsky

El lenguaje es el instrumento que habilita a las personas a exteriorizar una serie de vivencias que se canalizan mediante diversas formas o códigos para poder comunicar un significado particular. La naturaleza de cada lenguaje permite formas de conocimiento y de representación peculiares, abriendo ciertas posibilidades y limitando otras.

La coexistencia de distintas formas de comunicar instala la necesidad de habilitar el espacio y adquirir distintos tipos de conocimientos, cada uno de estos (al mismo tiempo que mantiene su propia especificidad) se relaciona estrechamente con la naturaleza del lenguaje, dispositivo del que disponen las personas para poder interactuar con el medio social y cultural. Los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes, tienen un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido, y una sintaxis, entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente.[1]

Las artes son intrínsecamente valiosas para la cultura de la que forman parte y cobran sentido en cada contexto cultural. Son modos de comunicación y de conocimiento entre los sujetos.

El campo imaginativo, la emoción, la sensibilización corporal, la percepción subjetiva, la exploración creativa de los movimientos corporales, la improvisación son las características singulares de la disciplina Expresión Corporal. La institución escolar es la encargada de ofrecer a los niños la experiencia de conocer y aprender el lenguaje corporal, y desarrollar experiencias que les permitan crecer en autonomía. Este lenguaje se construye, lo cual permite la formación de sujetos más sensibles, dispuestos y abiertos a las diversas formas de expresión, logrando un desarrollo de la percepción de sí mismos, de los otros y del mundo.

La Expresión Corporal establece una manera de comunicar, mediante el movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones. Esta disciplina se propone desarrollar capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad. Se trata de vincular a los alumnos a partir de la exploración corporal para que descubran el gusto y el placer por el movimiento expresivo. La conexión de quien baila con sus imágenes y sus sensaciones produce un texto particular, que cobra sentido en un contexto comunicacional. En la expresión corporal el producto, *lo que se baila*, cobra existencia durante su ejecución.

La Expresión Corporal en el ámbito educativo no buscará formar bailarines, sino personas que bailen sus propias danzas, con placer y disfrute por esa producción. Además ofrece un contexto de aprendizaje donde los chicos pueden imaginar y producir los movimientos que les pertenecen, que son únicos, auténticos e irrepetibles.

La acción educativa, durante todas las etapas de la Educación Inicial, favorecerá que el niño conozca, descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos y con el de los otros chicos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones, gracias a este lenguaje expresivo.

[1] Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

La institución escolar debe garantizar que todos los chicos tengan oportunidad de vincularse con esta disciplina como protagonistas de sus propias producciones. Al mismo tiempo, propiciará la concurrencia a espectáculos de danza, danza-teatro, bailes de diferentes colectividades, así como la observación de escenas de películas, de programas televisivos, etc. De esta manera, los niños comenzarán a elaborar criterios estéticos, enriquecerán su repertorio de movimientos y adquirirán el gusto y el placer no solo por el hacer sino por ser partícipes en la observación de estas manifestaciones artísticas.

Los niños y la Expresión Corporal

Los niños en sus actividades cotidianas se mueven espontáneamente y van construyendo una serie de saberes vinculados con su acción corporal que les permiten crecer y desenvolverse de manera cada vez más autónoma. Cada uno tiene una particular forma de moverse, de actuar, de jugar los movimientos de su cuerpo, estas características son inherentes a su tamaño: altura, masa muscular, tonicidad, disponibilidad corporal; pero también están condicionadas por las características de su entorno familiar y social y por los saberes previos, producto de experiencias corporales y del goce que sienta por el movimiento.

Estos aspectos harán que, en la actividad de expresión corporal, puedan complejizar su capacidad de expresión ampliando la exploración sensitiva corporal. En este proceso de adquisición es importante ofrecer a los chicos situaciones recurrentes que les permitan afianzar sus descubrimientos para apropiarse de nuevas maneras de moverse.

En el proceso de complejización de los movimientos, los niños están atentos al movimiento de los adultos y se apropian de esas acciones, como un modo de identificarse con las personas de su entorno. Asimismo, en sus juegos sienten mucho placer por la acción corporal, utilizan el gesto para comunicarse sustituyendo la palabra hablada, sienten placer cuando escuchan música y se mueven acompañándola, y disfrutan al transformarse en distintos personajes de la ficción. Desarrollan la fantasía cuando se mueven, cuando utilizan lo gestual y algunas veces cuando memorizan y reproducen esquemas coreográficos de programas televisivos, propagandas o imágenes de revistas. El cuerpo de los chicos, como el de los adultos, guarda memoria emotiva que se logra exteriorizar mediante el movimiento con códigos personales, únicos e irrepetibles.

Propósitos

- Ofrecer experiencias de actividad corporal que favorezcan la progresiva adquisición de nuevos repertorios de movimientos que permitan expresar su emocionalidad y su imaginación.
- Desarrollar la creatividad y la sensibilidad en los niños a través de la improvisación corporal.
- Brindar oportunidades para que los niños puedan disfrutar de diferentes espectáculos artísticos relacionados con la danza e iniciarse como observadores críticos del hecho artístico.
- Organizar situaciones de interacción a través del movimiento para que logren comunicarse corporalmente con los otros: en parejas, tríos, grupos pequeños, entre otras.

Contenidos

- Exploración de los movimientos del cuerpo.
- Exploración del espacio.
- Exploración de las calidades de movimiento (velocidades, intensidades y dirección del movimiento)
- Exploración del vínculo en la interacción con los otros y con los objetos.
- Producción de mensajes.
- Improvisación.
- Inicio en la lectura crítica del hecho artístico.

El orden de esta organización de los contenidos no conlleva una progresión para su selección. A continuación, daremos algunas sugerencias para que el docente pueda elegir aquellos que considere pertinentes en función de las características del grupo, los propósitos que persiga y de las propuestas que organice.

La naturaleza de la Expresión Corporal es el *hacer*, es dar un espacio para que los chicos puedan expresar en movimiento sus necesidades y bailar su propia danza.

La selección de los contenidos tendrá como objetivo fundamental que los niños incorporen y aprendan nuevas maneras de moverse en el tiempo y en el espacio bailando con los otros. Estos aprendizajes relacionados con la exploración de los movimientos del cuerpo, sus calidades, la interacción con los objetos y con los otros niños y adultos les permitirá más soltura para interpretar qué es lo que quieren comunicar en movimiento (ya sea una imagen, una situación, una forma de moverse) y les dará un espacio para disfrutar, no solo de hacer, sino también para ser espectadores significativos de este lenguaje.

Orientaciones didácticas

El propósito de la Expresión Corporal en la Educación Inicial es que los alumnos logren enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca de los movimientos que realizan. Este aprendizaje les permitirá construir, desde la vivencia, el desarrollo de la sensibilización y la comunicación. En este sentido, el objetivo primordial es expresar y comunicar ideas bailadas a partir del lenguaje del movimiento.

El lenguaje expresivo corporal se basa fundamentalmente en los procesos sensibles y emocionales, en el placer por el juego corporal, en inventar y comunicarse. Para que esto sea posible es necesario brindar un clima de afecto y confianza con el propósito que los niños adquieran seguridad en sus propias capacidades expresivas, en relación con ellos mismos y con los otros integrantes del grupo. Además, se trata de brindar oportunidades de desarrollar la capacidad creativa, el gozo y el disfrute por el movimiento.

Las actividades se organizan respetando las necesidades lúdicas de los chicos en un espacio que los ayuda a descubrir y conocer aspectos significativos del lenguaje para ampliar y profundizar sus aprendizajes corporales. Estas deben permitir que los alumnos puedan participar en interacciones con otros sujetos de la acción ya que tienen capacidad de comprender los gestos o acciones corporales propios y de los otros.

Continuidad y secuencia

La actividad de Expresión Corporal necesita de una continuidad para el desarrollo de situaciones que permitan y favorezcan que los alumnos puedan apropiarse, en las diversas actividades, de un amplio vocabulario que enriquezca la expresión personal mediante la exploración de nuevas posibilidades corporales. Esto significa que el itinerario que proyecta el docente, a través de las diversas experiencias, requiere, por un lado, de un tiempo específico para la actividad (entre 15 y 40 minutos) y, por el otro, de una continuidad entre una experiencia y otra. Es deseable que el tiempo que se dedique para ello sea, por lo menos, dos veces por semana, para que los chicos recuerden lo que hicieron y perciban lo que se agrega o complejiza entre una actividad y otra.

También es interesante repetir algunas actividades ya sea porque fue muy productiva y/o divertida, y entonces el grupo está *disponible* para volver a realizarla, o bien, porque presentó dificultades, que en otro momento del proceso de aprendizaje pueden ser superadas. Además es una manera de reafirmar los conocimientos previos.

En este sentido, es importante que el docente piense la tarea con la noción de secuencia, teniendo en cuenta que en estas se van ampliando o profundizando los aprendizajes con nuevas propuestas que enriquecen las acciones corporales. El docente para armar una secuencia debe tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como, por ejemplo, la edad de los chicos, si vienen por primera vez al

jardín, si tuvieron experiencias previas, el período del año, qué otros aspectos se están trabajando con el grupo, si la secuencia de Expresión Corporal es autónoma o sostiene un proyecto que se desarrolla en la sala o en la institución.

Por otra parte, en la secuencia de actividades es útil anticipar algunos emergentes que puedan surgir en el desarrollo de la misma, a fin de otorgar mayor flexibilidad en la consideración de las propuestas, en los tiempos y las formas de organizar al grupo. Esta planificación pensada se irá ajustando a las necesidades individuales y grupales para que logren verdaderos espacios de aprendizaje, permitiendo que los chicos exploren, descubran, comuniquen, jueguen y disfruten en cada una de las propuestas.

En las reuniones previas al inicio de las clases es interesante indagar sobre algunos saberes del grupo familiar que tengan relación con el trabajo corporal y que pueden ser conocimientos a trasmitir a los niños. Por ejemplo, una abuela que baile alguna danza típica de su cultura y/o de la región, un papá que toque algún instrumento, etc., ya que de esta manera se podría planificar su incorporación en la secuencia de actividades pensadas para la sala.

También es necesario considerar algunos eventos que se producen durante el año escolar con la participación del resto de la institución y de la comunidad (como pueden ser las efemérides, alguna fiesta zonal), así como encuentros con el grupo familiar que pueden implicar el desarrollo de pequeñas coreografías o de una secuencia de movimientos y así presentar parte del trabajo realizado por el grupo.

Las consignas

Es conveniente que las consignas que se ofrecen para el desarrollo del trabajo corporal sean, en general, verbales; aunque a veces sea necesario mostrarlas corporalmente. Por ejemplo, si el objetivo es que los niños abran y cierren sus manos, la consigna puede ser: "busquen distintos movimientos de abrir y cerrar las manos, pueden hacerlo len-ta-men-te delante del cuerpo" (la voz del docente debe llevar consigo el ritmo de la acción). Las consignas deben ser concisas, bien seleccionadas según el contenido u objetivo a trabajar, si el énfasis en el movimiento de las manos supone también utilizar el espacio, se podría agregar "lleven el movimiento de las manos delante del cuerpo, a ambos costados, continúen con el movimiento y aléjenlas del cuerpo, etc.". Es pertinente utilizar alguna imagen, por ejemplo: "sacudan las manos como lo hacíamos cuando jugábamos con agua en el patio, jueguen a batir el aire con las manos". Las imágenes deben despertar el interés por parte de los chicos para que puedan resolverlas mediante el movimiento.

Es interesante darle una significación adecuada a la manera de comunicar una idea: "muevan el cuerpo como las olas del mar, a veces rápido, a veces como olitas pequeñas, otras veces como un mar agitado". También es posible presentar un objeto que cumpla con el objetivo de completar la propuesta exploratoria, por ejemplo, colocar una gran sábana sobre el piso e ir despegándola de a poco hasta moverla agitadamente, etc. Estos recursos permitirán que los chicos complementen de forma significativa la imagen inicial y que exploren las diversas maneras de comunicar o manifestar lo que se ha propuesto.

En ocasiones, el docente puede utilizar el recurso de mostrar formas de moverse con su propio cuerpo, teniendo en cuenta que no es un modelo al que se lo copia fielmente, sino una sugerencia, una de las tantas maneras de resolver corporalmente la propuesta. Es necesario tener presente que el cuerpo del maestro es un referente importante en el grupo, por lo tanto, el alumno debe constatar que el adulto está dispuesto a participar activamente si fuera necesario.

El espacio

El espacio donde se realice la tarea debería ser amplio en dimensiones y con pisos preferentemente cálidos que inviten a probar y explorar. Pero esto no implica que, si estos aspectos no están presentes, no pueda desarrollarse la tarea.

La actividad de Expresión Corporal se puede llevar a cabo también en lugares pequeños o en otros espacios que no sean la sala, como en un patio, sala de música, etc. El docente tendrá en cuenta el espacio donde se desarrollará la tarea cuando planifique las actividades. Lo importante es lograr un clima adecuado para que los chicos puedan concentrarse, se diviertan y disfruten.

Si el espacio está armado tal cual es su uso cotidiano, con las sillas y mesas, y estas no se pueden colocar en otro sitio, se sugieren realizar actividades que impliquen el uso de estos dos objetos en el espacio reducido. Seguramente, no podremos hacer grandes desplazamientos o constituir varios pequeños grupos, pero si, pueden tener lugar propuestas acordes con este espacio, como por ejemplo proponer una actividad por mesa que respete el mismo contenido para todos pero que dispare alguna sugerencia particular a cada subgrupo: si todos mueven los brazos o las manos, unos pueden hacerlo de espaldas a la mesa, otros sobre la mesa, mientras que otros pueden jugar con las manos entre todos los integrantes del subgrupo.

La música

La presencia de la música en la actividad de Expresión Corporal es un recurso primordial ya que los chicos, en general, cuando escuchan música, es probable que la acompañen con algún movimiento corporal. Siempre que desarrollemos una actividad expresiva corporal tratemos de contar con un grabador, o algún instrumento de percusión o estar preparado para usar la voz como incentivo, ya sea cantando, produciendo sonidos, etcétera.

En caso de poder contar con la participación del docente de música, sugerimos desarrollar una actividad conjunta, entendiendo que en esta oportunidad el docente de música estará al servicio del movimiento corporal y no a la inversa. El objetivo es ofrecer, mediante la música, diversos matices respetando absolutamente la propuesta corporal planteada al grupo. Durante el proceso de aprendizaje de los chicos, se puede comenzar a dialogar música/ movimiento y viceversa.

En la selección del material musical se pueden utilizar músicas de diferentes géneros entre los cuales es interesante aprovechar las melodías de la región o del lugar donde viven los niños: música folclórica o popular, como el chamamé, los valsecitos criollos, los acompañamientos de murga, etc. Consideramos que el hecho de utilizar la música propia del lugar le da una característica peculiar, ya que los chicos en otros ámbitos la escuchan y en la clase de Expresión Corporal la pueden utilizar *bailándola* de otras maneras, parecidas o diferentes a como se *utilizan* en el entorno cultural de pertenencia.

Los objetos

Entre el niño y el objeto hay algo, tal vez alguna actividad o sensación.

(Winnicot, 1971)

Esta reflexión nos permite profundizar sobre el acercamiento corporal de los chicos hacia los objetos en sus diversos descubrimientos. El juego que se produce en la interacción del cuerpo del niño con los objetos permite una vivencia intensa y sensible que despierta en ellos la imaginación, la evocación y diversas maneras de asociaciones libres. Los niños comprometen todo su cuerpo en relación con el objeto, hacen un acercamiento espontáneo y emocional ya en el primer contacto con el mismo. Así es como se permiten transformarlo, utilizándolo en forma genuina y otorgándole diferentes usos en su juego simbólico.

Los objetos son un posible intermediario para poner en acción el movimiento, son un recurso fundamental para la sensibilización y la improvisación. Los niños exploran los objetos y establecen relaciones corporales con ellos a través de su manipulación, creando un vínculo afectivo que facilita la expresión de sentimientos y el desarrollo de la imaginación.

La elección de los objetos se realiza de acuerdo con las características intrínsecas del mismo, es decir, teniendo en cuenta su tamaño, su textura, su forma, color, etc. Otro aspecto a tener en cuenta es la facilidad o la dificultad que presentan al ser utilizados en forma individual, en un pequeño grupo o en el grupo total.

Se sugiere utilizar objetos que estén presentes en la vida cotidiana del niño y que por su formato y características, permitan su transformación y no sean condicionantes de un solo tipo de movimiento, salvo que se quiera buscar este objetivo determinado. Así es posible incorporar cajas de cartón de diferentes tamaños, utensilios cotidianos, papeles de diversos grosores, ropas, hilos, lanas, etcétera.

Es posible que si los chicos vieron una película donde aparecen sombreros, en la que los actores se los sacan para saludar y se los vuelven a poner, y esta imagen es muy fuerte en la evocación, usaremos sombreros en la experiencia. Sería inapropiado recurrir a los aros u otro objeto para tal finalidad. Además, si la localidad donde se encuentra el jardín cuenta con determinados objetos de la naturaleza que representan mucho al lugar, es interesante incluirlos en la tarea. Estamos hablando de piedras de la zona, hojas de árboles, de cañas, entre otros.

Dentro de la selección de los objetos disparadores de las actividades se debe tener en cuenta la utilización de láminas o fotos, que puedan ser o no del entorno cercano a los chicos, ya que estos recursos generan búsquedas corporales desde el impacto y la sorpresa del nuevo elemento.

Los objetos pueden cumplir un rol fundamental en la modificación del espacio a utilizar, así como pueden ser recursos interesantes para armar la escenografía donde se realicen las improvisaciones. Por ejemplo, una tela puede servir como telón por donde entran diversos personajes. Las cajas de cartón corrugado pueden ser escondite de todo el cuerpo o partes del mismo. Una linterna puede *delinear* un espacio a recorrer. Una diapositiva proyectada en la pared puede disparar ideas a partir de la imagen, o bien juegos de luz y sombra proyectando el cuerpo y sus movimientos cerca o lejos de la diapositiva. Una hoja de papel de diario o una revista sugieren maneras de leerla o transportarla como lo hacen los adultos: acostados sosteniéndola cerca del rostro, sentados sobre alguna silla, cruzando las piernas, caminando con un diario debajo del brazo, etcétera.

Es oportuno motivar a los chicos para que traigan algún objeto que les llame la atención o que sea de su preferencia, por ejemplo, muñecos, cochecitos, juguetes en general, ropas de los adultos como polleras, ponchos, sombreros, zapatos, sacos, entre otros.

Cualquiera sea la elección que se realice en función de los contenidos que se quiera trabajar es necesario tener en claro qué objetos se van a utilizar durante un período y tenerlos al alcance para que puedan estar disponibles en el momento adecuado.

Ejemplos de secuencia de actividades

La trama, los nudos, los lazos

La propuesta es elegir una temática que permita, tanto al docente como a los chicos, explorar los movimientos del cuerpo a partir de ideas, evocaciones y la utilización de objetos que favorezcan la creatividad y nuevas búsquedas.

Contenidos

- Exploración de diferentes maneras de *anudar* distintas partes del cuerpo (brazos, piernas y estos con otras zonas del cuerpo, por ejemplo: brazos *anudados* a la cintura, etcétera).
- Representación corporal de ideas, formas, a partir de nudos, lazos, tejidos, etcétera.
- Exploración de las velocidades e intensidades del movimiento.

Recursos

- Hilos de lana de distintos colores (de 0,80 m a 1 m), una para cada chico.
- Imágenes de nudos, lazos, tejidos, gente tejiendo, hilando, etcétera.

Secuencia de actividades

1º actividad

- Para iniciar la secuencia sería interesante que el grupo esté distribuido espacialmente por la sala (sin mesas, ni sillas) o en otro espacio amplio de la institución.
- Entregar por grupos imágenes de lazos, nudos, tejidos, etc. Escuchar los comentarios de los chicos y sugerir si alguno quiere imitar corporalmente la propuesta visual. Registrar atentamente este momento. (Si se contara con un proyector de diapositivas que muestren imágenes de nudos, tejidos, etc. se podría utilizar en lugar de las imágenes o fotos).
- Luego pedirles que busquen con sus brazos alguna manera de anudarlos, de *enlazar* un muslo, sentados de diferentes maneras y con diversos apoyos.
- Al observar las respuestas, guiar la exploración de *anudar* de otras maneras. Por ejemplo, acostados, levantando las piernas y cruzarlas.
- Mantener los brazos *anudados* y buscar moverse sin soltar el *nudo*.
- Sugerir que intenten un nudo tal que les permita mover las zonas del cuerpo que quedan libres.
- Al cerrar la actividad, proponer que *desanuden* el cuerpo, que sacudan, corran, o caminen con la imagen de *deshilachar el cuerpo*, *soltar*, aflojar.

2º actividad

- Repartir un trozo de lana para cada chico.
- Se sugiere elegir una música tranquila, una melodía suave.
- Se indica a los chicos la siguiente consigna: "Enrollen o envuelvan las manos con la lana para que queden juntas, *atadas*".

Sin soltar la atadura, pedir a los chicos que comiencen a moverse para que exploren distintas maneras de hacerlo con la limitación de las manos atadas.

- Esta limitación, por sí misma, hace que los chicos exploren otro movimiento y muevan otras zonas del cuerpo.
- Si no logran nuevas búsquedas, ayudarlos a que descubran qué partes del cuerpo están libres (cara, cuello, piernas).
- Ayudarlos a deshacer las *ataduras* y proponer que sin el objeto traten de evocar y reproducir algún movimiento.
- Jugar a atar el cuerpo a las sillas, a una pata de la mesa haciendo nudos blandos o más fuertes. Si ya tienen experiencia en juegos en pareja, *anudar* simultáneamente el cuerpo propio al cuerpo del compañero, o en forma alternada y en parejas. Un niño cambia sus apoyos quedando estático en cada uno de ellos y su compañero anuda su cuerpo al del otro. Además podrán cambiar los roles.

3º actividad

- Armar con sogas o lanas, tramos en plano (sobre el piso) o atadas a diferentes alturas y niveles.
- Permitir que los chicos exploren el espacio, lo recorran y lo modifiquen durante los trayectos.
- Jugar con la imagen de ovillos y madejas de lana inventando giros en el lugar, en distintos niveles y posturas de los brazos sosteniendo la madeja.
- Utilizar la imagen de lanas deshilachadas.
- Quitar las estructuras armadas al comienzo, evocar y recorrer los espacios descubiertos durante la presencia de la trama.
- En subgrupos de al menos 4 chicos, proponer que armen una trama entre el objeto y los propios cuerpos. Cada subgrupo puede mostrar a los demás el resultado logrado. Se sugiere que, si la

maestra considera que el grupo está integrado, un subgrupo puede realizar una "trama" fija y otro puede recorrerla.

4º actividad

Esta última actividad tiene como propósito que los chicos, a partir de las vivencias y las exploraciones anteriores, tengan posibilidad de evocar, imaginar e inventar nuevas maneras de moverse que lograron despertar mediante las experiencias con los objetos y las imágenes concretas. Se trata que los chicos en esta etapa puedan improvisar libremente y hacer sus propias producciones y se recomienda que se proponga la idea del tejido en general. Si esto no fuera suficiente como disparador, damos algunas sugerencias.

- Tomar la idea de *tejido* y proponer juegos corporales, que *imiten* la acción verbalizada o bien que sigan libremente el ritmo sugerido. Por ejemplo: "Jueguen a tejer, con las manos"
- Hagan un *ovillo* con todo el cuerpo.
- "Estiren los brazos" como un hilo tenso.
- Busquen movimientos que acompañen esta frase "uno al derecho, otro al revés" (decirlo rítmicamente)

El docente jugará con su voz proponiendo las acciones con diferentes intensidades y velocidades para que los chicos se vayan relacionando con las calidades de movimiento.

Esto significa que la consigna verbal debe llevar la intención, la velocidad y la intensidad que el docente quiere lograr del movimiento de los niños. Se debe tener en cuenta que los movimientos pueden ser rápidos o lentos, fuertes o suaves. Al mismo tiempo, estos pueden ser directos (con una intencionalidad de dirección hacia un punto por ejemplo: golpear) o bien indirectos (por ejemplo: flotar).

Algunas ideas para la sala de los más chicos

La utilización, por ejemplo, de una música popular (instrumental) o clásica puede ser un buen comienzo para que los chicos desplieguen espontáneamente maneras de acompañar con el movimiento el estímulo sonoro. La selección de este acompañamiento puede ser con distintas velocidades, según el estado anímico del grupo (si vienen de una actividad muy movida, músicas tranquilas o viceversa). El docente estará atento a observar las respuestas, retomará una de ellas para que todos los chicos la puedan copiar.

Para la sala de 2 años se recomienda comenzar sin desplazamiento, sentados o parados. A la vez, este movimiento puede ser realizado en parejas (con los niños de tres años) sugiriendo diversas maneras de tomarse: apoyando las manos en la cintura, sobre los hombros del compañero, o bien tomándose de una mano acompañando los desplazamientos con algunos movimientos que inventen con el resto del cuerpo.

Durante las distintas actividades que realicen los niños, el docente deberá, desde su rol, sostener y dar continuidad a las propuestas valorizando los movimientos que los niños agreguen o modifiquen a la propuesta inicial.

Es importante, establecer un *espacio* del juego libre con el movimiento ya aprendido, que no le ofrezca dificultad en su dominio para brindarle una posibilidad de arriesgarse, probar otras maneras, actuar por sí mismo, explorar espontáneamente, tener permiso.

Asir o tomar y soltar con las manos

Se recomienda para esta propuesta distribuir un objeto, por ejemplo, telas o papeles de distintas texturas, para que los chicos jueguen y exploren con este disparador.

- A partir de las respuestas, si fuese necesario, el docente sugerirá, distintas maneras de asir y dejar: con el objeto entre las manos, moverse para causar efecto de movimiento en el objeto.
- Jugar a agitar la tela o el papel acompañando esta acción con el resto del cuerpo imitando el movimiento del objeto.

- A continuación, retirará los objetos y pedirá a los chicos que vuelvan a realizar los movimientos y que los evoquen con el propio cuerpo. Por ejemplo, es importante hacerlos reflexionar acerca de acciones tan sencillas como abrir y cerrar las manos: cuando tomaban el objeto la mano estaba cerrada y cuando lo soltaban la mano se abría. Es tarea del docente recuperar las acciones de la primera exploración, para que los chicos se adueñen del movimiento surgido anteriormente.

En estas edades es importante que el niño mediante las diversas exploraciones de los movimientos de su cuerpo, comiencen a conectarse con algunos aspectos propios de este lenguaje: la expresividad, la sensibilidad y la creatividad.

Afianzamiento del equilibrio corporal y las diferencias entre movimiento y quietud

- Quedarse quietos en el lugar, en una pose determinada, elegida, o copiada de una fotografía o imagen.
- Moverse con diferentes desplazamientos y volver a la posición quieta.
- En el lugar, mover el cuerpo con distintas calidades (sacudir, acariciar el aire) y buscar un apoyo de manos y rodillas.
- Desplazarse por el espacio de la sala y detenerse cuando el cuerpo se acerca a una pared u otros objetos.
- Utilizar el recurso de las imágenes que remitan a los movimientos del río, del viento, la caída de las hojas de los árboles, etc. y permitir que los chicos resuelvan sus respuestas como más gusten, sin patrones previos de cómo realizar el movimiento.
- Estimular búsquedas de acciones corporales tales como girar, dar vueltas, bajar encontrando apoyos en el piso, subir rápidamente, bajar acostándose boca arriba o boca abajo, etcétera.

En la exploración de los movimientos del cuerpo en estas edades es importante que los chicos comiencen a despertar sensaciones corporales utilizando recursos como imágenes, melodías, objetos o consignas que promuevan la emotividad. Sin emoción no hay nada que expresar ni comunicar.

En un proceso de desarrollo y continuidad, los niños son capaces de identificar movimientos que son iguales y comunes a otros niños (por ejemplo, copiar al otro en los juegos de espejo, o copiar al docente), actividades que propician que los alumnos vayan aprendiendo a diferenciarse de los demás.

Intervención docente

Consideramos importante que los niños, a partir de su ingreso en la Educación Inicial, tengan oportunidad de conocer, descubrir su cuerpo, sus movimientos y dar cuenta de sus sentimientos y emociones a partir de la Expresión Corporal. El docente deberá ofrecer oportunidades de exploración de este lenguaje para que los chicos aprendan a expresar, ampliando su repertorio cotidiano, a transmitir sensiblemente y con creatividad sus estados de ánimo, su mundo interno, sus fantasías.

Para que esto sea posible, el docente debe tener un buen vínculo con su propio cuerpo para que su intervención pueda ser transmitida con seguridad. Además tendrá que desarrollar su observación de lo que sucede en el grupo con el objetivo de descubrir las necesidades de los chicos (según sus edades, período del año, dinámica grupal) para posibilitar el buen logro de la tarea.

Es necesario estar atento a los requerimientos del grupo, así como a los tiempos individuales y grupales. El docente también tiene que estar alerta a las respuestas del grupo que darán cuenta de los aciertos y las dificultades de la consigna disparadora de las búsquedas.

En la actividad de Expresión Corporal se movilizan situaciones afectivas complejas, que son propias del mundo interno de los niños, de sus historias, que no serán comunes a la totalidad del grupo. La acción corporal compromete la totalidad de la persona, por lo que se recomienda ser cuidadoso y respetuoso del acontecer individual y grupal, dado que el cuerpo es sensible y como se señaló anteriormente, guarda memoria de las emociones y los sentimientos que se despiertan con el movimiento.

El docente deberá contener afectivamente a los alumnos y si surgen dificultades, por ejemplo, niños que no pueden participar de la actividad por inhibición o porque "les da vergüenza", tendrá que respetar los tiempos personales en un marco de sostén para que todos puedan acercarse a las resoluciones desde el lugar que cada uno puede y no de lo esperable. Es importante en la enseñanza de la Expresión Corporal, que los chicos no pierdan la espontaneidad y adquieran cada vez mayor soltura corporal.

Todas estas sugerencias de intervención deben estar impregnadas de un sello peculiar propio de cada uno de los docentes, ya que también se ponen en juego las experiencias personales del adulto a cargo de la tarea y cada uno se compromete no solo en los aspectos más objetivos de la disciplina, sino en los subjetivos que están vinculados con su propia historia, sus experiencias previas, sus gustos por el hecho artístico, sus informaciones y, sobre todo, sus múltiples procesos dentro del aprendizaje corporal.

El docente debe despertar y afirmar en los niños, en este trayecto de aprendizaje, el interés y el gusto por la producción artística, sea la propia producción del grupo o bien de otras producciones artísticas del entorno social.

Evaluación

El sentido primordial de evaluar el aprendizaje de cada uno de los integrantes de un grupo, y del grupo en su totalidad, es valorar cómo cada alumno –con sus particularidades y en su relación con los demás– logra comunicarse expresiva y creativamente mediante el lenguaje corporal.

A lo largo de diferentes períodos el docente realizará una observación significativa tanto del desarrollo personal de cada chico como del crecimiento de la comunicación grupal.

Los aspectos sobre los cuales se centrará la evaluación son los siguientes.

- La comprensión de la consigna y la forma en que logra resolverla corporalmente.
- La exploración de los movimientos que configuran una manera distinta de transmitir un estado de ánimo, una sensación, una imagen, etcétera.
- La posibilidad de distanciarse de los movimientos más convencionales y cotidianos para crear nuevas maneras de moverse.
- La disponibilidad para observar la idea de un compañero y tomarla para enriquecer su movimiento.
- La concentración en la tarea y la capacidad para sostener en el tiempo la exploración de movimientos.
- El entusiasmo por la actividad y la forma en que la manifiesta.
- El interés por la exploración de movimientos con los objetos y su transformación creativa en la acción corporal.
- La posibilidad de improvisar en pareja o en pequeño grupo.
- El gusto y el placer por acudir a espectáculos artísticos de movimiento (danza, danza teatro, mimo, danzas populares, entre otros).

Bibliografía

Akoschky, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Berge, Ivonne, *Vivir el cuerpo*. Buenos Aires, La Aurora, 1975.

Bernhard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Denis, Daniel, *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Cultura, Dirección de Enseñanza Artística, *Diseño Curricular del Jardín de Infantes del Instituto Vocacional de Arte*. Buenos Aires, GBCA, 1995.

Jaritonsky Perla, "A muchas preguntas, algunas respuestas" en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Jaritonsky, Perla y Gianni, Carlos, *El lenguaje corporal en el niño preescolar*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.

Laban, Rudolph, *Danza educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Ledu, Jean, *El cuerpo hablado*. Madrid, Paidós, 1976.

Origlio, Fabrizio y Porstein, Ana María, *La expresión corporal y la música en el ámbito escolar*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Penchasky, M. y otros, "¿Y su cuerpo dónde está?", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 2, n° 19, noviembre 2005.

Penchasky, M. y otros, "Expresión corporal. El cuerpo en movimiento", en *Revista 0 a 5*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.

Penchasky, M., "El cuerpo en la enseñanza", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 2, n° 12, abril de 2005.

— — —, "Gesto, movimiento, desplazamiento y emoción", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 5, junio 2004.

— — —, "La expresión corporal", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 1, marzo 2004.

— — —, "Recreando con el cuerpo. Dichos y hechos en la expresión corporal", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 2, abril 2004.

— — —, *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la expresión corporal*. Buenos Aires, Ricordi, 1994.

Picq L. y Vayer, P., *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico Médica, 1972.

Porstein, Ana María y otros, "La expresión corporal. Por una danza para todos", en *Revista 0 a 5*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

Read, Herbert, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1982.

Singer, Laura y Gabrineti, Silvina, "La expresión corporal en el jardín de infantes" en *La educación en nuestras manos*, en Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 22/23, julio agosto 1994.

Singer, Laura, "La evaluación en la educación artística", en Florencia Carlino, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique, 1999.

— — —, "El cuerpo y la escuela", en *La educación en nuestras manos*, Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 20/21, mayo/ junio 1994.

Stokoe, Patricia y Harf, Ruth, *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Stokoe, Patricia, *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1974.

Winnicot, Donald, *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa, 1971.

Música

El lenguaje musical en la Educación Inicial

Cuando los niños ingresan al Jardín de Infantes ya tuvieron diversas vivencias musicales en su entorno familiar y comunitario. Si bien estas experiencias son diferentes en cada niño, se hallan situadas en un marco cultural y social que, aunque complejo y polisémico, se constituye como un horizonte común. Los medios masivos de comunicación, las prácticas culturales de los adultos y la vida cultural y artística de una comunidad comprenden un repertorio al que la mayoría de los niños acceden. Este repertorio, aún en su aparente diversidad, responde a concepciones estéticas, artísticas y sociales que determinan lo que se entiende por música.

Por todo esto, es tarea de la Educación Inicial ampliar, desde un enfoque sistemático, estas experiencias musicales previas con el objetivo de posibilitar un desarrollo musical que permita a todos los alumnos conocer, valorar y comprender esa diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un contexto de respeto e igualdad de oportunidades. Estas experiencias estarán mediatizadas por el disfrute, lo lúdico, lo creativo, y se fundarán tanto en aspectos emocionales y sensoriales, como en la posibilidad de iniciar un recorrido de aprendizaje que vincule a los niños con la música, entendiéndola como conocimiento y producción metafórica situada.

En mayor o menor medida, todos los niños disfrutan de sus producciones vocales, ya sea desde el juego con la voz, como través del canto. A los 3 años, los niños tienen un interés espontáneo y natural por el sonido, especialmente el timbre y demuestran preocupaciones por la experimentación con los instrumentos y las diversas fuentes sonoras, disfrutan del accionar sobre los objetos, ya que desde muy corta edad están en contacto con ellos investigándolos como productores de sonido. Esta experimentación les permite ir reconociendo diferencias contrastantes al nivel de altura sonora, de timbre y estructura, traduciéndose paulatinamente el interés por la experimentación en una necesidad de dominio de los materiales sonoros, reiteran una y otra vez aquellos que dominan y llegan, aproximadamente hacia los 4 y 5 años, a un progresivo control y una organización del tiempo en regularidades.

Mediante el movimiento corporal, además, pueden dar cuenta de la percepción sonora a partir de balanceos, saltos, giros, movimientos rítmicos, pasos, etc. acompañando diferentes músicas. Pero también los emociona la divergencia, salirse del discurso, modificando el sentido y la organización del canto, cambiando el texto que se canta por otro o por onomatopeyas, alterando la secuencia temporal, incorporando repeticiones o pausas donde no las había: en definitiva, crear una organización musical alternativa.

Estas diferentes experiencias con el lenguaje musical impactan, por supuesto, en la subjetividad de cada niño, pero igualmente se ven enmarcadas en un contexto que las identifica. Este contexto es al mismo tiempo afectivo, simbólico, social, histórico, geográfico. Por ello, es importante el placer que encuentran cuando estas producciones se acercan o emparentan con las que ya reconocen como validadas social y culturalmente en su medio.

"Solo podemos valorar lo que conocemos y entendemos y esto dependerá de la riqueza del entorno musical y de nuestra interacción acumulativa con los elementos del lenguaje. Esto se produce en una línea evolutiva que va de lo puramente sensorial y manipulativo, pasando por lo imitativo – gesto expresivo–, al juego imaginativo a nivel de las estructuras".[1]

[1] Swanwick, K., *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.

Si bien los aspectos exploratorios son, sin dudas, un aspecto primordial en la Educación Inicial, no debemos perder de vista jamás los propósitos que encierran. La exploración por sí misma no contempla un proceso de aprendizaje en la música, ya que la ampliación de las experiencias perceptuales, poéticas e instrumentales que podemos ofrecer a los niños deben constituir un medio para que, siempre en un nivel inicial, comiencen a involucrarse con el lenguaje musical, su organización, producción y sentido cultural y social.

Propósitos

- Crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo en los niños, dando inicio a un proceso de formación que involucre el desarrollo de competencias estéticas y comunicativas.
- Planificar propuestas didácticas que involucren la percepción y la producción como modos de conocimiento musical propiciando el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales.
- Crear situaciones de enseñanza para que todos los alumnos en igualdad de oportunidades avancen en su desarrollo musical mediante propuestas que permitan el afianzamiento de la confianza en sus propias posibilidades expresivas y organizativas.
- Fomentar la participación de los niños mediante la organización de experiencias que contemplen el aporte de ideas que enriquezcan la actividad musical compartida.
- Promover en los niños una actitud de exploración sensorial y manipulativa centrada en el gesto expresivo.
- Proyectar trabajos que contemplen la integración con otros lenguajes artísticos y expresivos.
- Contribuir al desarrollo de un juicio crítico, desde el conocimiento y la experiencia del lenguaje musical, a través del desarrollo de capacidades de producción, percepción y reflexión para la comprensión y la valoración interpretativa de las manifestaciones estético-musicales.

Contenidos

Los contenidos musicales están dispuestos en tres ejes organizativos.

- Producción.
- Apreciación.
- Contextualización

Estos ejes deben leerse como acentos marcados sobre aspectos que, en realidad, no se presentan de manera escindida en la música. Por lo tanto, se recomienda priorizar constantemente las relaciones posibles entre los contenidos que los conforman, para generar así una visión integral y dinámica del conjunto de conocimientos, procedimientos y valoraciones que dan cuerpo a la música.

Eje de la producción	Eje de la Apreciación	Eje de la Contextualización
De las fuentes sonoras a los sonidos **La voz y el cuerpo como fuentes sonoras** Exploración de sus posibilidades sonoras • La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad. • Reconocimiento de la voz propia, de su tesitura y de sus características tímbricas. • Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, sus maestros. Voces de diferentes registros: infantil, adulta, femenina, masculina. • Exploración del cuerpo como productor de sonido: palmas, pisadas y otras acciones corporales que producen sonido. • Selección de posibilidades sonoras de la voz y el cuerpo en función de la intencionalidad expresiva. **Las cosas hacen sonido** Exploración de los objetos sonoros y sus posibilidades • Relevamiento de objetos sonoros de uso cotidiano provenientes del entorno. Exploración sonora de instrumentos musicales que se encuentren en el Jardín. • Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras: la superficie, el tamaño y la forma de los objetos y sus cualidades sonoras. • Los diferentes modos de producir sonidos con los objetos: sacudir, percutir, raspar, frotar, entrechocar, soplar. Diferentes formas de hacer música juntos **El canto** Selección y utilización de recursos vocales en la música. • Interpretación de canciones que permitan un acercamiento a pequeñas improvisaciones cantadas o habladas.	**Nosotros cantamos y los otros también** Escucha sonora y musical • La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones. • La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos. • El reconocimiento paulatino de un repertorio creciente de sonidos, canciones y músicas de diferente procedencia. • Percepción e interpretación de las características del entorno sonoro a partir de las fuentes presentes, su referencialidad y sus cualidades. El estereotipo de los sonidos del entorno frente a sus características reales. Identificación y reconocimiento de sonidos del contexto natural y social. • Audición e interpretación consciente de las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz. **Cuando los sonidos se juntan hacen música** **La música como lenguaje** Los materiales de la música • Los sonidos como materiales de la música. • Características referenciales del sonido: lo que los sonidos nos cuentan de las cosas. Relaciones entre los sonidos y las fuentes sonoras en un paulatino grado de abstracción. • Características acústicas del sonido: sonidos de registro grave y agudo. Grupos de sonidos ascendentes y descendentes, continuos, discontinuos y graduales. Diferentes niveles y variaciones de intensidad. Sonidos largos y cortos. Timbres simples y complejos. Sonidos característicos de los instrumentos convencionales. Diferentes posibilidades tímbricas a partir de una misma fuente sonora.	**Las músicas de nuestra comunidad a través del tiempo** La música presente en nuestro medio social • Estilos y géneros musicales presentes en la historia de la familia, del barrio, de la ciudad. • Relación entre las historias de los miembros de la familia y la comunidad con los cambios en la música a través del tiempo • Funciones de la música en nuestra comunidad: la música de los bailes, de los comercios, del jardín, de la casa. • La música y los medios de comunicación: música en la televisión y en la radio. Diferentes funciones y organizaciones musicales. • La música y las películas: relación entre la música y el relato en un discurso audiovisual. **Músicas en el pasado y el presente** Relaciones entre la música, la cultura y la historia • La música de nuestra sociedad comparada con la de otras culturas. • Músicas tradicionales pertenecientes a grupos culturales con impacto en nuestro medio. • La música de otras épocas. Los sonidos del entorno en otros tiempos. Las historias de los instrumentos musicales que todavía están en uso. • La diversidad de músicas presentes en el contexto contemporáneo. La música popular y la música académica. Relación con los ámbitos en las que se producen y las personas que las recepcionan. **Diferentes formas de trabajar con la música** Conociendo a los músicos de nuestro medio • Los roles en la producción musical: cantantes, instrumentistas, compositores, directores. • Las profesiones musicales y las músicas producidas. Los músicos de la comunidad y las diferentes formas de trabajo en las que se desempeñan.

• Selección de recursos sonoros vocales en la ejecución de relatos y canciones: imitación de voces de adultos, de personajes de fantasía, de animales, del sonido de objetos de la naturaleza o el entorno urbano. • Variaciones vocales sobre canciones a partir de la inclusión de onomatopeyas, jitanjáforas, repeticiones, variaciones melódicas y rítmicas. **Nuestra pequeña orquesta** Utilización expresiva del sonido a partir de las fuentes sonoras. • Sonorización de cuentos y relatos a partir de evocaciones sonoras del entorno social y natural. • Producciones instrumentales partiendo de una secuencia de movimiento, de imágenes, de acciones dramáticas. • Adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones. • Los comienzos de la ejecución colectiva. El canto colectivo. Diferentes roles instrumentales. Alternancia de grupos iguales o diferentes en la ejecución instrumental. • Creación en forma grupal de climas sonoros, paisajes del entorno, sonidos para personajes, imágenes, movimientos, textos, dramatizaciones, adecuando los sonidos a las intenciones con un nivel creciente de concientización. • Creación de variaciones melódicas, rítmicas y formales a partir de textos y canciones simples. • Producción de pequeños arreglos seleccionando y combinando sonidos desde sus cualidades.	• Identificación auditiva de la ubicación espacial concreta (cerca-lejos, atrás- adelante, arriba-abajo) La organización de los sonidos en la música • La organización musical en el tiempo: diferenciaciones elementales de tempo, métrica y pulso. Organizaciones regulares, irregulares y libres. El silencio y su duración en relación con el ritmo. Gestos melódicos completos o fragmentados. • La organización en el espacio virtual de la música: arriba y abajo, atrás y adelante en el lenguaje musical. Reconocimiento elemental de planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación de figura y fondo. Movimientos melódicos ascendentes y descendentes, graduales y abruptos. Roles de solista y conjunto en obras instrumentales y vocales. • La relaciones entre el tiempo y el espacio musical: reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades y las reapariciones de las organizaciones musicales. Contrastes y desvíos graduales y repentinos. Reconocimiento elemental de las funciones discursivas de las diferentes secciones de una obra: introducción y final, estrofas, estribillos, interludios.	Los géneros y estilos de diferentes sociedades • Identificación de diferentes músicas teniendo en cuenta el lugar de donde proviene, las características sonoras de los instrumentos, los músicos que la interpretan. • Música folclórica, popular, académica, rock, jazz, tango. Argentinas y de otros países. • Funciones de la música y su relación con la organización musical: el ritmo y el baile, los instrumentos y la música para escuchar, los sonidos y la música para cine.

Orientaciones didácticas

A continuación se presentan una serie de orientaciones didácticas que tienen la intención de clarificar el sentido de los contenidos de Música, como también sugerir posibles modos de abordaje de los ejes en actividades concretas.

En estas edades, los niños avanzarán en su capacidad para cantar, para ampliar su repertorio de canciones, para compartir el canto con otros, y también para producir diferentes sonidos con su voz, para imitar sonidos del entorno, para conocer voces diferentes –de sus maestras, de sus compañeros–, para *inventar* sonidos con la voz e *improvisar canciones*. La exploración de la voz, la imitación, la improvisación y el juego se constituyen en herramientas de conocimiento privilegiadas que permiten ampliar el repertorio de sonidos y canciones, poniendo énfasis en aquellos aspectos que promueven la expresión y la comunicación.

Desde los primeros meses, los bebés van descubriendo las voces. Su propia voz es fuente no solo de exploración, sino también de comunicación y de expresión, el llanto es expresión sonora y puede comunicar mediante este dolor, cansancio, hambre. Desde pequeños van distinguiendo las voces humanas de otras fuentes sonoras. Reconocen la voz de su mamá, el sonido de una caja de música, los sonidos del televisor.

En esta etapa y durante el tránsito por la Educación Inicial, el niño va descubriendo su propia voz. Explora, juega, imita, prueba, incrementa el repertorio de sonidos, se apropia de ellos y descubre las cualidades distintivas del sonido. Los niños llegan al Jardín de Infantes con vivencias musicales previas, vivencias que implican tanto la audición como la producción de sonidos. Estas experiencias son diferentes en cada niño, y es esa diferencia la que podrá ser utilizada como punto de partida para la realización de nuevas exploraciones.

La función del Jardín es ampliar el repertorio de experiencias musicales en los niños, experiencias que le permitan explorar y descubrir las posibilidades de la voz y del sonido mismo. De esta manera, habrá que pensar en actividades que impliquen, por ejemplo, la evocación de sonidos del contexto, de los sonidos de los animales, de los fenómenos naturales, de las acciones propias al trabajo y las distintas profesiones y oficios, o actividades que lleven a la sonorización de acciones durante juegos.

La voz es el instrumento sonoro por excelencia que todos tenemos a nuestra disposición. El trabajo con la voz, cantada o hablada, puede atravesar diferentes momentos: la exploración, la imitación, la invención, la improvisación, la creación individual o grupal. Estos momentos pueden interrelacionarse dentro de una misma secuencia didáctica.

El canto entonado es una construcción que conlleva aproximaciones al *contorno* de la melodía y que demanda del maestro una intervención que propicie buenos modelos, estímulos apropiados y evite las repeticiones rutinarias. Enseñar a cantar implica crear las condiciones para una buena disposición de la escucha, pero también necesita del canto entusiasta del docente. El maestro hará suya la canción, cantará expresivamente, interpretará el canto comunicativamente. Luego elegirá estrategias acordes con su grupo, para favorecer el aprendizaje de todos, sin repeticiones que fatiguen o cansen, seleccionando formas que privilegien la reinterpretación.

La forma en que los niños aprenden las canciones no resulta homogénea en todos los casos. Unos necesitan el apoyo de la repetición (sea del maestro, de la grabación o de los compañeros), otros siguen atentamente la canción balbuceando y configurando por momentos secuencias sonoras precisas. Estas modalidades globales o segmentarias demuestran que se necesita tiempo para reproducir o memorizar una canción. Salvo alguna excepción, los niños no aprenden una canción con una sola escucha, por lo tanto, el docente tendrá que pensar estrategias que permitan la escucha y posibiliten la apropiación. Por ejemplo, cantar en distintos momentos y en las diversas actividades de la clase de música.

Al enseñar una nueva canción, el docente deberá pensar en algunas cuestiones que favorezcan su recepción, por ejemplo: cuál será el momento adecuado para enseñar la canción, en qué lugar de la sala se ubicarán los niños, cómo se realizará la disposición para favorecer una mejor escucha, cómo se realizará la *presentación* de la canción, etcétera.

El docente tendrá que efectuar un relevamiento de las músicas que resulten más cercanas a sus alumnos, aquellas que estén presentes en su vida cotidiana, en el entorno familiar, a través de las preferencias de los adultos y de la aparición de la música en los medios masivos, para ir conformando el repertorio de canciones que trabajará con el grupo. Hay canciones que suelen ser bien recibidas por los niños en función de la familiaridad que representan con su contexto de pertenencia; hay niños que acompañan el canto con movimientos del cuerpo; o que juegan a *cantar inventando*; o a dramatizar con cantos que improvisan, o que toman del repertorio que ya conocen, modificándolos de acuerdo con sus necesidades.

Al pensar en el cancionero para trabajar en el aula, debemos recordar que toda canción es una conjunción de texto y música. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta dicha relación en términos de inteligibilidad, pero también en cuanto a las temáticas que se descubran preferenciales en los alumnos.

Existe un amplio repertorio de canciones posibles para ser trabajadas en la Educación Inicial, presente tanto en la música popular nacional como en la de otros países latinoamericanos o del mundo. Muchas de ellas están presentes en la televisión, el cine y la radio, y si bien es propósito de la Educación Musical ampliar el horizonte cultural de los niños, promoviendo la equidad en el acceso a los bienes culturales de nuestra sociedad, negar la inclusión de los discursos mediáticos en el jardín no solo es convertirlo en una isla en términos culturales, sino que también minimiza la relevancia de los saberes previos que, en términos de experiencia, poseen todos los niños.

Es importante que los niños puedan reunirse con el objetivo de disfrutar el canto grupal. El cantar todos juntos es una conquista y el escucharse es uno de los requisitos fundamentales para ello. Además del placer y el disfrute, esta actividad les permitirá escucharse mejor y compartir, en mejores condiciones, su propio canto con el de sus maestros y el de sus compañeros.

El cancionero de un grupo también puede incluir otras canciones, elegidas por el placer que produce su escucha, más allá del grado de realización concreta que alcance. En este caso, el repertorio se amplía enormemente. Los niños también disfrutarán de canciones que conocerán paulatinamente, pertenecientes a diferentes manifestaciones de la música popular y otras músicas, como la presente en el cine. Y al igual que con el cancionero *para cantar*, será conveniente elegir las ocasiones más propicias para escucharlas.

Entender el despertar musical en los niños, desde la actividad lúdica, permite organizar los procesos de exploración y de producción. Los alumnos contarán con variadas posibilidades para producir sonidos, para hacer sonar diversos objetos, para tocar distintos instrumentos. Junto con el canto, estas prácticas nuclean gran parte de la actividad musical que se desarrollará en la Educación Inicial.

Con la producción sonora mediatizada por los objetos e instrumentos ocurre lo mismo que señalábamos en referencia a la voz. Desde muy pequeños los niños muestran interés en la producción de sonidos. Exploran sus juguetes, los objetos cotidianos, los instrumentos. Imitan e inventan formas de accionar los objetos para producir sonidos, golpean los objetos con una varilla o los entrechocan, raspan o frotan objetos que encuentran a su alrededor.

Estas experiencias de exploración, de imitación y hasta de invención van acrecentándose en el tránsito por la Educación Inicial y posibilitan, por un lado, la obtención de informaciones acerca de las distintas fuentes sonoras y, por otro un mayor conocimiento de los diversos modos de acción para producir sonidos.

El conocimiento de los diferentes modos de acción para producir sonidos puede adquirirse, casi simultáneamente, con la exploración de las fuentes sonoras. Los niños van descubriendo y reconociendo

los modos de accionar para hacer sonar a los distintos objetos. Así, por ejemplo, sacudirán los objetos que contienen otros objetos en su interior, podrán sacudir los que están atados a un soporte, golpear un objeto con una varilla, pero también rasparlo en uno de sus lados.

Mediante la exploración de materiales y los diferentes modos de acción los niños podrán conocer y ejecutar los instrumentos musicales que se encuentran en el Jardín. De esta manera, empezarán a ser conscientes en la selección de los modos de acción más adecuados de acuerdo con el tipo de instrumento de que se trate.

El trabajar con objetos y materiales de uso cotidiano lleva implícita la tarea docente de prever la cantidad de los mismos, sus condiciones (para que no implique ninguna situación de riesgo) y también de analizar las posibilidades que tiene para producir sonidos, aunque es importante señalar que serán luego los niños los que decidirán si aceptan o no el sonido del objeto.

El uso del espacio, los tiempos para las exploraciones y la organización de los grupos también será una temática a tener en cuenta al momento de planificar la propuesta didáctica, ya que habrá que pensar en cómo distribuir el espacio y cómo organizar los grupos para favorecer la escucha, la exploración y la producción de cada grupo y evitar interferencias. Con respecto a los tiempos, hay que recordar que la actividad durará el tiempo que se necesite, secuenciándola de ser necesario en varios encuentros, para que los alumnos concreten sus hallazgos y además puedan contar y mostrar lo realizado.

Las intervenciones del docente durante los momentos de exploración en la clase se centrarán en torno de la observación de los modos en que sus alumnos accionan con y sobre los objetos, y en función de la misma podrá realizar una sugerencia, mediar en la resolución de algún problema o mostrar directamente cómo resolver la situación.

Los niños, a medida que se familiarizan con algunos instrumentos y/o materiales, pueden realizar acciones cada vez más complejas: tocar con cierto carácter o con cambios de intensidad. Estas acciones pueden producir sonidos de gran riqueza expresiva y acompañar un juego, una dramatización o un relato. La exploración de diferentes instrumentos posibilita el encontrar distintos sonidos. Los niños podrán elegir de acuerdo con sus gustos y sus preferencias, con qué objetos o instrumentos acompañar, por ejemplo, una canción propuesta por el docente. Es preciso recordar a los niños que pueden tocar utilizando los sonidos encontrados durante la exploración, tratando de escucharse y de escuchar a los compañeros. Cuando finalmente se logra la sonoridad adecuada para que la canción se escuche, la experiencia se convierte en placentera y enriquecedora.

Para favorecer la exploración, será tarea del docente seleccionar los materiales y objetos a investigar, ya que la forma de organizar la propuesta didáctica tenderá a profundizar los contenidos abordados, pero ampliará las posibilidades y los recursos de los alumnos para producir nuevos y diferentes sonidos, apreciarlos y, con el tiempo, reconocerlos. El docente es quien habilita espacios para que los alumnos puedan enriquecer sus experiencias, ampliando el repertorio de objetos e instrumentos a investigar, y favorecer el uso de los mismos en variadas y múltiples oportunidades.

Cada objeto puede transformarse en un *instrumento sonoro* si se provoca esa búsqueda. El material y la forma de cada objeto o instrumento tendrá una resultante sonora dependiendo de sus cualidades acústicas, lo que permitirá desde lo visual, lo táctil y lo auditivo reconocer, por ejemplo, un tambor, un triángulo, un vaso de plástico, una calabaza, etc. En esta exploración el niño utilizará sus gestos corporales mediante algún medio de producción (mano, baqueta, etc.) sobre el objeto, buscando variedad de sonidos: sacudiéndolo, golpeándolo, tirándolo, frotándolo, entrechocándolo, raspándolo, soplándolo; modos de acción que se irán logrando paulatinamente.

También es necesario contar con instrumentos, dejando en claro que la cantidad de los mismos estará sujeta a las posibilidades de la institución, a las particularidades culturales de la comunidad y a las necesidades y las características de los alumnos, ya que a medida que estos vayan conociendo nuevos repertorios podrán incorporarse, por ejemplo, instrumentos de nuestro folklore como los "chas-chas", los reco-reco, las cajas, los palos de lluvia.

En cuanto a las organizaciones sonoras, la información que nos brinda la exploración y la investigación da paso al trabajo grupal de establecer los sonidos dentro de una forma (idea musical) en un tiempo y un espacio, así quedará plasmada una pequeña obra. De esta manera el docente, mediante algún recurso simbólico (historia, imagen, gestos, movimientos), puede proponer un conjunto de sonidos que se suceden, un grupo de sonidos que aparecen juntos y entablan un diálogo, algún sonido que aparece solo y *juega* contando algo, etcétera.

Los niños disfrutan mucho de este tipo de trabajo con el sonido, su desafío constante está en la búsqueda de organizar y encontrar los medios para realizar aquello que quieren contar, y desde este lugar el disfrute y el placer compartido sienta las bases: lo que están haciendo es accesible desde su desarrollo motriz y surgió con el aporte y las decisiones de todos.

La intervención docente es de suma importancia ya que este tipo de actividad centra la mirada en el aporte del niño y en el proceso que nos permite desarrollar su sentido creativo. Desde este lugar, se pretende brindar herramientas para que el niño adquiera conocimientos que le permitan seguir desarrollando su sentido crítico, estético y expresivo, y sea capaz de aportar elementos musicales que enriquezcan la producción compartida.

A escuchar música, también se enseña. La escucha musical es una práctica que se aprende. Escuchar supone que se pueda oír, pero supone también estar atento para rechazar aquello que no pertenece a la audición. Cuando se escucha se perciben diferentes aspectos a través de operaciones cognitivas, que parten de una primera aproximación global en el tiempo para prestar luego atención a características más puntuales, así da lugar a una reconstrucción interpretativa de lo más significativo, asignando finalmente sentido a lo escuchado.

Al planificar actividades de escucha habrá que preguntarse por las experiencias previas que han tenido nuestros alumnos en su entorno familiar o en el tránsito por el Jardín y a partir de esas respuestas, abrir nuevos interrogantes para conocer cómo escuchan los niños pequeños, cuánto y cuándo escuchan, qué escuchan. Luego habrá que reflexionar acerca de qué y cómo quiere el Jardín que estos niños escuchen y, por último, cuáles serían las condiciones necesarias para favorecer esa escucha.

La escucha se alimenta de experiencias organizadas. El docente deberá tener en cuenta al planificar sus actividades, que además de ser motivadoras, tienen que ser acordes con los contenidos musicales que se quieren desarrollar y contemplar su relación con los demás ejes y actividades. Por ejemplo, si los alumnos están explorando sonidos en instrumentos de percusión, es interesante que puedan escuchar músicas donde ese instrumental esté presente, descubriendo los posibles modos de utilización y acción instrumental, y posiblemente vinculando esa utilización a algún género musical conocido por los alumnos. En otra oportunidad, puede utilizar otros instrumentos contrastantes, como los de cuerda, por ejemplo, para que el grupo de niños pueda establecer relaciones contrastantes con respecto a los sonidos posibles en cada uno, a las músicas que más frecuentemente los utilizan y al contexto en el cual esas músicas aparecen como más identitarias. Asimismo, si está trabajando con algún instrumento convencional en particular, podrá hacer que los niños reconozcan en músicas grabadas cuándo suena ese instrumento; si este toca siempre igual o cambia, si suena solo o lo hace acompañando de otros instrumentos, si aparece en todas las obras de un repertorio similar, etcétera.

La escucha dirigida al entorno también proporcionará experiencias y conocimientos significativos. En muchas oportunidades, los niños conocen los sonidos de su contexto: la carpintería de la esquina, el taller mecánico, la fábrica o las avenidas y calles con muchos autos, la plaza con los sonidos a veces *chirriantes* de los juegos o el canto de los pájaros. Dirigir la escucha hacia alguna de estas características del entorno ayuda a encauzar la percepción y a apropiarse del mundo sonoro. Lograr una escucha atenta del entorno permite también detenerse en aquellos sonidos que pudieran pasar inadvertidos por ser cotidianos. Una estrategia que puede posibilitar el incremento de la atención es la de contemplar, en primer término, los aspectos referenciales del sonido, vinculándolos con la historia del barrio, la familia de cada alumno, los oficios y las profesiones de sus padres, para luego comenzar un

proceso de abstracción donde los sonidos adquieran valor en sí mismos y puedan transformarse en un material musical posible de ser organizado en un discurso.

La escucha de canciones también estará destinada a la apreciación y el acrecentamiento del horizonte cultural en los niños. Esta actividad se realizará teniendo en cuenta que el momento para la escucha sea el propicio (momento que será determinado por el docente de la sección) y se procurará que el espacio destinado para la actividad sea lo más silencioso posible y sin interrupciones o sin el tránsito de terceros. Los ejemplos seleccionados deberán responder a un criterio de secuenciación que, si comienzan con las músicas familiares para los niños, irá paulatinamente acercando un repertorio más extraño a los alumnos.

Es importante que los niños conozcan un repertorio más allá del cancionero infantil. Sobre todo cuando en su medio cotidiano están en contacto con todo un universo de manifestaciones musicales que suelen no pertenecer a dicho cancionero: la música que escuchan en sus casas, a partir de las preferencias de sus padres y familiares; la que aparece en la televisión, ya sea como música en sí o acompañando toda la gama de discursos audiovisuales; la que está presente en el cine, en la radio, y en múltiples espacios públicos de la comunidad. Por ello, el jardín no puede quedar aislado de ese universo musical, generando un repertorio infantil que termine desvinculado, y constituyéndose como paralelo, al de la música *real*.

Mediante la voz del docente o de la música grabada, los alumnos conocerán diversas formas de producción musical presentes en nuestra sociedad contemporánea: el rock, el tango, el folklore, la murga, la ópera, a las que se les puede sumar las propias de las comunidades de pertenencia de los niños, si las hubiera con un perfil diferenciado de las presentes en los medios de comunicación y difusión más amplios.

Pensar en los diferentes estilos brinda la posibilidad de que el niño desde ese lugar pueda vivenciar no solo la música, sino también acercarse al entorno cultural de donde proviene. Por ejemplo, en la música folclórica argentina cada zona tiene instrumentos típicos, fiestas y tradiciones, cultos y ofrendas, bailes, vestimentas, leyendas, canciones, entre otras, que se pueden valorizar en cada lugar. También los pueblos originarios, como mapuches, tehuelches, q'om, son poseedores de una gran riqueza sonora desde sus cantos e instrumentos como también desde sus danzas, emergentes genuinos de sus culturas. Pero también cada ciudad, cada pueblo, cada barrio tiene su historia, producto muchas veces de intercambios e hibridaciones. Rastrear la música presente en cada una de esas historias es una tarea que el docente puede asumir con el objetivo de vincular permanentemente la diversidad de las manifestaciones musicales presentes en el contexto del jardín con los contenidos que se trabajan en el aula.

La música académica también permite incrementar las experiencias de los niños: músicas vocales, instrumentales, solistas, conjuntos de cámara, coros, orquestas sinfónicas, proporcionan gran variedad de recursos para el abordaje de múltiples contenidos musicales. La mayoría de los niños están en contacto o conocen la música académica, ya que están presentes en muchas películas, dibujos animados y otros programas de televisión. Paulatinamente, también se podrá ir en busca de obras más abstractas, desvinculadas de un discurso audiovisual o corporal. Pero la música académica no debe ser entendida como el objetivo final de la apreciación musical en el jardín, en términos de entenderla como portadora de un valor superior al de las otras músicas. Por ello la convivencia en todo momento de músicas de diferente procedencia social y cultural, con la respectiva vinculación a su origen, es prioritario con el objeto de producir un acercamiento desprejuiciado de los niños a la música.

Los temas musicales seleccionados pueden completar el itinerario de una secuencia de actividades con la escucha de algunas obras, por ejemplo, una de música *clásica* y otra de música *popular*. Si, por ejemplo, se exploraron los sonidos de instrumentos de percusión, se podría elegir una obra del repertorio académico donde aparezcan estos instrumentos con un rol central, y luego contrastarla con otro de murga o de rock. Es importante atender no solo a la diferencia de utilización de los instrumentos presentes en ambos casos, sino a la función que la música cumple, y comenzar a reflexionar el por qué de las diferencias en las obras. La música para bailar, la que acompaña un relato audiovisual, la que

enmarca una celebración popular o la que está hecha simplemente para escuchar necesitan ser diferentes en cuanto a la organización de sus materiales, y esto es algo que los niños pueden atender a partir de la experiencia de diferentes roles y sensaciones frente a la escucha de un repertorio amplio y variado.

Es recomendable que las oportunidades para la escucha y la selección del repertorio sean una cuestión a resolver institucionalmente. Con respecto a las oportunidades, sería interesante que la música acompañe muchos momentos de la vida institucional (el momento de inicio de jornada, los juegos en el patio, la despedida, algunas actividades en la sala) y no se circunscriba solo a la clase con el especialista. De esta manera, la música cumpliría un valor importante en la vida institucional del Jardín. En relación con el repertorio será todo el equipo docente quien se comprometa y acuerde acciones para poder conformar la discoteca del Jardín y, si fuera posible, la discoteca de cada sala.

François Delalande sostiene:

> "En cuanto al contacto con la escucha musical, el docente deberá despertar en sí mismo el gusto por el hecho artístico. Es importante que él esté imbuido de la problemática artística y sea un activo consumidor de cultura. Su contacto con el arte y su sensibilidad frente a las manifestaciones artísticas le permitirán marcar un rumbo y adoptar decisiones más comprometidas a la hora de transmitir, enseñar y programar su tarea. Del docente dependerá que las manifestaciones artísticas incidan en la producción de los niños, en la apreciación de lo que producen y en el disfrute estético que le puede brindar la valoración de las producciones artísticas de la sociedad. Del apoyo que reciba de la institución dependerá que las manifestaciones artísticas –en esta oportunidad, la música– puedan estar presentes en la escuela y ocupar el lugar que necesitan y merecen".[2]

Reconocer rasgos que distinguen a un sonido de otro está sumamente ligado a la producción. En la medida que el niño explora e investiga su voz, su cuerpo, los materiales que lo rodean, conoce y agrega información de los sonidos que producen. Será necesario recordar que el lenguaje musical es un lenguaje que se construye, que el niño en ese proceso transcurre por diferentes etapas y que, antes de *llamar al sonido por su nombre*, tendrá que contar con muchas, enriquecedoras y significativas experiencias que le permitan construir relaciones y conceptos como timbre, intensidad, tiempo, espacio, etc. Dicho en otras palabras, la intensidad, por ejemplo, es un *concepto a construir*, por lo tanto habrá que diagramar actividades que lleven implícito este concepto para que los niños puedan construirlo a lo largo de su escolaridad.

El niño reconoce que un sonido puede ser más agudo que otro porque lo ha experimentado, que algo suena muy fuerte o tan suave que no se escucha, que se escucha lejos pero que se acerca, que un sonido es rugoso como el serrucho o liso como el sonido de un toque de campana. Descubre que hay sonidos que puede reconocer en el entorno (ya sea de la zona en la que vive o no): la lluvia, la tormenta, la calle, los autos, el mar, el campo, la cocina; y sonidos que se pueden imaginar mediante la fantasía, aunque no se conozcan: el espacio, la luna, las estrellas. También, que los sonidos se convierten en materiales, y que éstos se organizan en un tiempo y un espacio, que unos surgen primero y que luego les siguen otros, que algunos aparecen juntos, que otros se escuchan más lejos, en otro plano, que un material que escuchamos hace un rato y fue reemplazado por otro, reaparece en un momento posterior. Además, estos materiales cuentan una historia, evocan una situación, y desde allí podemos situarlos y comenzar a asignarles múltiples sentidos, como una organización metafórica de los sonidos en la música.

Desde la intervención docente, toda esta información se puede ampliar si se planifica enfocando en el aspecto multisensorial. El niño puede relacionar, por ejemplo, un sonido con la fuente sonora que lo produce, a la cual puede ver; sonidos ascendentes y descendentes con la sensación experimentada corporalmente en un tobogán; que desde lo visual el tamaño de los objetos brinda información sobre la intensidad; que en una secuencia corporal los gestos se organizan en el tiempo como en la música, etcétera.

[2] Delande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.

A interpretar se aprende, por eso, es importante crear situaciones de juegos sonoros donde se aborde no solo la experimentación, sino también la reflexión sobre el hacer y la posibilidad de organizar lo encontrado de múltiples maneras. En el trabajo con los niños, poder abordar el desarrollo musical desde una mirada multisensorial favorece el desarrollo de las capacidades interpretativas que parten de la percepción, para llegar a la generación y la comprensión de una organización conciente de los materiales sonoros en el tiempo.

Intervención docente

La intervención docente es de suma importancia, ya que este tipo de actividad centra la mirada en el aporte del niño y en el proceso que permite desarrollar su sentido interpretativo musical. Desde este lugar, se pretende brindar herramientas para que el niño adquiera conocimientos que le permitan seguir desarrollando sus capacidades críticas, estéticas y expresivas, y sea capaz de aportar elementos musicales que enriquezcan la producción compartida.

Es importante que el docente, al abordar los momentos de música, se sienta parte de la formación integral del niño. El vínculo y la mirada constante brindarán la información necesaria para saber lo que el niño necesita, a partir de lo que el niño ya es y lo que comparte con sus compañeros. Trasladar estos conocimientos a la planificación de la clase de música permitirá elegir con mejor criterio los contenidos, las estrategias a utilizar, las actividades y los recursos.

El docente deberá propiciar momentos de exploración e investigación sonora y musical, participar desde el juego e interactuar con los niños desde la propuesta. Se propone favorecer actividades que permitan la intervención y la participación de los niños en la construcción de las mismas. Es importante crear espacios para aportar, opinar, tomar decisiones en función de obtener una mayor riqueza en la producción musical.

En la enseñanza de Música, el docente es un modelo a imitar y, por ello, es necesario que utilice su mayor potencial expresivo desde la voz, el cuerpo, la palabra y los instrumentos para que los niños desde el ejemplo auditivo y gestual puedan incorporar mayor riqueza. Deberá ser un activo buscador de materiales, que se anime a la confección casera de instrumentos para que gradualmente el espacio musical se enriquezca de elementos variados y atractivos para el uso de todos los niños. Pero, sobre todo, que pueda jugar y disfrutar junto con los niños de las diferentes propuestas musicales; desde el afecto y el vínculo, estas quedarán grabadas en los recuerdos, las sensaciones y las emociones de cada uno.

Recursos

A continuación, sugerimos un conjunto de materiales y recursos para tener en cuenta en el momento de planificar las situaciones de enseñanza de Música.

- Grabaciones de todo tipo: música instrumental y vocal; grandes agrupaciones y de cámara; grupos vocales y voces solistas; voces masculinas, femeninas, y de niños; música de diferente carácter; música académica y popular.
- Juegos musicales.
- Juegos de sorteo.
- "Juegos de manos".
- Trabalenguas.
- Adivinanzas.
- Jitanjáforas.
- Poesías.
- Pregones.
- Rondas.

En muchas ocasiones, los mismos niños son quienes aportan la mayor parte de estos materiales, cuya principal forma de transmisión es la lengua oral.[3]

Fuentes sonoras

Como fuentes sonoras a utilizar consideraremos tanto los instrumentos musicales, como otros objetos sonoros provenientes del medio cotidiano. Los instrumentos podrán ser mostrados, descriptos entre todos (material, caja de resonancia, algunos modos de acción posibles, calidad de sonido) y ofrecidos a los alumnos para explorar, investigar, experimentar sobre otros modos de acción y otros timbres posibles de lograr.

Es necesario reflexionar junto con ellos sobre estas propuestas e incluso acerca el grado de fragilidad que algunos objetos tienen y que requieren cierto cuidado de nuestra parte.

Instrumentos musicales convencionales

- Percusión: triángulos, platillos, platillos de dedos (crótalos), cascabeles, celestín, placas de metal, campanas, cajas de madera, claves, cajas de dos alturas, reco-reco (raspador), xilofón, panderos, panderetas, tambores de diferentes tamaños, bombo, etcétera.
- De soplo: flautas de émbolo, silbatos que imitan pájaros, flautas de afilador, entre otros.
- De cuerda: arpas monocordes, guitarra, citara, piano, etcétera.

A estos instrumentos, pueden agregarse todos aquellos a los que se tenga acceso, en función de las posibilidades del docente, el jardín y la comunidad. Es importante sin embargo que los niños tengan acceso a la manipulación de los instrumentos que conocen, para evitar la frustración ante objetos que se reservan solo para el uso de los adultos.

Objetos sonoros

Los niños pueden ser partícipes de la construcción de fuentes sonoras, dando por resultado diferentes combinaciones, como también agregar a un objeto determinado un elemento que modifique el sonido (llaves dentro de una lata, bolitas que caen en un envase, tapitas dentro de una botella, entre otros). En este proceso, el niño descubre que los sonidos se pueden amplificar (por ejemplo, hablamos o cantamos a través de un tubo, punteamos un elástico que se encuentra suspendido sobre la boca de una caja de cartón cerrada que hace de caja de resonancia).

El material deberá ser de calidad para que no se desvirtúe el trabajo de exploración. Por ejemplo, si juntamos vasos de plásticos, que sean de los más resistentes para que permitan diferentes posibilidades de acción sin que se rompan. Si trabajamos con botellas rellenas, que el contenido sea variado para enriquecer las resultantes tímbricas, sonoras y que permitan un nivel de comparación y discriminación perceptiva.

Más allá de la construcción de instrumentos, ya sea como semblanza de los convencionales o inventando otros nuevos, es interesante explorar las posibilidades sonoras que los objetos cotidianos tienen por sí mismos, sin la necesidad de transformarlos en otra cosa. De esta manera, podremos encontrar un amplio repertorio de fuentes sonoras que, a partir de la organización de sus sonoridades resultantes, pueden convertirse en objetos muy válidos para el trabajo musical.

[3] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

Evaluación

La música, concebida como un modo de conocimiento, plantea a la evaluación como una fase dentro del proceso de enseñanza, que permite la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas.

La evaluación deberá propiciar la valoración y la reflexión crítica de los distintos aspectos del saber musical, tanto en los procesos de audición y producción como en la contextualización de los materiales y las formas de organización del lenguaje, donde no solo se focalizará la atención en la obtención de resultados, sino en cada uno de los pasos que dieron lugar a una producción determinada.

Como parte del proceso de aprendizaje, el docente tendrá que establecer distintos criterios de evaluación en función de las características del contexto institucional y los conocimientos previos de los alumnos. Esos criterios deberán dar cuenta de un posicionamiento claro frente a la diversidad de procesos y resultados en las realizaciones de los alumnos. Se podrá partir de valoraciones subjetivas ("es lindo", "me gusta", "suena bien", etc.) para reflexionar acerca de los aspectos que determinan las preferencias musicales y de esta manera llegar, posteriormente, a otras valoraciones que se alejan de la subjetividad y permitan establecer: cuáles y en qué grado de profundidad fueron los aprendizajes que el alumno obtuvo; cuáles fueron los cambios en la conceptualización a lo largo de una práctica concreta y si pudo relacionar dichos aprendizajes con otros contenidos antes trabajados.

De esta manera, la situación concreta de evaluación podrá ser tomada como un momento más dentro del proceso de aprendizaje y no como el cierre de una actividad. Por el contrario, cada momento de evaluación debe ser tomado como un punto de inicio que logre mejorar y ahondar la posterior práctica musical.

El docente podrá evaluar los siguientes aspectos.

- El desarrollo del canto en función del contexto de las canciones aprendidas.
- Los avances en la utilización consciente de diferentes modos de acción para producir sonidos (raspar, golpear, sacudir, entrechocar).
- La vinculación de los sonidos percibidos en su entorno con las fuentes sonoras que los producen: voces, sonidos de objetos, de animales.
- Los niveles de conceptualización en la organización de materiales sonoros, ya sea en la escucha o en la producción.
- La posibilidad de acompañar canciones tocando junto con sus compañeros.
- La posibilidad de acompañar músicas de diferente procedencia, con instrumentos y con movimientos corporales
- La capacidad de escuchar música en vivo y con grabaciones, por períodos crecientes de tiempo.

Bibliografía

Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música*. Madrid, Visor, 2002.

Aharonián, Coriún, *Educación, arte, música*. Montevideo, Tacuabé, 2004.

Aronoff, Frances, *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, Ricordi, 1974.

Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, *Apuntes de Apreciación Musical*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2005.

Boulez, Pierre, *Puntos de referencia*. Barcelona, Gedisa, 1999.

— — —, *Hacia una estética musical*. Caracas, Monte Ávila, 1990.

De Arcos, María, *Experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.

Eco, Umberto, *La definición del arte*. Barcelona, Planeta, 1985.

Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*. Buenos Aires, Ricordi, 1996.

Espinosa, S. (comp.) *Nuevas propuestas sonoras*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.

Fischerman, Diego, *Escrito sobre música*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

— — —, *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Garramuño, Florencia, *Modernidades primitivas. Tango, zamba y nación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Hemsy de Gainza, Violeta, *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1983.

Hennion, Antoine, *La pasión musical*. Barcelona, Paidós, 2002.

Howard, Jhon, *Aprendiendo a componer*. Madrid, Akal, 2000.

Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*, Barcelona, Ricordi, 2005.

Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Murray Schaffer, R. *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.

— — —, *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.

— — —, *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.

— — —, *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.

Negus, Keith, *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona, Paidós, 2005.

Paynter, Jhon, *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.

Pescetti, Luis María, *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires, Guadalupe, 1992.

Rowell, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, Gedisa, 1999.

Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

Siegmeister, Ellie, *Música y sociedad*. México, Siglo XXI, 1999.

Small, Christopher, *Música, sociedad, educación*. Madrid, Alianza, 1991.

Swanwick, Kate, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.

Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.

Educación Física

Índice

La educación física en la Educación Inicial *231*
Propósitos 232
Ejes y contenidos 233
Corporeidad y motricidad 233
El propio cuerpo: conocimiento, registro y cuidado 233
Las acciones motrices: habilidades, gestos, posturas y actitudes 234
Orientaciones didácticas 234
Corporeidad y motricidad en el juego y el jugar 238
La acción de jugar 238
Los juegos 239
Corporeidad en relación con el ambiente 241
Contenidos 242
Orientaciones didácticas 242
Intervención docente 244
Evaluación 245
Bibliografía 247

La educación física en la Educación Inicial

La Educación Física contribuye a la formación integral de los niños propiciando de modo intencionado y sistemático, la construcción de saberes corporales,[1] motrices, lúdicos y relacionales con la finalidad de enriquecer la relación del sujeto consigo mismo y con los otros, en un determinado contexto socio-cultural y momento histórico.

Así entendida, se presenta como un área curricular cuya "intervención pedagógica incide en la dimensión corporal y motriz del sujeto con la intencionalidad de favorecer:

- la construcción de su corporeidad;
- el enriquecimiento de sus posibilidades motrices;
- el placer y una disposición favorable para la actividad motriz;
- el disfrute en las tareas y juegos junto a sus pares y maestros;
- el despliegue de su creatividad y expresividad;
- la exploración, el descubrimiento, el disfrute, la preservación y el cuidado del ambiente;
- el desenvolvimiento con progresiva autonomía y confianza en sí mismo.

El aprendizaje de estos saberes debe promoverse a través de experiencias placenteras y significativas que posibiliten a los niños avanzar progresivamente hacia la conquista de la disponibilidad corporal y motriz."[2]

La Educación Física en el nivel inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan sentirse bien en y con su cuerpo oficiando como soporte para que se instale el enunciado posible: "yo me animo a hacer", "yo puedo hacer", avanzando hacia "yo sé hacer".

Desde este abordaje los niños van construyendo una forma singular de ser-en-el-mundo. Es decir, formarse como un sujeto capaz de resolver las situaciones que se presentan en los distintos ambientes y de significar sus emociones, sus deseos y sus necesidades. La conquista de esa disponibilidad es una construcción permanente del sujeto, que sienta sus bases en las primeras experiencias corporales en el mundo, mediatizadas por la intervención intencionada o incidental del adulto, que organiza el medio con el propósito de garantizar las condiciones para que dichas experiencias se constituyan en un hacer grato y saludable.[3]

La Educación Física tiene la responsabilidad de incidir pedagógicamente en la enseñanza de los saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales que posibilitan un mejor conocimiento de sí y una integración activa y crítica en y con el entorno.

La modalidad en que se lleve a cabo la práctica de la educación física debe ser esencialmente lúdica, en el sentido de promover una interacción flexible y abierta entre los niños, creando una atmósfera cálida, alegre y afectuosa: "si se logra imprimir una cuota de juego, si hay una actitud de juego en el modo de plantear la relación con los niños, la manera en que puedan trabajar juntos es muy diferente, y la manera en que el chico pueda capitalizar lo que ahí hace es diferente".[4]

El desafío del docente es asumir una *actitud lúdica* en un sentido abarcativo, sin asignarle un lugar

[1] Considerando que todo saber es corporal, dado que es el sujeto el que aprende y no se puede separar al sujeto de su cuerpo. Los saberes corporales se constituyen en el sentido en que los presenta Gruppe, O. (1965) "Yo no solo soy mi cuerpo, sino que también lo tengo"

[2] DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07.

[3] Liotini, Juan Carlos, "El derecho a la niñez", en el sitio en Internet de la Dirección General de Cultura y Educación [http://abc.gov.ar, sitio consultado en julio de 2008].

[4] Rodulfo, Ricardo, "El cuerpo que se juega en la cultura", en *Revista Epicuro* n° 6, 2001.

exclusivo en las situaciones de juego, consolidando y desarrollando un modo de comunicación que atraviese íntegramente la intervención pedagógica.[5]

Propósitos

- Favorecer un mejor registro y conocimiento del propio cuerpo para la construcción de su corporeidad.
- "Propiciar hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos y actividades motrices.
- "Promover experiencias corporales/ motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros y en la adquisición de una progresiva autonomía y confianza en sí mismo".[6]
- Contribuir a que los niños enriquezcan sus posibilidades motrices en la interacción con los otros, con el espacio, y con los objetos.
- Estimular la participación en los juegos, la dinamización en la asunción de los roles y propiciar una disposición favorable y creativa para la invención y modificación de reglas y espacios de juegos.
- Propiciar la exploración, la creatividad y el disfrute en la realización de actividades y juegos en contacto directo con el ambiente natural, fomentando actitudes de preservación y cuidado del ambiente.

[5] Calmels, M.; Del Rio, R.; Liotini J. C.; Manigot, L.; Paganini, C.; Peveri, L.; "Actitud lúdica". Proyecto de investigación en curso. Tutora: Elisa Spakowsky.

[6] DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2007, Resolución 3161/07.

Ejes y contenidos

Los contenidos de enseñanza se organizan sobre la base de tres ejes organizadores. El orden de aparición de los mismos no representa una jerarquía para el planeamiento de la enseñanza. Más bien, ofician como agrupamiento de los contenidos, siendo su principal función facilitar la organización de la propuesta didáctica del docente.

En una misma propuesta de enseñanza, resulta pertinente que se establezcan diversas relaciones e integraciones entre los ejes. Estos ejes son los siguientes.

- Corporeidad y motricidad.
- Corporeidad y motricidad en el juego y el jugar.
- Corporeidad y motricidad en la interacción con el ambiente.

Corporeidad y motricidad

Este eje agrupa contenidos a partir de los cuales los niños enriquecerán su experiencia corporal y motriz de modo tal que puedan integrarse activa, plena y armónicamente al medio para conocerlo, enriquecerlo y transformarlo. Presenta los siguientes núcleos de contenidos.

- El propio cuerpo: conocimiento, registro y cuidado.
- Las acciones motrices: habilidades, gestos y actitudes.

El propio cuerpo: conocimiento, registro y cuidado

Se propicia la construcción de saberes referidos al conocimiento y reconocimiento del propio cuerpo, favoreciendo la sensación, la percepción, el registro y la toma de conciencia de sus diferentes acciones, posturas y actitudes, en variadas situaciones, sustentados por la construcción de una disposición favorable para su atención y cuidado.

Contenidos

- Exploración de las posibilidades motrices. Las acciones globales: desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas, otros. Las acciones segmentarias: rotación de tronco, balanceos y circunducción de brazos, otros; sus combinaciones.
- La predominancia lateral en diferentes acciones motrices: lanzar, recibir, golpear, patear, picar, etc. Descubrimiento y definición.
- Exploración de posturas y la combinación dinámica de posturas y desplazamientos.
- Descubrimiento, registro y toma de conciencia del propio cuerpo en acciones que impliquen tensión-distensión, flexión-extensión, movilidad-inmovilidad, rapidez - lentitud, etcétera.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades motoras.
- Las prácticas de cuidado de sí mismo en relación con la alimentación, la higiene y la actividad física.
- Percepción y reconocimiento del ritmo propio. Ajuste a ritmos externos en acciones motrices.
- Percepción de la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y/ o la resistencia en la resolución de situaciones motrices y ludomotrices.
- Percepción, registro y toma de conciencia de las modificaciones corporales durante la realización de actividades motrices. Variación del ritmo cardio-respiratorio, transpiración, sofocación, cansancio, sed, etcétera.
- Apreciación de los avances en la autoestima y la confianza en sí mismo y en los otros como producto de la práctica corporal/ motriz.

Las acciones motrices: habilidades, gestos, posturas y actitudes

Se propicia la enseñanza de contenidos que permitan enriquecer las experiencias motrices de los niños y ampliar las posibilidades de acción en la resolución de situaciones de diversa complejidad y en las manifestaciones corporales expresivas como gestos, señas y actitudes.

Contenidos

- Las acciones motrices que impliquen ajuste viso-motor: lanzar, recepcionar, golpear, patear, trasladar la pelota, cabecear, etc. Su experimentación, exploración y apropiación, variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal y el uso de objetos.
- Las acciones motrices en las que esté implicada la coordinación dinámica general: caminar y correr, saltar, rolar, trepar, esquivar, rodar, transportar, etc. Su experimentación, exploración y apropiación, variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de objetos, las superficies y planos.
- Las acciones motrices que implican a la coordinación segmentaría: girar, empujar, traccionar, equilibrarse, suspenderse y balancearse, etc. Su experimentación, exploración y apropiación, variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de diversos objetos y las superficies y planos.
- Las acciones motrices combinadas, secuenciadas o simultáneas: correr y saltar, caminar y empujar, saltar y rolar, lanzar y recibir, correr, saltar y lanzar, etc. Su experimentación, exploración y apropiación, variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de diversos objetos y las superficies y planos.
- Las acciones motrices que implican el equilibrio estático y dinámico y la reequilibración. Su experimentación, exploración y apropiación, variando las alturas, los apoyos, los objetos, las superficies y los planos.
- Las acciones motrices comunicativas: gestos, mímicas, representaciones, señas, posturas, etcétera.

Orientaciones didácticas

El propio cuerpo: conocimiento, registro y cuidado

Este contenido organizador se desarrolla prioritariamente desde la acción. La propuesta se centra en el ofrecimiento de situaciones motoras a resolver. Por ejemplo: pasar por dentro de un túnel, transportar una colchoneta entre varios, lanzar para derribar una torre de cubos, empujar elementos, saltar para eludir un obstáculo, etc. Es la puesta en marcha de las acciones necesarias para lograr un fin determinado lo que permite a los niños registrar, percibir, tomar contacto con el propio cuerpo y sus sensaciones, sin la necesidad expresa de que estos sean verbalizados. A los niños no les resulta estimulante *percibir* el peso de la pelota como aspecto conceptual, sino que les provoca entusiasmo levantar una pelota pesada; no les convoca *identificar las partes del cuerpo* sino, por ejemplo, hacer girar los brazos mientras corren, hacer mucho ruido con los pies, desplazarse con el compañero en contacto con la espalda, etc. El docente puede apoyar la construcción de las nociones implicadas y su representación, pidiendo a los niños que las mencionen o nombrándolas él mismo cuando surgen del accionar motor, llevando la atención de los niños hacia ellas con consignas precisas y concretas.

A continuación presentamos ejemplos de algunas actividades posibles.

- Juegos y actividades de aparición y ocultamiento del cuerpo y sus partes, utilizándose como soporte material, telas de diferentes tamaños, colores y texturas. Algunas consignas: "¿Quedó todo el cuerpo cubierto? ¿Pueden destapar un pie? ¿Y dos partes pequeñas del cuerpo?", etcétera.
- Producción y reproducción de situaciones motrices y ludomotrices que favorezcan la percepción de diversos contrastes (más lento-más rápido; gritar-susurrar; más suave-más fuerte, etc.). Por ejemplo: rondas, con cambios de velocidad en los desplazamientos, danzas con ritmos cambiantes, equilibraciones y reequlilibraciones, saltos altos y bajos, entre otros.

- Crear e inventar juegos con elementos como pelotas, aros, bolsitas, pompones que sugieran la utilización de todo el cuerpo, sus lados y partes.
- En forma individual, en parejas o en pequeños grupos, inventar formas de mantener un globo u otro elemento en el aire sin que toque el suelo. Se recomienda plantear el desafío de encontrar formas de llevar las bolsitas en el cuerpo sin que se caigan, variando las partes del cuerpo que las transportan.

A partir de las resoluciones de los niños en forma individual y/o grupal, el maestro debe significar los logros obtenidos, socializando y compartiendo los modos de resolver y los progresos personales y grupales.

Es muy importante señalar los cambios, alentar la exploración y el descubrimiento de otras formas de resolver: con uno y otro lado del cuerpo, desde otra posición, manteniendo una parte del cuerpo quieta, a otro ritmo, etc. Es decir, que los saberes a enseñar necesitan ser contextualizados en el marco de la acción y las variaciones que acontezcan y/o sugiera el docente. Una vez desarrollada la acción o el conjunto de acciones (que debe ocupar la mayor parte del tiempo de clase), resulta pertinente propiciar la reflexión sobre la actividad, al volver la mirada sobre lo realizado, sobre lo acontecido durante el encuentro, consolidando lo aprendido.

Resulta necesario procurar espacios y tiempos para el registro y el diálogo sobre los cambios corporales ocurridos durante la realización de actividades, tales como escuchar los latidos del corazón, percibir la transpiración, la agitación, la sed, saberes estos que acentúan la toma de conciencia del propio cuerpo. Estos contenidos también podrán articularse con otras áreas curriculares, mediante el desarrollo de proyectos o de unidades didácticas.[7]

Las acciones motrices: habilidades, gestos, posturas y actitudes

Como fuera señalado, la atención de los niños de estas edades se centra en el resultado de sus acciones. Así en un lanzamiento el fin es embocar, en una carrera el fin es llegar hasta un punto; más rápido que...; esquivando obstáculos, etc. Les interesa mejorar su habilidad para resolver los problemas que les presenta el docente o los que ellos mismos generan. Es importante que el docente sugiera, oriente, señale como mejorar esos modos de resolución sin que esto prive a los niños de las propias búsquedas constituyéndose en verdaderas experiencias motrices.

Desde esta premisa, el docente organiza una propuesta didáctica ofreciendo múltiples situaciones que atiendan al mismo objetivo. Así, por ejemplo, plantea una secuencia de actividades para que los niños puedan embocar, llegar antes de, saltar obstáculos, esquivar compañeros en juegos de oposición, mantenerse en equilibrio, etcétera.

Es importante asignar tiempos considerables para que los procesos de exploración resulten significativos, evitando apurar respuestas y respetando los tiempos individuales y grupales.

En este sentido, se jerarquiza la valoración que los adultos hacen respecto de los logros obtenidos por los niños. Los maestros deben nombrarlos, enfatizar sus realizaciones, socializarlas con el grupo, es decir, otorgándoles una significación que redundará en avances importantes para la construcción de su propia disponibilidad corporal y motriz.

El tratamiento pedagógico de las habilidades motrices locomotivas

Para la apropiación de este contenido es necesario ofrecer propuestas variadas de desplazamientos acerca de las acciones de caminar, correr, saltar, salticar, reptar, cuadrupedia, etc., en forma individual, en parejas, tríos o pequeños grupos.

Desplazamientos en distintos espacios

- Correr y detenerse para tomar contacto con el suelo o algún otro elemento (quedarse en un pie, apoyar un pie y dos manos, solo la "panza", los pies y la cola, etcétera).

[7] Ver el apartado "El ambiente social y natural" que se encuentra en este Diseño Curricular.

- Identificar líneas, dibujos o marcas en el piso, o crearlas, para desplazarse libremente y a una señal del docente llegar rápido a tomar contacto con una parte del cuerpo a una línea o marca de referencia. Se deben variar las acciones de desplazamientos, las referencias, y las partes del cuerpo que se deben poner en contacto.
- Desplazamientos de todo el grupo, de una zona a otra del espacio, alentando la invención de formas de correr, caminar, saltar, reptar, entre otros.
- Conformar grupos, establecer grandes zonas e invitar a los grupos para que a una señal se desplacen de una zona a otra, variando las habilidades motoras (caminar, correr, saltar, cuadrupedia, etc.), los ritmos, las direcciones, los modos de desplazarse, entre otros.

Desplazamientos con referencia a distintos materiales y construcciones

- Disponer a lo ancho del espacio 1, 2 o 3 sogas en diferentes alturas y a una señal pasar de una zona a la otra resolviendo la forma en que harán el pasaje de las sogas. Es propicio variar las alturas y las disposiciones de las sogas (en forma recta, oblicua, en "V", etcétera).[8]
- Ampliar las posibilidades lúdicas de exploración de los desplazamientos, promoviendo la invención de situaciones y desafíos que impliquen otorgarle sentido, saltar a un lado y al otro, pasar por arriba o por debajo de la soga, dibujar un círculo y desplazarse adentro, afuera, alrededor, teniendo en cuenta las combinaciones posibles de las habilidades motoras disponibles o sugeridas. Agruparse en pequeños grupos e inventar formas de saltarlas, de pasar por debajo, coordinando los pasajes con uno o más compañeros, etcétera.

Toda propuesta didáctica que acentúe la interacción con los otros posibilita que los niños acuerden, disientan, muestren, imiten, ensayen, es decir, realicen elaboraciones que oficiarán como soportes del enriquecimiento de su habilidad motriz.[9]

Esta organización (en parejas o pequeños grupos) le permite al maestro, mientras los niños van resolviendo las propuestas, circular, acercarse, observar, dar indicaciones, sugerencias, crear interrogantes, brindar respuestas, afianzar y/o alentar en forma más personalizada.

El tratamiento pedagógico de las habilidades motrices de proyección- recepción

La exploración y la integración de habilidades motrices encuentra diversos desafíos ante un amplio ofrecimiento de objetos. Se pueden utilizar desde materiales pequeños (tapitas, broches, cubos, pelotitas, etc.); materiales tradicionales de la práctica de la educación física (aros, pelotas, sogas, bastones, pompones, cajones, etc.) y elementos no convencionales (retazos de telas, papeles, cajas de zapatos, pañuelos, bollos con hojas de diario, botellitas plásticas, etcétera).

Es importante detenerse en la utilidad del elemento y su correlación con el contenido a enseñar, propiciando en los niños una actitud de búsqueda, variación y enriquecimiento de sus posibilidades motrices mediante los juegos y las actividades con diferentes objetos. Por ejemplo:

- lanzamientos modificando los objetos (grandes, pequeños, redondos, ovalados, pesados, livianos, etc.), las direcciones (adelante, atrás), las distancias (lejos, cerca), los modos de resolver (con una mano, con las dos), las posturas (parado, sentado, arrodillado), buscando precisión (embocar, derribar, sobrepasar, etcétera);
- picar la pelota variando el espacio (por todos lados, en una zona, siguiendo líneas, etc.), los modos de resolver (con una mano, con la otra, con las dos, etc.), la velocidad y la intensidad (más rápido, más suave, etc.), los objetos (grandes, pequeños, livianos, etcétera);

[8] La cantidad de sogas y las variaciones en las alturas dependen de las posibilidades motrices de los niños y las niñas. Es importante disponer diversas alturas en el espacio para respetar las posibilidades de ejecución de todos y establecer desafíos heterogéneos.

[9] La habilidad motriz es la expresión personal de la exploración, la experimentación y la integración de aprendizajes motrices. Por extensión, las acciones motrices con cierta definición de su estructura y sentido, se denominan habilidades motrices. En síntesis, integran las posibilidades corporales y motrices con el aprendizaje de formas definidas para resolver situaciones que presenta el medio.

- patear cambiando los objetos (grandes, pequeños, cuadrados, ovalados, etc.), la intensidad y dirección (más fuerte, más lejos, hacia delante, etc.), los participantes: con el compañero cooperando (haciéndose pases, avanzar golpeando una vez cada uno, etc.) oponiéndose (tratando de quitarse el balón, evitando que la pelota llegue a un espacio, etc.), buscando precisión (que entre en el arco, que quede en una zona, por dentro de un aro, etcétera).

El tratamiento pedagógico de las habilidades motoras no locomotivas

Estas habilidades podrán desarrollarse con el uso de los juegos exteriores y utilizando grandes elementos.[10] Por ejemplo:

- suspenderse y balancearse variando los elementos (trepadora, sogas, escaleras colgantes, telas, etc.), los modos (con las manos, con las piernas), la intensidad (más suave, más fuerte);
- hacer girar la calesita en forma individual, en parejas, en grupos;
- al deslizarse por el tobogán controlar la caída (amortiguar);
- al hamacarse controlar el balanceo de piernas, el sostén de manos, el mantenimiento del tronco;
- actividades y juegos de empujar y traccionar (una soga, una colchoneta, una tapa de cajón de salto, etcétera);
- Actividades y juegos de tracción y empuje de resolución cooperativa y de oposición: hacer girar al compañero como "tronquito", tomados de los brazos tratar de mover al otro del lugar, entre tres empujar una colchoneta (derecho, en diagonal, haciendo zig - zag, rápido, etcétera.

En este sentido, también es posible desarrollar habilidades motrices no locomotivas que involucren a la equilibración y reequilibración estática. Por ejemplo:

- actividades de reducción de la base de sustentación (pararse sobre un solo pie; en puntas de pie, sostenerse sobre un pie y una mano y levantar los otros dos segmentos, etcétera);
- mantenerse en el lugar luego de un salto, mantenerse en el lugar sobre uno o dos pies mientras se movilizan el resto de los segmentos, etcétera;
- quedarse sentado en el piso elevando y movilizando brazos y piernas.

Consolidación, mejora y perfeccionamiento del equilibrio dinámico

Recorridos

La incorporación de los recorridos, como construcciones organizadoras de desplazamientos secuenciados, es una posibilidad interesante para que los niños exploren, en distintas etapas o estaciones del recorrido, diversas acciones motrices. Resulta importante abrir espacios de acción y reflexión para que los niños adquieran experiencia en el armado de los mismos, acopien los materiales necesarios y aprendan a construir las diferentes estaciones; la propuesta de actividades ludomotrices precisa realizarse en forma progresiva y paulatina, instando a que las construyan, de forma cooperativa, en pequeños grupos.

El docente debe orientar la construcción de recorridos que involucren la resolución de situaciones motrices diversas, proponiendo y acordando con los niños la índole de las tareas a resolver y, consecuentemente, el espacio a construir Por ejemplo:

Recorrido. 1. Pasar los aros (saltar en diferentes formas, por el borde, esquivarlos, etc...; 2. Ascender la rampa (caminando, reptando, boca arriba, abajo, etc. y saltar en profundidad (con giros, con un pie, dos pies, etc.) 3. hacer un rolido (adelante, como un rollito, etc.) y 4. Pasar por adentro de un túnel de tela.

Otras posibilidades de recorridos:

- "Pisar neumáticos haciendo equilibrio, caminar sobre un tronco, rolar sobre colchoneta, saltar aros dispuestos en diferentes formas.

[10] Es importante relacionar el aprendizaje de este contenido con el cuidado del propio cuerpo y del otro, además de implementar los recursos necesarios para evitar accidentes.

- "Saltar cuatro sogas elásticas, reptar hasta un banco; subir y caminar sobre el banco y saltar en profundidad, correr esquivando obstáculos".[11]

Con material manipulable

Ofrecer el material a los alumnos (bolsitas, pompones, pañuelos, cajas, etc.) darles un tiempo de exploración y, a partir de allí, definir con ellos las tareas motoras a resolver, por ejemplo:

- llevar el pompón en la cabeza sin que se caiga;
- transportar una caja con elementos variados, en diferentes partes del cuerpo, sin que se caigan;
- sostener entre dos el pañuelo rodilla con rodilla y desplazarse por diferentes sectores del espacio.

Corporeidad y motricidad en el juego y el jugar

Este eje agrupa un conjunto de contenidos relacionados con la construcción del saber jugar solo y con los otros, aprendiendo, al mismo tiempo a jugar juegos, construidos por los propios niños o recuperados de la cultura lúdica para su conocimiento y disfrute. En consecuencia, este eje presenta dos núcleos de contenidos que se interrelacionan constantemente:

- la acción de jugar;
- los juegos.

La acción de jugar

Este núcleo procura favorecer la construcción de formas de jugar que, considerando algunas estructuras de juego, por ejemplo, los *de atrape*, desarrollen y profundicen otras expresiones lúdicas que posibiliten nuevas formas de cooperación, de intercambio constructivo, de coaprendizaje, de comprensión de los acuerdos necesarios para poder compartir un momento o una situación de juego en grupo.

Por lo tanto, se debe:

- promover el aprendizaje de las disposiciones, actitudes y procedimientos necesarios para la construcción de un modo de jugar comprometido;
- posibilitar la participación activa en la asunción y la dinamización de roles, a partir de la aceptación del otro y el sentimiento genuino de la propia aceptación;
- promover el cuidado de sí mismo y del otro en los juegos dinámicos;
- favorecer la construcción de acuerdos y el sostenimiento de la regla o pautas de juego.

Contenidos

- Asunción y apropiación de los roles en el juego. El otro como compañero de juego.
- Aceptación de las decisiones y los resultados favorables y desfavorables.
- Resolución compartida de situaciones conflictivas en el desarrollo de los juegos.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en situaciones ludomotrices.
- Práctica de acuerdos básicos en la creación y/o utilización de la regla, para que el juego sea posible.

Orientaciones didácticas

Estos contenidos despliegan propuestas de acciones que propician el saber jugar, solo y junto con otros, enriqueciendo las posibilidades de interacción de los niños entre sí y con sus docentes. El juego en la Educación Física permite el desarrollo de una serie prácticas corporales traducidas como juegos con acento en el aspecto corporal y motor.

Las situaciones ludomotrices le ofrecen, al docente, la oportunidad de observar las posibilidades de resolución motriz de los niños para ayudarles a organizar nuevas propuestas teniendo en cuenta los diversos aspectos que subyacen a las respuestas de los niños:

[11] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicia*l, 2007, Resolución 3161/07.

- su comprensión de la estructura y sentido del juego;
- su experiencia emocional previa, con sus miedos y/o su agrado en recrear experiencias placenteras de juego;
- su posibilidad de vincularse con los otros integrantes del juego;
- su habilidad motriz (esquives, reacciones, amagues, corridas, equilibrios, frenadas, etcétera);
- sus aprendizajes motrices previos y los necesarios para enriquecer las habilidades motrices de su grupo.

Esto implica una *puerta de entrada* para intervenir pedagógicamente sobre la dinámica grupal y la singularidad, cuestión compleja y definitoria para propender al desarrollo de la corporeidad infantil, desde el lugar de la posibilidad y no desde la marginación del juego, del no poder.

Durante la actividad suceden instancias en las que el grupo expresa su interés por reproducir juegos y acciones que forman parte de su historia grupal y con los cuales se identifica. Allí el maestro interviene en relación con lo grupal, dándole sentido a la presencia del juego con el que se identifica el grupo, lo enriquece, lo juega, lo reconstruye con ellos. Con respecto de lo singular, orienta a cada niño a encontrar las formas de resolución motriz necesarias para integrarse en el desarrollo del juego, posibilitando una experiencia lúdica genuina y gratificante.

Los juegos

Los juegos son la institucionalización de unas formas de jugar específicas, creados en algún momento histórico y que se transforman en objetos culturales disponibles para ser reproducidos. A modo de ejemplo, la *mancha*, la *escondida*, la *rayuela* se reconocen como juegos tradicionales, trasmitidos generacionalmente.

Sobre esta base conceptual, la educación física también genera juegos, en algunos casos mediante profesionales especialistas –los libros o manuales de juegos, son una expresión– y, en otros, durante la instancia cotidiana de la clase, como producción propia de los sujetos que la integran, cuando la intención pedagógica se centra en la promoción de la creatividad y la construcción compartida.

Se busca favorecer aprendizajes ligados a la vivencia y la comprensión de los diferentes elementos que componen la estructura de juego (espacios, reglas, tiempos, objetos, roles, etc.), propiciando que los niños amplíen sus conocimientos sobre diversos formatos de juego, los que ya existen para que aprendan a jugarlos y participar activamente en la variación de los mismos cuando se hace necesario, o los creados por el propio grupo a partir de su realidad contextual, necesidades e intereses.

Por su estructura y finalidad de su práctica, los juegos para jugar con otros se dividen en dos grandes categorías.

- Los *juegos de cooperación* en los cuales el grupo produce juegos en que todos colaboran para resolver una situación problemática o superar un obstáculo, en los que el valor y la significación están puestas en el trabajo mancomunado, la solidaridad para ayudarse, percibir el esfuerzo común, acoplar las fuerzas o habilidades de todos, sintiendo al otro desde el lugar de la inclusión y el acercamiento.
- Los *juegos de oposición* están basados en contraponer la propia habilidad y conocimientos para superar a uno o más compañeros y se fundamentan en la noción atávica de caza y captura, o de simbolizar los encuentros guerreros. Son excitantes porque se nutren en componentes emocionales de mucha influencia en el hombre, mezcla de temor por la acción del otro sobre uno mismo, el desconocimiento acerca del nivel de agresividad que aquel puede manifestar, el desafío de superar el miedo y la incertidumbre, además de probar la propia habilidad y capacidad para no ser superado.

Ambos tipos de juegos pueden favorecer importantes aprendizajes socializadores, de impacto en la autoestima y en la construcción de la disponibilidad corporal y motriz.

Sin embargo, los juegos de oposición pueden ofrecer versiones que, consideradas ingenuamente, pueden generar en los niños valores inadecuados y comportamientos éticos que no deberían promoverse en la educación inicial –ni en ninguna otra–, al remarcar la competitividad,[12] la capacidad de los más aptos en desmedro de los que no manifiestan buenos niveles de motricidad o, simplemente, no disponen de la actitud para jugar al ataque o la defensa. Prácticamente, todos los deportes se basan en estos juegos iniciales y es muy común observar –por la alta dimensión competitiva que estos han alcanzado en su dimensión espectacular y de excelencia atlética difundida por los medios– cómo los mismos docentes estimulan a los niños talentosos, premiando a los que individualmente o grupalmente triunfan en un juego, segregando y excluyendo a aquellos más limitados en la resolución motriz.

Por lo tanto, debemos considerar a los juegos de oposición como posibilidad de aprender, teniendo al otro como compañero de un diálogo motor en que ambos internalizan una imagen corporal que oficia como un aspecto favorecedor de la seguridad en sí mismo. El otro, el par, es un referente en el que el niño se refleja y se constituye; si el docente cuida que esa relación sea de aceptación de las diferencias y de apoyo al que demuestra más dificultad, promoverá la autoestima y el sentido de realidad, haciendo válido y motivante el esfuerzo para aprender con la oposición colaboradora del otro.

Al centrarse en un principio básico de la vida humana, los juegos de cooperación, en cambio, provienen de un enfoque inicial diferente: el otro es indispensable para la existencia y el desarrollo de toda posibilidad propia.

La construcción de ciudadanía, aspecto considerado de alta prioridad social en la política educativa de la provincia de Buenos Aires, puede encontrar en esta dimensión lúdica un apoyo sustancial; sin sentido de cooperación y sin un real ejercicio de la cooperación activa, no es posible lograr tal construcción.

Contenidos

- Reconocimiento y práctica de juegos grupales de cooperación y oposición.
- Conocimiento y construcción de reglas y pautas de juego.
- Invención de nuevos juegos motores y modificación de juegos conocidos.
- Reconocimiento y discriminación de las posibilidades de juegos motores en diferentes espacios: dentro y fuera de la institución.
- Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la construcción de juegos motores.

Orientaciones didácticas

Es importante que el maestro se detenga a reflexionar sobre la riqueza lúdica que encierra cada tipo de juego. Con relación a los juegos de oposición, los más típicos en estas edades son los de toque y/o *atrape*, con ejemplos clásicos como la *mancha* o el *pato ñato*.

En el caso de los más pequeños, por lo general, el docente tiene que orientar, proponer ideas, ayudarlos a hablar, hacerles preguntas, para que puedan comprender la estructura y el sentido del juego e inventar entre todos al personaje que será atrapado. De este modo, cada uno jugará el juego con mayor tranquilidad y sentido de pertenencia al mismo, al ser todo el grupo su creador. El marco de *incertidumbre*, propio de los juegos de atrape y que incide en la motivación de los niños que jugarán a evitar ser tocados o atrapados, mantendrá su vigencia.

A los cinco años, es probable que los niños logren producir con independencia juegos de este tipo y en ellos se reflejará la construcción ética que realizaron de acuerdo con los valores del juego con el otro, producto del enfoque y la orientación del docente.

[12] La competencia *per se* no es ni buena ni mala, es el uso que se haga sobre la misma lo que puede constituirse en una experiencia enriquecedora o empobrecedora en relación con el desarrollo saludable de los niños que concurren a la los jardines de la provincia de Buenos Aires.

En los juegos de toque y atrape es fundamental la presencia de los refugios. La *casa* (el refugio) oficia como un lugar significativo capaz de facilitar seguridad y continencia, para construir la noción del *adentro* con su carga emocional. Cuando comprenden el sentido de estos juegos, respetan las reglas acordadas para el uso de las *casas*, dónde y cómo se puede tocar o atrapar, respetando y cuidando al otro. Posteriormente, estos refugios pueden ir aumentando en cantidad, pudiendo realizar juegos de atrape con múltiples refugios o, por el contrario, con muy pocos de uso excepcional, cuestión que incentiva el correr con estrategias para no cansarse prematuramente, aprovechando cuando el perseguidor se aleja, escondiéndose en los otros, entre otras acciones. También es importante sostener la construcción y valoración de los roles asignados y/o asumidos en el juego y su diferenciación según la índole o momento del juego.

En la medida que el grupo avanza es interesante adicionar el rol de los *salvadores* de los que han sido atrapados, habilitándolos a continuar participando, inclusive a riesgo de ser atrapados ellos mismos. Estas acciones tienen un fuerte componente cooperativo y de valoración del otro, del amigo al que se debe ayudar a pesar de la dificultad y de la propia inseguridad. Resulta imprescindible evitar aquellos juegos donde los niños que más necesitan de la actividad sean prontamente eliminados, reduciendo su actuación motriz a un rol pasivo, de mera espera, mientras los más habilidosos disfrutan del juego.

En cada una de las situaciones lúdicas, es necesario favorecer el diálogo y la reflexión acerca de las decisiones grupales e individuales, tanto para la elaboración de las normas como para el cumplimiento de las reglas que organizan y le dan sentido al juego, además de aquellas que tienden al cuidado del propio cuerpo y el de los otros.

Corporeidad en relación con el ambiente

Comprende un conjunto de saberes referidos a la interacción entre los niños –y el ambiente– que les posibiliten reconocerlo, disfrutarlo y cuidarlo; propiciando un desenvolvimiento con mayor seguridad y progresiva autonomía.

Se espera que los niños:

- disfruten de actividades motrices en espacios donde la naturaleza se presenta con mediana o poca intervención de la mano del hombre;
- experimenten sensaciones y percepciones en contacto directo con la naturaleza;
- dispongan de sus habilidades motoras en las situaciones de interacción con la naturaleza que generan incertidumbre;
- resuelvan situaciones motrices, en forma individual y/o grupal, que se les presentan en la relación cotidiana con el ambiente.

Se destacan las cuestiones ligadas a la adquisición de hábitos referidos a la preservación y cuidado del propio cuerpo a partir del registro y la escucha atenta de las necesidades y las motivaciones que surgen de las interacciones con el ambiente.

Con respecto de la interacción con y en el ambiente físico es importante advertir las disposiciones corporales de los alumnos en el uso de las instalaciones de la escuela (subir escaleras, uso de los juegos estructurales, etc.). En relación con el ambiente natural resulta preciso que los niños interactúen con la naturaleza, reconociendo no solo las posibilidades que brinda para el desarrollo de diferentes actividades sino también la responsabilidad que les cabe en su cuidado y preservación. Los aprendizajes en el ambiente natural plantean nuevos desafíos para la construcción de la corporeidad y la motricidad.

En este aspecto, resultan óptimas instancias para integrar y trabajar junto con el equipo docente contenidos referidos a otras áreas curriculares tales como "El ambiente social y natural". Conocer el entorno próximo amplia las posibilidades para que los niños comprendan, reconozcan y experimenten sus posibilidades de juego y acciones motrices en los ámbitos externos al jardín.

Contenidos

La relación con el ambiente

- Exploración sensoperceptiva de elementos naturales.
- Experimentación de formas sencillas de actuación motriz preservando el equilibrio ecológico del lugar.
- Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.
- Conocimiento y práctica de normas referidas al cuidado y preservación del ambiente.

La vida cotidiana en ámbitos naturales

- Prácticas referidas al cuidado y la preservación del propio cuerpo y el de los demás en la interacción con el ambiente.
- Resolución cooperativa en actividades y tareas en contacto con el medio natural: la participación en tareas comunitarias, por ejemplo, armado de carpas, construcción de fogones, cocina rústica, etcétera.
- Establecimiento de acuerdos básicos en la utilización y el desplazamiento en los diferentes espacios.

Las acciones motrices en la naturaleza

- Las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en diferentes espacios.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de juegos y acciones motrices (trepar, deslizarse, rodar, equilibrios, etc.) en espacios naturales.
- Juegos cooperativos, en contacto con el medio natural.

Orientaciones didácticas

En este apartado se incluyen sugerencias didácticas para que los profesores ayuden a los niños a tener un mejor registro de los cuidados y formas de preservar la integridad corporal en el contacto con el entorno físico (escaleras, bordes, pasillos, aire libre, ambientes pequeños, etc.), en tanto adulto referente y confiable que guía, orienta, acompaña y enseña mediante los señalamientos, sugerencias e intercambios con los alumnos en los diversos momentos del encuentro con el grupo. Esta premisa se extiende a las interacciones con el medio natural, donde los niños van tomando mayor conciencia, entre otras cosas, de los cuidados que deben tener en dichos escenarios. Es importante que los niños tengan la oportunidad de realizar experiencias en el medio natural en diferentes ámbitos de la comunidad.

A partir de las actividades ludomotrices en la naturaleza el docente ayudará a los niños a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. En este sentido, y de acuerdo con las posibilidades reales de la institución y del medio donde se encuentra, podrán realizarse salidas educativas, visitas o recorridos. Durante las mismas, los docentes harán reflexionar a los niños acerca de la necesidad de preservar el medio, aprendiendo normas de cuidado ambiental.

Respecto de las actividades en el ámbito natural, en las edades más tempranas se sugieren actividades de inicio y finalización en la misma jornada, y para los grupos de mayor edad avanzar en la posibilidad de realizar hasta un pernocte. Allí los niños participan de actividades, en función de sus posibilidades, por ejemplo: armar una carpa o un refugio, amasar pan, buscar elementos naturales (leña, hojas, etc.), organizar juegos, preparar fogones, efectuar construcciones rústicas, etcétera.

Es importante viabilizar experiencias de experimentación sensible con los elementos del ambiente natural y próximo, donde los niños registren olores, texturas y colores de los elementos del medio con el que se están relacionando. En el medio natural se posibilitan experiencias motrices específicas que posibilitan aprender ciertas habilidades necesarias para adecuarse a las características del medio: ascender y descender lomadas, deslizarse por los médanos, caminar por un bosque, entre otras.

Las salidas al medio son propicias para promover la organización democrática de las tareas comunitarias a desarrollar en la naturaleza. El desafío de ofrecer situaciones que inciten al niño a hacer junto con los otros no es exclusivo de las experiencias particulares como las salidas educativas, excursiones o actividades con la naturaleza; sino que se inscriben en el hacer cotidiano (por ejemplo: elaborando sectores de juego, eligiendo objetos y elementos para jugar, acordando pautas y normas de convivencia, ayudando en el armado y guardado de los materiales, colaborando con el compañero, elaborando construcciones en conjunto, etcétera).

Las experiencias deben ser placenteras y de disfrute personal y grupal. En este sentido, no es aconsejable llevar grupos de niños sin experiencia previa a pernoctar. Pasar una noche fuera de casa requiere crear un marco de contención afectiva grupal e individual como así también la preparación previa para efectuar acciones comunitarias básicas. El propio espacio del jardín suele ser un lugar ideal para esta actividad.

Mediante los juegos en el medio natural, la cocina compartida, las caminatas, los recorridos, las veladas y los fogones, la experimentación sensible, los niños van construyendo su relación con el ambiente.

Es aconsejable que la enseñanza de saberes en ambientes diversos se desarrolle en la articulación con otras instancias curriculares. A continuación, presentamos algunas actividades que puedan servir como ejemplos en este sentido.

- Seguir un recorrido de sogas por el bosque y percibir los sonidos del agua, los pájaros o el viento en las ramas.
- Percibir los distintos tipos de terreno que van pisando y desplazarse con soltura.
- Buscar en un recorrido objetos que no pertenecen al medio.

Intervención docente

La enseñanza de la educación física en la Educación Inicial promueve que los niños aprendan a partir de una práctica variada, en la interacción con los pares, el entorno y la mediación del adulto. Al participar de las propuestas didácticas que ofrece el docente es esperable que enriquezcan –progresivamente– sus posibilidades motrices, la relación con el propio cuerpo y con los otros.

Por lo tanto, es fundamental tener claro y previsto en la planificación qué es lo que se va a enseñar, llevando a cabo un recorte de los contenidos a trabajar. Es importante que en la intervención pedagógica se respeten los tiempos individuales y grupales, como así también los niveles de complejidad a los cuales son capaces de responder cada niño y el grupo.

"Respecto de los tiempos del encuentro con el grupo es preciso e importante *considerar* un momento de inicio de la actividad (interactuando con el grupo en general, percibiendo la disposición anímica, escuchando lo que el grupo trae, etc.) el desarrollo (desplegando variadas situaciones y posibilidades, participando, creando, jugando junto al grupo), y el cierre como un tiempo necesario para conversar sobre el encuentro e intercambiar apreciaciones acerca de los acontecimientos vividos y los logros alcanzados".[13]

Si bien la enseñanza se encuentra atravesada por un modo de interacción lúdico con el alumno, resulta importante destacar que no todos los aprendizajes son construidos en forma de juego/s, sino que también se construyen en las variadas modalidades de las actividades.

"Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las particularidades de cada niño y los grupos que conforman".[14] No todos los grupos tienen los mismos gustos, preferencias, necesidades, dificultades, etc., por lo tanto es imposible que exista la posibilidad de una misma propuesta didáctica para el aprendizaje de todos los contenidos.

"Con estas informaciones el docente elabora una propuesta didáctica con niveles de complejidad tal que les permita a los niños un desafío, un problema a resolver, donde poner en juego lo que saben y aprender cosas nuevas. [...]

"En la tarea de enseñar en Educación Física en particular, resulta necesario destacar la incidencia de la disposición corporal del maestro en los modos de hacer y aprender de los niños. Es el adulto alentando, orientando, acompañando y por momentos, haciendo junto a los alumnos, quien media para que los niños elaboren las diversas respuestas a los desafíos que suponen las acciones motrices.

"En este sentido los maestros –a modo de evaluación de la propia intervención– reflexionan sobre sus propios modos de disponer el cuerpo en la enseñanza. Es decir que la enseñanza demanda una actitud para disponer de su corporeidad que identifica a esta práctica educativa. Aquí el docente ejerce su mediación, en tanto adulto confiable, entre la carga afectivo-emocional implicada en los diversos desafíos a resolver, y las respuestas que efectivamente realizan".[15] Así comparte con sus alumnos sus procesos de aprendizaje e interviene facilitándolos: los orienta, les habla, les pregunta, les propone desafíos, muestra si es necesario y, fundamentalmente, habilita espacios para la creatividad de sus alumnos, para la pregunta, para que propongan sus reglas, sus ideas, sus formas de expresarse en el espacio de la clase, un espacio cálido, alegre, de contención y aprendizaje.

Cobran especial sentido las significaciones que el maestro otorgue a los logros adquiridos por los niños, situándolos en acontecimientos que le faciliten el camino hacia la construcción de la disponibilidad corporal y motriz.

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[14] Ibídem.

[15] Ibídem.

Evaluación

La evaluación de la Educación Física en la Educación Inicial está integrada al proceso de enseñanza. Se la considera como un proceso en el cual el docente y el alumno reflexionan acerca de las experiencias y de qué modo estas contribuyeron a la construcción de los saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales incluidos en el proyecto pedagógico. El docente ayudará a los alumnos a asignar significado a sus logros, alentándolos en sus procesos de aprendizaje. Es importante que describa los avances en sus aprendizajes y les asigne significado.

Cabe destacar que las instancias de evaluación no se inscriben como tests o situaciones elaboradas estrictamente, sino como procedimientos integrados a la enseñanza, en los que el docente agudiza la mirada y ejerce la observación como acto intencionado. En este sentido las prácticas de evaluación, no se instalan como un planteo artificial de una situación a resolver; sino que se integran a la experiencia de enseñar y aprender cotidianamente, conservando la atmósfera lúdica que identifica a tales encuentros. El principal instrumento de evaluación es la observación y la forma de registrar es a través de un cuaderno a modo de anecdotario y registro de información.

La observación podrá ser incidental y/o intencional. La observación incidental remite al registro de los acontecimientos que el maestro considere significativos en el encuentro con el grupo, donde considere manifestaciones cualitativas de los alumnos en particular y/o del grupo en general. Por ejemplo, "A" se subió por primera vez al tobogán; "Z" no quiso participar de los juegos de persecución; "F" ha logrado mayor seguridad en las acciones de equilibrio, entre otras.

En cambio, la observación intencional consiste en establecer a priori y durante un periodo de tiempo determinado el aspecto del aprendizaje a observar. Por ejemplo, las acciones grupales en los juegos de resolución cooperativa; la variabilidad de respuestas motrices en situaciones que impliquen desafíos, etcétera.

No solamente debemos realizar la evaluación en la clase de Educación Física sino que es importante la observación y el registro de los modos de moverse y disponer el cuerpo en diversas situaciones y espacios del jardín: observar a los niños en la sala, en los juegos exteriores, en las entradas y las salidas del jardín, en el parque, en las salidas educativas.

Es efectivo y da buen resultado, en la práctica diaria, tener un cuaderno exclusivo para registrar lo que los niños manifiestan en su accionar, en este caso, sobre lo concerniente a su corporeidad y motricidad en la interacción con los otros y con el ambiente. Todo aquello que no se anota corre mucho riesgo de perderse. Se debe aclarar que no se trata de una grilla de doble entrada donde se consigna lo logrado y lo no logrado por los alumnos (en término de conductas terminales). Consiste, más bien, en un cuaderno donde se registran las cuestiones que tanto el maestro como los niños consideren significativas en relación con los procesos de aprendizaje. Estos elementos resultan de gran valor para el armado y puesta en marcha de propuestas posteriores y al compartir con los niños, otros compañeros docentes, directivos y/o padres.

En tales procedimientos, el maestro centrará la mirada y la observación en tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación del proceso y la evaluación final. Las informaciones obtenidas en estos momentos se registran, se emite un juicio de valor acerca de ellas, posibilitando la revisión de la propia práctica, para tomar las decisiones más adecuadas para seguir enseñando.

Evaluación Inicial

Tiene como objetivo conocer las experiencias y los saberes de los niños y del grupo en general. Es una instancia diagnóstica en la cual el maestro dedica algunos encuentros para entablar relación con el grupo, conocer la disposición para los aprendizajes motores, los niveles de habilidad, entre otras.

En función de esta evaluación el docente decide en torno de aspectos de la propuesta didáctica: el contenido a enseñar, los materiales a utilizar, la estructuración del espacio, los tiempos, el nivel de complejidad de las situaciones motrices, entre otros.

Evaluación del proceso

Tiene como objetivo recabar datos acerca de los aprendizajes de los alumnos y del proceso educativo, en función del desarrollo de la tarea presente (sostenimiento, modificación) para brindar a los niños una retroalimentación y para la diagramación de las futuras propuestas didácticas. Esta evaluación sirve también para compartir logros, preocupaciones, dificultades, etc. con compañeros docentes, directivos, especialistas y/o padres. Se constituye en forma integrada a la tarea educativa cotidiana.

Evaluación final

La evaluación final permitirá valorar el proceso de enseñanza y los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Las siguientes son las expectativas de aprendizaje de los alumnos al finalizar su escolaridad inicial.

- Registren y conozcan su propio cuerpo.
- Asuman actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros en los diversos juegos y tareas motrices.
- Desarrollen sus posibilidades motrices en la interacción con los otros, el espacio y los objetos.
- Alcancen progresivamente autonomía y confianza en sí mismos.
- Aprendan a jugar y disfruten de los juegos, recreándolos, inventándolos, asumiendo roles, empleando habilidades, modificando reglas y espacios en distintos ambientes.
- Reconozcan y disfruten de diversas actividades y juegos en el ambiente natural, asumiendo actitudes de cuidado del mismo

La evaluación del alumno en sus tres instancias (inicial- en proceso- final) considerará los siguientes aspectos:

- la relación con sus pares y con el adulto en las actividades de despliegue motriz;
- los progresos en el aprendizaje de habilidades motrices en la resolución de situaciones;
- los alcances del reconocimiento y la valoración de su corporeidad en la acción, sus posibilidades y limitaciones;
- los avances en sus prácticas de juego y en el respeto por las reglas del juego;
- la disposición para el juego y su participación en los diferentes tipos de juegos;
- la participación, el gusto y el disfrute en las diferentes propuestas de actividades;
- las actitudes que asumen en relación con el cuidado del propio cuerpo y el de los otros;
- la conformación de hábitos en la relación con el ambiente, su cuidado y su preservación.

Bibliografía

Apel, Tuli, *De la cabeza a los pies*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Bernard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Calmels, Daniel, *Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

— — —, *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física*. La Plata, DGCyE, 2003, tomo 1.

— — —, *Diseño Curricular para Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2007.

Fernández, Alicia, *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

Frigerio, Graciela y otros, *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel, 1996.

Furlan, Alfredo, "¿Un cuerpo políglota?", Actas del *Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias*, La Plata, 1995.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, 2000.

Gómez, Jorge, *La educación física en el patio*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

Gómez, Raúl, *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

— — —, *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Stadium, 2000.

Gruppe, Ommo, *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid, INEF, 1976.

Le Boulch, Jean, *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Buenos Aires, Paidotribo, 1997.

— — —, La educación por el movimiento en la edad escolar, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1996.

Le Breton, David, *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

— — —, *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

Liotini, Juan Carlos, "El derecho a la niñez", en el sitio en Internet de la Dirección General de Cultura y Educación [http://abc.gov.ar, sitio consultado en julio de 2008].

Pavía, Víctor, "Sobre el juego y el jugar: elementos para la comprensión del sentido lúdico", Actas del *Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias*, La Plata, 1995.

Rodulfo, Ricardo, "El cuerpo que se juega en la cultura", en *Revista Epicuro* n° 6, 2001.

Ruiz Pérez, Miguel, Desarrollo motor y actividades físicas, Buenos Aires, Ed. Gymnos 1987.

Quiroga, Ana, *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires, Cinco, 1999.

Sarlé, Patricia, *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Vázquez, Benilde, *La educación física en la educación básica*. Buenos Aires, Gymnos, 1989.

Wallon, Henri, *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psique, 1987.

Ej

Dirección General de
Cultura y Educación
Buenos Aires
LA PROVINCIA