

Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial

2008



Educación
Gobierno de Entre Ríos
Consejo General de Educación

Dirección de Educación Inicial
Dirección de Educación de Gestión Privada

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Urribarri

VICE- GOBERNADOR

Dr. José Eduardo Lauritto

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACION, OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS

Cr. Adan Humberto Bahl

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCALES

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazabal

Prof. Maria Delia Herrera

Prof. Susana Cogno

DIRECTORA DE EDUCACION INICIAL

Prof. María del Carmen Giménez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTION PRIVADA

Prof. Inés Patricia Palleiro

EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Irma Barrau

Prof. Blanca Figueroa

Lic. Silvia Peterson

Psmta. Andrea Godoy

EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTION PRIVADA

Lic. Mariela Chavepeyre

Lic. Soledad Gabas

Colaboradores:

Asesoramiento General:
Prof. María del Carmen Giménez
Prof. María Zaida Cardoso

Asesores Especializados:
Lic. Celia Rosenberg
Lic. Patricia Sarlé

Asesoramiento Técnico:
Fundación Arcor:
Lic. Santos Lio
Prof. Adriana Castro

Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial:
Lic. Irma Barrau
Prof. Blanca Figueroa
Lic. Silvia Peterson
Psmta. Andrea Godoy

Equipo Técnico de la Dirección de Educación de Gestión Privada:
Lic. Mariela Chavepeyre
Lic. Soledad Gabas

Especialistas:
Jardín Maternal: Prof. Elisa Aurora Díaz
Lengua: Lic. María Magdalena Lenner
Educación Física: Lic. Rosana María Bretón – / Prof. Sara Mabel Del Porto
Plástica: Prof. Virginia Firpo
Música: Prof. Marisa Lili Beguiristain
Ciencias Sociales y Tecnología: Prof. Marisa Elena Cardenal
Expresión Corporal: Psmta Andrea Godoy.
Matemática: Prof. María Fernanda Giqueaux

Aportes:
Dirección de Educación de Gestión Privada
Dirección de Educación Especial
Dirección de Educación Primaria- EGB 1 y 2
Dirección de Educación Superior
Supervisoras, Directoras de Radio Educativo, Equipos Directivos de Unidades Educativas y Docentes de Educación Inicial

Agradecimientos:

Agradecemos a la Fundación Arcor, quien colaboró en la producción y elaboración de esta publicación. Compartimos su "concepción integral de la niñez, como una etapa clave en el desarrollo del ser humano" y su convencimiento de que por medio del trabajo articulado e intersectorial tengan garantizados todos y cada uno de sus derechos.

1 PARTE

CAP 1

PRESENTACIÓN 10

MARCO GENERAL 11

Introducción 11

EDUCACION INICIAL 13**LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS** 14

● Así es nuestra Provincia 14

● La Educación Inicial en el Sistema Educativo Nacional y en el Sistema Educativo Entrerriano 19

● Entre Ríos: cuna y simiente de los Jardines de Infantes argentinos. 21

● Ubicación geográfica de Instituciones que brindan Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos. 22

● Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad 24

● Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad 24

● Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad 24

● Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad 24

● Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad 24

LA EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS 28

● Educación Inicial: una necesidad y un derecho 28

● El docente de Educación Inicial 29

● Educación Inicial, familia y comunidad 30

● La Educación Inicial y la diversidad sociocultural; experiencias de alteridad 32

● La Educación Inicial y la diversidad sociocultural; experiencias de alteridad 32

● La Educación Inicial y la diversidad sociocultural; experiencias de alteridad 32

● La Educación Inicial y la diversidad sociocultural; experiencias de alteridad 32

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL 33

● Finalidad de la Educación Inicial 33

● Objetivos de la Educación Inicial 33

● Pilares de la Educación Inicial 33

● El juego y el lenguaje: protagonistas de la Educación Inicial 34

● El juego y el lenguaje: protagonistas de la Educación Inicial 34

PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR 37

● Propuestas de organización institucional: 38

Proyecto Educativo Institucional (PEI), 38

Proyecto Curricular Institucional (PCI). 38

● La Planificación en la organización de las propuestas didácticas: 38

En el Jardín Maternal 39

En el Jardín de Infantes 39

● Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes 40

● Núcleos de Aprendizajes 40

Descripción de los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizajes 42

Ámbito Formación Personal y Social 42

Ámbito Comunicación y Expresión 42

Ámbito Natural y Cultural 42

● Acerca de la evaluación en la Educación Inicial 43

● Articulación como condición de la continuidad pedagógica 47

Coordinación editorial: Mariela Urbani

Imagen de tapa y diseño de interiores: Gabriela Silva

Fotografías Tapa e Interior:

- Alumnos de Jardín de Infantes , Escuela Número 9 Brigadier J. J. de Urquiza.

(Aldea Brasileira, Departamento Diamante, Entre Ríos)

Impreso en Argentina.

Gobierno de Entre Ríos

Consejo General de Educación

Dirección de Educación Inicial

Dirección de Educación de Gestión Privada

Córdoba y Laprida

Paraná, Entre Ríos, Argentina

Tel. 0343- 4209341

inicialcge@yahoo.com.ar

www.entrerios.gov.ar

Fundación ARCOR

Chacabuco 1160 - Piso 10 (X5000IY) Córdoba, Argentina

Tel: 0054 351 420 8303 - 420 8254

Fax: 0054 351 420 8336

funarcor@arcor.com.ar

www.fundacionarcor.org

2 PARTE	JARDÍN MATERNAL	49	3 PARTE	JARDÍN DE INFANTES	93
CAP 5	EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	50	CAP 8	EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	94
	• Introducción	50		• El Niño de Jardín de Infantes	94
	• El niño de Jardín Maternal	52	CAP 9	EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES	96
CAP 6	EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL	55		• La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes	96
	• La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal	55		• La relación juego-enseñanza en el Jardín de Infantes	96
	Distribución de los grupos	55	CAP 10	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	105
	Espacio educativo	56		• Organización de los períodos del año	105
	Tiempo	60		• Organización de las propuestas didácticas	105
	Materiales	61		Unidades Didácticas	105
	• La interacción verbal y no verbal en los primeros años	62		Proyecto de trabajo	106
	• Las primeras situaciones de juego	64		Secuencias Didácticas	107
	Juegos corporales	65		• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social	108
	Juegos de sostén	65		Núcleos de Aprendizajes:	108
	Juegos de ocultamiento	66		Identidad	108
	Juegos de persecución	66		Autonomía	109
	Juegos corporales versificados	67		Convivencia	110
	Juegos con objetos del entorno	67		• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión:	111
	Juegos de construcción	67		Núcleos de Aprendizajes:	111
	La canasta de los tesoros y el juego heurístico	68		Expresión Corporal	111
	Cesto o canasta del tesoro	68		Expresión Sonora y Musical	117
	Juego heurístico con objetos	68		Expresión Plástica	124
	Juegos con base simbólica	70		Expresión Literaria	134
				Lengua	145
CAP 7	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	73		Educación Física	153
	• La planificación y sus componentes	73		• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural	162
	• Organización de las propuestas didácticas:	73		Núcleos de Aprendizajes:	162
	Secuenciación de actividades	75		Ambiente Natural	162
	Las actividades cotidianas	75		Ambiente Social y Tecnológico	167
	• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social:	78		Matemática	173
	Núcleos de Aprendizajes:	78		BIBLIOGRAFÍA	180
	Identidad	78			
	Autonomía	80			
	Convivencia	81			
	Desarrollo Psicomotor	82			
	• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión.	83			
	Núcleos de Aprendizajes:	83			
	Expresión Corporal	83			
	Expresión Sonora y Musical	84			
	Expresión Plástica	85			
	Expresión Literaria	86			
	Lengua	87			
	• Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural	89			
	Núcleo de Aprendizajes:	89			
	Exploración de los objetos y del entorno	89			

PRESENTACIÓN

A partir de la reciente legislación nacional, se concibe a los niños y niñas como “sujetos de derecho”, que requieren de una protección integral y que se asegure en ellos el “derecho a la educación personal y social”.

Bajo esta concepción, la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación de Gestión Privada, iniciaron un proceso de consulta y concertación con más de 2.280 docentes para la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.

La educación, desde los primeros años, constituye la base de la formación de sujetos libres, autónomos, creativos, críticos. De allí la importancia de fortalecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje en este Nivel.

Este proceso continuo, a partir del nacimiento, requiere de un exhaustivo análisis y determinación de pilares fundamentales, para alcanzar los logros deseados. Sin dudar, la socialización, el lenguaje y el juego son elementos constitutivos en la construcción de dichos pilares.

Nuestra gestión educativa ha definido en el Plan Educativo Provincial, entre otros, dos Ejes Prioritarios: mejorar la calidad con igualdad de oportunidades y favorecer la profesionalización de los docentes.

El primero supone la elaboración de los Lineamientos Curriculares, adecuados a la realidad provincial, teniendo en cuenta nuestros destinatarios: sus historias, culturas, situaciones sociales y económicas, participación de las familias. Hacia ello apunta este trabajo: nuevas estrategias, actividades, prioridades curriculares para mejorar la educación de los niños y niñas.

Ahora bien, calidad sin inclusión educativa, es un proceso incompleto. De allí los enfoques y orientaciones para atender la diversidad, incluir a las personas con discapacidades, trabajar con las familias y la comunidad educativa.

El eje “Profesionalización docente” implica la formación continua y el cumplimiento de sus funciones en cada una de las etapas de la carrera docente. Este nuevo Lineamiento Curricular conlleva a que los docentes se apropien y organicen su actividad en función de la realidad y las demandas de alumnos, padres y comunidad educativa.

La simple publicación y difusión del presente documento no garantiza la mejora de los aprendizajes. Cada docente y directivo le otorgará vitalidad, realismo, subjetividad y compromiso para lograr los objetivos de la Educación Inicial, plasmados en nuestra Ley de Educación Provincial.

Esa es nuestra intención y por ello confiamos en los docentes del nivel, activos partícipes de esta construcción colectiva y solidaria a favor de miles de niños y niñas entrerrianas.

Profesora Graciela Bar
Presidente del Consejo General de Educación

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial se enmarcan en principios y valores que se inspiran en la Constitución Nacional y la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, que consideran la Educación como un derecho irrenunciable, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Nueva Ley de Educación Provincial, las cuales garantizan la educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, así como también en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (N° 26.061) y la Ley Provincial N° 9.861 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia.

Estos Lineamientos Curriculares se proponen como marco orientador para la Educación Inicial de la Provincia, dirigida a niños y niñas desde los 45 días hasta el ingreso a la Educación Primaria.

Ofrece a las docentes un conjunto de fundamentos, propósitos, núcleos de aprendizajes y orientaciones didácticas para mejorar el trayecto educativo a fin de garantizar una enseñanza de calidad para todos y todas.

Constituyen un marco referencial amplio y flexible que responde a diversas necesidades, tales como:

- Necesidad de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niños y niñas adecuándolos según los cambios profundos que se han dado tanto en la sociedad como en la diversidad de culturas, respetando la heterogeneidad.
- Necesidad de desarrollar acciones para la organización de la Educación Inicial fortaleciendo su identidad en el Sistema Educativo Nacional y Provincial en base a la Ley de Educación Nacional y a la Nueva Ley de Educación Provincial.
- Necesidad de integrar y articular en un mismo documento curricular, construido con criterios comunes, el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, teniendo en cuenta, además, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, como una nueva referencia que ressignifica una base de unidad para el Sistema Educativo Nacional, garantizando que todas las personas alcancen, capacidades, saberes y competencias equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial. Se ha nutrido del Diseño Curricular de Nivel Inicial de Entre Ríos (1997) y de los Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años Versión Preliminar (Resol. N° 4347/07 CGE).
- Necesidad de estimular el juego como contenido de alto valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas, superando las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza y respetando el derecho a jugar de los niños y niñas, a la par que su interés por aprender.

• Necesidad de favorecer la articulación entre la Educación Inicial y el Nivel Primario, para compatibilizar las estrategias pedagógicas y didácticas.

La Educación Inicial constituye el primer nivel educativo que, colabora con las familias, consideradas en su diversidad, “recupera saberes previos de los alumnos[...], presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca todos los aspectos sociales, afectivos emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.

Estos se encuentran entrelazados conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir”¹ Por tanto, fortalece las potencialidades para un desarrollo pleno y armónico.

Los niños y niñas de la Educación Inicial, sujetos de derecho, son personas que crecen, se desarrollan y aprenden, construyen su identidad, adquieren autonomía, establecen vínculos afectivos y comunicativos significativos y vivencian experiencias lúdicas de una manera holística.

“La tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación inicial en la medida en que sus tres componentes se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada”.

“El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje, pero no necesariamente lo determina ni limita [...]. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.”

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial³ de nuestra provincia constituyen el comienzo para construir consensos a través del diálogo y la participación de todos los actores sociales como el mejor camino para asegurar la confianza, la responsabilidad y el compromiso.

Este documento ha tomado como eje transversal el respeto por la vida: amar e identificarse con el lugar donde se ha nacido, respetar y conocer su propio cuerpo y el de los demás, el ambiente natural y cultural, en definitiva, crecer en armonía consigo mismo, con los otros seres y con la realidad circundante; a través de una formación personal y social, en un proceso permanente y continuo que involucre el afianzamiento de la autonomía, la construcción de su identidad y la convivencia con otros.

MARCO GENERAL

EDUCACIÓN INICIAL

- CAP 1 LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS
- CAP 2 LA EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS
- CAP 3 LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL
- CAP 4 PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR



¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, Nivel Inicial, Buenos Aires, 2004.

² Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”, Unidad de Curriculum y Evaluación, Santiago, 2005.

³ Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, op.cit.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS

■ Así es nuestra Provincia

*Desde siempre el río forma parte de la vida entrerriana.
Está en nosotros.*

*“Fui al río y lo sentía
cerca de mí, enfrente de mí*

*De pronto sentí el río en mí
corría en mí
con sus orillas trémulas de señas,
con sus hondos reflejos
apenas estrellados.*

*Me atravesaba un río,
me atravesaba un río!”*

Juan L. Ortiz

“La sutil percepción poética, que tan bellamente describe Juan L. Ortiz sugiere la relación íntima e integral que se establece entre el río y el hombre de la región. Del río y junto al río - o de los ríos y arroyos - vivían nuestros antepasados aborígenes. Y por el río llegaron los que cambiaron la historia”⁴.

Como la “mejor provincia”, fue sentida y descripta por Tomás de Rocamora quien había advertido las enormes posibilidades del territorio y, al elaborar un plan político y económico para la región, elevado al Virrey Vértiz el 11 de agosto de 1782, documentación en la cual bautizó a la provincia con el nombre de Entre Ríos y vaticinó en la frase final del plan “antes de muchos años será la de Entre Ríos, de que trato, lo que dije, la mejor provincia de esta América”.

“El nombre, utilizado por primera vez, quedó para siempre. La predicción es todavía potencial, aunque aún estamos a tiempo de realizarla. Claro que depende de nosotros los entrerrianos”.⁶

Entre Ríos, aguas de ríos y de arroyos; montes de talas, algarrobos y espinillos; cielo azul que en lejanías besa lomadas y cuchillas. Y en medio de este paisaje, los hombres, que en temerario desafío se atrevieron a habitar la tierra virgen y que con el correr de los años convirtieron a Entre Ríos en protagonista de singulares episodios de la vida nacional.

En la historia lejana vivieron en nuestra provincia diversos grupos étnicos: los Chaná-Timbúes, los Charrúas y los Guaraníes, con cultura particular y definida. Resistieron valerosa y obstinadamente al conquistador.

Mucha sangre se derramó, perdiéndose gran parte de su cultura, pero nos quedan vestigios de su lengua, costumbres como el mate, el chipá, la pesca con arpón y el uso de la paja y el barro para la construcción de viviendas. A partir de la Reforma de la Constitución Nacional y actualmente de la Constitución Provincial (2008) se reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios y el derecho a una educación bilingüe e Intercultural (art. 33).

De estas tierras surgieron caudillos que enarbolaron la bandera de la causa federal, destacándose entre otros, el General Pancho Ramírez y el General Justo José de Urquiza, quienes contribuyeron notablemente a la Organización Nacional e Institucional. También, aportaron elementos que hoy constituyen patrimonio regional las grandes corrientes migratorias. Hombres y mujeres venidos del otro lado del mar pusieron su trabajo y esfuerzo para el engrandecimiento de la provincia. Tierra de lomadas y riachos, colmada de historia y de leyenda, tiene la gracia de haber nacido abrazada por el Paraná, el Uruguay, el Guayquiraró y el Mocoretá, proveyéndola de magníficos paisajes ribereños e incidiendo en su clima y naturaleza.

De norte a sur, entre lomadas y montes, corre tajante y profundo el río Gualeguay, dividiendo la tierra entrerriana casi por completo. En las profundidades de su suelo, florece una de las mayores reservas de agua dulce de América, el Sistema Acuífero Guaraní. Su utilización es netamente termal y la mano del hombre creó múltiples complejos desarrollados a la vera del río Uruguay, para fomentar el turismo en la zona costera entrerriana. Esto trajo como consecuencia una revalorización económica de la zona, el crecimiento de la inversión en infraestructura hotelera y, por supuesto, un movimiento turístico durante todo el año.

Si bien la naturaleza mostró la prodigalidad de una tierra y de un clima más que propicio para la vida del hombre y el desarrollo de sus actividades, es indudable lo que significó, en el pasado, el aislamiento a causa de los grandes ríos que enmarcaban el territorio, pero el poblador entrerriano nunca se dejó amedrentar por los inconvenientes que producía la incomunicación sino por el contrario, con esfuerzo tesonero, fue desarrollándose hasta que encontró sus vínculos con el resto del país y países vecinos a través de monumentales obras de infraestructura. Estas obras se transformaron en un lazo, en un abrazo, que le han valido para la integración tanto nacional como internacional: el Túnel Subfluvial Raúl Uranga Carlos Sylvestre Begnis, el Puente Victoria - Rosario que la comunican con la provincia de Santa Fe; el Complejo Ferrovial Zárate-Brazo Largo que la vincula con Buenos Aires; los Puentes Internacionales José Gervasio Artigas, Libertador General San Martín y Puente Ferrovial Represa de Salto Grande que la conectan con la República Oriental del Uruguay.

Los brazos gigantescos del río de los Pájaros (Uruguay en vocablo guaraní) y pariente del mar (Paraná en vocablo guaraní y para otros de origen tupí) juntan sus manos hacia el sur para dar vida a otro gran río, el Río de La Plata. Allí, en la confluencia donde se abren en innumerables ramas confiriéndole al territorio un relieve particular, se encuentra el Departamento Islas del Ibicuy con médanos, esteros y hacia el norte una superficie de tierra firme. En los hilos de agua, alberga gran variedad de peces, garzas, serpientes venenosas y en las orillas animales autóctonos, entre los que se encuentra el casi desaparecido ciervo de los pantanos. Irrumpe en noviembre la algarabía del desfile de carrozas náuticas, acontecimiento anual que se lleva a cabo y que reúne a toda la comunidad alrededor del agua, elemento primordial que caracteriza con fuerza la región. Como guardianes de esta tierra se alzan los cerros indios, patrimonio cultural e histórico por excelencia que da cuenta de la presencia de los aborígenes.

Siguiendo por el Uruguay, se observa el Departamento Gualeguaychú, enclavado en el corredor del Mercosur, pueblo pionero en defensa del medio ambiente. Su ciudad cabecera con 225 años de historia, ha crecido junto al río, el que se destaca por su atractivo paisajístico. Fue delineándose a través de una sucesión de actividades como la portuaria, las industrias, los comercios y las nuevas necesidades educativas y culturales. Con la brisa ardiente del verano, este paisaje se estremece con el retumbar de las batucadas y los cientos de cuerpos que vibran siguiendo su ritmo. ¡Ha llegado el carnaval! y con él sus colores. El pueblo se inunda de actividad que mueve una de las principales industrias: el turismo.

Hacia el norte siguiendo el curso del río, se llega al Departamento Uruguay, cuya ciudad cabecera distinguida como “La Histórica” ostenta entre sus monumentos El Palacio San José de belleza arquitectónica, singular patrimonio y misterio. (Residencia del gobernador y luego presidente, Justo José de Urquiza). Otras construcciones a destacar son: la Basílica “Inmaculada Concepción”, Estancia “Santa Cándida”, Casa “Delio Panizza”, el Correo y el Colegio Nacional “Justo J. de Urquiza” donde se formaron ilustres políticos y hombres de letras de reconocimiento nacional e internacional. Se debe destacar la importancia de la oferta educativa que existe en la ciudad, con miles de jóvenes estudiando en los numerosos establecimientos educativos de alto nivel académico. El pasado parece adueñarse de sus calles porque aún se siente en la atmósfera la presencia de Francisco Ramírez acompañado de la Delfina por quien dio la vida. Este caudillo, que creara la República de Entre Ríos, al frente de sus montoneras, dejó para siempre esta historia de amor y coraje en la provincia.

Bordeando el río de los Pájaros hacia el norte se encuentra Colón, bello departamento, del color de la arena dorada del río y los arroyos que lo surcan. Las tradiciones se mezclan con la cultura de los inmigrantes suizo - franceses, que llegaron en busca de un futuro para sus hijos e imprimieron a la región un orden y una pujanza que la identifican. Su recuerdo permanece aún, en la fiesta anual de la Colonización. Otro acontecimiento que atrae a visitantes de distintos puntos del país y del exterior, y que los reúne en las cálidas noches de febrero, es la Feria Nacional de la Artesanía. Una cita obligada de estos viajeros es el Parque Nacional El Palmar; paraje singular de miles de palmeras Yatay, únicas en la Argentina, que crean una región (ecosistema) donde viven animales como el carpincho, guazuncho, jabalíes, vizcachas, iguanas, protegidos del hombre y acompañados del canto de los cientos de pájaros autóctonos que allí habitan.

Continuando el trayecto se sitúa el Departamento Concordia. Largas hileras de verdes follajes salpicadas de amarillo y naranja de distinta intensidad bordean sus rutas y perfuma el paisaje la delicada flor de azahar. La ciudad cabecera, de nombre homónimo sometida al capricho de las veleidades del cauce del río, padece inundaciones en sus crecientes y estrecha sus lazos de hermandad con la República Oriental del Uruguay durante sus bajantes. La creencia popular permite imaginar que al producirse este acontecimiento, es posible atravesar el río caminando sobre las rocas del Salto Chico. En las colinas más altas del Parque Rivadavia se yerguen las ruinas del Palacio San Carlos, donde nació una leyenda en los escombros que el fuego no pudo borrar y entre cuyas paredes y paisaje circundante encontró inspiración el piloto de guerra Antoine de Saint Exupéry.

4 Alarcón Muñiz, Mario. LT 14. “Entrerrianías”, Ediciones LT 14, Radio General Urquiza, Paraná, 2007.

5 Alarcón Muñiz, Mario. op. cit.

6 Alarcón Muñiz, Mario. op. Cit.

Aprovechando el caudal del río se construyó la gran obra hidroeléctrica de Salto Grande. Producto de ella se formó uno de los más grandes lagos artificiales de América Latina de naturaleza irregular que forma penínsulas y bahías. Como ejes de la actividad industrial se desarrolla el citrus, dando lugar a la producción de jugos, aceites especiales, polvos cítricos y forrajes obtenidos con los restos sólidos. Actualmente ha crecido el interés, por la gran demanda de países extranjeros del cultivo y la comercialización de arándanos.

Siguiendo al noreste, se encuentra el Departamento Federación, enmarcado por los ríos Uruguay y Mocoretá. Su historia confronta un valiente pasado que da lugar a una pujante región que crece muy rápidamente desde el surgimiento de las aguas termales. Un importante recurso aparece asociado al termalismo: el turismo. La Nueva Federación y sus pueblos próximos están superando el largo duelo que significó abandonar sus casas, su ciudad de tierra roja y flores en cada esquina, cediéndola al avance de las aguas del lago Salto Grande para aprender a construir, a orillas de ese lago que le quitó todo lo que poseían, un nuevo y floreciente destino. Muy cerca de allí, se asienta la ciudad más grande del Departamento, establecida en el Distrito Mandisoví con el nombre de “Villa Libertad”, que luego cambia su nombre por el de su Estación Ferrocarril: “Chajarí”, llamada también “Ciudad de Amigos” por la cordialidad de su gente, la tranquilidad y armonía del lugar. Zona citrícola con muchas plantaciones de eucaliptos y micro emprendimientos como producción de miel, queso y el más popular: salame de Chajarí.

Siguiendo el río Mocoretá, se encuentra el Departamento Feliciano, donde se produce el encuentro con el río Guayquiraró, afluente del Paraná. Aquí, entre lomadas, se divisan montes bajos de ñandubay, algarrobos y palmeras caranday, cuyas hojas con forma de abanico sirven para “pantallarse” (al decir de los lugareños) en los días de intenso calor. En este pueblo se conserva lo autóctono, lo tradicional, reflejado en sus leyendas: Lázaro Blanco, Ramoncito Muñoz, Don Pata de Palo, La maestra de Basualdo, manteniendo vivo un fuerte sentimiento de identidad regional y pinceladas costumbristas. Estas tradiciones junto a los fogones, cantos, música y bailes dan brillo a la “Fiesta Provincial del Ternero”. En sus escenarios desfilan los más reconocidos artistas populares, mientras el olor a comidas típicas invade el ambiente. El protagonismo es de los ganaderos locales que muestran el resultado de su esfuerzo.

Bordeando el río Guayquiraró se baja hasta encontrar el Paraná y así se llega al Departamento La Paz, caracterizado por una variada gama de accidentes naturales, majestuosas barrancas, un delta atrapante y lagunas pobladas de abundantes aves acuáticas, bosques naturales y selvas en galerías. Se escuchan los cantos de los pájaros errantes, que peregrinan cruzando este espectacular paisaje, entre los que se distingue “el cardenal amarillo”, considerado monumento natural provincial. Escritores, poetas, artistas plásticos y artesanos acompañan desde sus orígenes la historia lugareña, logrando con sus aportes definir una identidad propia, rica en los más diversos matices. Entre ellos, Linares Cardozo, figura señera de la cultura regional, que se inspiró de las expresiones del hombre de campo, de los pescadores y las personas humildes de La Paz y sus alrededores, recogiendo vivencias que luego volcaría en sus creaciones musicales, poéticas y plásticas. En esta zona es importante, también la actividad pesquera; realizándose fiestas de pesca variada, como la del surubí y la del dorado, ambas con devolución.

Por el cauce del caudaloso río Paraná se llega al Departamento de igual nombre, asiento de la ciudad capital de la provincia que se alza sobre enormes y escarpadas barrancas cubiertas de vegetación. Allí, como un balcón verde sobre el río, se extiende el “Parque Urquiza” que emana la frescura y la belleza del rico follaje engalanado por el lapacho rosado, el azul celeste del jacarandá, el rojo del chivato y la blanca de los palos borrachos, enmarcando las barrancas y la obra del hombre: el anfiteatro, las escalinatas, fuentes, esculturas y monumentos. En la ciudad, quedan testimonios de un tiempo pasado, casas muy antiguas, veredas angostas y monumentos históricos. Frente a la plaza 1° de Mayo se destaca la Catedral “Nuestra Señora del Rosario”, primitiva iglesia de la Baxada; el colegio “Nuestra Señora del Huerto” declarado Monumento Nacional porque fue sede del Senado durante el tiempo de la Confederación Argentina; el edificio de Correos y Teleco-municaciones, lugar en el que antiguamente estaba la casa en que vivió Don Justo José de Urquiza; la “Escuela Normal”, la primera del país fundada durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, y la Municipalidad que tiene más de cien años. En el Centro Cívico está la casa de Gobierno, el Palacio de Justicia, el Consejo General de Educación y la Jefatura de Policía.

En su vasto territorio, hay un gran desarrollo de industrias, de servicios, de finanzas, con predominio de la actividad administrativa y comercial. Sus fiestas provinciales más importantes están relacionadas con sus características geográficas y las tradiciones de sus habitantes. “La Maratón Hernandarias - Paraná”, consagrada internacionalmente como la competencia internacional más larga del mundo, la Procesión náutica en Bajada Grande y la Peregrinación de los pueblos Hásenkamp - Paraná, considerada la más larga de Sudamérica, reúne cientos de fieles que peregrinan hasta el Santuario de la Virgen de Nuestra Señora de Schönstatt.

Acariciando el Paraná, entre barrancas y aguas cálidas, se llega al Departamento Diamante, con paisajes de belleza insuperable. Hacia las afueras, el Parque Nacional Pre - Delta se encarga de consumir el atractivo natural, dejando a la vista de quien lo desee sus tres ambientes definidos: el albardón, la laguna y el bañado y con ellos, su riqueza en flora y fauna. Entre sus sitios más importantes e históricos se encuentra “Punta Gorda”, tomado como referencia y punto estratégico para operaciones militares ya que su costa constituye un puerto natural, fiel testigo de uno de los episodios más grandes de la Historia Nacional: el pasaje del Ejército Grande comandado por el General Justo José de Urquiza rumbo a Caseros. El puerto de Diamante, es el orgullo de la ciudad y en su aspecto productivo vio nacer instalaciones para la carga de numerosos buques que operan en el mismo entre ellas los silos y muelle destinados a la ex Junta Nacional de Granos. Cada enero el escenario mayor de Entre Ríos, de nombre “Martín Fierro”, se viste con sus mejores galas para recordar toda la tradición gauchesca, con el desfile de gauchos y tropillas. El concurso de destreza criolla y la actuación de los más populares cultores de la música regional y nacional en el “Festival Nacional de Jineteadas y Folclore”, es un gran atractivo para el lugar.

Siguiendo el Paraná, al sudoeste de Entre Ríos, se encuentra el Departamento Victoria. Posee un relieve de dos zonas determinadas: uno de tierra firme y otro inundable de islas. La ciudad cabecera del mismo nombre emerge apretada entre áreas rurales de grandes riquezas y humedales, con riachos sobre un relieve de colinas, conservando en su extensión el aroma a pueblo de otros tiempos. Por su riqueza arquitectónica es llamada “ciudad de las rejas”, marcando contraste con importantes emprendimientos privados que dan paso a una creciente modernización y afluencia de turistas gracias al puente Rosario - Victoria. El colorido desfile de comparsas y batucadas que tiñen de magia, color y alegría invitan al pueblo a la Fiesta Provincial del Carnaval. Se distinguen entre sus lugares turísticos “La Abadía del Niño Dios”, refugio de peregrinos que se acercan en busca de paz y encuentro consigo mismo. Allí se elaboran productos artesanales; entre ellos se destaca el prestigioso licor monacal.

Internándonos por el río Gualeguay (río del jaguar o del tigre), se llega al Departamento del mismo nombre. Esta zona se caracteriza por su gran belleza natural y por su suelo húmedo - arcilloso, apto para la cría de ganado. La fauna es muy rica en animales silvestres y aves variadas surcan el cielo dibujando una postal exquisita. Constituye el destino perfecto de escapadas a la naturaleza desde las cercanas urbes. Ciudad cordial, en la que su gente se reúne en la Fiesta Provincial “Cantando en el Río”, para brindar a ese hilo de plata, que recorre y baña con sus aguas las hermosas tierras entrerrianas. A la vera del mismo se extiende el bello solar natural “Parque Intendente Quintana” donde conviven una gran variedad de especies autóctonas y exóticas. Allí se construyó la defensa costera que modificó la vida de los lugareños y en el cual se congregan todos para disfrutar de la belleza del lugar.

En el centro geográfico de la provincia se encuentra el Departamento Nogoyá que significa “Agua brava” o “Río Bravo”, en mención al comportamiento de las aguas del arroyo. En sus márgenes se encuentra la ciudad cabecera, hospitalaria, solidaria y laboriosa. Comunidad profundamente cristiana, que cada 16 de Julio se reúne en torno a Nuestra Señora del Carmen en la Basílica del mismo nombre. Es sede, además, de la “Fiesta Provincial de la Leche” en la que se llevan a cabo exposiciones, ventas de vaquillas y productos derivados de la importante producción lechera.

Llegando al corazón de la provincia, se encuentra una pradera herbácea con pastos de escasa altura que constituyen una verdadera alfombra pareja en época de lluvia, en la cual se divisa el Departamento Tala, que goza de la belleza típica que se despliega alrededor del río Gualeguay. Los arenales blancuzcos penetran la vegetación de montecillos, la fauna silvestre con el zorrino, la mulita, el ñandú, el pato picazo, el cisne de cuello negro, la martineta, la perdiz, la garza mora y la cigüeña, deambulan en los parajes casi vírgenes.

Siguiendo por el centro y hacia el norte se llega al Departamento Villaguay, región agrícola ganadera, donde uno de sus principales cultivos es el arroz. Posee una amplísima zona rural cuyas principales actividades son la avicultura, apicultura, horticultura y, también, se llevan adelante y con éxito nuevas actividades, como la helicultura (cría de caracoles), cría de conejos y llamas. En su territorio está ubicada la Comunidad Charrúa de Pueblo Jaguar, único Pueblo Nación reconocido jurídicamente dentro del territorio entrerriano. Villaguay, corazón de la Provincia de Entre Ríos, celebra con mucha alegría, música y coloridas carrozas, la “Fiesta provincial del estudiante secundario”.

Al noreste del territorio, se encuentra el departamento más joven y de menor extensión, San Salvador. Creado en el año 1989, en el cual se asientan numerosas colectividades constituyéndose en un crisol de razas. Zonas de llanuras y lomadas, surcadas por numerosos arroyos y cañadas. Cuenta con dos zonas urbanas que año a año aumentan su población, gracias a las familias que llegan de las zonas rurales aledañas. Como fiesta popular más importante, se lleva a cabo la “Fiesta Nacional del Arroz”, principal actividad comercial.

Ubicado en el centro de la Selva Montielera, se encuentra el Departamento Federal que guarda en sus entrañas toda la magia del paisaje. Predominan el ñandubay y el algarrobo negro, de cuyos intrincados y retorcidos troncos penden un sin número de líquenes, enredaderas y claveles del aire. Las selvas en galerías se desarrollan en las márgenes de los numerosos arroyos que surcan la región. En la Selva de Montiel se encuentran una de las zonas de mayor presencia de aves del país. Su población realiza importantes actividades ecológicas, como los tratamientos de residuos y las brigadas de guardafaunas que concientizan sobre la importancia de la defensa del bosque nativo. Su fiesta más importante es la “Fiesta Nacional del Chamamé”, donde las canciones chamameceras, sapucay y bailantas alegran a todos quienes se acercan a este festival.

La provincia de Entre Ríos, con clima húmedo, con cursos de aguas superficiales y buenos pastos, hacen de ésta un terreno propicio para la ganadería y para la explotación agrícola, sobre la cual reposan la mayoría de las industrias que, año tras año, se desarrollan en importantes núcleos productivos.

La gran belleza de su naturaleza, el color de sus verdes, la hermosura de sus arenales, dibujan un paisaje magnífico. La riqueza de sus costumbres y tradiciones han inspirado a muchos poetas, músicos y pintores de estas tierras, plasmando en sus obras lo distintivo de la región.

Aún se escucha, entre dichos y leyendas que van de boca en boca: que anda “el viejo de la bolsa”, “la solapa”, “el dueño del sol” buscando al gurisito entrerriano que no quiere dormir la siesta...”

18

Este recorrido por nuestra provincia nos muestra su riqueza, su patrimonio cultural, su paisaje y las múltiples posibilidades que brinda. Nos invita a revalorizar lo nuestro para lograr la realización de un recorrido didáctico significativo, que nos permita recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

*“Entre Ríos...
aves silvestres surcan sus cielos,
trinos que inundan el silencio del campo,
lomas donde la vista puede observar el abrazo del cielo y la tierra,
arroyos que corren por sus entrañas
y en el poniente,
se inauguran sus iluminaciones vespertinas, un color rojizo...
y a medida que la luna va asomando sobre el horizonte,
se ilumina de pronto entre sombras... el Sauce, el Río...
Y el más notable de los contrastes se divisa,
que ningún pincel podría trasladar al lienzo.”*

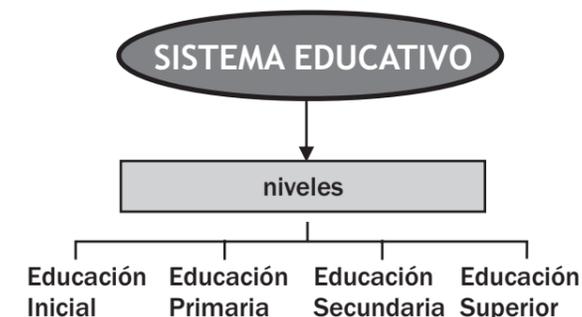
Elisa Díaz

■ La Educación Inicial en el Sistema Educativo Nacional y el Sistema Educativo Entrerriano.

“Hablar de la estructura del sistema educativo, en la complejidad del tema y simplificándolo al mismo tiempo, es básicamente, hablar de la forma en la que un país ordena los aprendizajes necesarios para el cumplimiento de las aspiraciones educativas de su pueblo, en función del grado de complejidad y profundización de los mismos y las características especiales de las diferentes formaciones según los distintos niveles de enseñanza. En la nueva organización mundial, las transformaciones de los sistemas educativos tienden a favorecer estructuras flexibles, dinámicas y con capacidad para reformularse permanentemente de acuerdo a las necesidades emergentes de un tiempo histórico caracterizado por permanentes cambios”.

La Ley de Educación Nacional N°26.206 define que “el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación”. (Artículo 14°). Estipula que el mismo tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan (Artículo 15°). Establece que “la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Artículo 16°).

El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho (8) modalidades (Artículo 17°).

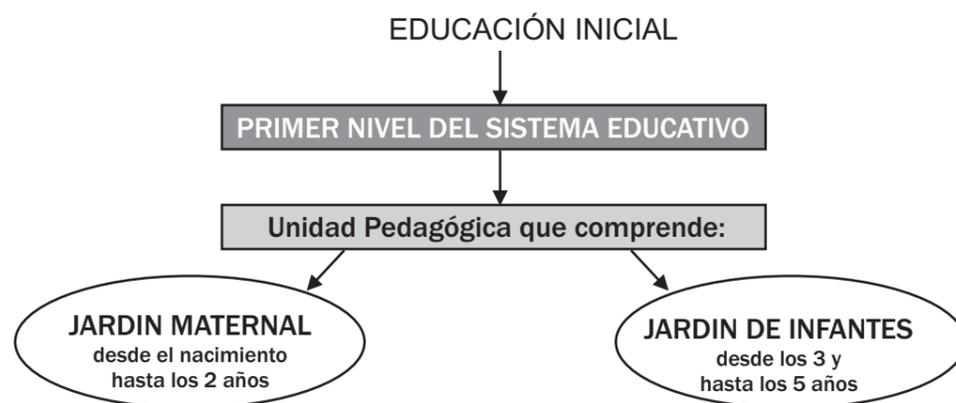


19

La Nueva Ley de Educación Provincial refiere en el Artículo 14° al Sistema Educativo Provincial expresando que “forma parte del sistema educativo nacional y se integra por el conjunto de instituciones y acciones educativas tendientes a garantizar el pleno ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender”.

Lo estructura en cuatro niveles, siendo la Educación Inicial el primero de ellos (Ver cuadro superior), y reconoce ocho modalidades al igual que la Ley de Educación Nacional. La normativa provincial en el Art. 16° establece que “La obligatoriedad escolar se extiende desde el último año de Educación Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria. El Consejo General de Educación garantizará su cumplimiento gradual a través de alternativas institucionales pedagógicas y de promoción de derecho en coordinación con el Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Consejo Provincial del Menor y el Poder Judicial”.

“Educación Inicial comprende el jardín maternal para niños a partir del nacimiento hasta 2 años, y el jardín de infantes, para los niños desde los 3 y hasta los 5 años, siendo obligatorio este último” (Artículo 22°), y se la define como “una unidad pedagógica y organizativa destinada a la educación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social de la educación” (Artículo 23°).



En la normativa provincial se sostiene la necesidad de arbitrar los medios para asegurar la progresiva universalización de la educación de niños y niñas de cuatro (4) años de edad. (Artículos 24°).

“El Consejo General de Educación coordinará con organismos gubernamentales y no gubernamentales, el funcionamiento y asesoramiento pedagógico de los Jardines Maternales que estén bajo su dependencia” (Artículo 27°), como así también que “desarrollará estrategias organizativas, de gestión y de capacitación docente, orientadas a favorecer la articulación entre el Nivel Inicial y la Educación Primaria” (Artículo 28°).

■ Entre Ríos: cuna y simiente de los Jardines de Infantes argentinos

*“De mañanita temprano, con unos mates apenas,
era una paloma blanca, caminito de la escuela
se acoyaraban al paso, niñitos de tez morena
majadita de esperanza, con una madrina estrella”*

Linares Cardozo ⁸

Según una investigación realizada por Walkiria Heinze,⁹ el primer Jardín de Infantes de la Argentina y de Latinoamérica fue el creado en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, el 4 de agosto de 1884, y junto con él se realiza la creación del primer Centro de Preparación de Maestras Jardineras, siendo el Director, en ese momento, el Profesor José María Torres.

Los estudios bibliográficos y testimoniales, que incluyen información recabada por la citada investigadora, en los Ministerios de Educación de los otros países latinoamericanos, indican que no existe registro alguno de que en esa época -o antes de ella- hubiere existido una institución similar en esta parte del continente. Advirtió, además, que tal aseveración no resultaba para nada extraño debido a que la Argentina, por aquellos años, había alcanzado un alto nivel de desarrollo educativo. Al punto de que François Chevallier, aseguraba en su libro “América Latina” que la educación argentina en 1.880 ocupaba el primer lugar en Latinoamérica.

Concurrían a este Jardín de Infantes, en un principio, los niños de las familias de gran poder adquisitivo de la ciudad y su actividad se basó, en la experiencia que en la materia tenía Estados Unidos. De hecho se lo conoció incluso como “Kindergarten” y estuvo a cargo de una docente traída del país del norte, Sarah Chamberlain de Eccleston, quien se había graduado en Filadelfia con el acompañamiento del Director de la Escuela Normal.

Es en esta misma Escuela Normal, en la cual, dos años después, en 1886, se creó el primer Profesorado para maestras kindergartianas, el primero en el país en poseer un Plan de Estudio de Formación de Docentes Jardineras. Así los alumnos que aprobaban el cuarto año de sus estudios secundarios y deseaban especializarse en la docencia infantil, sumaban dos años más de formación y egresaban como maestros kindergartianos, bajo la firme tutela de Sarah Chamberlain de Eccleston y de la sociedad froebeliana por ella fundada. Entre las primeras maestras jardineras egresadas,¹⁴ promoción 1888 hubo dos entrerrianas: María Errazquin de la ciudad de Gualeguaychú y Justa Gómez, de la localidad de Villaguay.

A partir de aquí, la educación infantil fue extendiéndose a un ritmo sostenido, distinguiéndose como figuras prominentes: “Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Rita Latallada de Victoria y Pía Didoménico, quienes difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la República”.

Es de destacar la Obra de Rosario Vera Peñaloza, “Maestra de la Patria”, por su trayectoria educativa y su obra difusora de la educación “pre-escolar”. En su honor, se conmemora el 28 de mayo el “Día Nacional de los Jardines de Infantes”.

Tuvieron que transcurrir cien años, desde aquel 4 de agosto de 1884, en el cual se creó este visionario “Jardín de Infantes”, para que la Provincia que fue cuna del mismo, contara con una repartición pública dentro del Consejo General de Educación que se ocupara efectivamente del Nivel Inicial, creándose, en Entre Ríos, recién en 1984, la Dirección de Enseñanza Pre-Primaria. En el mismo año, por Decreto N° 4244 M.H.O.P se aprobó el Proyecto de Bases Curriculares de Nivel Pre-Primario con el propósito de orientar y dar coherencia a la labor educativa.

⁸ Linares Cardozo. Júbilo de Esperanza. Programa Identidad Entrerriana. Gobierno de Entre Ríos. Consejo Federal de Inversiones. 2006

⁹ Ghiggi Inés en el Pasaje del Ensayo, “Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín”, elaborado para la presentación del Seminario taller desarrollado en el III Congreso Internacional de Educación “Evolución, Transformación y Desarrollo de la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, (México). Mexicali, octubre de 2003. (Walkiria Heinze fue Directora del Jardín de Infantes de la Escuela Normal José María Torres de Paraná, Provincia de Entre Ríos, 1962 -1993.)

¹⁰ Ghiggi Inés en el Pasaje del Ensayo, “Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín”. op. cit.

¹¹ Ghiggi Inés en el Pasaje del Ensayo, “Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín”. op. cit.

¹² Ghiggi Inés en el Pasaje del Ensayo, “Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín”. op. cit.

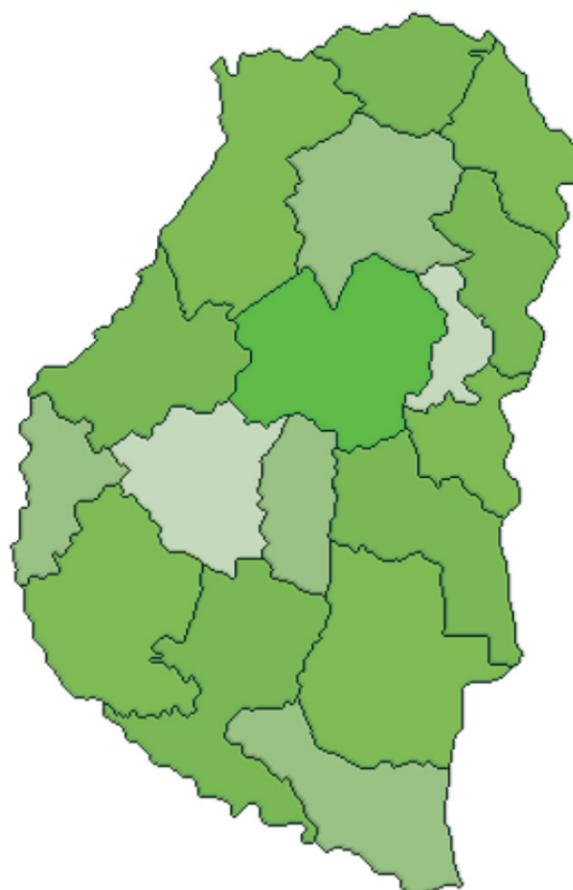
¹³ Fernández Doux, Norma. Investigadora e historiadora de la Escuela Normal de Paraná. Datos brindados en entrevista personal, el día 20 de octubre de 2008.

Obra patrimonio documental en el archivo y en la biblioteca de dicha institución.

¹⁴ Fernández Doux, Norma. Entrevista personal, el día 20 de octubre de 2008.

¹⁵ Crespo, Julio. Las Maestras de Sarmiento. 1° edición. Grupo Abierto, Comunicaciones. Buenos Aires. 2007

Ubicación geográfica de las Instituciones de Gestión Estatal y Privada que brindan Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos¹⁶



22

El sistema de organización de la educación inicial en la Provincia de Entre Ríos se compone de Instituciones que dependen de la Dirección de Educación Inicial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada.

Estimativamente se considera que un 75% de las instituciones pertenecen a la gestión estatal y un 25% a la gestión privada. Todas las instituciones se rigen por la normativa vigente que emana del Consejo General de Educación.

Unidades Educativas: Son las instituciones que brindan educación inicial a niños/as cuyas edades estén comprendidas entre los 45 días y los 5 años. Todas cuentan con equipos directivos propios.

Centros de Desarrollo Infantil: son las Instituciones que atienden directa y sistemáticamente a las necesidades pedagógicas, psico sociales y nutricionales y se ocupa en forma indirecta de la salud de los niños de 45 días a 4 años.

Se crean en zonas de población donde se detecten necesidades básicas insatisfechas trabajando de manera conjunta con los Centros de Salud.

Jardines Maternales sin convenio o con convenio con instituciones de la comunidad: son las resultantes de acuerdos - convenios entre Organismos Gubernamentales y Organizaciones de la Sociedad Civil. En la realidad estas instituciones atienden a niños de 45 días a 4 años, funcionando como Jardín Materno Infantil.

16 Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos, Dirección de Planeamiento Educativo, Área Estadística y Censo, Paraná 2006.

Secciones de Nivel Inicial anexas a Escuelas de Educación Primaria

Secciones de Nivel Inicial anexas a Escuela Normales

INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE BRINDAN EDUCACIÓN INICIAL CON DOCENTES ESPECIALIZADOS DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA

Departamento	Jardines Maternales	Unidades Educativas	Jardines anexas a Escuelas Primarias	Jardines anexas a Escuelas Normales	Centro de Desarrollo Infantil CDI
Colón 49	Estatal: 3 Privada: 1	Estatal: - Privada: 2	Estatal: 37 Privada: 5	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -
Concordia 97	Estatal: 6 Privada: -	Estatal: 5 Privada: -	Estatal: 54 Privada: 19	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: 12 Privada: -
Diamante 56	Estatal: 2 Privada: 1	Estatal: 1 Privada: 1	Estatal: 41 Privada: 9	Estatal: - Privada: -	Estatal: 1 Privada: -
Federación 28	Estatal: Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 20 Privada: 8	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Federal 29	Estatal: 4 Privada: -	Estatal: - Privada: 1	Estatal: 21 Privada: 3	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Feliciano 18	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 15 Privada: 2	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Gualeguay 52	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 47 Privada: 3	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -
Gualeguaychú 63	Estatal: 3 Privada: 1	Estatal: 2 Privada: 4	Estatal: 40 Privada: 13	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Islas 32	Estatal: 3 Privada: -	Estatal: 1 Privada: 1	Estatal: 25 Privada: 1	Estatal: - Privada: 1	Estatal: - Privada: -
La Paz 60	Estatal: 3 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 49 Privada: 8	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Nogoyá 47	Estatal: 4 Privada: 2	Estatal: - Privada: 2	Estatal: 34 Privada: 4	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -
Paraná 193	Estatal: 2 Privada: 4	Estatal: 6 Privada: 5	Estatal: 124 Privada: 50	Estatal: - Privada: -	Estatal: 2 Privada: -
San Salvador 9	Estatal: 2 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 6 Privada: 1	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Tala 28	Estatal: 2 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 23 Privada: 3	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -
Uruguay 61	Estatal: 4 Privada: -	Estatal: 3 Privada: 1	Estatal: 39 Privada: 13	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -
Victoria 34	Estatal: - Privada: -	Estatal: 9 Privada: -	Estatal: 21 Privada: 3	Estatal: 1 Privada: -	Estatal: - Privada: -
Villaguay 44	Estatal: 4 Privada: -	Estatal: - Privada: -	Estatal: 37 Privada: 3	Estatal: - Privada: -	Estatal: - Privada: -

23

■ Educación Inicial en zona rural y de islas: Itinerancias y Salas Multiedad

Los niños y niñas son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Una educación inicial de calidad impacta en la eficacia interna del sistema educativo contribuyendo a mejorar los aprendizajes como así también a disminuir los índices de repitencia, deserción y sobreedad en los niveles subsiguientes. La inclusión de la totalidad de los niños y niñas pequeños en el Nivel Inicial es una alternativa válida para enfrentar las principales causas de exclusión e inequidad que muchos de ellos viven, especialmente en las zonas rurales y de islas de nuestra provincia y del país.

Para que se concrete una efectiva “equivalencia de oportunidades” (Pérez Gómez, 2002), no alcanza con ampliar y extender la oferta educativa. Es importante garantizar los procesos educativos oportunos y adecuados a la diversidad, singularidad y originalidad de todos los niños y niñas entrerrianos, fundamentalmente, aquellos que habitan en la zona rural y de islas. El desafío en el ámbito rural es dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas, considerando el contexto particular de cada comunidad para promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los niños y niñas.

Entre algunas de las características, que se identifican con el ámbito rural, podemos nombrar:

- Geografías extendidas, muchas veces inhóspitas.
- Poblaciones separadas por grandes distancias, lo que lleva al aislamiento y dificulta el desplazamiento de sus habitantes.
- Deficiencias en los medios de comunicación.
- Situaciones socio-económicas desfavorables: disminución de fuentes de trabajo, agotamiento de los recursos naturales, tecnificación de las tareas rurales.
- Importantes sectores de la población rural con necesidades básicas insatisfechas.
- Zonas con creciente disminución de la población estable.
- Migraciones temporarias o definitivas de las familias en busca de mejoras laborales.¹⁷

Estos aspectos influyen y condicionan el quehacer educativo en zona rural y de islas. Además, al ser escasa la oferta educativa, las familias no tienen la posibilidad de elección de escuelas. Al tratarse de zonas poco pobladas hay dificultades para reunir una cantidad suficiente de niños de 5 años que posibilite la apertura de salas por edades homogéneas determinando que los niños de esta edad asistan en calidad de “alumnos oyentes” a los primeros grados de la escuela primaria.

Hay casos en los que, al no contar con espacio propio, éste se comparte con la escuela primaria y por lo tanto se produce el paulatino debilitamiento de los rasgos propios de la educación inicial por asimilación del modelo pedagógico de la educación primaria (primarización).

“La repetición y permanencia en los Jardines de Infantes del ámbito rural de algunos criterios vigentes en escuelas urbanas (agrupamiento de los niños por edades homogéneas, por ej.) fue produciendo la naturalización de estos criterios como los únicos válidos, impidiendo el análisis de otras propuestas. Esta dependencia de modelos uniformadores y urbanizantes, que omiten las peculiaridades socioculturales de cada contexto ha producido en algunas zonas un distanciamiento de la escuela respecto de su entorno natural, social y cultural.”¹⁸

El desarrollo de la educación infantil en ámbitos rurales requiere de propuestas que tomen en cuenta sus propias características y necesidades.

Con una mirada superadora, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 considera a la Educación Rural como una modalidad dentro del Sistema Educativo Nacional. En el Artículo 49 explicita: “La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales...”

En coincidencia con la normativa antes citada, la Nueva Ley de Educación Provincial amplía el concepto sobre la Educación Rural y de Islas definiéndola como “la modalidad que responde a los requerimientos y necesidades de desarrollo cultural, social y económico de la población rural y de islas de la provincia”. Garantiza la educación obligatoria, en las zonas rurales y de islas, a través de la creación y sostenimiento de instituciones educativas y otras estrategias de educación formal y no formal.

El Artículo 88° establece que “Los Diseños Curriculares de Nivel Inicial, Primario y Secundario y la organización institucional de las escuelas rurales y de islas son flexibles, con estrategias y adaptaciones didáctico-pedagógicas específicas para el trabajo en grupos de alumnos organizados por ciclos...” (En el caso de la Educación Inicial se traduce en grupos multiedad: 3, 4 y 5 años).

En su Artículo 89° enuncia. “Las instituciones educativas promoverán la conformación de redes interinstitucionales a través de nucleamientos o proyectos específicos que favorezcan el arraigo en la comunidad, la comunicación con otros pares y la valorización de la cultura e idiosincrasia propia de las comunidades rurales y de islas.”

Con el objetivo de encontrar estrategias para efectivizar el derecho a la educación de los niños pequeños, garantizar su inclusión y asegurar la cobertura de la sala de 5 años obligatoria, se han desarrollado diversas alternativas para el Nivel Inicial que garantizarán a los educandos los aprendizajes propios del nivel y mejorarán las condiciones de ingreso a la educación primaria, buscando respuestas adecuadas a las posibilidades y necesidades de cada comunidad.

Los desafíos actuales se orientan al fortalecimiento de la identidad de la educación inicial con sentido de realidad, ensayando alternativas de calidad que no resulten simples paliativos. Estas consisten en estrategias flexibles, pluralistas y apropiadas a las necesidades educativas de las niñas y los niños pequeños, formatos y propuestas educativas que favorezcan la inclusión de la mayoría de los niños/as menores de 6 años en Jardines de Infantes que funcionen en sus propias comunidades rurales.

Actualmente, la atención de niños de nivel Inicial para la población rural y de islas, se brinda a través de las siguientes modalidades:

- Docentes de Nivel Inicial en Jardines de Infantes anexos a:
Escuelas de 4ta. Categoría alejadas de Radio Urbano (ARU)
Escuelas de 3ra y 2da Categoría (ARU)
- Docentes itinerantes que cubren las necesidades educativas en:
Escuelas de Personal Único (PU)
Escuelas de 4ta Categoría alejadas de Radio Urbano (ARU) con matrícula fluctuante y/o insuficiente
- Salas multiedad / pluralasalas

Los primeros Jardines de Infantes con docentes itinerantes en escuelas rurales surgen, en nuestra Provincia en 1991 y en aquellos casos en que el número de niños inscriptos no alcanzaba el mínimo establecido para la creación de una sección común.

La itinerancia impide el desarraigo llevando la oferta educativa al lugar de residencia del niño: la escuela rural de su zona. Es una modalidad particular, con características propias, que tiene por objetivo la inclusión educativa de todos los niños. Consiste en llevar la atención pedagógica especializada a niños inscriptos en el nivel inicial en escuelas rurales, no pudiendo ser más de dos las instituciones afectadas a esta modalidad. Los días y horarios de atención en cada institución y estrategias de articulación entre niveles, son consensuados entre los equipos de gestión y los docentes. Las escuelas a itinerar se seleccionan teniendo en cuenta que se encuentren equidistantes de un punto de referencia (generalmente la localidad de cabecera del Departamento).

17 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente: “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples”, Buenos Aires, 2007.
18 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., Cuaderno para el Docente: “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples”, op. Cit.

Los Jardines de Infantes con docentes itinerantes sólo funcionan cuando el número de educandos no alcance a cubrir el mínimo establecido para la creación de una sección común (mínimo 9 niños de 5 años). Otra característica de la itinerancia es que el docente reviste carácter de suplente ya que el cargo se reorganiza año a año atendiendo al crecimiento o decrecimiento de la matrícula, siendo responsabilidad del Supervisor de Nivel Inicial realizar anualmente el relevamiento de matrícula para optimizar los cargos docentes itinerantes.

Para organizar las itinerancias se prioriza, además de la matrícula, las condiciones de infraestructura del establecimiento, propiciando la adecuación de un espacio específico de funcionamiento. La discontinuidad pedagógica de la modalidad itinerante se ve compensada por la calidad, pues la atención del docente puede calificarse de “personalizada” al ser tan escasa la matrícula.

La discontinuidad pedagógica y la complejidad del cargo itinerante coexisten actualmente con la potencialidad pedagógica que ofrecen las salas integradas por edades diversas (salas multiedad) de reciente creación.

En los Cuadernos para el docente “La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples”, se describe la organización en *grupos multiedad para el Nivel Inicial en zonas rurales*, la cual se propone responder a dos problemas, la necesidad de asegurar la atención a los niños y niñas de 5 años de zona rural y de reconocer y generar formas organizativas y propuestas de enseñanza que consideren las singularidades y características de este ámbito.

La sala multiedad es una oportunidad y una posibilidad de acceso para muchos niños y niñas entrerrianos y busca garantizar su derecho a la educación en condiciones equitativas pero entendemos que toda propuesta didáctica debe partir de reconocer la complejidad de la tarea docente en los ámbitos rurales. Es importante destacar que estas propuestas pueden ser un insumo valioso siempre que se contextualicen y se resignifiquen en cada caso.

En la bibliografía antes mencionada se plantea: *¿pueden aprender juntos los niños de diferentes edades?* (...) “Crecer y aprender son procesos que no responden a patrones uniformes ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles; son procesos situados en contextos culturales particulares. Las oportunidades de relacionarse con niños de edades diferentes en una misma sala involucran a los niños en una multiplicidad de experiencias. (...)”

Es habitual que, en los grupos con niños de edades diferentes, los mayores ofrezcan ayuda a los más pequeños y colaboren con ellos. (...) A los más pequeños las experiencias compartidas con niños mayores los estimula en su autonomía; indagan, escuchan, participan, ensayan y enriquecen sus posibilidades de saber y conocer”.

(...) “Es así como la sala multiedad se reconoce como un formato institucional válido, no sólo porque brinda la oportunidad de ampliar la cobertura educativa del Jardín de Infantes en el ámbito rural, sino porque constituye una experiencia equivalente a la que ofrecen las salas conformadas por niños de una misma edad, a la vez que permite el acceso de los niños y niñas a una educación integral y especializada”.

El trabajo con niños de diferentes edades se debe emprender como un proceso en permanente construcción, con sucesos y experiencias que se viven entre todos. Así, los niños de tres a cinco años comparten la misma sala y actividades. El docente presenta estas últimas como ofertas individuales y se respeta al máximo el ritmo personal de cada niño y sus diferencias. Cada educador propone una actividad que los niños desarrollan a su ritmo y sus intervenciones se orientan a fomentar y potenciar los ritmos y características individuales de cada niño. No se preocupan por si a cada edad los niños han conseguido niveles determinados, sino que la evaluación debe ser en términos de cómo va progresando cada uno.

Las intervenciones del docente son las que favorecerán la constitución progresiva del grupo y la propia integración del docente desde su particular función como referente adulto: favorece la construcción del aprendizaje grupal, es mediador entre los alumnos y los conocimientos; coordina el grupo, propicia los intercambios y las interacciones entre los niños; escucha y enseña a escucharse; encuadra la tarea y crea escenarios para el aprendizaje; programa y toma decisiones didácticas; diseña, en el marco de las estructuras habituales en la educación inicial (unidad didáctica, proyectos, otros); finalmente, propone las actividades y evalúa.

Las decisiones didácticas que el docente toma deben estar planificadas de acuerdo con la propuesta que se le plantea al conjunto de niños como grupo y no como diferentes grupos que comparten un mismo espacio físico. No estamos hablando de una sala de 3 años, de una sala de 4 años y de una sala de 5 años que se encuentran en un mismo ambiente; *“al hablar de sala multiedad, nos referimos a la conformación de un solo grupo de niños con edades diferentes que transitan la experiencia del Jardín de Infantes”*.

“La igualdad de oportunidades se ha confundido con demasiada frecuencia con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de las niñas y niños escolarizados. Por ello, sería conveniente empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades, opciones de valor equivalente” (Pérez Gómez, 2002)

“Posibilitar el ingreso al sistema educativo de todos los niños y niñas del país se convierte en una de las actuales prioridades en el campo de las políticas públicas, especialmente las enfocadas en educación”.

Para ello, se impulsa el desarrollo de acciones tendientes a revertir las marcadas diferencias en el acceso al sistema educativo que se observa entre los niños de zonas urbanas y los que viven en zonas rurales. Estas aspiraciones constituyen un verdadero compromiso con los derechos de las niñas y los niños más pequeños y su reconocimiento como sujetos sociales y aprendices de la cultura.²²

19 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente: “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples”.

20 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples” op. cit.

21 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente: “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples”, op. Cit.

22 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente: “La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples”, op. Cit.

EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

■ Educación Inicial: una necesidad y un derecho

*“...La educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones educativas especialmente creadas para completar y coadyuvar a la que tiene lugar en el medio familiar, se ha constituido en la actualidad en una necesidad y un derecho, tanto del niño como de la familia”.*²³

Derecho y necesidad fundamentados en razones de:

- **Orden pedagógico:** la capacidad de aprender del ser humano se manifiesta desde el momento mismo del nacimiento. Las experiencias tempranas son básicas en el desarrollo de toda persona.
- **Orden sociológico:** cambios en la estructura familiar, falta de espacio físico en el hogar para el juego y el movimiento de los niños.
- **Orden filosófico:** el concepto de educación permanente: el hombre se educa desde que nace hasta que muere.
- **Orden político:** la igualdad de oportunidades pregonada por una sociedad democrática, comienza por la igualdad de oportunidades educativas, lo cual implica asegurar un Nivel Inicial para todos los niños.²⁴

Reconocer que el aprendizaje comienza con el nacimiento y concebir la educación como un proceso permanente durante toda la vida, que abarca todos sus espacios y que, a la vez, incluye a todos los seres humanos, a todas sus instituciones y a todas sus estructuras, se constituyen en bases indispensables a la hora de valorizar la Educación Inicial como primer Nivel del Sistema Educativo.

La UNESCO enuncia que “APRENDER A APRENDER” es la llave de acceso al siglo XXI. Esto debe estructurarse en torno a cuatro Pilares:

APRENDER A CONOCER	APRENDER A HACER	APRENDER A SER	APRENDER A VIVIR JUNTOS
Dada la rapidez de los cambios inducidos por el progreso de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social, es indispensable tratar de combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de profundizar conocimientos en un reducido número de materias. Esa cultura general sigue siendo lo más importante en el hecho educativo pues contribuye como pasaporte para una educación permanente, sentando las bases y dando alicientes para aprovechar las posibilidades y desarrollar distintas expresiones que ofrece la educación a lo largo de la vida.	Más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión, se requiere adquirir - en un sentido más amplio- competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que propicien trabajar en equipo, dimensión frecuentemente descuidada en los sistemas actuales de enseñanza.	Tiene relación directa con la necesidad de construir democracias genuinas, con ciudadanos conscientes y solidarios. El siglo XXI demandará una mayor capacidad de autonomía y de juicio, una mayor responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Se trata de explorar con la educación cada uno de los talentos que tienen los niños, adolescentes y adultos del mundo, como la memoria, el raciocinio, el sentido estético, las capacidades físicas, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma personal.	Clave para la construcción de la paz y de un mundo tolerante. Será necesaria la creación de nuevos sistemas educativos que desarrollen un mejor conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y costumbres, de sus lenguas y de su espiritualidad. Aprender a convivir alentará la realización de proyectos comunes y una gestión pacífica e inteligente de los conflictos entre personas y países.

Es así que la Educación Inicial se constituye en una propuesta pedagógica que apunta a la Educación Integral favoreciendo a niños y niñas en su desarrollo social, cognitivo, motriz, expresivo, afectivo-emocional y moral.

■ El Docente de Educación Inicial

Ser docente en la Educación Inicial²⁷ requiere una sólida formación profesional, permanente y actualizada. Sin duda, para trabajar con niños pequeños es necesario disponer de empatía, sensibilidad, disponibilidad corporal, respeto, compromiso, capacidad de comprensión, equilibrio emocional, disposición lúdica; así como poder identificarse con lo que caracteriza a los niños y niñas de esta edad: pureza, alegría, ternura, curiosidad, avidez por la exploración, capacidad de asombro, vulnerabilidad, potencialidad.

El docente al ofrecer ese estado de “disponibilidad” se constituye en el sostén físico y emocional de los niños y niñas. Se trata entonces de sostener con seguridad y envoltivamente, conectarse empáticamente y con una mirada atenta. Las acciones del docente no tienen sentido real, si no se basan en un vínculo afectivo y de compromiso que enmarque y fundamente todas sus propuestas.

Para sostener su práctica profesional es importante que sus decisiones, desde la anticipación de lo que se proyecte enseñar, hasta las decisiones puntuales frente a situaciones imprevistas, estén fundadas en el análisis y la comprensión de la diversidad de familias y contextos y en los fundamentos teóricos que le aportan las diferentes disciplinas, permitiéndole ser un docente “reflexivo” y “autónomo”.

La intencionalidad de la tarea del docente es pensar, a partir de lo observado en las conductas espontáneas y en la intención lúdica de los niños y niñas, sobre los modos de enriquecer, complejizar, y problematizar las situaciones a plantear, diseñando propuestas de enseñanza globalizadas, acordes a los modos de experiencia infantil.

“El docente es un mediador, situado un poco más allá del nivel de desarrollo real, favoreciendo los logros de los niños, ayudándolos a avanzar, transformando lo que pueden hacer con ayuda, en logros que pueden realizar por sí solos; creando de esta manera una nueva zona de desarrollo próximo”.

“En la tarea de facilitador del desarrollo integral del niño, la tarea docente deberá contar con ese fenómeno “extraño” llamado “amor”, sin el cual ninguna formación ni ninguna transformación subjetiva y social puede realizarse verdaderamente. [...] Se tratará de amar, en el sentido de amar el trabajo que le toca hacer, animar, enseñar con la palabra justa y adecuada, y mucho más que “maternar”, deberá cumplir su función del lado de una terceridad, del lado paterno, de la ley, de la introducción de los niños y las niñas en la lógica de la Cultura. Papel apasionante, que ubica al docente en el sitio clave, como iniciador de las reglas de juego de una sociedad que necesita procesos de socialización que valoren tanto la democracia como las diferencias”.

Especialmente en el *Jardín Maternal* es fundamental el tipo de vínculo y el estilo de comunicación que se establezca entre los pequeños, sus familias y el docente, considerado “figura de sostén”, “persona clave” que reasegura la confianza en la institución. La “persona clave”, el adulto referente, ha de estar presente para que los niños pequeños construyan sentimientos de confianza y seguridad en sí mismos, en los otros y en el mundo, un mundo para explorar y conocer”. En cada actitud del adulto referente se transmiten enseñanzas sobre los modos de interacción y el mundo que los rodea. La dedicación, el amor de los padres y docentes y los modelos que éstos brindan, son los mojones que marcan los caminos para la expansión del psiquismo del niño y para la construcción de su subjetividad.

23 Bosch y Duprat. El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue. Bs As. 1997
 24 Bosch y Duprat. Op. Cit.
 25 Delors, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro”, 1996
 27 Conceptos extraídos de CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol 4347/07
 28 Moreau de Linares Lucía y otros. La Educación en los Primeros Años. “Entre las intervenciones y el Juego de los niños” en Jardín Maternal II, Novedades Educativas, 1998.
 29 De Greef, Daniel. Documento: Del sujeto biológico al sujeto cultural. (La subjetivación en el niño), 2004
 30 Soto, Violante. “Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción”. Paidós. Buenos Aires. 2008

■ Educación Inicial, familia y comunidad

Más oportunidades educativas para la infancia: una red entre la escuela infantil, la familia y la comunidad.

El ingreso al nivel inicial constituye un hito en la vida de los sujetos y representa la transición del niño al territorio público. Constituye una experiencia de encuentro con adultos diversos y con otros niños. Esta experiencia le permitirá acceder a un conjunto de contenidos culturales que le ayudarán a construir un proyecto de autonomía y a su constitución como sujeto social (Fundación Arcor, 2003, 2004). Al igual que los hogares, las salas de jardín maternal y de infantes constituyen contextos de desarrollo primario en los que el niño puede observar e incorporarse a patrones de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas, con las que puede establecer una relación emocional positiva, personas que poseen conocimientos o destrezas que él todavía no ha adquirido³² (Bronfenbrenner, 1987).

La educación “construye infancia”, la dota de sentidos, la modifica, la diferencia, abre o cierra puertas a imaginarios prospectivos y desarrollos concretos. La calidad de los procesos educativos, en los que los niños están involucrados, establece diferencias en sus vidas, para el desarrollo de su proyecto y su futuro. La educación representa una herramienta para promover la igualdad de oportunidades y generar posibilidades valiosas en el horizonte sombrío de amplios sectores de la infancia argentina (Fundación Arcor, 2003, 2004).

Aún cuando la mayoría de las familias están profundamente comprometidas en asegurar el bienestar de sus hijos, incluso en situaciones muy difíciles, hay ciertos factores socioculturales que reducen el impacto determinista de la pobreza. Entre estos factores, cabe señalar las interacciones y la colaboración que los padres pueden brindar a los hijos. Como señala Bronfenbrenner (1987), el impacto potencial de un escenario o contexto de crianza sobre el desarrollo infantil depende del grado en el que terceras partes, vinculadas con ese escenario, apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con los niños. Las instituciones de nivel inicial pueden y tienen que “construir puentes” que afiancen sus interrelaciones con las familias de los niños, “puentes” que les permitan colaborar con ellas para garantizar la educación integral de los niños desde los 45 días.

Una educación integral para todos los niños y las niñas en los primeros años, una educación que contemple una adecuada estimulación del desarrollo físico, social, emocional e intelectual, requiere de la conjugación de saberes formales, no formales e informales que abarquen dimensiones sociales, culturales, ambientales, económicas, políticas. Debido a ello los jardines maternos y de infantes deben establecer lazos no sólo con las familias de los niños sino también con otras instituciones comunitarias.

Las comunidades constituyen el entorno más amplio en el que vive un niño e influyen en su desarrollo. A medida que el niño crece, comienza a interactuar con otros adultos y a socializar con sus pares en el barrio, en el centro de salud y en el ámbito escolar. Este complejo mundo de interacciones es muy importante para el niño y debe ser promovido, mantenido y fortalecido. La escuela infantil tiene que ser repensada también en su relación con las demás instituciones de la comunidad.

El potencial de desarrollo de cada uno de los escenarios –club, jardín de infantes, centro de salud, sociedades de fomento - se verá incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y los otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación³⁴ en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás (Bronfenbrenner, 1987). Se trata de construir una red local, que tenga como foco a los niños, a su educación y a sus oportunidades de integración plena en la vida local. Esta red es necesaria para favorecer la sinergia de recursos no sólo financieros sino también

humanos y culturales.

Las bases socioculturales del desarrollo infantil

Todos los niños y las niñas crecen y aprenden en un entorno en el que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupo social trazan los caminos de su desarrollo. Aunque estos caminos son diferentes, todos ellos conducen a la adquisición de conocimientos³⁵ y al aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación. (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre y Plana, 2004).

El desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo están mutuamente entrelazados. Ambos se producen en la interacción social, en el contexto de las situaciones de la vida diaria y por medio de las tecnologías y de los instrumentos propios de cada cultura. Dado que las situaciones en las que se juega, conversa y se hacen cosas junto con otros pueden ser diferentes de una comunidad a otra, de una familia a otra, los caminos del desarrollo infantil también difieren. En efecto, como señala Bronfenbrenner (1987), en toda cultura o subcultura, los entornos de crianza tienden a parecerse pero entre culturas y/o subculturas presentan diferencias, que pueden dar lugar a diferencias en el desarrollo infantil.

El desarrollo depende de la variedad sustantiva y de la complejidad estructural de las actividades molares que realizan las demás personas que forman parte del campo psicológico del niño, ya sea haciéndolo participar en una actividad conjunta o atrayendo su atención (Bronfenbrenner, 1987). Es por ello que tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas hay aspectos universales; aspectos que todos los niños y las niñas comparten por el hecho de ser personas y aspectos particulares, que son el resultado del medio socio – cultural en el que el niño crece.

Los aspectos cognitivos universales del desarrollo, aquellos que todos los niños y las niñas comparten, son los que hacen a la gran capacidad que todos tienen para reconstruir internamente el mundo en el que viven (Nelson, 1996). Pero como estas capacidades universales de todos los niños y las niñas para construir conocimiento se realizan en “sintonía” y en función de las posibilidades y las demandas del medio socio-cultural de los niños, se adquieren también habilidades y conocimientos particulares. El desarrollo cognitivo conlleva el dominio progresivo de habilidades y de conocimientos particulares de la actividad y de la cultura humanas. Es por ello que las diferencias socioculturales sesgan el desarrollo infantil (Rogoff, 1993).

El anclaje sociocultural del desarrollo infantil da lugar también a diferencias en el desarrollo lingüístico de los niños. Todos los niños desarrollan lenguaje –aspecto universal- pero no todos hablan la misma lengua, ni lo hacen del mismo modo ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones –aspectos particulares- (Borzzone y Rosemberg, 2000).

Comparten la potencialidad para hablar, pensar, aprender, reflexionar y actuar. Pero también hay diferencias entre ellos cuando pertenecen a grupos socioculturales diferentes.

Si en el nivel inicial se toman como punto de partida para la enseñanza los conocimientos de los niños, sus variedades lingüísticas sus estrategias para comunicarse y aprender, se resguarda la continuidad cultural en el paso que los niños dan del hogar a la escuela y, al avanzar “más allá” de los aprendizajes iniciales, en un verdadero intercambio intercultural, el nivel inicial complementa la acción de la familia creando “puentes” con otras formas de conocer, de interpretar y de representar la realidad.

31 Fundación Arcor. Priorizar la Infancia; una apuesta a la preservación del esperanza social. Una reflexión necesaria. Informe de actividades 2003 Fundación Arcor . Promover mejores oportunidades educativas para la infancia. Un desafío que se renueva. Informe de actividades 2004.

32 Bronfenbrenner, U. La Ecología del desarrollo Humano. Paidós. Barcelona. (1987).

33 Bronfenbrenner, U. op. cit.

34 Bronfenbrenner, U. (1987). Op cit.

35 Borzzone, A.M., Rosemberg, Diuk, B., Silvestre, A. y Plana D. (2004), Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Fundación Arcor

36 Rogoff, B. (1993). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Buenos Aires.

37 Borzzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Aique: Buenos Aires.

■ La Educación Inicial y la diversidad sociocultural: experiencias de alteridad³⁸

Afirmamos que cada ser es único, singular e irrepetible. Esto implica valorar y aceptar a todos los integrantes de la comunidad educativa, desarrollando una mirada pluralista para que a partir de experiencias de alteridad, posibilidad del encuentro con el otro, aprendan a enriquecerse a partir de las diferencias. Partimos de la concepción de que todos los niños y niñas conocen, prefieren y tienen intereses distintos aceptándolos tal como son, con su manera de ser, de hacer, con sus vivencias y con lo que tienen. En esto consiste precisamente, la diversidad.

Desde aquí se sustenta la diferencia, el respeto por el otro en una actitud positiva. No se trata sólo de manejar el concepto de no discriminar, sino de aprovechar las potencialidades que aporta la diferencia, enriqueciendo los aprendizajes, especialmente con derechos, valores y actitudes. Educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino que está dentro del mismo hecho educativo. Si se pierde este referente es muy fácil correr el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades.

La educación 'en' y 'para' la diversidad es una práctica necesaria que requiere una readaptación de convicciones institucionales que contemplen las diferencias étnicas, familiares, físicas, y “el derecho de las personas con discapacidades, temporales o permanentes”...³⁹

Pensar la integración educativa de niños y niñas con discapacidades temporales o permanentes “nos pone ante la necesidad de revisar algunos conceptos y algunas cuestiones vinculadas con la tarea concreta. Así, en primera instancia se presentan tres conceptos de política educativa: 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 o niña con discapacidades temporales o permanentes.

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.

Reconocemos la existencia de diferentes puntos de partida, también admitimos –aunque con un mayor grado de dificultad– la posibilidad de que los niños puedan realizar diferentes recorridos en su aprendizaje, pero suprimimos las diferencias en el punto de llegada, cuando esperamos que todos los sujetos aprendan lo mismo y del mismo modo. Esta idea, vinculada con la normalización, no sólo es contradictoria con el reconocimiento de las diferencias, sino que se alinea con una falsa idea respecto de la igualdad: la búsqueda de la normalización es la negación de las diferencias y reconocer las diferencias implica hacerlo hasta el final”.

Reconocer la posibilidad de educación “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 de hacer valer esa igualdad como derecho”.

“...Todos los individuos o grupos tienen derecho a ser diferentes o a ser considerados como tales...”
(Declaración de la UNESCO)

Para construir una escuela para todos es necesario:

- Respetar la diferencia
- Reconocer la pluralidad
- Favorecer la integración

³⁸Alteridad: Posibilidad de encuentro con el otro.

³⁹Ley Nacional de Educación N° 26.206, Cap. VIII Art. 42, Buenos Aires, 2007.

⁴⁰Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial, La Plata, 2007.op. cit.

⁴¹Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, op. cit.

PROPUESTA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

■ Finalidad de la Educación Inicial

En concordancia con los fines y objetivos de la Educación Entrerriana, enunciados en la Nueva Ley de Educación Provincial, en su ARTÍCULO 13°:

La Educación Inicial busca como fin:

Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación y complementación con la función educativa de las familias, propiciando su integración⁴² a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos.

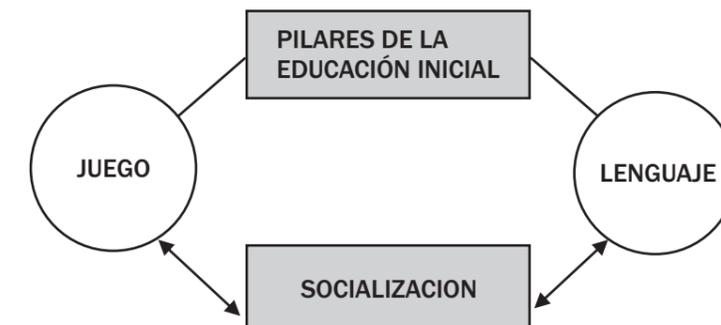
■ Objetivos de la Educación Inicial:

Los mismos están expresados en la Nueva Ley de Educación de Entre Ríos que en su Artículo 25° enuncia:

Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita;
- b) Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros;
- c) Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal;
- d) Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia;
- e) Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas;
- f) Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

■ Pilares de la Educación Inicial



⁴² "Integración" en el sentido de la responsabilidad ético-política de los adultos, garantizando las condiciones de advenimiento de los recién nacidos, a la sociedad.

■ El juego y el lenguaje: protagonistas de la educación inicial

“Lenguaje y juego son las formas universales primordiales mediante las cuales los individuos se apropian del mundo social que les circunda y se integran a él en un permanente intercambio, en el que puede identificarse la socialización como condición sine qua non “para convertirse en hombre”.

Se trata de exteriorizaciones sociales, concretas, básicas y espontáneas que constituyen sistemas de referencia y de instrumentos hechos por la actividad humana, pero que al mismo tiempo la guían”
(Barcena, 1988)⁴³

El juego es una necesidad vital y primordial en el ser humano. Al ser parte intrínseca de la naturaleza humana es una invitación continua a la resolución de conflictos, a la exploración y al descubrimiento, es factor permanente de activación y estructuración de relaciones sociales más saludables, permite el equilibrio psicosomático, es el medio fundamental para la construcción del lenguaje, del pensamiento y la paulatina conformación de personalidades resilientes.

Como tal, ha estado siempre presente en la pedagogía del Jardín de Infantes, desde los precursores (Froebel, Montessori, Agazzi, Decroly), que lo consideraron la base para el armado de su propuesta para la Educación infantil hasta la actualidad. Ya sea que se lo considere como instrumento educativo, procedimiento didáctico, facilitador del conocimiento o actividad propia de la niñez, el juego forma parte del hacer cotidiano de las salas de Nivel Inicial. Se lo reconoce como patrimonio, derecho y necesidad del niño, constituyéndose en principio didáctico.

Según Sarlé (2005)⁴⁴ tres características del juego han hecho de él, una actividad singular para el aprendizaje escolar y para la educación infantil en particular: la motivación intrínseca, la simbolización y la relación medios-fines. Con respecto a la “motivación”, el juego surge de un impulso interno del sujeto sin requerir estímulos por fuera de él. Esto vincula al juego con la resolución de necesidades e inclinaciones insatisfechas. Los diferentes tipos de juegos que se observan en la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño. Al cambiar las necesidades, cambian los juegos. A la vez, el juego se autorregula. El jugador es quien marca la intensidad, la persistencia y la dirección del mismo. El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción. El juego encierra un componente afectivo-emocional, no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla (Sarlé y Rosas,⁴⁵2005).

La segunda característica del juego es la “simbolización”. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Es decir, en el juego, especialmente en el juego simbólico propio de la etapa del nivel inicial, los niños construyen escenarios y “ensayan” en ellos, el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. En el juego simbólico, un palo se convierte en caballo o un lápiz en avión. “La utilización de símbolos en el juego, organizados en torno a reglas internas, le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada” (Sarlé y Rosas, 2005).

Un segundo modo de mirar el simbolismo en el juego, supone ya no quebrar el significado de un objeto atribuyéndole otro, sino en la posibilidad de generar un campo semántico y visual que transforma las acciones, es decir, la misma acción se “lee” de otro modo. El niño al jugar interpreta, a la vez, sus acciones y las de sus compañeros de juego como “juegos”, es decir, pertenecientes a un territorio particular en donde lo que se ejecuta está puesto “entre paréntesis” y tiene existencia “real” pero “no literal” con el mundo que se está representando.

Finalmente, la frágil relación entre medios y fines. Tal como señala Bruner (1989)⁴⁶ el juego es una actividad que supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. Dentro de los límites del juego, no hay límites. Por esto, el fracaso o el error tienen un valor relativo. El niño se siente en libertad de resolver de manera diferente, los obstáculos que se le presentan. De este modo, el juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas. Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución.

Atender esta característica del juego, nos permite centrar la mirada en el proceso del juego y considerarlo como un escenario en el cual los niños intercambian ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin de “sostener” el juego.

Por otra parte, estas características permiten que el juego en el Nivel Inicial oriente la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado.

Un aspecto a tener en cuenta es que no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social y culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). De ahí la importancia que la escuela amplíe la experiencia de los niños a fin de enriquecer sus posibilidades lúdicas.

Si entendemos al juego como producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.⁴⁷

Por su parte, el empleo del lenguaje para la comunicación es una experiencia ancestral en el ser humano. Sólo una deducción lógica nos permite acceder a su origen. No lo sabemos a ciencia cierta, pero en sus inicios seguramente fueron gestos, luego quizás sonidos guturales... y posiblemente después de milenios el lenguaje oral. Mucho más tarde, la escritura. [...].

El lenguaje se presta a la comunicación selectiva de significados individuales: nos permite expresar lo que sentimos y pensamos; permite que comuniquemos a otras personas nuestras intenciones. El lenguaje hace posible la transmisión y la continuidad de los modos sociales de organizar la experiencia humana. Pero el lenguaje no es sólo una forma de comunicarse sino también el principal instrumento del pensamiento que permite reconocer, nombrar y categorizar las experiencias (Nelson, 1996) El lenguaje es una forma de representar la realidad, es una forma de conocer el mundo, y de comunicarle a las demás personas nuestras representaciones: nuestros conocimientos y nuestros sentimientos.

En este vínculo íntimo y profundo entre el lenguaje y el conocimiento y la comprensión de la realidad se encuentra la razón que sustenta la importancia del lenguaje en la educación, en tanto la educación implica, como sostiene Bruner (1999), apropiarse del conocimiento de una comunidad formada por aquellos que comparten el sentido de pertenencia a la cultura de esa comunidad.

La cognición, el contexto social y el lenguaje están entrelazados. El conocimiento se crea y se recrea a través del lenguaje, en la conversación que mantienen las personas mientras colaboran en la realización conjunta de las actividades sociales. Desde su nacimiento, el niño es un ser social. A través de su participación en las situaciones cotidianas de comida, higiene y juego con sus familiares más cercanos el niño adquiere paulatinamente los conocimientos que se valoran en su medio sociocultural. En las interacciones que constituyen el entramado de estas actividades, el niño también adquiere el lenguaje, porque el lenguaje constituye la textura de esas actividades cotidianas (Rosemberg, 2008). De este modo, el niño adquiere el dialecto de su comunidad, la forma propia de hablar de esa comunidad. Progresivamente, a través del uso del lenguaje, aprende los distintos tipos de discursos, esto es las formas típicas de organizar los conocimientos en la comunicación: el niño aprende a narrar, a describir, a explicar, a argumentar.

Es por ello que el período que comprende la educación inicial es crítico en la vida de los niños y de las niñas tanto para el desarrollo del lenguaje como para el desarrollo de la cognición. Ambos desarrollos se manifiestan en una serie de aspectos interrelacionados que se potencian entre sí: la adquisición del vocabulario (tanto de las formas lingüísticas de las palabras como los significados o conceptos que subyacen a ellas), el desarrollo de las habilidades comunicativas y de formas y estrategias de discurso variadas y el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que permiten el dominio progresivo del sistema de escritura (Rosemberg).

El desarrollo que alcancen los niños en todos y cada uno de estos aspectos dependerá de las experiencias, de las situaciones de interacción que forman parte de la vida del niño, de su grupo social y cultural. De ahí que en el momento del ingreso al nivel inicial puede haber muchas diferencias entre los niños tanto en los conocimientos como en la variedad lingüística que han aprendido en el marco de las interacciones con los miembros de su comunidad.

43 Barcena 1988 citado en “Recorrido Didáctico en la Educación Inicial”. Malajovich. Paidós, Bs. As 2000.

44 Sarlé, Patricia. Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la primera infancia. Revista Educación y Cultura. CEID- FECODE Septiembre de 2005. Bogotá, D.C. Colombia. Edición No. 69. pp. 73-75 (ISSN 0120-7164)

45 Sarlé, Patricia. y Rosas, R. “Juegos de construcción y construcción del conocimiento”. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005

46 Bruner, J. “Acción, pensamiento y lenguaje”. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología, 1989.

47 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit.

48 De Greef, Daniel “Del sujeto biológico al sujeto cultural”. Documento 2004

PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR

Los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial constituyen una propuesta de *Política Educativa* que prescribe y orienta sobre los procesos de especificación que tienen lugar en el ámbito escolar. Como tal, estos lineamientos tienen, primordialmente, el carácter de versión documental que aporta herramientas teóricas y metodológicas que son imprescindibles como marco organizador para la formulación del proyecto formativo integral de las unidades educativas del nivel.

La legitimidad de esta propuesta radica en su lógica de producción en la cual intervienen determinantes legales, epistemológicos, contextuales, históricos, políticos, pedagógicos y sociales que hacen de la misma un proyecto público para garantizar el derecho a la educación igualitaria de los niños y las niñas que son destinatarios/as de la Educación Inicial.

Las prescripciones que emanan de estos lineamientos y que enmarcan un currículo común, definen propósitos educativos, organizan núcleos de contenidos seleccionados por su significación sociocultural en la formación integral de los niños y niñas, e incluyen estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación; con el fin de habilitar la participación activa de los educadores como espacio genuino de profesionalización.

Es en el espacio de desarrollo curricular donde los Lineamientos propuestos en la “versión documental” se reconstruyen como “versión de las prácticas”, se contextualizan y recrean en un proceso de especificaciones con la toma de decisiones vinculadas a la planificación y al desarrollo didáctico, como decisiones acordadas en cada contexto institucional y a partir de lo cual cada docente puede constituirse, desde su compromiso ético - político, en productor creativo de propuestas alternativas de enseñanza para atender a la promoción de las experiencias educativas de todos los niños y niñas en el marco de la diversidad y de la inclusión.

De esta manera, entendido como marco organizador común, este documento curricular debe sustentar y enriquecer el proyecto formativo integral de la institución. La gestión institucional de reconstrucción y reformulación de su proyecto requiere de la intervención de los equipos docentes para llevar a cabo la deliberación pedagógica. Ello implica revisar las perspectivas teóricas y metodológicas que sostienen las prácticas actuales junto a la re-lectura de los documentos curriculares que la instrumentan.

La propuesta de núcleos de contenidos de enseñanza se basa en el criterio de currículo integrado como perspectiva superadora de la fuerte delimitación convencional de las asignaturas y áreas, en cuya organización prevalece la lógica de los ámbitos científicos de referencia. En este sentido, si bien este documento ha sido pensado en función de los procesos de enseñanza que realizará el docente, es formulado, a partir de la centralidad de los niños y niñas, de aquí que se ha adoptado la denominación de *Núcleos de Aprendizajes*.

Estos núcleos son concebidos como *espacios curriculares* que incluyen saberes relevantes de la cultura, conocimientos científicos especificados didácticamente: temáticas, nociones, conceptos, destrezas, capacidades, socialización y valoraciones que ofrecen relaciones significativas en torno a necesidades e intereses de los niños y niñas. Junto a los criterios de selección y organización de los contenidos curriculares deben ser analizados los criterios de secuenciación, los que básicamente deben responder a las características evolutivas de la primera infancia y a los saberes previos que los niños y niñas traen al jardín.

A la luz de que no sólo el contacto inmediato con la realidad cercana produce experiencias de aprendizaje y que los medios masivos de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la realidad, acercan mundos lejanos en el tiempo y en el espacio, contactan con otros horizontes culturales, es necesario tener en cuenta los saberes que estas experiencias producen. En virtud de ello, se trata de hacer jugar en la secuenciación de los contenidos, un principio de complejidad creciente, de modo que se puedan ir realizando andamiajes con la mediación del docente para que el pensamiento de los niños y niñas alcancen progresivamente mayores niveles de problematización y complejidad en sus conocimientos.

Esta perspectiva de planificación globalizada orienta a un trabajo en las salas donde se asume la necesidad de no fragmentar artificialmente las experiencias educativas de los niños y niñas. Desde este enfoque, el abordaje de los contenidos a través de unidades didácticas, proyectos de trabajo y secuencias didácticas, son las formas alternativas para favorecer los procesos de aprendizaje.

La educación formal debe, desde el nivel inicial, reconocer, aceptar y valorar la diversidad cultural y lingüística de los niños. Pero, al mismo tiempo, debe atender a las consecuencias de la desigualdad social y económica que conlleva menos oportunidades para los niños y las niñas más pobres de nuestro país. Estas diferencias se reflejan en la cantidad y el tipo de palabras que los niños comprenden y emplean, en su conocimiento del mundo, en las formas discursivas a las que pueden recurrir para representar ese conocimiento y en las habilidades que han desarrollado para comunicarlo.

El jardín maternal y el jardín de infantes tienen un papel primordial en la generación de las experiencias tempranas necesarias para que los niños puedan ampliar su vocabulario y su repertorio de formas y estrategias discursivas y de habilidades comunicativas y puedan comenzar a dominar el sistema de escritura. Todas estas experiencias, tanto aquellas que se desarrollan en la oralidad como aquellas que involucran a la escritura, serán capitalizadas para el ingreso del niño al mundo de la alfabetización, porque todas ellas garantizan el acceso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzone, Rosemberg, Silvestri y Plana, 2000).

Es así como el juego en la Educación Inicial ocupa un lugar preponderante y junto con el lenguaje conforman los pilares estructurantes de la didáctica de este nivel educativo. Díada inseparable que contribuye en los procesos de socialización.

La socialización

La socialización es “un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (puede ser un niño socializado en un barrio de clase alta o un niño cuya familia está inmersa en las más extrema pobreza) y un tiempo específico (político, social, cultural e histórico).”

“La socialización es un proceso duradero, que se da en dos momentos, cuando:

- El niño se inserta en el mundo simbólico de su familia (códigos, costumbres, hábitos, normas) donde se identifica y establece la pertenencia.
- El niño intenta diferenciarse e identificarse.

Así, las personas toman y traspasan aspectos simbólicos, significativos, únicos, del universo social donde se encuentran comprendidos, con un tiempo y espacio definidos.

Los niños y niñas en este proceso ordenado y continuo lograrán construir su propia historia favoreciendo la construcción de lo social, desde los espacios reducidos como pueden ser aquellos donde se encuentran a diario, a los más amplios como lo es la sociedad, tomando de su entorno cultural actitudes que conforman un estilo de vida particular del grupo en el que vive. Estas actitudes implican modos creativos de resolver y satisfacer sus necesidades básicas y de relacionarse consigo mismo, con los otros y con las cosas”⁵⁰

La Educación Inicial “[...] tiene un papel relevante en el aprendizaje de roles y funciones que existen en la realidad social en la que están inmersos. La función de la escuela y de los maestros es ampliar el espectro de conocimiento de los niños y niñas y de los límites de la realidad social vivida y conocida por ellos y también poner en juego nuevos saberes, para que sean ellos y ellas los que puedan capitalizarlos y resignificarlos”.⁵¹

“Vivimos en una sociedad muy diversa en cultura y estilos de vida, por lo tanto, las familias y el jardín necesitan coordinarse y complementarse en este proceso de socialización”.⁵²

49 Carlí Sandra y otros “De la familia a la escuela”. Editorial Santillana. Buenos Aires, 2005.

50 CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol 4347/07

51 52 CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol 4347/07.

■ Propuestas de organización institucional:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El sentido de la propuesta educativa que como Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial se presenta a las instituciones, adquiere su real dimensión en las prácticas curriculares del ámbito escolar. Es desde este ámbito, en tarea colectiva y desde las particularidades y condiciones que ofrece cada realidad institucional, donde se instala la lectura, el análisis, la deliberación e interpretación, que dotan de sentido productivo al *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* y al *Proyecto Formativo Integral también llamado Proyecto Curricular Institucional (PCI)*.

Como propuesta educativa global de la institución, el Proyecto Formativo Integral habilita un proceso dinámico de construcción cotidiana a través de las prácticas que, configuradas en otros textos que organizan las unidades didácticas, los proyectos, y las secuencias didácticas- dan lugar a las interacciones que se producen en los espacios de enseñanzas y de aprendizajes. Es la mirada integradora de ese proceso la que fortalece la dimensión didáctica pedagógica de la Educación Inicial, alimentada en su ideario educativo, en su cultura institucional y atendiendo a los condicionamientos que devienen de su contexto.

■ La Planificación en la organización de las propuestas didácticas

Planificar tiene que ver con anticipar, organizar, prever, secuenciar, dar lugar y sentido, alejarse de la improvisación; es decir, unir la teoría con la práctica y elegir de acuerdo al contexto, al grupo, cómo secuenciar las propuestas, cómo organizarlas y cómo realizar actividades diferentes y creativas.

Adherimos al pensamiento de Laura Pitluk que propone *“pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer las instituciones”* a través de la participación y de la reflexión conjunta, pero de un modo flexible, abierto y dinámico. Sería para el educador un instrumento de trabajo que le permita la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje; y le posibilite organizar y dar coherencia a sus propuestas didácticas. La elaboración de las planificaciones es fundamental para organizar la tarea docente. No es posible concebir el diseño y puesta en marcha de las acciones pedagógicas, sin el trabajo conjunto de docentes y equipos directivos. Antes de planificar, hay que realizar un diagnóstico, en relación con los niños, su entorno, los aprendizajes ya adquiridos y la realidad institucional; desde allí pueden pensarse las propuestas, seleccionar contenidos, determinar los recorridos, pensar en conjunto lo que se quiere abordar.

La planificación debe estar contextualizada, teniendo en cuenta la pertenencia institucional (PEI) Proyecto Educativo Institucional (PCI) y la Política Educativa de la jurisdicción a la que pertenece dicha Institución. Para proyectar se debe tener claro de dónde se parte y adónde se va. Los componentes de toda propuesta educativa se encuentran desarrollados en la segunda parte de este documento, Jardín Maternal. (Cap VII)

Cómo se organizan las propuestas didácticas

El modelo didáctico no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que aportan las diferentes disciplinas. *Las experiencias globalizadoras* constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Las propuestas estarán organizadas en torno de una pregunta, una situación problemática, una duda, un cuestionamiento que inaugura y sostiene el interés por aprender. La mejor propuesta didáctica será la que contenga las intenciones educativas de los docentes y los intereses de los pequeños, respetando sus puntos de partida, sus saberes previos y atendiendo a la diversidad. De este modo la enseñanza se carga de significatividad y responde a los principios de globalización de la enseñanza.

Aprender consiste en convertirse en investigadores y no en simples espectadores, aprender es un modo de apropiarse del ambiente. El planteo de propuestas didácticas globalizadoras se sustenta en que la investigación es una estrategia altamente importante de acuerdo con las posibilidades de los sujetos de la educación. La interacción con el entorno, es esencialmente mediatizada por el docente y debe facilitar la construcción conjunta de significados cada vez más amplios y complejos sobre la realidad. Los modos que asuman las intervenciones docentes y la intencionalidad puesta en su propuesta didáctica, facilitará o inhibirá tal construcción de relaciones.

53 Pitluk, Laura. “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes”, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, 2006.

En el Jardín Maternal: se propone trabajar con la secuenciación de actividades en el desarrollo de una propuesta de enseñanza. “Hablar de secuencia implica pensar en cierto orden, en una sucesión de actividades y contenidos a enseñar; y supone definir qué hacemos en primer lugar y en segundo lugar cómo continuamos”. Esta modalidad se encuentra desarrollada en el capítulo de este documento. (Segunda Parte jardín maternal)⁵⁴

En el Jardín de Infantes: las propuestas de enseñanza estarán de acuerdo con la percepción sincrética propia de la edad. Sólo a través de un planteamiento globalizado e interactivo, se posibilitará la significación sentida hacia la realidad, para que los educandos interactúen con ella descubriéndola de manera autónoma y aprendiendo significativamente “...pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos y algunas áreas del curriculum según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. (...) Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un Área⁵⁵ o Núcleos de Aprendizaje.

La unidad didáctica constituye un “entramado” en el cual todos sus elementos se integran en un interjuego dinámico. Al reconocerse como la organización de un recorte de la realidad, implica una mirada desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades y los saberes previos de los niños y niñas, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos⁵⁶”.

El proyecto se constituye en una forma metodológica de enseñanza que facilita el aprendizaje a partir de una situación problemática vinculada con la realidad, pero sin fragmentación, o de la necesidad de arribar a un producto final. El trabajo por proyectos se liga directamente con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza y un enfoque globalizador de los conocimientos, es más una actitud frente a la enseñanza que una técnica.

Los proyectos responden a una postura en que las relaciones entre los contenidos se entablan al facilitar resolver una serie de problemas implicados en los propios contenidos de aprendizaje. Se vinculan con teorías y prácticas docentes que estimulan la investigación del entorno social, humano y físico, el trabajo cooperativo, la creatividad y la interacción entre alumnos y docentes.

Delia Azzerboni destaca, que las unidades didácticas y los proyectos de aula requieren realizar planeamientos globalizados y tiene como fundamento:

- Una interpretación psicológica que se sostiene en la concepción sobre “qué es aprender”. Si realmente se desea que los educandos aprendan a aprender, es necesario crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Se requiere que el sujeto de la educación pueda establecer relaciones entre lo que aprende, pueda reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicaciones acerca de aquello que se aborda en la escuela y se vincula con su vida cotidiana. Otro argumento que se sustenta es ofrecer a los pequeños propuestas que respondan a sus necesidades e intereses, que estarán acordes al contexto sociohistórico en que se encuentran. Una propuesta globalizadora respeta las características del sujeto de la educación y el desarrollo de sus estructuras cognitivas, respeta el valor de la interacción social, de los conflictos sociocognitivos, y de la manera en que procesan la información de acuerdo a su historia de vida.
- Una interpretación sociológica plantea la necesidad de que la escuela ayude a que el sujeto de la educación se adapte a las cambiantes situaciones sociales que debe enfrentar a lo largo de su vida. Por otro lado, el enorme avance de la producción científico-cultural impide que las personas se apropien del extenso caudal de información que el hombre ha construido. Por ende, la escuela debe ayudar a que el sujeto construya competencias que le permitan iniciarse y avanzar progresivamente en la interpretación de dicha información de manera crítica y autónoma, apelando a recursos diversos. Esta visión argumenta la importancia de interpretar la realidad como consecuencia de la intervención humana, caracterizando a las personas como sujetos históricos y elementos claves para entender el mundo.

54 Soto, Violante R. (2008) “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”. Buenos Aires, Paidós.

55 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, op. Cit.

56 Pitluk, Laura, “La planificación didáctica en el jardín de Infantes, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, 2006.

Una interpretación didáctica considera que se requiere realizar una propuesta globalizadora para que

- los Educandos puedan mirar parcelas de la realidad desde múltiples perspectivas.

Las secuencias didácticas o propuestas específicas de trabajo son otras estrategias de enseñanza, “específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos”. Son una serie articulada de actividades estructuradas y vinculadas entre sí, que se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita que los pequeños complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Al diseñar una propuesta didáctica no pueden planificarse contenidos diferentes según la edad cronológica de los niños y niñas, sean de 3, 4 ó 5 años, es preciso seleccionarlos respetando la heterogeneidad del grupo, sabiendo que las respuestas van a depender de sus saberes previos, sus experiencias de vida, y la apropiación de las competencias que han logrado como producto de la interacción con el medio real y cotidiano.

Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes

La propuesta organizativa de Núcleos de Aprendizajes toma como base los tres grandes Ámbitos de Experiencia de Aprendizajes:

1. Formación Personal y Social
2. Comunicación y Expresión
3. Ambiente Natural y Cultural

Representan campos de acción cuya interpretación debe abordarse en forma inclusiva y relacional, ya que comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros y sólo se los separa para poder establecer ciertas delimitaciones, con el propósito de hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización, y planificación de la tarea educativa, que en la práctica y en el accionar docente, estas delimitaciones, deben ser superadas por una educación globalizadora. Esto implica un avance importante de las formas tradicionales de organización por áreas.

Son campos fundamentales de experiencias que en la Educación Inicial adquieren una especial relevancia, pues es el período en el que se inician los más significativos aprendizajes como resultado de procesos de enseñanza. Estos ámbitos permiten visualizar al niño desde su unidad, con una mirada globalizadora, contemplando su desarrollo integral y atendiendo sus aspectos motores, psíquicos y afectivos.

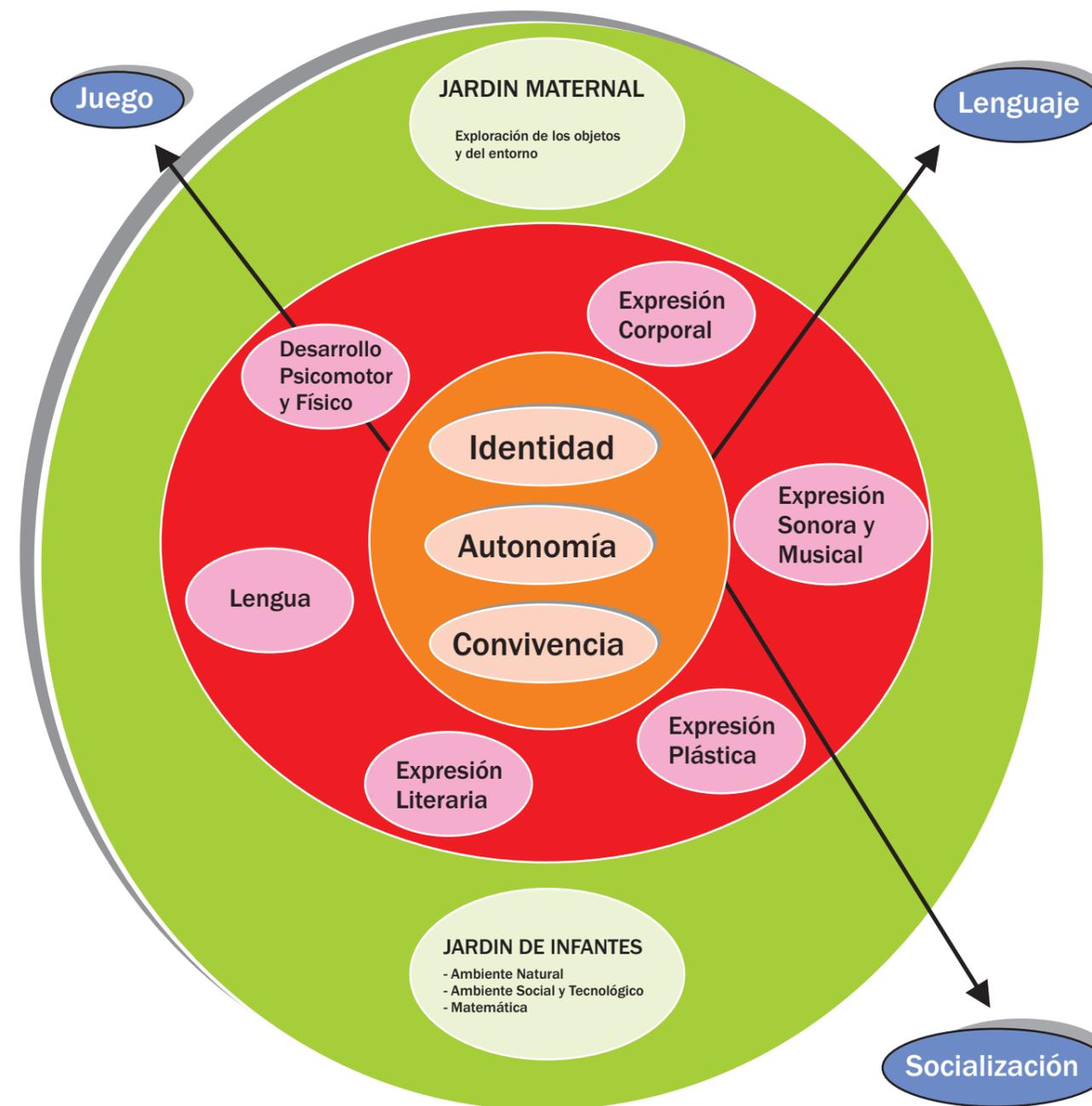
Se considera a los niños y niñas como sujetos psicomotores, donde “El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real y lo imaginario están a esta edad, estrechamente imbricados y se irán diferenciando, poco a poco, con la oposición de unos a otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es a la vez real e imaginario, el cuerpo se halla aún mal separado del mundo exterior, la expresión no es más que una prolongación de la acción”. Los niños y niñas aprenden sobre sí mismos y sobre los demás como sujetos que pertenecen a diferentes familias y comunidades, las cuales forman parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural.

Núcleos de Aprendizajes

Al interior de cada uno de los Ámbitos de Experiencias, se ha considerado la formulación de Núcleos de Aprendizajes, como espacios curriculares en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes significativos. Todos los núcleos que se presentan son igualmente importantes para promover mejores aprendizajes en los niños y niñas, razón por la cual su presencia será relevante en las propuestas pedagógicas.

Los Ámbitos y núcleos de Aprendizajes son interdependientes, se articulan y se potencian mutuamente favoreciendo “la cohesión de la práctica docente y actuando como enriquecedores de las experiencias educativas. surgidas de los proyectos institucionales” enmarcadas en la política educativa provincial.

EDUCACIÓN INICIAL: UNIDAD PEDAGÓGICA - NÚCLEOS DE APRENDIZAJES



Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes

- Formación Personal y Social
- Comunicación y Expresión
- Ambiente Natural y Cultural

57 Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit.
 58 Lapierre, André. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal" Científico- Médica. Barcelona, 1977
 59 Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. op. cit.

■ Descripción de los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizajes

Ámbito Formación Personal y Social:

La formación personal y social es un proceso permanente y continuo que comienza a consolidarse con el nacimiento y abarca toda la vida del ser humano.

En este ámbito se proponen cuatro núcleos de aprendizaje que son claves e integradores en la Educación Inicial, dentro de los cuales, los tres primeros, constituyen ejes transversales de toda propuesta educativa:

- El núcleo de Aprendizajes Identidad está relacionado con la toma de conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, único e irreplicable. “Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares. Valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás”. A su vez, el niño irá internalizando los valores que la sociedad le transmite y el sentido de pertenencia a una comunidad y su cultura. A partir de la sanción de la Ley 26.061 se reconoce a la identidad como derecho.

- El núcleo de Aprendizajes Autonomía que está en íntima dependencia con los vínculos afectivos que los niños y niñas establecen con la familia y con otros adultos significativos con los que se relacionan. Gradualmente irán adquiriendo una progresiva capacidad para valerse por sí mismos en los distintas manifestaciones de su actuar, sentir y pensar.

- El núcleo de Aprendizajes Convivencia comprende los aprendizajes relacionados con el establecimiento de relaciones inter - personales basadas en el respeto a las personas, a la comunidad y a las normas y valores.

El núcleo de Aprendizajes Desarrollo Psicomotor y Físico abordan la Corporeidad y la Motricidad, pues ambas colaboran en los procesos de formación y desarrollo integral. En este sentido, la construcción de la identidad, la autonomía y la convivencia, junto a los valores y experiencias afectivas, corporales y motrices, contribuyen al desarrollo de sujetos pensantes, integrados y armónicos, optimistas y activos, respetuosos de sí mismas y de los demás, felices y capaces de disfrutar plenamente de la vida.

Ámbito Comunicación y Expresión

La comunicación desde los primeros años constituye un proceso fundamental para favorecer en los niños y niñas el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas. Para ello se proponen:

Lengua que comprende el lenguaje oral y escrito, es en la primera infancia, un catalizador del cambio cognitivo y sirve para que a través “de la vida social el niño adquiera un marco de referencia para interpretar la experiencia en forma congruente con la demanda de su cultura de pertenencia”.

Los lenguajes artísticos involucran los medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños y niñas. Abordan los núcleos de expresión literaria, corporal, sonora y musical y plástica.

Ámbito Natural y Cultural

Este ámbito abarca el medio natural y cultural en todas sus múltiples relaciones y dependencias. Entendiendo que los elementos que lo componen se relacionan y se influyen mutuamente y conforman un sistema dinámico en permanente cambio. Se contemplan:

Jardín Maternal:

- Núcleo de Aprendizajes de la Exploración de los objetos y del entorno.

Jardín de Infantes:

Núcleos de Aprendizajes del Ambiente Natural y del Ambiente Social y Tecnológico.

■ Acerca de la evaluación en la Educación Inicial

Tal y como la palabra sugiere, evaluar significa valorar, establecer un criterio de valor, incluyendo la toma de decisiones acerca de aquello que se valora.

Etimológicamente, “evaluar” implica siempre una instancia de valoración con una carga ética muy importante; cuestión ésta que en la Educación Inicial adquiere otra dimensión: el niño no sabe que está siendo evaluado.

Es un proceso sistemático de recolección de datos que permite obtener información válida y confiable para formar un juicio de valor acerca de una situación. Esta valoración, a su vez, se utilizará en la toma de decisiones consecuente, con el objeto de mejorarla.

Una característica fundamental del proceso de evaluación es la toma de decisiones. Característica que suele opacarse (subestimarse/desdibujarse) en la Educación Inicial al poner el acento sólo en la evaluación del educando.

Hoy, la evaluación es pensada para:

- Evaluar los procesos de aprendizaje del niño.
- Evaluar las propuestas del docente a fin de tomar decisiones que mejoren la enseñanza.
- Evaluar la gestión institucional.

El siguiente cuadro sintetiza todas las dimensiones de la evaluación⁶²

“Mirar al grupo, mirar al niño, mirar la tarea, mirarnos”

¿QUE EVALUAR?		INSTRUMENTOS	¿PARA QUE?
El proceso de aprendizaje de los niños	¿Qué?	Proceso y resultado de la adquisición de saberes	<p>Discernir y tomar decisiones sobre lo que se propone intervenir e incidir.</p> <p>Recuperar aciertos y replantear errores.</p> <p>Sostener y orientar.</p> <p>Crear espacios y acordar.</p> <p>Considerar impactos provocados con la acción educativa.</p> <p>Conocer, comprender y acompañar al otro.</p> <p>Comunicar a padres, docentes, directivos y sistema educativo el proceso y resultados de la acción educativa.</p>
	¿Cuándo?	Evaluación Inicial Evaluación Formativa Evaluación Sumativa	
	¿Cómo?	Observación continua y sistemática. Registro de Observaciones en seguimientos. Interpretación de las Observaciones.	
	¿Quiénes?	Directivos. Docentes. Auxiliares. Padres. Niños	
Las prácticas docentes	Autoevaluación: realizada por el docente.		<p>Recuperar aciertos y replantear errores.</p> <p>Sostener y orientar.</p> <p>Crear espacios y acordar.</p> <p>Considerar impactos provocados con la acción educativa.</p>
	Co evaluación: realizada entre docentes o entre docente y directivos.		
	Heteroevaluación: entre equipos directivos, docentes, actores institucionales. Evaluadores externos.		
La Institución La gestión institucional	¿Qué?	Diagnóstico institucional. El proceso del PEI y el PCI. El trabajo de los equipos. Los alcances de los objetivos institucionales. El impacto del PEI.	<p>Comunicar a padres, docentes, directivos y sistema educativo el proceso y resultados de la acción educativa.</p>
	¿Cuándo?	En forma continua y sistemática. Inicial. Formativa Sumativa.	
	¿Cómo?	Observación Registro y análisis de la información recolectada.	
	¿Quiénes?	Docentes, directivos, auxiliares, padres.	
		<p>Entrevista Inicial. Filmaciones o grabados. Hoja de registro. Muestreo. Anecdotarios Diarios de clases. Lista de control. Escala de valoración. Encuestas.</p> <p>Ficha de seguimiento del docente Entrevistas. Encuestas</p> <p>Evaluación del PEI y PCI según indicadores elaborados por los actores institucionales. Informe de la evaluación.</p>	

Dimensiones de la evaluación: de los aprendizajes, de las prácticas docentes y de la institución.

En relación con los procesos de aprendizaje del niño

¿Qué se evalúa en el Nivel Inicial?

Los procesos de adquisición de conocimientos y experiencias que permiten al niño el acceso al mundo de los saberes, en consonancia con los procesos de desarrollo en que se encuentra, valorando los esfuerzos que realiza por superarse, y considerando que la evaluación es educativa pues posibilita nuevos aprendizajes: se trata de *aprendizajes en clave de formación* y como tales deben ser evaluados.

Por lo tanto, en la Educación Inicial la *promoción es automática y cronológica*: Entendiendo por promoción a la toma de decisiones respecto al pasaje del niño de un tramo a otro dentro del Sistema Educativo.

En relación con las propuestas del docente para tomar decisiones

*“La evaluación entendida como proceso de mejora, informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y de las disfunciones que se detectan con el fin de introducir los cambios pertinentes”.*⁶³

La evaluación constituye una herramienta pedagógica, transformándose en una acción reguladora, que busca la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas. Los procesos de evaluación son inseparables de los procesos de enseñanza. Son parte de ese proceso. Por lo tanto, obtener información sobre los avances del niño, valorar sus progresos, significa centrar la mirada en la tarea pedagógica:

- en el *qué* se enseña,
- en el *cómo* se enseña
- en el *cuándo* se enseña
- en la *previsión y la planificación*

en las *estrategias didácticas* utilizadas y diseñadas, guardando la imprescindible coherencia entre lo que se evalúa y los modos de evaluar y lo que se enseña; respetando las individualidades, evitando la homogeneización y evaluándose en forma integral desde la práctica cotidiana.

Definitivamente: si la tarea de enseñanza se corresponde con los propósitos de enseñanza planteadas, en el proceso evaluativo deben considerarse:

- El carácter axiológico de todo proceso evaluativo.
- El análisis de las condiciones iniciales del niño.
- La valoración de las consecuencias que condicionan el desarrollo del proceso: previstas y no previstas.
- Asumir que la evaluación debe analizar la singularidad de cada hecho educativo preciso.
- Aceptar que debe posibilitar y propiciar la permanente crítica educativa.

Evaluar la institución y su gestión, con la participación de los actores involucrados

*“La evaluación institucional es una indagación sistemática sobre los procesos y resultados en la institución educativa” [...] “La institución- escuela orienta y reorienta sus acciones a través del proceso completo de evaluación a su proyecto educativo”.*⁶⁴

Santos Guerra expresa: *“El equipo directivo como dinamizador de la vida del Centro, debe impulsar una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa que se realiza en el mismo”.*⁶⁵

La evaluación *“...debe ser una construcción reflexiva sobre los aspectos fundamentales del PEI, que permita elaborar un marco referencial para revisar las instituciones, las prácticas cotidianas, reordenar las ideas, potenciar fortalezas y rectificar debilidades”.*

63 Santos Guerra, M, A. “Evaluar es comprender” citado en C.G.E, Entre Ríos , “Haciendo Escuela” Cuadernillo III “Evaluación Educativa”, Paraná, 2004

64 Gobierno de Entre Ríos .C.G.E Entre Ríos. “Haciendo Escuela 3” Cuadernillo III “Evaluación Educativa”, Paraná, 2004.

65 Santos Guerra, M. “Evaluar es comprender” citado en C.G.E- Entre Ríos . “Haciendo Escuela 3” op. Cit.

66 C.G.E Entre Ríos . “Haciendo Escuela 3”. op. cit.

Para ello, este proceso será compartido por todos los actores educativos: docentes, alumnos, padres, comunidad.

¿Cómo evaluar en la Educación Inicial?

- **Observación sistemática:** herramienta clave, realizada en forma intencional y pautada. Estableciendo de antemano y durante un período determinado el aspecto del aprendizaje por observar, siendo necesario formularse preguntas previas respecto a aquello que se pretende observar.

- **Registro:** consiste en la escritura sistemática de lo observado.

- **Observación asistemática/episódica:** registro de aquellos acontecimientos que el docente considere significativos, identificando manifestaciones cualitativas de un niño en particular y lo del grupo en general. Lo observado y registrado constituirán el insumo para la elaboración del informe y el contenido de este será considerado en el futuro por otros docentes.

¿Cuándo evaluar?

- **Evaluación Diagnóstica o Inicial:** Se hace al comenzar el Ciclo Lectivo. Estos datos necesarios por cierto, permitirán diseñar una propuesta pedagógica significativa y pertinente. Se evalúan las fortalezas de la institución y las oportunidades que brinda el contexto, que serán el punto de partida para intentar minimizar las debilidades y amenazas que presenta el contexto, y que interfieren en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- **Evaluación Procesual o Formativa:** Se pone en práctica a lo largo del proceso de enseñanza, en todos los momentos en que éste se desarrolla.

- **Evaluación Final:** Valoración global y definitiva de los propósitos planteados, destacando los logros obtenidos y dificultades que se presentaron, que servirán como punto de partida para nuevas propuestas.

Diagnóstico:

- Fortalezas de la institución.
- Oportunidades del contexto.
- Debilidades de la institución.
- Amenazas del contexto.

EN LA INSTITUCIÓN	EN EL CONTEXTO
Alumnos: aprendizajes, intereses, conductas, relaciones, etc...	Emprendimientos: tecnológicos museos, clubes, teatros, artesanos, escritores, escultores flora, fauna, arroyos, ríos, termas...
Recursos: humanos, financieros.	Comunidad: nivel cultural, fiestas Populares.
Materiales: didácticos, tecnológicos	
Infraestructura: espacios, etc...	
Instituciones: gubernamentales, ONG	

En síntesis, la clave del proceso pedagógico pertinente a la promoción automática y cronológica de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1° Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de esta a la Educación Inicial.

■ Articulación como condición de la continuidad pedagógica

“Los cambios bruscos de un Nivel a otro son perjudiciales para el desarrollo emocional, generan desconcierto y frustración”

Miguel Ángel Santos Guerra

Hoy, el concepto de articulación adquiere cada vez más importancia dado la necesidad de garantizar mayores niveles de coherencia, unidad e integridad de la propuesta docente. La cuestión fundamental es que la articulación sea percibida y vivida por los niños y niñas desde sus propias experiencias de aprendizaje. Es así que la articulación se constituye en la condición imprescindible para una óptima continuidad pedagógica.

La convocatoria a trabajar en pos de una *Educación de calidad para todos y todas*, compromete a los actores de la Educación Provincial, pero “fundamentalmente a las instituciones, quienes deberán continuar avanzando en pos de una labor transformadora, con el desarrollo de experiencias institucionales de innovación en la organización y en las prácticas pedagógicas”.

En el Jardín de Infantes logramos, con éxito, el ingreso de casi todos los niños entrerrianos a la escuela. La responsabilidad de la permanencia y tránsito a lo largo del sistema educativo, con una efectiva *inclusión educativa*, como así también, la promoción con aprendizajes de calidad son aspectos que debemos afrontar de manera coordinada y articulada con los otros niveles del sistema. Articular es inevitable y no debe encararse superficialmente. “...No es un trabajo que queda bajo la decisión de algunos docentes y directivos sino que se debería enmarcar en consideraciones específicas de cada institución, previendo encuentros y discusiones que optimicen la función enseñante de la comunidad docente”.

“... Es indispensable comenzar recordando el concepto de articulación para que nos permita reflexionar a partir de un único lenguaje, evitando caer en desentendidos.

Articulación: “enlace de dos piezas o partes de una máquina”.
Articular: “unir o enlazar”.

Si se tienen en cuenta estas definiciones, se podrán cambiar significantes para que el contenido semántico se refiera al tema por abordar. Por ejemplo: piezas- niveles, máquina- sistema. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo, y conlleva un necesario trabajo en conjunto.

El sistema educativo es un todo, cuya partición son los distintos niveles. Esas partes que forman el sistema deben tener un ajuste perfecto que no provoque grietas, vacíos o puntos ciegos, que impidan acceder lógicamente a la etapa superior”⁶⁹

Los logros en un nivel permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes.

En el caso de Nivel Inicial y refiriéndonos específicamente a la articulación inter-niveles los logros obtenidos serán, necesariamente, los puntos de partida de 1er grado de Educación Primaria.

Por lo tanto, la articulación es uno de los requisitos de la calidad educativa, es una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad del proceso y el pasaje feliz, no traumático intra e inter-niveles. Debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que contemple *todos* los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La continuidad deberá abarcar todos los tipos de *contenidos, las estrategias didácticas* y los aspectos de *organización institucional*, tendientes a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles. *“Para construir un “puente” de articulación es necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas “orillas”. Eso requiere la constitución de espacios de discusión e integración epistemológica, ideológica y psico-social pedagógica.”*

67 González Cuberes, M.T “Articulación entre el Jardín y la EGB”, Buenos Aires, 1995.

68 Provincia de Misiones, Consejo General de Educación, Dirección de Enseñanza Inicial, “Documento de Apoyo N° 8- Articulación” 2007.

69 Provincia de Misiones, Consejo General de Educación, Dirección de Enseñanza Inicial, “Documento de Apoyo N° 8- Articulación” op. cit.

70 González Cuberes, op.cit.

La articulación entendida como continuidad pedagógica trata de generar un puente educativo entre un nivel y otro, al interior del mismo nivel, entre una y otra institución, que establezca como centro al NIÑO, y el énfasis en lo relacional.

¿Cómo construir este puente? Se trata de tener bien en claro:

- El Concepto antropológico de hombre, individual, contextualizado, en consecuencia, cómo enseñar y cómo intervenir en su educación respetando sus derechos, de manera que descubra sus obligaciones y viva la educación como un proceso continuo que le posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer.

- El Modelo Didáctico propuesto en los Documentos Curriculares para nuestro país y para nuestra provincia, pues posibilita la elaboración de planificaciones adecuadas a cada nivel, espiraladas y contextualizadas. Así, el Modelo Didáctico se configura en el proyecto de articulación, compartido por las instituciones, que propicia la coherencia interna de cada nivel educativo, que enuncia estrategias comunes y que, sienta las bases, para que la continuidad pedagógica sea posible.

- El Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional para que, desde los fundamentos teóricos se asegure la estructuración de los conocimientos a través de situaciones de enseñanza- aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y ambientes educativos que promuevan la centralidad del niño en la educación, la coherencia del profesorado y la proyección de la continuidad pedagógica.

La primera instancia de articulación tiene como condición necesaria, pero no suficiente, el compartir concepciones pedagógicas y opciones didácticas. Es aquí donde se plantea el problema de ser capaces de diseñar secuencias de complejidad creciente de modo de promover la articulación de los aprendizajes. Una *perspectiva funcional* y otra *individual* tendrían que ser consideradas para asegurar una buena articulación intra e inter-niveles.

Respecto a la perspectiva funcional, cada nivel educativo tiene funciones específicas. Como ya hemos mencionado la articulación integra los niveles dentro del conjunto del sistema educativo como unidad mayor, manteniendo dichas funciones específicas. Para construir un verdadero puente de articulación entre ambos es preciso asegurar un profundo conocimiento recíproco de cada uno de ellos.

La perspectiva individual corresponde a la del educando. Cada etapa en la vida del niño se diferencia de la anterior y ambas se articulan en un proceso gradual y continuo; sin embargo, la organización escolar, desde una lógica externa a este proceso, impone al niño "cortes" correspondientes a niveles educativos.

"En todo caso, garantizar la articulación institucional e interinstitucional entre niveles, ciclos y áreas, es necesario que converjan condiciones tales como:

- Existencia de un PEI en proceso de construcción y revisión permanente.
- Detección de problemas de articulación con su correspondiente análisis explicativo y predictivo.
- Concepción de la escuela como una organización abierta al aprendizaje.
- Conformación de equipos de trabajo intra e interinstitucionales y generación de estructuras participativas.

Introducción de la cooperación y la negociación como estrategias para producir la integración de los esfuerzos que requiere la organización.⁷¹

"Búsqueda de significados comunes".

"En definitiva, pensando en clave de articulación, se trata de concentrarse en el interior de cada nivel, ciclo y área, pero manteniendo a la vez una mirada y una gestión globales que los interrelacionen de manera coherente."

"La articulación se presenta como un desafío a resolver. Desafío que sólo podrá ser abordado en la medida que se adopten y dinamicen en las escuelas las características propias de una gestión abierta".

Vista la articulación desde una perspectiva de continuidad pedagógica es una necesidad para generar una mejor calidad de los aprendizajes, es una necesidad para atender la diversidad y evitar el fracaso escolar al interior del propio nivel y en pos del nivel siguiente.

Abordar la problemática de la articulación en el Sistema Educativo implica, comprender al mismo como un todo compuesto por Niveles, diferentes entre sí, que poseen una identidad que los caracteriza pero que, a su vez, confluyen, se unen, en ese todo que tiene como único y real protagonista a cada niña y niño.

71 Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Articulación: un compromiso compartido. Santa Fe 1998.

72 Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. op. cit

73 Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. op. cit

JARDÍN MATERNAL

- CAP 5 EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- CAP 6 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL
- CAP 7 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

2 PARTE



EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

■ Introducción

Las Instituciones Educativas de Jardín Maternal ponen en juego fundamentalmente, un lugar alternativo en la crianza de los niños: son el apoyo educativo y social de la familia.

A lo largo de la historia, la familia adoptó diversas formas, pero sus funciones básicas de protección y estímulo de los nuevos miembros no han sido reemplazadas.

El Jardín Maternal colabora en la búsqueda conjunta de respuestas razonables a los cada vez más complejos problemas que nos plantea la crianza y la educación de los más pequeños, aceptando la premisa de que tanto unos como otros (familias - educadores), quieren lo mejor para los niños y las niñas, cumpliendo roles diferentes pero complementarios, compartiendo el hijo y el niño a la vez.

Varios son los autores que definen el Jardín Maternal como Institución Educativa.

“... como institución abierta a los niños, a la familia y comunidad”

*“... como Institución integral con respecto al niño, a la familia y comunidad y con respecto al sistema educativo”.*⁷⁴

“El Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial, tiene identidad propia, es decir, objetivos y contenidos propios y no es una instancia previa a la escolaridad sino parte de la escolaridad misma”.

*“... es una Institución abierta e integral”.*⁷⁵

*“El Jardín Maternal no supe las acciones de la familia sino que educa a los niños mientras permanecen en la institución, complementando la educación familiar desde la mirada del cuidado y de la intencionalidad pedagógica”.*⁷⁶

A partir de estas definiciones,[...]“el Jardín Maternal debe constituirse en una institución de encuentro de oportunidades, donde por un lado están las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, delegando así parte de la crianza de los mismos; y por otro lado, se encuentran los niños, fundamentales protagonistas, necesitados de contención afectiva, respeto, cuidados, educación, alimentación, experiencias lúdicas y posibilidades de comunicación correspondiente a su edad”.[...]

Como bien lo plantea Peralta (1999) *“... lo fundamental para desarrollar una educación para nuestros bebés es creer en sus potencialidades y organizar las amplias posibilidades que ofrecen las personas, los entornos naturales y culturales...”*. Rescata la importancia que tiene lo afectivo y la relación con los niños y niñas y sus familias. *“El hombre, por su propia naturaleza, se constituye en un ser de encuentros: donde no es suficiente estar cerca del otro, sino, además abrirse con generosidad, sinceridad, promoviendo la confianza en el otro, integrando realidades diferentes pero necesarias para un justo equilibrio”*

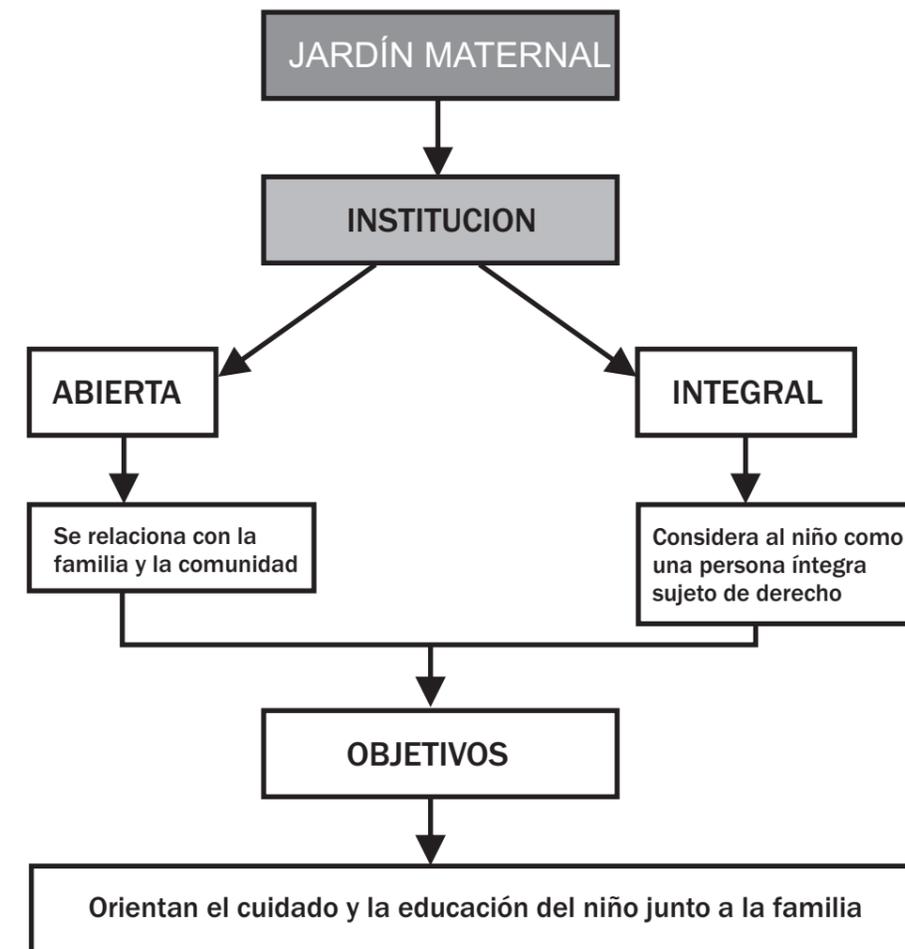
“La palabra “cuidado” aparecerá con una significación especial, pues planteará la necesidad de crear un ambiente que favorezca al desarrollo del niño en forma integral. Cuidar implica, por tanto, nutrir todas las capacidades y brindar conocimientos relacionados con experiencias y posiciones éticas”

“Por educar se entiende la posibilidad de facilitar a través de actividades y situaciones todos los medios humanos y materiales necesarios para que cada niño pueda desarrollar en forma global y armónica todas sus capacidades”.

Es una institución en donde adquiere relevancia central la relación afectiva, por lo que “Educar”, en este periodo, que supone en primer término, desarrollar lazos sensibles permitan comprender, desde la empatía, lo que el infante no puede comunicar verbalmente, para dar respuesta a esa necesidad formulada a través de miradas, llantos, sonrisas, gestos y posturas. Educar es también cuidar y proteger, no sólo en lo referido a lo físico, sino en lo emocional, es apoyar y sostener para hacer más confiable el mundo. Es preparar el espacio, organizar los materiales para permitir el juego y la exploración. Es mirar y sonreír, poner palabras, es un diálogo, aunque el niño aún no pueda devolverlas. Educar es acunar y cantar. Es cambiar los pañales y ofrecer las manos para dar los primeros pasos.

Educar es acercar un juguete y es leer un cuento... Educar es imprimir en cada una de las acciones una intencionalidad pedagógica.

“De esta manera se puede afirmar que educar y cuidar a un niño pequeño son términos inseparables. El cuidado refiere a la sensibilidad para dar respuestas a las demandas de la infancia, tarea esencial de las instituciones educativas de Jardín Maternal. Como expresan acertadamente Inés Dussel y Myriam Southwellm *“Cuidar enseñando que la vida, propia y ajena es valiosa y hay que protegerla y celebrarla”.*⁷⁹



74 Harf, Ruth y otros. "Aportes para una didáctica". El ateneo, Buenos Aires, 1996.

75 Pitluk, Laura. "El Jardín Maternal: una institución educativa". Colección de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

76 Pitluk, Laura. op. cit.

77 CGE- Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar Resol. 4347/07

78 CGE- Entre Ríos op. cit

79 Aportes y cuadro de CGE- Entre Ríos "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar Resol 4347/07

■ El niño de Jardín Maternal

La infancia es un período en la vida del ser humano de extraordinaria importancia, es cuando se producen los mayores cambios en el crecimiento, desarrollo y constitución como sujeto.

Estos son procesos graduales y continuos que no se presentan del mismo modo ni se manifiestan en los mismos tiempos para todos los niños y las niñas. Cada uno tiene su ritmo que los adultos deben respetar y acompañar, sin forzarlos para que se apuren, ni impedir o frenar sus disposiciones.

“Al hablar del desarrollo del niño es imposible aislarlo del contexto en el que se desenvuelve.[...] El niño y el medio representan una unidad en la que se concatenan múltiples elementos internos con los de la realidad exterior, de tal manera que la estructura biológica es tan determinante en su desarrollo como lo son la realidad socioeconómica en que vive, el medio ecológico donde se mueve y las oportunidades que le ofrece el sistema político” (Amar José, J.; 1998).

Los primeros años son el escenario de importantes avances en el desarrollo psicomotor, en el cual las capacidades motoras, afectivas y cognitivas se encuentran totalmente imbricadas. Todas las destrezas que empiezan a desarrollar, por pequeñas que parezcan, están vinculadas unas con otras.

A partir de la relación que se establezca con el adulto significativo, los niños y niñas organizan vínculos afectivos seguros, conocen y confían en sus propias potencialidades y se apropian del medio físico y social.

Los pequeños llegan al mundo con reflejos innatos, como el de succión, prensión y marcha, entre otros. El resto de las adquisiciones forma parte del proceso de aprendizaje, que para desplegarse en todo su esplendor requiere del acompañamiento de un entorno adecuado. Si el ambiente es propicio, el desarrollo se potencia. Por el contrario, un ambiente desfavorable puede repercutir negativamente en la evolución y el crecimiento. La estimulación es uno de los recursos más eficaces para ayudarlo a crecer junto a la predisposición natural a descubrir y entender el mundo.

Desde el momento en que nacen los bebés las conductas más comunes son dormir, comer y llorar. El llanto es su medio de expresión y comunicación. El tacto y contacto piel a piel son fundamentales para fortalecer la formación de vínculos afectivos. La sonrisa social es el primer organizador del “YO” de la persona y uno de los eventos más importantes.

A medida que avanzan en su maduración, el tono muscular se fortalece permitiendo mayor control de movimientos. Poco a poco sus progresos se incrementan: los reflejos innatos dan lugar a movimientos aprendidos. El fortalecimiento de sus músculos les permite experimentar diferentes posiciones hasta llegar a sentarse. A medida que pueden permanecer sentados (con y sin apoyo) observan desde distintas perspectivas, giran de posición, toman objetos y los trasladan de una mano a otra.

Con el tiempo, se arrastran con entusiasmo y curiosidad, ruedan, reptan, gatean, dan vueltas y pasan por debajo de mesas y sillas. Su exploración no tiene límites. Toman objetos que se encuentran en su camino y aprenden a discriminarlos según su uso.

Al lograr ponerse de pie por sí mismos, comienzan a dar algunos pasos tomándose de diferentes sostenes, lo que les permite tener una visión más amplia del entorno. La creciente curiosidad los lleva a querer investigar cada vez más, lo que requiere de mucha atención por parte de los adultos. Por ello, la palabra “NO” se hace de uso frecuente. Manifiestan berrinches y caprichos que les permiten la afirmación de su “yo”.

Al sostenerse de pie sin ayuda, exploran el espacio empujando, arrastrando, tirando y transportando. Sus acciones son intencionales y experimentales, son muy activos y examinan diferentes materiales.

El interés por caminar y explorar hace que el progreso del lenguaje sea más lento, aunque la capacidad para desplazarse potencia a su vez, la capacidad de comprensión.

Importantes aprendizajes se evidencian a nivel del desarrollo motor grueso: suben escaleras (en un primer momento se apoyan en un pasamano, más adelante, sin ningún tipo de ayuda), corren, se balancean, dan giros, evitan obstáculos y frenan durante sus carreras.

Con respecto a la motricidad fina se desarrolla con una progresiva y rápida evolución. La coordinación entre la prensión y la visión genera un notable progreso en la construcción del mundo exterior. Al adquirir mayor control de movimientos juega con sus manos: las agita, las une, las entrelaza y lleva a su boca los objetos.

Con el desarrollo de la noción de permanencia del objeto, reconocen familiares cercanos y juguetes favoritos y buscan aquellos que han sido escondidos parcialmente en su presencia.

La motricidad fina al ser más coordinada, permite que las manos pasen de una prensión parcial a una más precisa: utilizan el índice para señalar, índice y pulgar para tomar los objetos pequeños, los grandes con ambas manos, recogen, manipulan, construyen torres, meten y sacan, e intentan hojear libros. El repetir intencionalmente una y otra vez acciones que conlleven a objetos deseados, produce placer.

Con un lápiz y una hoja hacen garabatos que comienzan débiles e imprecisos y se vuelven, paulatinamente, más fuertes e intencionados: realizan círculos, líneas verticales, horizontales y oblicuas y el monigote de la figura humana.

Intentan comer solos, lavarse las manos, sacarse algunas prendas, como las zapatillas y las medias.

El avance en las percepciones y nociones espaciales permite interiorizar conceptos como grande, pequeño, arriba, abajo, con lo cual separan objetos de distintas dimensiones y los ubican en el espacio.

En referencia a la construcción del lenguaje, en los primeros momentos, balbucean, ronronean, hacen gárgaras y burbujas con su saliva, juegos importantes para el desarrollo del lenguaje. Al aumentar la capacidad de atención y memoria, se amplía el repertorio de sonidos, producen variaciones de tonos y vocalizaciones, que emplean en sus juegos y en la expresión de sus estados de ánimo.

Al progresar el lenguaje, las verbalizaciones consisten en laleos, sonidos vocales continuos, asociaciones de letras explosivas con vocales abiertas y repeticiones de sílabas. Prestan mucha atención cuando les hablan, lo que favorece la adquisición de palabras sueltas, llamadas palabras-frase.

A medida que estructuran el lenguaje, también estructuran el pensamiento y el conocimiento. El pensamiento es egocéntrico, se basa en la percepción del mundo que los rodea y en las acciones sobre él. La velocidad del pensamiento sigue siendo mayor que la posibilidad de expresarlo con palabras. Responden a su nombre, utilizan el “yo”, el “mío”, el “mí” y el “vos”, son capaces de narrar sus experiencias de una manera más fluida y clara y disfrutan cantando canciones. Mientras juegan hablan constantemente participando de este modo, del monólogo colectivo.

En relación al juego son fundamentales los juegos corporales entre los niños y el adulto significativo a cargo de la crianza, como juegos de sostén, ocultamiento y persecución.

Disfrutan de la compañía de otros niños, aunque aún no jueguen con ellos, no hay intercambio social (juego paralelo). Con la progresiva comprensión de algunas reglas de juego, se inicia el juego social.

Comienzan a dramatizar acciones familiares. El juego simbólico posibilita asumir roles de la vida cotidiana y asimilar experiencias placenteras y desagradables.

Durante su desarrollo los niños y niñas adquieren, paulatinamente, cierta autonomía e independencia al tomar conciencia de su existencia como una persona en sí misma y no como prolongación del cuerpo de su mamá. Como así también, de sus características y atributos personales, los que descubren una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Esto les permite identificarse como personas únicas y como miembros activos de su familia, valerse por sí mismo, en su actuar, pensar y sentir. Paulatinamente ejercen independencia para elegir, opinar, proponer, decidir y colaborar. Desarrollan confianza y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

Conocer cuáles son las pautas de crecimiento y desarrollo esperables durante los primeros años, ayuda a los docentes a comprender mejor qué pueden y qué necesitan los niños y niñas en cada momento. Saber más acerca de ellos nos permite entenderlos, acompañarlos y brindarles el sostén necesario para que sientan la confianza que requiere animarse a explorar el mundo.

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL

■ La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal

La distribución de los grupos, el espacio, el tiempo y los materiales son componentes básicos del desarrollo curricular, los cuales deberán ser sólidos y consistentes entre sí, y adecuados en su selección y organización para apoyar la tarea educativa y elaborar propuestas de “buena crianza”.

Soto y Violante (2008:198) relacionan el concepto de “buena crianza” con lo propuesto por Fenstermacher (1989) que define “buena enseñanza” como aquellas propuestas válidas desde un punto de vista moral y epistemológico. “Esto significa que las experiencias ofrecidas al bebé/niño pequeño conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos”.⁸¹

Distribución de los grupos

La organización de los grupos dependerá de diversos factores que deberán ser analizados para tomar decisiones pertinentes, algunos de ellos se detallan a continuación:

- La cantidad de niños y niñas por adulto será un factor determinante para la atención que se brindará; por ello los grupos deberán ser reducidos, esto permitirá que se favorezcan: la comunicación, la duración de las interacciones, la reducción de exposición a los peligros y se propiciarán experiencias menos estructuradas.
- La cantidad de niños por grupo dependerá de muchos factores, entre ellos la edad de los infantes, el espacio físico y la cantidad de personal disponible.

Victoria Peralta (1998)⁸² señaló tres tipos de posibilidades para definir la conformación de los grupos:

La organización horizontal u homogénea
Consistirá en la agrupación intencional de niños y niñas con niveles de desarrollo y edades cronológicamente similares.

La organización vertical, heterogénea o familiar
Se caracterizará por la integración en un mismo grupo de niños y niñas con edades cronológicas, niveles de desarrollo, intereses y necesidades diferentes. Su propósito será favorecer una integración similar a la de una familia, donde se compartan experiencias e intereses con personas de diferentes edades.

Esta estructura vertical requerirá una determinada organización de la tarea docente, para lo cual será importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El vínculo afectivo del docente con cada uno de los niños y niñas.
- La adecuada respuesta a las necesidades e intereses de cada uno de los niños, de manera que la docente se asegure que todos disfruten de las experiencias lúdicas acordes a su edad.
- La protección de los niños y niñas de menor edad, de aquellos que apenas caminan y de quienes lo hacen independientemente.
- El equilibrio con respecto al tiempo de atención a cada niño y niña de manera que no signifique el descuido de los demás.

⁸¹Soto C., Violante R., Fernández A., Rebagliati M.S., Vasta L. e Ynoub R. (2008) *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

⁸²Peralta, V. (1998). *El Currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico*. Santiago, Chile. Andrés Bello

La organización mixta

Es una combinación de las dos anteriores, la que conlleva aprovechar las ventajas de ambas, aunque posea mayores problemas organizativos por la complejidad que supone.

Se sugiere adoptar diferentes maneras de organización, entre ellas las que se detallan a continuación:

- Organizar grupos de manera horizontal, con ciertos períodos de la jornada dedicados a desarrollar una labor educativa heterogénea.
- Organizar grupos de manera vertical y en ciertos períodos de la jornada, separar al colectivo y organizar grupos pequeños según nivel de desarrollo, intereses y necesidades, propiciando experiencias diferentes según sea el caso.

Es importante destacar, tal y como lo señala Victoria Peralta (1998) que cada forma de organización de los grupos posee ventajas y limitaciones, tanto desde el punto de vista de la docente como de los niños y las niñas.

Cualquiera sea el criterio elegido para organizar los grupos, la relación entre el niño, la niña y la docente deberá ser afectiva, estable, recíproca y cálida, especialmente en estas edades, en las cuales se construye la confianza, la seguridad, la autonomía y la identidad, que, si se llevan a cabo de manera adecuada, marcarán positivamente a los infantes en su desarrollo posterior.

Las decisiones que se tomen con respecto a la organización de los grupos, serán un elemento importante en la tarea educativa. Por ello deberán ser flexibles atendiendo a la individualidad de los procesos educativos, sin olvidar la gran riqueza pedagógica de los grupos heterogéneos, y lo que puede beneficiar a los niños y niñas el contacto y relación con otros niños de otras edades.

En general en el Jardín Maternal se contempla la existencia de tres secciones:

- Lactario: bebés menores de un año.
- Deambuladores: de un año a dos años.
- Niños de dos años.

En la sala de los bebés se conformarán subgrupos, debido a la heterogeneidad en relación a las edades que habitualmente se presenta.

En la sección de los deambuladores, la docente podrá tener a cargo un grupo de niños de edades más cercanas, lo que le permitirá organizar actividades grupales y otras individuales que requerirán de tiempos, espacios y propuestas diferenciadas.

En ambas salas será importante que haya por lo menos dos adultos, los que conformarán la “pareja pedagógica”, para poder responder a las necesidades de cada uno de los niños, lograr alternancia y complementariedad en las acciones a realizar en la cotidianeidad. La docente deberá organizar muy bien su tarea; esto le permitirá dedicarles más tiempo a los más pequeños, mientras que el otro adulto significativo estará ocupado desarrollando tareas más autónomas con los demás pequeños.

La sala de dos años ya podrá funcionar como un grupo único, con una organización en común para todos.

Espacio educativo

El espacio educativo es la interrelación de los aspectos físicos (la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, etc.) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (distribución del equipamiento, disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje.

“El medio en que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona constantemente, le envía mensajes, invitándolo a determinadas acciones, facilitándole determinadas actitudes, o también limitándolo. Es por ello que el docente debe reflexionar, analizar y cuestionar, las posibilidades o limitaciones que el espacio proporciona al niño. No puede conformarse con el entorno tal cual como le viene dado.

Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar propicio para que el niño pueda jugar, interactuar, manifestarse, etc.”⁸³

Resulta esencial, organizar ambientes educativos flexibles, cálidos, relajantes, estéticos, seguros donde se ofrezcan variadas oportunidades para el juego, la exploración, la curiosidad, el desarrollo de experiencias innovadoras y desafiantes, que contribuyan a favorecer la creatividad, el descubrimiento y además favorezcan las relaciones interpersonales de quienes participan en el proceso educativo.

Además, se debe crear un ambiente facilitador del desarrollo emocional, que funcione como sostén, teniendo presente lo que señala Lidia Susana Maquieira (2007:12) con respecto a las producciones de los niños menores de dos años que los mismos identifican como algo valioso, ya que denotan su propia presencia: *son ellos los que están ahí, en esos dibujos*. Para el niño el haber creado algo sobre el papel implica dejar marcas subjetivas.

El docente debe tener en cuenta que a partir de estas huellas y del reconocimiento de las mismas va a ir inscribiendo y acopiando experiencias subjetivas, satisfactorias para la autoestima del niño o niña.

Algo similar ocurre con los objetos (móvil, cunero, etc.), ya que los mismos comienzan a ser registrados y cargados de significados, y se convierten en referentes significativos para el niño lo que le permite regular sus emociones y confiar en el ambiente integrado por personas y objetos como continente. Estos deben ser colocados y sacados del ambiente con la participación de los niños, lo que les permitirá despedirse de los mismos, poner en palabras sus emociones, y conocer su destino.

Los espacios de interacción en los cuales se atiende a los pequeños, requerirán de condiciones específicas según edad, necesidades, características de cada grupo, además de la mirada permanente de la docente.

Por lo anterior, será importante tener en cuenta que el espacio educativo responda a los siguientes criterios y orientaciones:

- Condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar, y la exploración
- confiada de los niños y niñas.
- Responda a las necesidades, intereses y singularidad de los grupos.
- Responda a la intencionalidad y propósitos de la práctica educativa.
- Posibilite el encuentro entre los miembros del grupo para el juego individual, en pequeños o grandes grupos, con los adultos o solos, de pie o sentados, jugando y hablando.
- Responda a las edades de niñas y niños, creando ambientes cálidos y confortables, donde los infantes se diviertan, se sientan a gusto, disfruten, jueguen e interactúen entre sí y con el medio
- físico, sociocultural y natural.
- Favorezca el cuidado y la conservación de un entorno natural y artificial externo que ayude a generar
- ambientes saludables para los niños.
- Que puedan ser modificados por niñas, niños y adultos, de modo que se conviertan en espacios
- participativos.
- Integre elementos (visuales, auditivos, táctiles) del medio natural y sociocultural del entorno inmediato, de tal forma que, junto con otorgar una diversidad de experiencias de aprendizaje, se favorezcan, a la vez, vínculos de identidad con el ambiente más cercano. Por ejemplo: redes de pescadores en las zonas ribereñas.

A partir de los criterios expuestos se detallan a continuación los espacios que se sugiere implementar en la tarea educativa:

Espacio para el recibimiento

Se refiere al lugar ubicado en la entrada de la institución que puede servir para dar la recepción, la bienvenida a los niños y niñas cuando ingresan al jardín, o la despedida al salir, sin interrumpir situaciones que se desarrollan en otros espacios. Puede aprovecharse, también como el espacio ideal para establecer comunicación permanente con las familias y la comunidad respecto al quehacer educativo (por ej. con

pizarras, carteles, etc.)

Espacio para el sueño y descanso

Debe ubicarse en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de la docente aún cuando se encuentre en otros espacios, donde las niñas y niños puedan descansar o dormir alejados de los ruidos y de la actividad bulliciosa del Jardín.

Este lugar para el descanso deberá contar con colchonetas o cunas, y deberá ofrecer las condiciones de seguridad necesarias, así como los grados de temperatura e iluminación convenientes para conseguir un ambiente confortable. El docente tendrá en cuenta:

Que cada niño y niña disponga de un espacio propio y permanente para dormir o descansar.

Que los elementos de uso personal estén en perfecto estado y condiciones higiénicas (cuna, colchoneta,

almohada, objetos de pertenencias, frazadas, entre otros).

Que el pequeño tenga prendas de vestir adecuadas para disfrutar del descanso de manera placentera, con ropa floja, cómoda, adecuada al estado del tiempo y sin zapatos.

Analizar todas las condiciones y circunstancias que puedan incidir en los niños a la hora del descanso, con el fin de proporcionarles un adecuado reposo. Que se respeten los hábitos y ritmos de sueño y vigilia de cada uno en particular.

Acorde al estado del tiempo tendrá que cubrir al niño con una frazadita o sábana.

Brindar un ambiente musical adecuado que estimule a la relajación, para lograr un apropiado reposo.

Espacio para la alimentación

El espacio para la alimentación tiene un valor muy importante, ya que es el lugar donde niños y niñas tiene la oportunidad del contacto con los adultos para aprender sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y crear vínculos sociales con los demás.

Es conveniente que sea un lugar organizado y preparado dentro de la misma sala, donde se coloquen mo-biliarios y utensilios acordes a la edad de los pequeños. Deberá estar decorado de manera que sea un sector agradable y relajante, que haga de las comidas un punto de encuentro, de descubrimiento y de placer.

Para ello se debe disponer de diversos tipos de mesas, sillas, platos, vasos, cubiertos, baberitos, jarras y otros, de diferentes materiales, pudiendo ser de plásticos o térmicos.

● El docente deberá asegurarse:

●

● Que el niño y niña reciba una alimentación balanceada y nutritiva.

Que se tomen en cuenta las diferencias individuales, ritmos de alimentación, gustos y necesidades.

● Que se preparen menús y meriendas apropiados en cantidad y calidad de nutrientes, sobre los cuales deberá informar a la familia.

● Propiciar la aplicación progresiva de normas sociales y culturales, relacionadas con el comportamiento en la mesa, la ingesta de alimentación y las relaciones con los demás.

● Evaluar permanentemente los hábitos de higiene y limpieza del espacio, la manipulación y almacenamiento de los alimentos.

Brindar educación nutricional a niños, niñas, al personal y la familia. ⁸⁴

“En la sala de deambuladores el maestro debe participar como modelo social, comer junto a los niños como modelo adulto, conversar y andamiar solicitudes de los pequeños”.

Espacio para la higiene y aseo personal

Los espacios para el aseo personal y la higiene adquieren relevancia como lugares donde, a partir de la relación con los demás, se construyen conocimientos relacionados con el cuerpo, la identidad y las normas

El cambio de pañales, el vestir o desvestir son experiencias ideales para la interacción positiva entre los adultos e infantes, sobre todo cuando se trata de los más pequeños, además que la persona a cargo de dichas experiencias debe ser cuidadosa en sus propios hábitos de salud e higiene.

De igual manera los baños, piletas, lavamanos y servicios sanitarios deben reunir condiciones: de orden, aseo e higiene permanente y desinfección.

Espacio para el juego

Debe ser el más amplio de manera que permita la distribución adecuada del mobiliario, equipo, juguetes y materiales, así como la movilización y acción de los niños, niñas y adultos.

Se podrán incluir mobiliarios, juguetes y materiales que respondan a los intereses, gustos y preferencias del grupo; objetos que puedan ser utilizados con diferentes propósitos, adecuados a la edad de los pequeños; materiales interesantes, suficientes, variados, resistentes, seguros y lavables; estanterías sin esquinas o astillas, accesibles y adecuadas a la estatura de quienes las utilizan.

Soto y Violante (2008:203) plantean, entre otros posibles, una serie de espacios permanentes de juego que reorganizamos en función de la propuesta de este documento.

● Juegos motores:

Deberá estar equipado con todo aquello que incentive el uso del cuerpo, los desplazamientos, flexiones, extensiones y todo tipo de desafíos y posibilidades motrices. Por ejemplo: colchonetas, espejos, carritos, planos inclinados, objetos, rampas. Este espacio puede distribuirse tanto en el interior como el exterior.

● Juegos de exploración con diversos objetos y materiales:

Es esperable que en este sector se encuentren diversos objetos que produzcan sonidos, con diferentes aromas, sabores y texturas, de distintos tamaños, formas, colores, usos, orígenes culturales, y cualquier otro material que incentive la exploración, la percepción y que permita a los niños apropiarse de las propiedades físicas y culturales de los objetos. Entre los objetos, encontraremos también los que conforman la “canasta de los tesoros” y las bolsas de almacenamiento de los materiales para el “juego heurístico”.

Para propiciar el contacto con la naturaleza es importante la presencia de una planta y/o mascota que le permita brindar los primeros cuidados y asumir su incipiente responsabilidad. Asimismo, conviene contar con un sector que permita experimentar, conocer y transformar con agua, arena, tierra, madera, etc.

● Juegos para ejercitar la coordinación motriz:

Que permitan realizar enhebrados, ensartados, encastrados, etc.

● Juegos del “como si”:

Ofrecer objetos que permitan vincular las acciones cotidianas (comer y dormir), para luego enriquecerlos con variaciones que apunten a construir los diferentes roles sociales mediante la participación del juego dramático en la sala de 2 años. Por ejemplo: muñecos, mamaderas, espejos grandes y pequeños adecuados a las estaturas de los niños; prendas de vestir de diversos tipos para caracterizar a personas conocidas y familiares; accesorios de cocina; etc. Este espacio debe constituirse en una oferta permanente donde puedan concurrir los niños durante toda la jornada en los períodos de juego.

● Juegos de construcción:

A los 18 meses comienzan los juegos de “poner sobre” dando inicio a los juegos de construcción (Stambak, 1982). En el mismo se brindarán bloques livianos, cajas, cilindros de cartón, etc. Se lo puede enriquecer con diversos accesorios: autos, animales, árboles para reconstruir escenas cotidianas.

● Apreciación de producciones artísticas:

Este sector debe incluir materiales de lectura adecuados a la edad de los pequeños: cuentos, canciones, videos, producciones socioculturales y artísticas elaboradas por diferentes personajes. Todo debe estar ubicado a la altura de los niños para que con comodidad puedan ver, oír, tocar y disfrutar.

- **Producción artístico-expresiva:**

En la sala de dos años se podrá agregar un sector de exploración plástica con materiales para pintar, modelar y dibujar.

Estos espacios no suponen una estructuración rígida de los mismos, sino lugares donde el material esté al alcance de los niños para que ellos puedan elegir libremente.

No existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Cada educador es el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales (del aula, del exterior y del entorno) y a las características de su grupo. (AMN 2000:33)

Tiempo

Otro factor que se encuentra estrechamente relacionado con el espacio es el tiempo.

Para propiciar momentos de interacción flexibles y adaptados a la realidad, es importante la organización del tiempo y para ello hay que tener en cuenta las características de la edad de cada niño, niña y el grupo en general.

En este sentido, el respeto al ritmo de cada niño es la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar. Las necesidades biológicas marcan los ritmos y frecuencias necesarias para la orientación temporal: el alimento, el cambiado de pañales, el sueño, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño.

De estas primeras pautas de tipo orgánico, el niño va pasando progresivamente a otras de tipo social, (marcadas por el docente), pero ambas se tienen que vivir con un ritmo estable. Es a partir de esta estabilidad que el niño comienza a diferenciar los distintos momentos del día, lo que le permite prever, recordar y anticipar lo que vendrá después.

Esta estabilidad no debe confundirse con rigidez ni con una excesiva división del tiempo, ni con que el niño haga en cada momento aquello que desee. Sino como momentos de interacción del sujeto, los materiales, las experiencias con otros niños, niñas, adultos y contextos. Por lo tanto, se deberá articular la organización de un tiempo para todos que responda a necesidades institucionales con la respuesta individualizada, respetuosa de los tiempos personales de cada bebé y niño, con el fin de que las situaciones desarrolladas resulten provechosas, significativas y brinden amplias posibilidades de interacción.

Dadas las características de los pequeños que asisten al jardín maternal, es necesario, al organizar el tiempo, tener en cuenta lo siguiente:

- El respeto por los diferentes ritmos de vida y de construcción de conocimientos, ya que éstos necesitan de un tiempo adecuado y distribuido de múltiples maneras.
- La necesidad de que niños y niñas interactúen en variadas experiencias que amplíen las posibilidades de relación y socialización.
- La flexibilidad para ofrecer las mismas oportunidades de atención a cada niño y a su familia.
- Horarios flexibles y abiertos que respondan a las necesidades e intereses de los niños y niñas, en un marco de autonomía, libertad y límites claros.

La organización del tiempo debe considerar la alternancia de las experiencias:

- Tranquilas y activas,
- Espontáneas y estructuradas,
- Colectivas, de pequeños grupos e individuales,
- En espacios interiores y exteriores,
- Iniciadas por el adulto o los niños,
- Cotidianas e innovadoras.

La transición de una experiencia a otra supone un intervalo de tiempo, que debe ser considerado y anticipado para convertirlo en un momento de juego e interacción, donde se elimine la espera y sobreexcitación.

Materiales

Otro aspecto estrechamente relacionado con la organización espacial y temporal, es el referido a los materiales, juguetes, juegos u objetos disponibles en el espacio educativo; los cuales son necesarios y deben ser analizados, al seleccionarlos, para saber cuáles son las finalidades pedagógicas y las funciones que proporciona cada uno de ellos. El material puede ser natural, elaborado, reciclado o comercial orientado a generar en el niño experiencias gratificantes, que favorezcan el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.

Estos materiales deben estar al alcance y disposición de los niños y niñas, con lo cual se favorecerá la autonomía e independencia. Pero también será necesaria la presencia del adulto para que propicie la utilización de estos con diversos fines. Es importante tener claros los criterios de selección, jerarquizando aquellos de usos múltiples que den posibilidades a los niños y niñas de inventar y encontrar variadas respuestas.

En la sala de los Bebés (1 mes a 18 meses aproximadamente) se recomiendan objetos resistentes, atractivos, no tóxicos, lavables y de tamaño adecuado para evitar peligros. A continuación, junto con los objetos y juguetes propios de los diferentes tipos de juegos, se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con estos niños:

-
- Sonajeros: grandes, de diversos colores, livianos y sin bordes filosos.
- Móviles musicales o sonoros, juguetes colgantes que puedan alcanzar.
- Cuentas blandas insertadas para sacudir, hacer sonar y experimentar.
- Objetos de diferentes texturas (franela, pana, terciopelo) y sonoros.
- Cubos plásticos o de goma, con y sin efectos sonoros.
- Objetos de tamaño adecuado para jugar a esconder.
- Juguetes con espejo para que vaya reconociendo su cuerpo.
- Pelotas de trapo, plástico u otro material liviano.
- Argollas para morder.
- Espejos con barras para que los niños se sujeten y se sienten frente a ellos.
- Cajitas de música que produzcan efectos sonoros agradables.
- Envases transparentes y opacos con objetos que se puedan sacar y meter.
- Botellas para tapar y destapar.
- Juguetes con ruedas que se puedan arrastrar.
- Cajas vacías u objetos que permitan colocar otros más pequeños dentro.
- Títeres contruidos con tela, medias o peluche.
- Juguetes de corcho, goma o material plástico para jugar en el agua.
- Bolsas, carteras, envases que se abran de distinta manera.

En la sala de los niños de 18 meses en adelante, dadas las características y considerando las diferencias individuales, los materiales que el docente proporcione deben favorecer el desarrollo del lenguaje, el desarrollo corporal, la incorporación a diferentes espacios y grupos.

Los materiales, juguetes y objetos, deben ser accesibles, por ello, deben estar colocados a la altura de los pequeños, se debe evitar la presencia de puntas o bordes peligrosos.

Durante estas edades los niños requieren de la constante mirada del adulto durante sus juegos, tanto por seguridad como para diversificar las experiencias que se desarrollen con los materiales disponibles.

A continuación se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con los niños de esta edad:

- Pelotas de playa liviana y vistosa.
- Cajas de diversos tamaños para meter unas entre otras.
- Cubos de madera de diferentes tamaños, colores y materiales.
- Conos de anillos de colores y tamaños variados.
- Libros resistentes, relacionados con objetos, animales y situaciones cotidianas.
- Esferas plásticas, carritos de mimbre, madera o plástico.
- Muñecas y muñecos de trapo o plásticos con sus utensilios.
- Equipo de cocina, limpieza, belleza, lavandería, carpintería.
- Muebles de casa acordes a su tamaño.
- Triciclo bajos, carretillas.
- Juguetes para enroscar, desenroscar, armar y desarmar.
- Materiales para pintar con los dedos.
- Títeres de mano y dedo.
- Instrumentos musicales.
- Juguetes que se balanceen, oscilen o giren.
- Utensilios diversos para jugar con agua, arena, tierra, harina, pinturas.

62

■ La interacción verbal y no verbal en los primeros años

La comunicación en un sentido amplio constituye una actividad social que implica la comprensión mutua. Para que haya interacción social se requieren al menos dos personas que intercambien información. Desde que el niño nace, madres, padres, abuelos y otros cuidadores inician interacciones cara a cara con el bebé y lo animan a producir gestos, sonrisas y sonidos. La interacción siempre implica algún grado de bidireccionalidad y de reciprocidad entre los participantes. La intención del adulto de interactuar con el bebé se refleja en su búsqueda de algún tipo de respuesta por parte del niño.

En estas etapas tempranas del desarrollo, las palabras no son el medio fundamental para alcanzar la comprensión sino todo el conjunto de interacciones verbales y no verbales. Como sostienen Borzone y Rosemberg (2000), los adultos familiares, maestras y otros cuidadores atribuyen intención comunicativa al niño, actúan como participantes en una conversación y tratan de involucrarlo en el intercambio. Los adultos interpretan y otorgan significado a las expresiones del niño, a sus movimientos corporales, a los gestos que realiza, a su mirada, a los sonidos que emite y al llanto. En el marco de estos intercambios, los adultos suelen verbalizar su interpretación de las acciones del niño en términos de sentimientos, necesidades o deseos. Los bebés aprenden que los gestos tienen poder comunicativo porque ven las reacciones de las otras personas ante ellos.

La interpretación mutua de significados entre el adulto y el niño pequeño es posible gracias a ciertas características específicas que adopta la interacción entre ellos. En primer lugar, la atención de ambos debe estar centrada en una misma actividad, en un mismo tema. Ambos deben compartir, al menos en un cierto grado, una misma definición de la situación. Si el adulto está intentándole dar de comer al niño, o quiere involucrarlo en una cierta rutina de juego, el niño debe percibir la intencionalidad del adulto. Entre el niño y el adulto debe existir un cierto nivel de intersubjetividad (Trevarthen, 1977, 1986).

La intersubjetividad se alcanza a través de un proceso de negociación que involucra tanto al niño como al adulto aunque en forma asimétrica. El adulto es quien propone al niño una cierta definición de la situación - una situación que posee una cierta estructura con unas reglas determinadas-. Pero estas reglas deben ser lo suficientemente flexibles como para cambiarse de ser necesario, si el adulto percibe que el niño no logra interpretar lo que se espera de él en la situación. El adulto puede reestructurar la situación comunicativa de manera que la propia situación sirva de apoyo al niño.

Las investigaciones de Bruner (1973, 1977, 1986) mostraron que la interacción consiste en ciclos de

diálogo y un formato estandarizado de acción. En las situaciones recurrentes de juego, higiene, comida o lectura de cuentos ilustrados el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operan en una situación conocida. Las rutinas crean contextos altamente predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir (o hacer) lo que han escuchado decir (u observado hacer) a otros en ese mismo contexto. Por ejemplo, durante las rutinas de lectura de cuentos con niños pequeños de alrededor de 1:6 años, los adultos asumen la función de controlar los turnos del intercambio hasta que el niño puede hacerlo por sí mismo. En estas primeras situaciones, realizadas con libros de imágenes, los adultos se centran en nombrar los objetos ilustrados. Los adultos formulan preguntas (¿qué es esto?), que, en ocasiones, ellos mismos responden (“un pato”). Cuando el niño posee la competencia necesaria para responder, los adultos aceptan sus emisiones aunque no se ajusten a la forma adulta de la palabra (“ato, ato”). Los adultos asumen que la emisión del niño hace referencia al objeto ilustrado y la aprueban y la repiten reestructurándola (“sí, muy bien, un pato”). de este modo, alientan al niño a participar en el intercambio.

En términos de Bruner (1973, 1986) el proceso de negociación que se produce entre el adulto y el niño en estas situaciones de interacción puede describirse con una metáfora: el apoyo del adulto es un “andamiaje”, un sostén que permite que el niño participe en una situación que no domina. Cuanto menos conocimientos y experiencias previas relacionadas con la actividad tiene el niño más sostén proporciona la otra persona. El adulto actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí mismo. En este sentido, la noción de andamiaje conlleva necesariamente la idea de traspaso: esto es, el ir asumiendo progresivamente un mayor control sobre la tarea (Edwards y Mercer, 1988). El concepto de “andamiaje” completa el concepto de “zona de desarrollo potencial” de Vigotsky (), que alude a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado pero que están en proceso de hacerlo. Lo que el niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de un adulto o de un niño más experto, mañana podrá hacerlo por sí mismo.

En estas situaciones de “andamiaje”, existe una cierta sincronía entre la participación del adulto y la del niño.

El adulto sintoniza sus emisiones atendiendo a las reacciones del niño. A medida que el niño se desarrolla, aumenta su participación en el intercambio, se vuelve más activo y realiza indicaciones a los adultos con el objeto de satisfacer sus propias metas. Los niños inician secuencias comunicativas, dan muestras de comprender las intenciones de los adultos y toman parte en la dirección de la actividad cooperando e introduciendo cambios en la acción conjunta. Es importante que el adulto preste atención a las pistas que el niño proporciona en la interacción y que le muestran si la definición propuesta torna la tarea sencilla o difícil. El adulto puede en función de estas pistas modificar dicha definición. En estos intercambios en los que los movimientos y las emisiones del niño se encuentran sincronizados con las intervenciones del adulto y en los que el adulto hace pausas esperando las respuestas del niño se encuentra ya el germen del diálogo (Borzone y Rosemberg, 2000), en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos en la conversación.

Pero, ¿cómo comprenden el adulto y el niño lo que cada uno dice cuando el niño no domina aún el sistema de la lengua? A través de la intersubjetividad previamente establecida, el adulto y el niño pueden superar las barreras impuestas por las diferencias en sus sistemas conceptuales y lingüísticos. Mediante marcadores verbales y no verbales, los adultos centran la atención del niño en aquel objeto específico del contexto de actividad a que hace referencia la palabra. El concepto de “pistas de contextualización” (Gumperz 1982, 1984) puede resultar útil para entender cómo los adultos a cargo del niño recurren a factores tales como la entonación, los gestos, la dirección de la mirada, ciertos sonidos particulares, o ciertas “palabras fórmulas” para crear un contexto que guía a los niños hacia una interpretación apropiada de sus palabras. Los niños pueden comprender a qué se refiere el adulto porque sus palabras están incluidas en un contexto en el que la entonación particular que el adulto emplea, el lugar al que el adulto orienta la mirada y algún gesto particular, “le dicen al niño” en qué objeto o acción se está focalizando el adulto. Y en ese contexto el niño puede comenzar a inferir el significado de las palabras.

Las primeras palabras y las primeras frases de los niños generalmente no se ajustan a la forma adulta. Cuando los adultos pueden, con el apoyo del contexto, interpretar a qué se refiere la palabra del niño, suelen estratégicamente responder con intervenciones en las que se retoma el tema de la emisión del niño y, en el marco de la comprensión mutua, el adulto reformula y ajusta la forma y el significado de las palabras de los niños.

Las intervenciones del adulto pueden realizar distintos tipos de ajustes a la emisión infantil: 1) sus intervenciones pueden reestructurar la forma sonora de la palabra que dice el niño (niño: “ato, ato”; adulto: “pato, pato”); pueden reestructurar sintácticamente la emisión del niño, proporcionando algún componente

63

ausente (niño: “Tito cayó nena upa”; adulto: “Tito se cayó con la nena a upa”); 2) las intervenciones del adulto pueden expandir, agregar información, a la emisión infantil continuando el tema propuesto por el niño (niño: “ato”; adulto: “si el pato está en el agua”); 3) las intervenciones del adulto pueden reconceptualizar la emisión infantil, proporcionando la denominación cuando el niño se refiere a un concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: “este, pipi”; adulto “sí, una gallina”), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño. Todas estas intervenciones del adulto facilitan el desarrollo lingüístico del niño. Es la adyacencia entre las dos emisiones en la interacción comunicativa (el hecho de que la intervención del adulto tenga lugar inmediatamente después de la emisión del niño) aquello que facilita el desarrollo del lenguaje infantil porque permite que el niño compare su emisión con la del adulto e identifique y procese la modificación introducida por el adulto en la forma sonora, en la forma sintáctica o en el vocabulario que él emplea. En la interacción se crea, de este modo, una “zona de desarrollo potencial”, el niño puede atender a las intervenciones del adulto cuando están relacionadas con sus propias producciones.

Las primeras situaciones de juego

En la primera infancia, el juego es el modo en que los niños conocen, expresan sus emociones, superan sus temores, establecen sus primeras relaciones sociales, aprenden a participar cooperativamente en actividades con otros.

El juego es un puente que les permite transitar desde el mundo más inmediato de su propio cuerpo, a un mundo que es ofrecido desde los diferentes ámbitos de experiencia en los que se mueven. El niño y la niña descubren así lo que pueden y lo que no pueden hacer, los límites que las cosas le imponen o las posibilidades que les ofrecen.

Si siguiéramos una clasificación evolutiva de los juegos, podríamos señalar juegos “funcionales o de ejercicio” que aparecen “espontáneamente” como generalización de ciertas conductas (por ejemplo: succionar en el vacío, mover un sonajero, primeros laleos; etc.); juegos con “base simbólica” como los primeros juegos rituales y de “como si” (por ejemplo: “cierro los ojos como si durmiera”, “saludo pero me escondo”, etc.); juegos de construcción y exploración de objetos (por ejemplo: poner un objeto sobre otro, seguir su trayectoria al dejarlos caer; hacer rodar).

Ahora bien, “al definir al Jardín maternal como un espacio educativo, partimos del supuesto que las situaciones que se producen en la vida cotidiana tienen como objeto propiciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños. En el caso del juego, junto con los aspectos específicos propios del desarrollo del niño, también sostendremos el origen social del juego y por tanto, el rol mediador del adulto” (Sarlé y otros, 2005, pág. 68).

Al plantear el tema de este modo, damos un paso más en el modo en que se considera al juego en los primeros años. Si bien el juego es la manera vital que el niño tiene de apropiarse del mundo y es una actividad libre, espontánea y placentera, en el marco del Jardín maternal, el juego no es sólo un modo espontáneo de actuar sino una propuesta del maestro, una forma de dialogar con el niño a través del cuerpo, los objetos, la voz...

El maestro habilita la posibilidad de jugar cuando organiza el ambiente de su sala, provoca la aparición de las primeras exploraciones y juegos espontáneos en el niño. Esto supone atender al espacio, el tiempo, los objetos o juguetes hasta su misma disponibilidad corporal para jugar. Su presencia cercana al niño brinda seguridad y contención. Ahora bien, junto con esta propuesta, el maestro también puede proponer juegos específicamente diseñados que enriquecen el juego espontáneo infantil. Juegos que no aparecen espontáneamente.

Desde esta posibilidad, presentamos, a modo de ejemplo, una serie de juegos que pueden ser propuestos intencionalmente por el educador en su práctica cotidiana. En el capítulo referido a los ámbitos de experiencia se hará sólo mención a ellos y a las orientaciones didácticas a tener en cuenta. En el Jardín maternal podemos diferenciar:

-
- Juegos corporales

Juegos con objetos del entorno
Juegos con base simbólica

Juegos corporales

Desde el nacimiento y durante los dos primeros años el niño se comunica con su cuerpo, y es en el juego donde elabora diferentes formas de comunicación. A estos primeros juegos, en los que prevalece la interacción con el otro, Calmels (2004) los denominó juegos de crianza. Para Calmels (2004), los primeros juegos o “juegos de crianza” son “juegos corporales” y un modo particular de práctica psicomotriz. Como juegos corporales implican la presencia del cuerpo y sus producciones, como los gestos, la mirada, el contacto, etc.

Son juegos que toman y ponen el cuerpo como objeto y motor del mismo.

En la vida cotidiana, los juegos de crianza no se programan de antemano ni poseen una destacada explicación verbal previa de lo que se hará; sin embargo son esenciales para el desarrollo integral de la persona y permiten el encuentro del niño con otros niños y con el adulto en un momento único y trascendente.

En el caso del Jardín Maternal, suelen aparecer en los momentos de las actividades de higiene, de alimentación o en los momentos previos al descanso. Revisten un carácter profundamente humano y didáctico. Son gestos cotidianos no sometidos a preguntas que logran no sólo la transmisión del afecto sino también del conocimiento, es decir, “el adulto transfiere su saber corporal sobre el jugar y ubica al niño en situaciones pre-lúdicas, que seguirán un camino de complejidad mayor hasta transformarse en el acto de jugar”.

De aquí que el docente deberá orientar su intervención didáctica en todo momento: observando, interpretando, valorando, interactuando con los bebés, en un proceso afectivo de contención, y escuchará cuando los niños propongan realizar desplazamientos y desafíos motrices, ofreciendo sostén y apoyo y acompañando el despliegue de todas las acciones infantiles. Esto exigirá disponibilidad corporal, presencia comprometida del adulto, estar atento, establecer una comunicación real de diálogo lúdico, actuar en clave lúdica para construir, significados compartidos en un encuentro cara a cara con el otro,.

Calmels identifica diferentes tipos de juegos de crianza:

- a) Juegos de Sostén
- b) Juegos de Ocultamiento
- c) Juegos de Persecución
- d) Juegos corporales versificados

a) Juegos de sostén

Los juegos de sostén son movimientos, con un sentido lúdico que nacen cuando el adulto tiene al niño en brazos. Para Calmels (2004), este mecimiento supone además un transporte del cuerpo en el espacio que rompe la sensación de fusión, de seguridad que el niño tiene en el cuerpo del adulto; y crea una estimulación orgánica laberíntica (oído interno) que influye a su vez sobre el tono muscular. Por eso cuando a un niño se lo mece, el tono desciende, se distiende, se calma. Pero a su vez, ese mismo mecimiento, si cobra un ritmo diferente, no lo calma. Sino que aumenta el tono y excita al niño.

Estos juegos desarrollan la función de contención, apoyo y demostración de afecto al bebé.

Entre los juegos de sostén encontramos “arre, arre caballito”, o “un caballito gris”. En estos juegos el niño está sentado en el regazo del adulto, sostenido por las manos. El adulto canta la canción o dice una rima acompañando con movimientos de piernas y siguiendo el ritmo de su voz. El adulto, al mecer, girar, lanzar, subir y bajar al bebé, repite ciertas secuencias, que son aprendidas por el niño como “formatos” de juego y como tales, evocados e iniciados por el niño fuera del contexto inicial a partir de un recorte de la situación

lúdica que es interpretada por el adulto cercano al bebé. En este sentido, un educador atento puede interpretar los gestos o movimientos del bebé como propuesta inicial para jugar juntos. El niño es entonces quien inicia los movimientos, adelantando los movimientos e invitando al adulto a realizarlos.

b) Juegos de ocultamiento

Estos juegos desarrollan la capacidad de acción recíproca y ofrecimiento al otro. Al proponer estos juegos, el adulto se ofrece como sostén o soporte del juego. A medida que el niño aprende el juego, va limitando su presencia dejando que el niño lo inicie y realice solo.

Entre los juegos de ocultamiento encontramos el juego del “cu-cú”. Se juega a aparecer y desaparecer tras una sábana, a perder y encontrar la presencia del otro, etc. Son juegos que se inician desde los primeros meses y que se juegan en situaciones cotidianas como los momentos de cambio de pañales, al arropar para el descanso, etc.

La secuencia del juego de ocultamiento suele ser la siguiente:

- El docente tapa el rostro al niño al tiempo que pregunta: ¿dónde está...? se responde: “no está...” y al destaparlo dice “acá está...” Al repetir el juego, el docente busca favorecer la intervención del pequeño prestando la ayuda necesaria para que sea éste quien aprenda a destaparse.

El juego asume diversas variantes a medida que el niño va dominando su formato:

- El docente puede tapar su rostro y destaparlo siempre centrando la atención de los niños sobre las palabras “está”; “no está”; “acá está” que arman el escenario de “presencia-ausencia”. Al dominar el formato del juego, el niño será quien se cubrirá y descubrirá el rostro o asumirá conductas más activas, como por ejemplo, taparle o quitarle el pañuelo que cubre el rostro del docente.

Se ocultan juguetes de uso cotidiano. El docente esconde un objeto ante la vista del niño. Los oculta detrás de su cuerpo (debajo de las piernas, entre la ropa). Luego varía los lugares (debajo de un

- almohadón, adentro de una caja). También puede esconder juguetes en la mano y llevar a los niños a descubrir en que mano está. Ofrecerá alternativas para realizar este juego, a través de materiales, recursos como títeres o escenarios diferentes que delimitarán el espacio para provocar el juego. Más adelante, el docente puede esconderse o invitar a otros niños a hacerlo, iniciando una secuencia de búsqueda.

Los juegos de ocultamiento derivan en los primeros juegos de escondidas. El clímax de estos juegos es la relación “ocultarse-ser encontrado”. Esta secuencia es interpretada por los niños de manera diferente que para el adulto. Para los niños, ocultarse significa “no ver al otro” en lugar de “no dejarse ver”. Por esto, taparse los ojos, ocultar la cabeza, taparse con una manta, suele ser la respuesta inmediata al “nos escondemos”. Para el adulto, jugar a las escondidas suele ser nominar en voz alta los lugares donde el niño “no está escondido”, hasta finalmente, descubrirlo.

c) Juegos de persecución

Estos juegos desarrollan la capacidad de desafiar, oponerse e imitar. Según Calmels son juegos donde se ejercita el pasaje de la indefensión a la defensa.

La estructura del juego está en el binomio “perseguir-escapar”. En sus primeros formatos, comienzan cuando el niño está en brazos del adulto y un tercero dice “Mirá que te agarro”. El adulto que sostiene al niño, se aleja del perseguidor y se ofrece como refugio seguro. Se construye así la secuencia “perseguidor, perseguido y refugio”. Para el bebé que es perseguido, el primer refugio son los brazos del adulto que lo sostiene.

Cuando el niño puede desplazarse sólo, la secuencia se resolverá escapando por sí mismo y buscando refugio en algún lugar de la sala o en otro adulto. Así como en los juegos de ocultamiento, el adulto “reinterpreta” la acción de los niños sosteniendo el juego, en este caso, es importante que el adulto no descrea del refugio elegido por el niño, aún cuando no resulte un refugio verdadero.

Variantes de este tipo de juego son todos aquellos que incorporan el lenguaje, el contacto corporal y la espera, como por ejemplo, el hacer cosquillas (“cosquillitas en la panza”), juegos con las manos (“vienen las

d) Juegos Corporales Versificados.

Calmels (2004b⁸⁸) en “El cuerpo cuenta”, reúne diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño. En estos juegos, la mano es elegida tempranamente como objeto de atención y de juego, no solo por el niño sino también por el adulto. La mano participa de diversos juegos básicos y recurrentes en el primer año de vida. Entre los juegos con manos, Calmels diferencia (a) los juegos de imitación de movimientos de la mano acompañada por el recitado de un verso; y (b) los juegos que se desarrollan mediante el contacto y la movilización de los dedos del niño al mismo tiempo que se relata una historia. Entre los primeros podemos citar “Que linda manito”, “Tortitas de manteca”; entre los segundos “Dedito goloso”.

En estos juegos, las versificaciones están ligadas con el movimiento, con el cuerpo, con el placer, con el juego sonoro de los significantes. Por ejemplo, en el juego de “Qué linda manito” se construye una versificación y los movimientos de la mano acompañan el ritmo del verso. En las “tortitas de manteca” también hay una versificación puesta en juego, pero no hay lógica del sentido de lo que se dice.

La diferencia entre estas versificaciones y el juego “El dedito goloso” consiste en la introducción de una secuencia de un breve relato con personajes (los dedos). En este juego se introduce temporalidad y secuencia. La propuesta ya no será “mover la mano” sino mantenerla quieta mientras se dice la rima. La mano es el escenario en donde se desarrolla la narrativa y se identifican los personajes.

Otro aspecto a considerar en estos juegos versificados reside en el modo en que rescatan el “saber cultural de los pueblos” (Soto y Vasta, 2008⁸⁹). Poemas, melodías y ritmos que el maestro puede sistematizar a través del aporte de la memoria de abuelos y padres, para enseñar a los pequeños y enriquecer su mundo simbólico.

Juegos con objetos del entorno

Durante los primeros años de vida, la exploración del entorno y la experimentación son actividades que al niño le resultan muy atractivas. Cómo son las cosas, qué forma tienen, qué sensación producen al tocarlas, cuánto pesan, cómo se rompen, si se doblan o se arrugan, cómo caen, qué ruido hacen, qué puede hacerse con ella, etc., son enigmas a resolver cuando los niños se encuentran con los objetos a su alcance. En esta exploración se ponen en juego procesos cognitivos y emocionales, y se desarrolla la capacidad de atención y observación.

En la mayoría de las salas de Jardín Maternal, se encuentran disponibles una serie de objetos que orientan la acción de los niños. También, el maestro suele organizar propuestas con objetos que sólo varían en alguna de sus propiedades (por ejemplo: jugar con botellas pequeñas rellenas, jugar con agua, jugar con papeles o cajas, cintas).

En estas actividades, todos los niños juegan con lo mismo.

Junto con estos juegos que permiten la exploración, la combinación, el desarrollo de la coordinación óculo-manual,⁹⁰ nos interesa presentar en este momento, dos tipos de juego con objetos que pueden enriquecer la acción del maestro: Los juegos de construcción y los juegos diseñados por E. Goldschmied denominados “canasta o cesto de los tesoros” y “juego heurístico”.

a. Juegos de construcción

Los Juegos de Construcción aparecen cada vez que el niño se encuentra frente a materiales capaces de ser apoyados (uno junto a otro) o yuxtapuestos (uno encima del otro). Son juegos que se inician frente a la disponibilidad del material. Una vez realizada la construcción, la estructura se desarma hasta la próxima vez que se juegue. A veces pareciera ser más divertido “construir para destruir”, una y otra vez (Sarlé y Rosas, 2005).⁹¹

88 Calmels, D. (2004) El cuerpo cuenta. Buenos Aires: El Farol Edit.

89 Soto, C. y Vasta, L. (2008) Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos corporales. En Soto, C. Y Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires, Paidós.

90 En el punto “La organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal” en el que se presentan los espacios de juego y los materiales disponibles, se especifica con mayor detalle otros juegos de exploración de objetos y juegos para la coordinación óculo manual como ser los plantados, encastres, etc.

91 Sarlé, P. y Rosas, R. (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Como tipo de juego, resulta complejo de clasificar. Algunos autores, señalan su poder creativo, otros como Piaget (1961)⁹³ lo dejan fuera de su clasificación evolutiva y dudan en considerarlo juego. Quizás uno de los motivos para que esto suceda, reside en su gran variabilidad a lo largo de la etapa infantil. El juego de construcción atraviesa un largo proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta llegar a una fabricación armoniosa y ordenada conforme a una meta anticipada en la mente del jugador, jugando en el borde de la diferenciación entre juego y trabajo (Sarlé y Rosas, 2005).

La acción del maestro está directamente vinculada con la elección de los objetos para construir. En el Jardín Maternal, suelen encontrarse tanto bloques livianos de esponja o plástico; bloques fabricados con envases vacíos rellenos (como por ejemplo, los cartones de leche rellenos de papel de diario para evitar que pierdan su forma); cajas de diferentes tamaños; etc.

Por su importancia para el desarrollo cognitivo y por su diversidad, nos detendremos con mayor detalle en la tercera parte de este trabajo.

b. La canasta de los tesoros y el juego heurístico

En segundo lugar, nos interesa señalar la propuesta de Goldschmied y Jackson (2000)⁹⁴ Estas pedagogas han diseñado dos propuestas que resultan novedosas para el tratamiento de los objetos y juguetes: (a) La canasta de los tesoros y (b) el juego heurístico.

En estos juegos se privilegia la necesidad de exploración y descubrimiento y la capacidad de los niños de iniciar el juego cuando los objetos están disponibles y cercanos para su acción. Al mismo tiempo, son juegos que suponen la creación de un ambiente educativo y rescatan el material del entorno social y natural del niño. Es decir materiales que no son ni comerciales ni definidos como material didáctico sino que por su variabilidad ofrecen experiencias sensoriales diversas y pueden ser combinados entre sí. Estos materiales se ofrecen en cantidades suficientes y pueden sustituirse con facilidad, por su bajo costo.

En ambas propuestas, los educadores intervienen de manera diversa según el momento del juego. Al comienzo, su acción principal está en la selección del material y la disposición del ambiente para que el niño pueda jugar. Durante el juego, está disponible para resolver las necesidades de los niños pero su actitud es fundamentalmente de observación. En el cierre de la propuesta, facilita el orden y organiza, especialmente en los más grandes, la clasificación de los materiales para ser guardados.

Tanto la canasta de los tesoros, como los juegos heurísticos son propuestas de buenas enseñanzas para el jardín maternal porque:

- Aumentan la capacidad de elección espontánea al contar con una amplia gama de materiales.
 - Facilitan que el niño comience desde muy temprano a jugar con un objetivo y con mayor concentración.
 - Como los niños cuentan con suficiente cantidad y variedad de materiales se producen escasos momentos de agresión o conflictos con los otros
 - Enriquecen su autonomía porque en el proceso de exploración no se le plantea el problema de un uso correcto o incorrecto del material. Es el mismo material el que le revela al niño las consecuencias
 - de la acción realizada sobre él.
- En relación a los docentes, aumentan su autonomía profesional al incrementar su toma de decisiones fundamentadas, de observación de los procesos de aprendizajes y de respeto por la actividad de los niños.

Un aspecto interesante de esta propuesta resulta de la posibilidad de ser compartida con los padres. Éstos pueden colaborar no sólo con los materiales para los juegos, sino que, al conocer los objetivos educativos que persiguen y la facilidad en cuanto al tipo de objetos con los que se realiza, podrán proponer el juego en su propio hogar. De esta manera valorarán y acompañarán el desarrollo de los pequeños.

b.1. Cesto o canasta del tesoro

La canasta del tesoro es un juego en donde se privilegia la actividad de exploración de objetos de diferentes materiales y tamaños para niñas y niños que ya han adquirido la posición sentada y que pueden liberar las manos para explorar, aproximadamente entre los 6 y 10 a 12 meses.

El objetivo principal de esta propuesta de juego es el desarrollo de habilidades propias de la edad: alcanzar y tomar objetos, coordinar para llevárselos a la boca, golpearlos contra la superficie, tomar dos objetos y golpearlos entre sí produciendo nuevos sonidos. La exploración del material se realiza a través de los sentidos: tacto, gusto, vista, olfato, audición, y de los movimientos corporales que permiten acercar los objetos.

El juego se organiza con dos o tres niños sentados sobre una colchoneta alrededor de la cesta/canasta donde se encuentran los objetos. Entre los materiales podemos encontrar objetos naturales (piñas -sin piñones-, piedras medianas; tapones grandes de corcho; esponja de baño y vegetal; limón o naranja), objetos de materiales naturales (cesta pequeña de mimbre; calzador de asta; cepillo de uñas de madera; brocha de afeitar; cepillo pequeño zapatos; objetos de madera tales como cucharas o espátulas; pinzas de ropa o broches; anillas de cortina); objetos de metal (cucharas de diferentes medidas, batidora pequeña de huevo, latas pequeñas, con los bordes "matados", cenicero pequeño, trompeta pequeña, moldes de pastelería, flanera individual, exprimidor de limones, embudo pequeño; armónica pequeña, cadenas grandes; manojos de llaves, espejo pequeño, cascabeles y campanillas, cajas cerradas que contengan diversos materiales; colador, tarritos de aluminio), objetos de cuero, tela, goma... (Anillos de goma, monedero de cuero, portamonedas con cremallera, trozos de tubo de goma, pelotas goma, golf, tenis..., Cintas de colores, funda gafas de cuero). Cada comunidad incorporará objetos propios del lugar.

Goldschmied, autora de la propuesta, no incorpora objetos de plástico ya que considera que los niños tienen acceso a este material en forma cotidiana y no es necesario seguir estimulando esto desde el jardín.

Para iniciar el juego, los objetos se colocan en un cesto lo suficientemente fuerte para que no se vuelquen si los niños se apoyan (aproximadamente de 35 cm de diámetro y 12 cm de alto). El cesto deberá tener objetos suficientes para que cada uno de los niños tenga posibilidad de elección y exploración.

Dado el tipo de materiales disponibles en la cesta, la intervención del docente tanto en la preparación como durante el juego es fundamental. En este sentido, el docente seleccionará el material y desechará todo aquello que considere que no sea seguro para los niños. Acomodará el espacio que deberá estar desprovisto de otros estímulos, por ejemplo cercando un sector de la sala para que los niños estén seguros y puedan explorar con comodidad los materiales.

Los objetos se podrán ir renovando periódicamente. También se puede contar con varios cestos que tengan elementos diferentes. Deberán ser lavados cada vez que se usen; y se descartarán los que no estén en condiciones.

Durante el juego, la docente se ubicará cercana a los niños pero no sentada al lado de ellos. El objetivo es observar atentamente su accionar evitando hablar para no distraerlos en la exploración. Su contacto será a través de miradas, sonrisas. Acercará los objetos que los niños dispersen y recibirá objetos si los niños se los entregan, pondrá objetos más cercanos a los niños para que estos dirijan su atención sobre los no explorados.

Es conveniente que la docente lleve un registro del juego de los niños para seguir la evolución del mismo: preferencias, interacciones y tiempos de atención. Dada la diversidad de materiales y acciones posibles de los niños sobre ellos, el juego puede repetirse varias veces en la semana.

b.2. Juego heurístico con objetos

Goldschmied y Jackson (2000:120) definen el aprendizaje heurístico como un sistema de educación en el cual se le enseña al alumno a descubrir por sí mismo las cosas. A partir de esta definición, describe el "Juego heurístico" como una propuesta basada en la actividad exploratoria y de descubrimiento espontáneo que

realiza el niño al operar con los objetos.

Para estas autoras, el juego heurístico es un enfoque más que una receta y existen diferentes formas de realizarlo.

Al igual que la canasta de los tesoros, el juego parte de un conjunto de materiales dispuestos por los docentes para que el niño explore. Si en la canasta, la pregunta que orientaba a los niños es “¿qué es esto?” en este momento la actividad responde a la pregunta “¿Qué puedo hacer con esto?”. El objetivo principal del juego es desarrollar las capacidades propias de los niños tales como poner y sacar, tapar y destapar, apilar y voltear, alinear, hacer girar objetos, encajar, golpear para producir sonidos y combinar los objetos entre sí.

Este juego es muy apropiado para niñas y niños entre los 12 y 24 meses, aproximadamente.

El juego se organiza en el espacio de la sala, que está desprovista de otro estímulo. El sector de juego está claramente delimitado y resulta lo bastante amplio como para que los niños puedan moverse con libertad.

Una alfombra puede ayudar a reducir el nivel de ruido y facilitar un ambiente tranquilo.

Los objetos que se ofrecen son variados y numerosos para que todos los niños tengan la posibilidad de explorar y hacer combinaciones con los mismos. Por cada bolsa de material, se necesitan al menos 20 o 40 del mismo tipo. También se requieren por lo menos 20 recipientes. Las bolsas para cada tipo de objeto facilitan el orden posterior al juego y el inicio de la clasificación de objetos.

El juego se inicia distribuyendo en el piso de la sala un número no menor de tres recipientes de diferentes tamaños por niño y una bolsa de objetos por niño o cada dos niños (cadenas, pelotas, tubos de cartón, etc.). La bolsa puede presentarse cerrada o abierta con el material esparcido alrededor de los recipientes de cada niño. Dependerá de la edad de los niños y la experiencia en el juego, para decidir entre una u otra opción.

Entre los objetos podemos señalar: recipientes de distintos tamaños con o sin tapa (cajas de madera, de cartón, metal, cilindros de cartón de diferentes tipos, etc); tapas de metal de tarros, tapones, topes de gomas para las puertas, pelotas de tamaño pequeño, rulos de distintos tamaños, cintas de telas diversas, conos de hilo, cadenas gruesas (50 cm); cintas de cabello; sorbetes; corchos; botellas de ½ litro de plástico; etc. Muchos de los objetos utilizados en el “Cesto del tesoro” podrán utilizarse también en este juego. La diferencia está en la cantidad de objetos semejantes.

Si bien el juego se inicia como una exploración individual, en la medida en que se repite la propuesta de juego, se irán produciendo nuevas y más complejas interacciones entre los niños.

En cuanto a la intervención del docente, al igual que en la propuesta anterior, su tarea consiste básicamente en facilitar el juego: seleccionar y reunir los objetos, cuidar que no estén estropeados o que se laven; desechar los rotos; buscar otros elementos interesantes.

Dadas las características del juego, la observación y el registro de las acciones de los niños permite valorar la evolución de estos niños con el material y sus interacciones.

Al finalizar el juego, es importante que el maestro invite a los niños a guardar el material de acuerdo con sus características en la bolsa correspondiente, facilitando como señalamos, los procesos de clasificación y orden.

Juegos con base simbólica

El juego simbólico es un constructor teórico definido como una conducta de simulación o conducta de “como si”. También suele denominarse “juego de imaginación”, juego de “hacer creer”, “juego de fantasía”. Para muchos autores, es el juego infantil por excelencia y suele aparecer alrededor de los 18 meses.

Desde el punto de vista cognitivo, en el juego simbólico, el niño crea una situación imaginaria sujeta a reglas. Esta situación imaginada le permite operar con el mundo social adulto que aún no domina. Para Piaget, el juego simbólico será el modo en que el niño compensa esta imposibilidad de adaptarse dada la inmadurez de sus estructuras cognitivas. En cambio, para Vigotski, el juego simbólico será el modo en que el niño elabora la necesidad no resuelta ensayando significados alternativos para sus acciones y para los objetos (Sarlé y Rosas, 2005). En ambas interpretaciones, el niño a partir de este juego elabora y se adapta al mundo en un proceso continuo de maduración.

Desde una perspectiva sociológica, en el juego simbólico, los niños sitúan a los niños en el plano de la “no literalidad”, es decir, obliga a interpretar la situación “simulando o asumiendo de otro modo” lo que en la realidad sucede. De este modo, sitúa el simbolismo del juego ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores “comprendan” que lo que está sucediendo es un juego aún cuando la acción sea semejante a la que se realiza “en la realidad” (Por ejemplo, “hago como si durmiera pero no duermo”). De este modo, el juego simbólico se configura como un proceso natural de comunicación e interacción en el que se ponen a prueba las ideas propias de los jugadores y la habilidad personal para comunicarlas.

- Sarlé y Rosas (2005) distinguen tres tipos de juegos con base simbólica
- Juegos de ficción o “como si” que no requieren de la transposición de significados (Ej. hago como que saludo)

Juego simbólico propiamente dicho en donde se produce una ruptura de la relación entre el objeto y el significado (Ej. la escoba se convierte en caballo)

Juego dramático en donde los niños suponen la asunción de roles y la construcción de un guión (historia dramática o guión) que los niños despliegan al jugar.

En el Jardín maternal son más comunes los dos primeros tipos de juego. El juego dramático aparece con mayor intensidad a partir de los dos años.

En los primeros juegos de ficción, los niños utilizan los objetos habituales para simular una acción determinada. De esta manera harán como si tomaran de una taza que esté vacía, como si cocinaran en una olla o como si viajaran en un tren; y reproducirán escenas de su vida más inmediata, utilizando parte de los elementos que tengan a su alcance. Muchas de las primeras acciones simbólicas serán para representar los objetos ausentes.

Los juegos simbólicos se irán complejizando con la incorporación de nuevos elementos y darán lugar a nuevos escenarios; por ejemplo: las comidas con los muñecos, el baño de los muñecos, el paseo de los muñecos, una cabalgata en caballos de palo, el paseo en carro o en lancha, el escondite en una cueva o refugio, etc.

Estos juegos sentarán las bases de los juegos dramáticos más complejos que se desplieguen luego a través del juego centralizador, del juego trabajo y del juego dramático en general.

La importancia de promover el juego dramático se sostiene en que la representación que se produce en este juego implica que el niño ha construido una imagen mental que le permite dicha representación. Y por lo tanto puede “hacer como que duerme y también hacer como que duerme a su muñeco”.

En términos de simbolización, es fundamental el momento de transición entre “el acto” y “la representación de”, ya que permite sucesivas aproximaciones al conocimiento de la realidad inmediata y del mundo social.

Cuando un niño juega a dramatizar situaciones de la vida familiar o social y se disfraza con telas y accesorios, hace dormir a los muñecos, o navega en un barco construido con cajas, está sumergido en un mundo imaginario en el que todo es posible, por eso es habitual que prefiera jugar con la caja que con el juguete que venía dentro de ella.

La organización del escenario de juego, la presencia de juguetes y la presencia del educador.

En este sentido, resulta necesario que el educador esté atento al lenguaje corporal del niño, y a través de esa escucha permanente percibir la significación de sus menores gestos: de sus actitudes, de su mímica, de su mirada, de los sonidos o palabras que emita, de la distancia que mantenga (o no) con el cuerpo del docente, del lugar en que se sitúe en la sala, de la calidad de los contactos, de las tensiones, distensiones de su propio cuerpo, de sus ritmos, de su relación con el juego y con los objetos.

Para favorecer estos juegos es importante modificar el espacio de la sala, iniciar juegos con los niños y ofrecer objetos y juguetes que faciliten la simbolización (muñecos, vajilla, telas, animales, autos, teléfonos, bañeras, mantillas para arropar a los muñecos, mesas, tubos de cartón, rollos de papel corrugado, cajas de cartón, cajones de madera, tubos de telgopor, etc.). La posibilidad de contar con espacios, tiempos, escenarios, música, colores, disfraces y materiales semiestructurados creará las condiciones que los niños necesitan para poder explorar y desplegar este juego, facilitando el acceso a los materiales y procurará que

estos sean suficientes para que puedan jugar todos los niños ya que en esta edad no es fácil compartir.

En las salas de 2 años, puede ser conveniente atender a dos formas diferenciadas de juego dramático: una propiciada a partir de la presencia de objetos y áreas diferenciadas y otra, como propuesta dramática alrededor de un tema dado por el educador.

En el primer caso, el maestro puede proponer una primera organización de subgrupos en los niños que permita el armado de actividades y escenarios diferenciados. Rincones para disfrazarse o para “jugar a la casita” pueden facilitar la aparición de pequeños guiones que faciliten la comunicación social, articulando no sólo la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana sino también el desarrollo de habilidades de expresión, comunicación y comprensión.

En el segundo caso, el maestro puede iniciar un juego dramático con todos los niños a partir de un tema muy conocido por ellos como “el viaje en micro”, “comprar en el supermercado” o “recibir visitas”. Estos juegos dramáticos grupales suponen el armado de un escenario particular que facilite la construcción de la situación imaginada. El educador debe anticipar el “guión” de la acción dramática y ser quien anime la secuencia lúdica, asumiendo un papel social junto con los niños y facilitando el desarrollo del juego.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

■ La Planificación en el Jardín Maternal

“En el jardín maternal, los niños menores de 3 años reclaman una oferta educativa con características particulares que responda a las demandas propias de la crianza. La forma de establecer puentes entre los diversos escenarios se sostiene en la idea de revalorizar como modos de organizar la tarea en el jardín maternal a los formatos hogareños en los que prima la atención personalizada, el vínculo de afecto y contención, el desarrollo de actividades que se van armando a partir de la observación y lectura de las necesidades del bebé y niño pequeño y de las posibilidades de un adulto que realiza diversas tareas a la vez”.⁸⁹

Se trata, entonces, de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones cotidianas y más alejadas de los formatos escolarizados guiados por lógicas de grupos y por pautas y regímenes más estructurados en relación con el tiempo, espacio y actividades. (Violante, 2005)

¿Cuándo se enseña?

Se enseña en todo momento: cuando se viste al niño y la niña, cuando se le cambia el pañal, cuando se lo acuna, cuando se lo sostiene, se le sonríe, se mantiene la mirada, cuando se le acerca el juguete que señala, a través de la disponibilidad corporal del docente, con la voz que lo contiene y fundamentalmente cuando se asume una actitud de respeto hacia él, son formas educativas centrales en el jardín maternal que necesita de una organización del espacio y del tiempo y de cada propuesta en particular.⁹⁰

■ Organización de las propuestas didácticas

La Planificación didáctica es elaborada por la docente a partir de la consideración del diagnóstico del grupo y de cada niño y niña en particular. Esto implica observar, “leer” las necesidades de los pequeños aún cuando los mismos no pueden expresarlas en forma verbal. Además, permite objetivamente no perder de vista todo lo que los niños hacen, la forma de contactarse, el modo de accionar con los objetos, la manera en que reaccionan en su contacto con el otro.

“Es necesario al “Observar” estar atentos a los rápidos cambios en semanas o meses, que se van dando en el desarrollo de cada niño. Darse el tiempo para mirar-ver las necesidades de cada uno y que las ideas previas se concreten y sean significativas, anticipando, mejorando y reformulando las acciones y los contenidos sin olvidarse de los imprevistos”.⁹¹

Supone además, la construcción de un esquema de planificación que permita definir y orientar el qué, el para qué, el cuándo, el con qué, el quién, el cómo y el dónde de la acción didáctica, el diseño de las estrategias metodológicas, la anticipación de criterios de evaluación y la elaboración del listado de los recursos disponibles en el aula, la institución y la comunidad.

89 Soto y Violante. “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, Paidós. Buenos Aires, 2008

90 Conceptos extraídos de CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol. 4347/07.

CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol. 4347/07

Objetivos

Los objetivos guiarán la especificación de los contenidos de enseñanza, es decir aquellos aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad que los niños y niñas realizarán gracias a la intervención docente.

En la formulación de los objetivos se tendrá en cuenta:

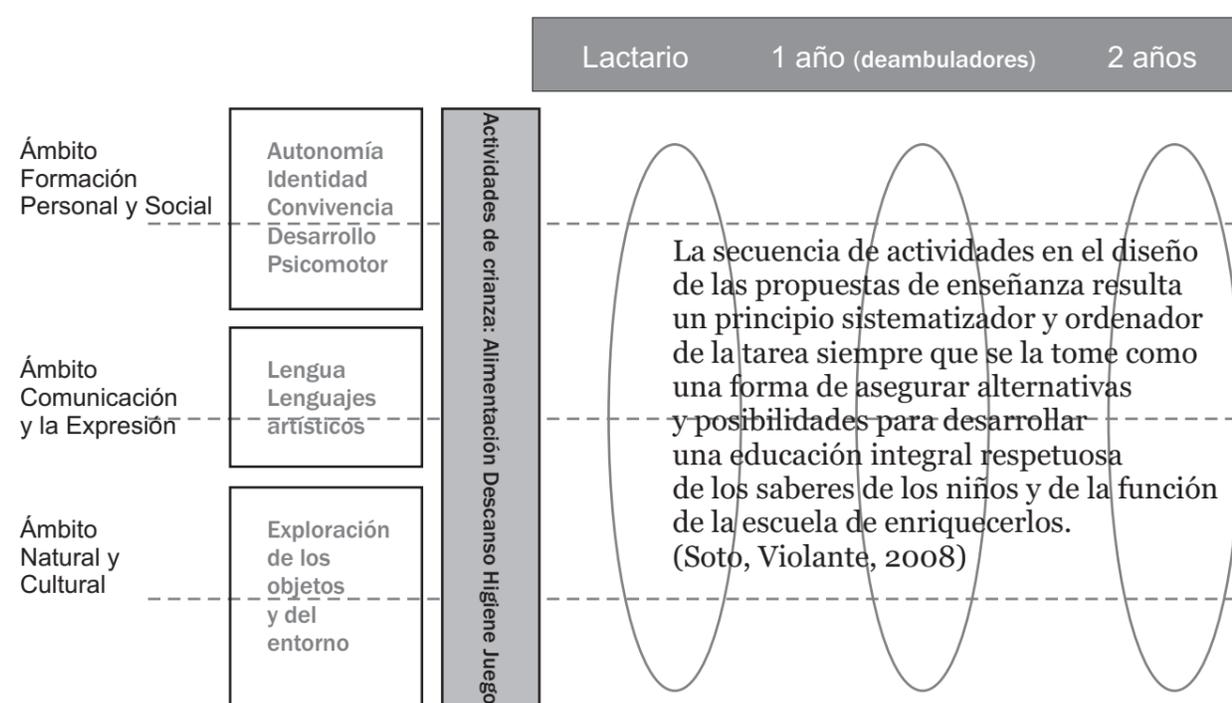
- El nivel de desarrollo de los niños y niñas.
- La dirección a seguir para superar su nivel actual
- El contenido que va a posibilitarlo

Contenidos

“Los contenidos en el Jardín Maternal son las construcciones socialmente válidas y significativas incorporadas a los saberes escolares como objeto de conocimiento del niño. Estos aprendizajes espontáneos en el ámbito de la familia se potencian en el aprendizaje sistemático del ámbito escolar, priorizando el juego, los lenguajes, la relación con sí mismo y con los otros, y los modos de vinculación con el medio ambiente, los objetos, y los valores que reconocen al Jardín Maternal como una institución de carácter educativa de gran significado para el desarrollo de la dimensión personal”⁹⁸

“Los contenidos de la enseñanza han de inscribirse en experiencias cotidianas enriquecedoras que resulten modos significativos de facilitar la apropiación paulatina del universo cultural en que se encuentra inmerso el niño y permitan el desarrollo y constitución de su identidad personal y social”⁹⁹

Los lineamientos ofrecen una organización de los contenidos en torno a tres ámbitos de experiencias, que son esenciales para favorecer el aprendizaje de todo niño y niña. Estos tres ámbitos se pueden desarrollar en forma conjunta o también se puede hacer énfasis en algunos más que en otros, dependiendo del diagnóstico y de lo que el niño necesita. Los núcleos de aprendizaje como expresiones más específicas de los ámbitos, deben ser incluidos en las planificaciones.



Importante: atender a las necesidades personales, a la posibilidad de organizar propuestas individuales o grupales en función de la edad.

Secuenciación de actividades

Supone, por un lado, definir aquello que hace referencia a las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas vinculadas con qué pueden aprender según las diferentes edades y las experiencias anteriores de aprendizaje; y por otro lado supone considerar que los diferentes tipos de conocimiento no se enseñan del mismo modo, por lo tanto serán adecuadas diferentes modalidades de ordenamiento que se desprenderán de las características peculiares de los objetos de conocimiento. (Soto y Violante, 2008:215)

La consideración de ambas cuestiones actuará como guía para el armado de propuestas de buena crianza.

Las propuestas han de mantener continuidad afianzando lo que ya se sabe y ofreciendo nuevos desafíos.

“Si nos preguntamos qué se puede secuenciar cuando se planifica una propuesta de enseñanza, veremos que fundamentalmente lo que se ha de ordenar, el eje organizador de las secuencias son los contenidos a enseñar (objetivos, actividades, recursos, es decir todos los componentes de cualquier planificación) que se vinculan con lo que ya saben los sujetos aprendices y con aquello que se ofrece para ser aprendido. Luego en función de los contenidos, aparecen materiales secuenciados que abren posibilidades de generalización de esquemas de conocimientos”.

Las actividades

“Las actividades en el Jardín Maternal se organizan a partir del juego del niño; juego que aún en el pequeño tiene carácter intencional desde él mismo y desde el adulto, aunque las intencionalidades de ambos difieren”. [...].

“Las actividades propiamente lúdicas estructuradas o no implican siempre una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los contenidos previstos.”¹⁰⁰

Otro aspecto a tener en cuenta son los modos en que se presentan las actividades y las posibilidades de interactuar con los niños y niñas: en forma individual, en forma de pequeños grupos o parejas y en grupo total completo (que se ha de organizar en pequeños momentos: escucha de cuentos, canciones, etc.)

Las actividades emergentes imprevistas tienen importancia en el Jardín Maternal pues se deben tomar como otras oportunidades de enseñanza.

Las actividades cotidianas

Al reflexionar sobre las actividades cotidianas en las salas de Jardín Maternal, debemos abordar la idea de “crianza”, entendida como un proceso educativo que acontece en los niños y niñas menores de tres años.

97 CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol. 4347/07
98 Soto C. y Violante R. “En el Jardín Maternal” Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós. Buenos Aires. 2005.

99 Soto y Violante. “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, op. Cit.
100 CGE- Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar Resol. 4347/07

“La crianza no sólo implica ofrecer la comida y el biberón sino, junto con el alimento, dar contención afectiva, sostén, brazos que ofrecen calidez humana, haciendo del momento de la alimentación una experiencia plena que se desea repetir porque produce bienestar físico y emocional. Nutrir, también supone ofrecer un contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos sociales de vinculación entre los adultos-docentes y los bebés. Todos estos son aspectos que le permiten al niño crecer en el sentido más amplio del término, es decir, crecer en un ambiente que propicia una educación integral, que atiende al desarrollo de las dimensiones cognitivas, socioafectivas, lingüísticas, artísticas, motrices, y que le permite al niño constituirse como persona.”¹⁰¹

“Al recuperar el concepto de crianza como proceso educativo característico de los niños pequeños, durante el desarrollo de las actividades cotidianas (alimentación, higiene, sueño y juego) se trasmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía. Entonces, una buena situación de alimentación, como lo es dar la mamadera sosteniendo “upa” al bebé con tranquilidad y calidez, es una propuesta educativa en sí misma, en tanto se enseña a confiar en los otros y en el mundo; por lo tanto no es necesario crear situaciones artificiales para “resignificar” una actividad de crianza y ésta adquiera carácter educativo.”

Las actividades cotidianas que se dan en el Jardín Maternal coinciden con prácticas cotidianas de los niños y niñas en sus hogares. Es importante que éstas mantengan ese formato hogareño y no adquieran la forma escolarizada que se utilizan en las salas de los nenes más grandes del

Estrategias metodológicas

Son todas las acciones, modos de organización e intervenciones del docente en el momento de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza. Es una amplia gama de posibilidades, en función de los contenidos, las metas, los educandos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve.

“Las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas”.¹⁰³

Material

Los materiales no son el eje, el eje está puesto en el contenido; los materiales se utilizan para dar vida a las actividades.¹⁰⁴

Evaluación

Incluye todo lo realizado y el proceso puesto en juego de las diferentes instancias y aspectos incluidos, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes personales y grupales y la autoevaluación del desempeño y accionar docente.

La evaluación como componente de la planificación, debe realizarse en todos los momentos del año, adecuándose al período de planificación que se vivencia, las posibilidades de los contextos y su pertinencia para el desarrollo de la propuesta curricular.¹⁰⁵

Sugerencias para organizar la planificación

En la sala de bebés de 45 días a 1 años que generalmente es heterogénea, hay que organizarlos en pequeños subgrupos de acuerdo a las necesidades y características individuales.

Para determinar esta división se debe tener en cuenta:

- La cantidad de los niños y niñas.
- Cuantos meses tienen.
- Sus modos de desplazamiento.
- Como se expresan ante una necesidad o preferencias.

La organización de la sala de bebés es realmente muy compleja e implica saberes específicos, fundamentales y por sobre todo necesita de una gran disponibilidad corporal y afectiva.

Implica un trabajo profesional y de grandes desafíos, considerando a este pequeño de 45 días a 12 meses que avanzará en logros fundamentales; además la docente será testigo participante durante un período determinado, complementando el accionar de la familia.

Otra cuestión de la tarea docente es el respeto de lo individual. Deberá también planificar secuencias diferenciadas para los diferentes subgrupos o la organización de propuestas que pueden desarrollarse con diferentes grados de complejidad de los diversos subgrupos.

Otro aspecto a tener en cuenta son las actividades cotidianas que en esta sala son muy significativas y son espacios fundamentales para acercarse de manera personal a cada uno de los niños y niñas.

En la sala de un año generalmente los niños y niñas ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor o menor seguridad e independencia.

Tenemos que ofrecer un escenario que respete estas formas de estar, de deambular, de los pequeños. En esta sala las propuestas de enseñanza girarán alentando al descubrimiento del mundo que les permitirá el desplazamiento, conociendo personas, espacios y objetos, favoreciendo la autonomía, la importancia de comunicarse a través del lenguaje verbal para expresar sus necesidades e ideas de maneras que puedan ser entendidos, la colaboración en las tareas cotidianas, el reconocimiento de su propio cuerpo y posibilidades, entre otras. También sobre la autonomía como posibilidad de poder elegir, de expresar sus deseos, acompañado de los límites de lo que puede o no hacer.

“Organizar los tiempos de desarrollo de la jornada con actividades centrales y en paralelo junto con escenarios permanentes y móviles permiten ofrecer la contención afectiva, personalizada y, al mismo tiempo, el seguimiento de todos y cada uno de los niños pequeños en la tarea compartida entre varios adultos en una misma sala”

“Respondiendo a las demandas individuales el niño no deberá estar sometido a reuniones grupales, (rondas, saludos, un único juego posible) sino que cada uno recibirá un saludo individual, jugará individualmente o en subgrupos según sus deseos, dado que la sala le ofrecerá diversas ofertas (ver espacios de juego)”¹⁰⁷

En la sala de dos años se trabajará sobre la conformación del grupo, algunas propuestas grupales, y la transmisión de modos sociales que se consideran importantes, propios de la cultura. Tanto estos aspectos como el desarrollo de la autonomía presentan una relación muy estrecha con la dinámica y las secuencias de las propuestas que se realizan. También es primordial que se sostenga una estabilidad y un orden que les permita a los niños y niñas un marco de seguridad y confianza, que paulatinamente les posibilite desenvolverse de manera más independiente.

¹⁰¹ Soto y Violante. “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, op. Cit.

¹⁰² Soto y Violante. “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, op. Cit.

¹⁰³ Pitluk L. “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes”. Ed. Homo Sapiens. 2006, citado en CGE-Entre Ríos “Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años”, Versión Preliminar. Resol. 4347/07.

¹⁰⁴ Ver “Materiales, Cap. VI de este Doc

¹⁰⁵ Evaluación: Ampliar en Marco Gral. de este Documento

¹⁰⁶ Soto y Violante. “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, op. cit.

¹⁰⁷ Soto y Violante. . “Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción”, op. cit.

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

“Crear un espacio para la construcción subjetiva y saludable en una institución de primera infancia, es pensar en un espacio cuidadosamente preparado, seguro, confiado y cálido. El docente de jardín maternal está fuertemente comprometido con este hacer lugar para el advenimiento del sujeto singular”¹⁰⁸

La Formación Personal y Social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas, que involucra el desarrollo y la valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y una cultura, y la formación de los valores.

El vínculo con el adulto referente será el eslabón más importante para que el niño y la niña construyan su subjetividad de manera saludable. En este vínculo no importará la cantidad, sino la calidad de la presencia íntegra del adulto significativo que se ofrezca a cooperar en el desarrollo interno de ese otro ser, en un sentido de confianza, gracias al cual los problemas posteriores - crisis, alejamientos, etc. - resulten soportables y hasta constructivos, pudiendo sostenerse autónomamente como una persona íntegra.

El bebé al ingresar al jardín ya traerá consigo un modo particular de relacionarse afectivamente con su “figura de apego”, y a su vez, se iniciará el proceso de construcción del vínculo afectivo entre él y su educador.

Será importante pensar de qué modo ese sostén se podrá traducir en acciones pedagógicas saludables para la construcción subjetiva. Para ello, el docente deberá tener en cuenta tres cuestiones básicas: la continuidad existencial, la seguridad y la predictibilidad.

Para que este proceso de sostén sea confiable, será necesario además una disponibilidad afectiva por parte del docente, de esa manera se convertirá en una sólida figura de apego para ese bebé.

También el adulto significativo podrá leer y resignificar las diferentes demandas y expresiones de afecto que cada niño y niña pongan de manifiesto, muchas veces en forma implícita, desde su ser, su necesidad y su historia. De esta manera se dará inicio a un diálogo afectivo de comprensión mutua, donde ambas partes aportarán todo su ser en la construcción de esa relación.

En la conformación de este diálogo será necesario el encuentro entre el educador y la diversidad, desde el conocimiento y respeto de los modos propios de cada uno, de cada familia y de cada cultura.

En el Jardín Maternal se enriquecerá el proceso de construcción de la afectividad, de los sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás, que se dará cotidianamente, a través de la interacción diaria con los otros, para enseñar actitudes como la cooperación, la ayuda mutua, el respeto hacia el otro como persona valiosa y diferente.

Para que ese diálogo afectivo y constructivo se logre, será necesario que el Jardín sintonice con las familias en una tarea de acción conjunta, de participación y colaboración, de confianza y respeto mutuo. Con lo cual se potenciarán los aprendizajes sociales y afectivos de los niños y niñas, a través de la elaboración de situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción de un sentimiento de confianza básica (E. Erikson, 1974), indispensable para una creciente autonomía y un sentimiento de sí mismo desde la autoestima y la propia valorización.

Núcleo de aprendizajes: IDENTIDAD

La identidad será su singularidad, aquello que lo diferencie y lo iguale a los demás. Estos caracteres singulares los irá construyendo en su interacción con el mundo social, en su relación con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea.

El entretendido de vínculos que se produzcan en las relaciones sociales y culturales en las cuales participan los niños y niñas, les permitirán iniciar el complicado proceso de conocer y conocerse, construirse como persona, construir su identidad individual y sociocultural.

En sus primeros momentos de vida el bebé dependerá en forma absoluta del adulto que lo cuide, tanto en la satisfacción de sus necesidades corporales como afectivas y sensitivas. Progresivamente el niño irá diferenciándose de los otros como estructura subjetiva, lo que le permitirá una organización progresiva.

Empezará a distinguir sus acciones y movimientos –producto de su propia voluntad y cohesión física del adulto que lo atiende. Esta identificación de sí mismo se afianzará en la interacción con otros que propicien

108 Maquieira, Lidia Susana. “El desarrollo emocional del niño pequeño” Observar, escuchar y comprender. 0 a 5 años La educación en los primeros años. Nov. Educativas. Volumen Nº 71. 2002

109 - “Cuando el docente trabaja sobre el criterio basado en la regularidad contextual (a través de las rutinas, referentes contextuales en el espacio) propicia en el niño la continuidad existencial. - Cuando acompaña al pequeño a reconocer y a asumir los sentimientos, será posible para el niño y niña la confianza en sí mismo y en su cuidador y de esta manera logrará seguridad. - Cuando permite que el niño pueda hacerse a la idea de cómo sucederán las cosas que a él le preocupan, y a la posibilidad de reencuentro con las personas a quien ama, posibilitará la predictibilidad”. - Maquieira L. Op. Cit.

sentimientos de confianza y seguridad al satisfacer las demandas.

En los primeros seis meses se producirán las mayores interacciones sociales entre el niño y los adultos. Como ejemplos de este proceso podríamos nombrar: la sonrisa como respuesta social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, la búsqueda de la mirada, los juegos de “Cu-cu”. Cuando el docente estimule la sonrisa o los sonidos guturales o aparezca y desaparezca delante de él, le estará atribuyendo condiciones de humanidad. Estas interacciones apuntarán a la diferenciación de sí mismo y del otro.

Orientaciones didácticas

La docente deberá tener en cuenta que para desarrollar en los niños y niñas, la valoración de sí mismos, dependerá esencialmente de que se sientan queridos, aceptados, valorados y tratados respetuosamente en forma estable, con gran sensibilidad y flexibilidad frente a sus demandas.

A partir de su nacimiento los niños se sentirán queridos si se les satisfacen sus necesidades básicas, se les expresa afecto, y a partir de un contacto cara a cara se les habla y presta atención. También si son escuchados, considerados en sus intereses, comprendidos, respetados en sus sentimientos y diversidad.

Es importante que el docente visualice las respuestas de los niños y niñas frente a las actitudes de acogida: desde la placidez hasta manifestaciones mayores, como expresiones verbales acompañadas con movimientos de diversa índole.

Será necesario que genere condiciones para que los niños y niñas puedan moverse y explorar libremente su cuerpo y el entorno inmediato; esto implicará generar diversas situaciones que les permitan conocer y ampliar sus posibilidades sensoriomotrices.

Deberá establecer con los padres y la familia nexos de comunicación y colaboración permanentes, para favorecer la adaptación de los pequeños en contextos que no sean parte de su ambiente familiar y habitual.

A medida que los niños y niñas vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran.

El docente se vinculará de manera personal con cada uno de los pequeños, nombrándolos e identificando sus características, gustos e intereses, incorporando juguetes u objetos significativos, y con ellos dialogará sobre su familia y su vida cotidiana.

Para favorecer la diferenciación de intereses en los niños y niñas, deberá ofrecerles alternativas de experiencias que se irán reiterando y enriqueciendo. Con lo cual, avanzarán en manifestar sus primeras preferencias respecto a juguetes, actividades, lugares y otros.

Darles oportunidades de probar, tener éxito en sus acciones y en distintas situaciones, ya que esto le permitirá, la autovaloración positiva.

El docente podrá organizar el espacio educativo de tal manera que cada uno de ellos, pueda disponer de un lugar personal del cual se apropie, y en el que pueda guardar objetos personales significativos y sus propios trabajos.

Será fundamental fomentar que expresen y comuniquen las experiencias o situaciones que les sean gratas y aquellas que les incomoden, para favorecer en los mismos la identificación, detectar sus causas y tomar las medidas que corresponda.

Los juegos propicios para la diferenciación e individuación son: los que Daniel Calmels denomina “Juegos de Crianza” (ver Juegos corporales).

A partir de los dos años, el docente implementará otras propuestas que promuevan el conocimiento y reconocimiento de los pequeños entre sí y con el adulto.

Las rutinas diarias harán a la organización de la tarea y al proceso de individuación, lo que le permitirá al niño ocupar un lugar en relación a sus compañeros y a la docente.

- El reconocimiento de cada uno de los niños y niñas por su nombre.

La incorporación de recursos, como espejos para que los niños y niñas puedan reconocerse o fotografías que permitan no sólo el reconocimiento, sino la individuación. Las fotografías serán una estrategia ideal para reconocerse y reconocer a los compañeros y nombrarlos por su nombre.

El juego del Veo-veo de los nombres donde el docente identifica a un niño de la sala, sin decir quién es, los niños tienen que adivinar e identificar quien es el elegido.

Permitir que los niños y niñas concurren con algún objeto –juguete- libro de su pertenencia al Jardín, puede ser un buen modo de reconocerlo en su individualidad y darle permiso para que lo familiar este en el Jardín. El niño puede querer compartirlo o no. En determinados momentos, querer guardarlo y buscarlo en otros (el sueño por ejemplo).

Núcleo de aprendizajes: AUTONOMÍA

Los niños y niñas transitarán un pasaje progresivo desde la dependencia absoluta hacia una independencia relativa, y posteriormente la autonomía.

La independencia o autonomía tendrá sus raíces en los cuidados ambientales y corporales. En la medida en que pueda revivir la dependencia como forma de cuidados, de confianza y seguridad serán capaces de poder cuidarse a sí mismos y por lo tanto transitar hacia la autonomía. Cuidarse a sí mismo estará relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades y con la toma de decisiones, con la posibilidad de elegir, tanto en el plano cognitivo, afectivo y emocional, como corporal. Durante este proceso gradual los niños y las niñas, en un principio, serán capaces de decir no a través de gestos o movimientos. Más adelante podrán desviar la mirada suspendiendo la interacción cara a cara; unos pocos meses más tarde podrá suspender el diálogo vocal con el adulto; cerrar la boca cuando algo no le guste o no quiera más; dejar caer la comida de su boca empujándola con la lengua. Asimismo podrán decir sí al elegir un juguete, al caminar y separarse del docente para explorar el espacio que los rodea a través de movimientos y desplazamientos, lo que les permitirá tener confianza en su propio cuerpo; conociendo y aprendiendo las posibilidades que tengan. Más adelante podrán decir no y sí como respuesta verbal. Progresivamente aprenderán a usar los utensilios, a beber en vaso, o a dormir solo en la cuna. Cuando den sus primeros pasos el adulto será el sostén de esa marcha inestable. El niño buscará la mirada del adulto ante una nueva situación observando su reacción, y de la actitud del adulto dependerá la respuesta de los pequeños.

Posteriormente se iniciarán en el control de esfínteres, para ello será necesario acordar con las familias para respetar las posibilidades de los niños por sobre los intereses de los adultos. Luego darán indicios cuando estén sucios o mojados, comunicándoselo a los adultos a través de gestos, movimientos o palabras.

En este marco de dependencia-autonomía los niños tendrán la posibilidad de desarrollar sus iniciativas para pedir ayuda, decidir, elegir, disentir, afirmarse y compartir entre otras cosas.

Orientaciones didácticas

- En los primeros meses será fundamental generar condiciones ambientales que permitan que los períodos de sueño y vigilia de los niños y las niñas puedan estar claramente diferenciados, de tal manera que se satisfagan plenamente los propósitos de cada momento. Del mismo modo, será importante además que junto con las relaciones interpersonales que se establezcan, estos ambientes posibiliten vivir momentos de intimidad y seguridad, que contribuyan a armonizar su gradual inserción en otros espacios fuera del hogar.

- Será importante que en el contexto de rutinas estables y previsibles para los niños y niñas, exista flexibilidad en la duración, secuencia y forma de implementarse, acorde a las características e intereses individuales y grupales.

- Será primordial que el docente los incentive verbal y gestualmente para que los mismos se sientan confiados en sus capacidades para establecer nuevas relaciones con otros y para explorar su entorno.

- Ofrecer una diversidad de recursos básicos para que los niños y niñas encuentren sus objetos de interés y ejerciten sus capacidades sensoriomotoras (objetos de distinto peso, volumen, tamaño, colores, formas y texturas) que permitan efectos distintos e interesantes. Facilitar el juego con objetos diversos (apilar, ensartar, volcar, trasladar, arrugar,

- Brindar diversidad de superficies, extensiones, inclinaciones y alturas, en diferentes escenarios, que den seguridad y a la vez que desafíen a los niños y niñas en los desplazamientos.

- Es importante ofrecerles para el desarrollo de su autonomía proporcionarles el tiempo, los recursos necesarios, los incentivos para perseverar en la búsqueda y exploración de posibles soluciones.

- Apoyar a los niños y niñas generando situaciones facilitadoras para que ellos puedan actuar, proporcionándoles artefactos o utensilios adecuados, simplificando las actividades e incentivándolos a realizarlas.

- Para potenciar la autonomía, además de seleccionar situaciones adecuadas, será la expresión verbal de la docente que apoyando, guiando, orientando y sosteniendo ayudará al niño y a la niña a iniciar y perseverar en sus actividades.

- En forma muy directa y sencilla se iniciará en la formación de prevención de riesgos para que los niños y niñas puedan entender por qué razón un objeto o situación es peligrosa.

- La ambientación física será un recurso valioso para ofrecer a los niños y niñas alternativas diversas.

- Con los menores de un año se podrán utilizar cajas o canastos bajos, con objetos variados e interesantes. Para los niños y niñas que ya caminen, podrán iniciarse los rincones o ámbitos de juego, donde se agrupen ciertos juguetes u objetos con un sentido común, para que ellos opten según sus intereses.

- Deberán considerarse además de los rincones tradicionales otros que la docente podrá armar con creatividad como “de los efectos interesantes”, “de las sensaciones agradables”, “de la sorpresa”, etc.

- Los juegos propicios que generan elecciones, exploración y toma de decisiones para resolver problemas como son “la canasta de los tesoros” y juego heurístico (ver juegos con objetos del entorno).

Núcleo de aprendizajes: CONVIVENCIA

El ingreso al Jardín Maternal aportará a los niños y niñas un nuevo ambiente de interacción, un ambiente con características distintas a las del medio familiar: presencia de otros pequeños de edad semejante a la suya y varios adultos hasta ahora desconocidos.

Esta complejidad y diversidad ampliará y enriquecerá las oportunidades del niño y niñas, siempre y cuando el jardín sintonice con lo que cada pequeño aporta, para acceder a la cultura y desarrollar sus funciones psíquicas, su personalidad, el conocimiento de sí y el del mundo social.

El niño desde su nacimiento se iniciará en la construcción de nociones sociales, como también de normas, de reglas y pautas de comportamiento social: lo que está permitido y no permitido hacer, lo que se debe y no se debe hacer; además lo deseable y lo no deseable, lo bueno o lo malo; la construcción de valores, así como la construcción de los llamados hábitos cotidianos, vinculados con las costumbres familiares y culturales según los grupos de pertenencia.

Orientaciones didácticas

- En los primeros meses y para favorecer una mejor adaptación, el docente deberá considerar algunos de los patrones de crianza de las familias y la historia de vida de cada uno, incorporando a las rutinas diarias elementos de su cultura particular que se vinculan con la etapa de vida en la que se encuentran: expresiones afectivas en su lengua materna, pautas de crianza familiares, alimentos, preparaciones y costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades básicas.

- Será importante que durante su permanencia en el establecimiento, los pequeños tengan la posibilidad de establecer vínculos de calidad con los adultos responsables de su atención, basados en relaciones exclusivas, estables y expresamente afectuosas.

- En la medida que las relaciones con los adultos significativos sean estables, deberán favorecerse actividades de exploración, juegos e imitaciones que propicien interacciones más prolongadas con ellos, en las que se enfatizan las expresiones de afecto.

- Entre los recursos visuales (imágenes, libros y otros) y musicales (instrumentos, grabaciones) que se incorporen en los ambientes de aprendizaje, será adecuado hacer una selección intencionada de ellos, de manera que sea posible incluir aquellos que expresen los mejores elementos de distintas culturas y que amplíen las oportunidades de conocimiento de los niños y niñas.

- El docente deberá facilitar nuevas interacciones mediante actividades que tengan un carácter lúdico a medida que los niños y niñas vayan demostrando mayor seguridad en sus relaciones y manifiesten curiosidad e interés por relacionarse con otras personas.

- Considerando que las expresiones de afecto favorecen las relaciones interpersonales de calidad, deberán promoverse diversas manifestaciones espontáneas de los pequeños hacia quienes ellos elijan.

- Para mantener el interés inicial de los niños y niñas por estar junto a otros y promover el inicio del “estar con otros” en el juego, se sugiere dar oportunidades para participar en actividades grupales simples tales como rondas, bailes y construcciones.

- Propiciar que los niños y niñas compartan juguetes y materiales, se llamen por su nombre, se den las gracias, se saluden, guarden y ordenen juntos los materiales.

- Será importante que las primeras experiencias de participación y colaboración de los niños y niñas en pequeños grupos sean gratificantes, creativas, novedosas por lo que estas actividades deberán acentuar lo entretenido y lúdico, permitiendo que descubran las posibilidades del “estar con otros”.

- Será realmente importante que el docente genere un ambiente donde participar, integrarse y contribuir sea grato para todos, y donde sean valorados y reconocidos los esfuerzos y logros de cada uno de los pequeños.

Núcleo de Aprendizajes: DESARROLLO PSICOMOTOR

El término desarrollo hace referencia a los procesos de transformaciones internas que se dan en el sujeto, en intercambio con el medio humano y físico, a través del diálogo tónico, para la satisfacción de sus necesidades. Estos procesos permiten que el bebé desde la dependencia absoluta, por medio de las manifestaciones tónico-emocionales, vaya construyendo progresivamente su autonomía.

El desarrollo psicomotor constituye el estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices, del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas (Vayer), o sea una correlación entre el psiquismo y el movimiento. Este desarrollo se da en función de la maduración, siguiendo dos leyes básicas: el céfalo-caudal y la próximo-distal, marcado por un estilo motor propio de cada sujeto, donde motricidad y sensorialidad son la condición de existencia de los más pequeños, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Este núcleo de aprendizaje nos sitúa en la perspectiva del propio cuerpo como eje de referencia de toda situación, y el movimiento, como centro dinamizador de la unidad corporal y como el hecho concreto que sitúa a niños y niñas en relación con el mundo.

Los aprendizajes más importantes de la motricidad ocurren en los primeros años de vida, paulatinamente se adquiere el control y el equilibrio postural permitiendo diversas posiciones, posturas, desplazamientos que amplían las posibilidades de manipulación, prensión y exploración del entorno. El movimiento, de esta manera, posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo, el esquema corporal, y en forma conjunta se va construyendo la estructuración espacio temporal.

Emi Pickler plantea que, de forma espontánea en función de la maduración, mediante la actividad autónoma, los bebés van desarrollando sus aprendizajes motores. Esto se debe a que estas acciones, sin intervención del adulto, se encuentran mejor estructuradas, al ser el efecto de una coordinación del conjunto de las partes del cuerpo.

Desde esta mirada es esencial reflexionar sobre el papel del docente, que desde el rol de observador y de sostén afectivo y simbólico, crea el ambiente y las condiciones propicias para acompañar las actividades motoras que surgen espontáneamente, por propia iniciativa, según el nivel de maduración global. No interviene directamente para que se adopten posturas y posiciones para los cuales los niños y niñas no están preparados, porque no sólo se acelera su maduración sino que la obstaculiza, pudiendo producir manifestaciones de rigidez y tensiones que son perjudiciales para el desarrollo postural armonioso.

Si se permite libertad de movimiento, aprenden a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de la acción, a descubrir sus propios límites, aprenden el cuidado de sí mismo, la confianza en sus propias percepciones e intereses, aprenden a aprender...

Orientaciones didácticas

Brindar a los niños y niñas un entorno adaptado y propicio a las necesidades funcionales de cada edad, y especialmente dejarles una completa libertad de movimiento. Eso significa:

- Facilitar espacios para el juego espontáneo del niño (rodar, taparse y destaparse, pararse con apoyos diferentes, etc.)
- Armar desniveles con puntas redondeadas y ofrecer cajas o túneles para que el niño pueda apoyarse, deslizarse, bajar y subir reptando, meterse, salir, etc.
- Es fundamental respetar al niño, y favorecer su desarrollo autónomo. El educador debe manifestar paciencia, consideración y dulzura en relación con el niño y evitar manipularle, apresurar e intervenir intempestivamente en la aparición y el desarrollo de las funciones motrices.
- La ayuda que el docente aporta al desarrollo debe ser, en primer lugar, indirecta, es decir ha de consistir en la organización de un entorno adecuado a las necesidades, disponiendo en el ambiente barrales, barandas o soportes verticales firmes que le permita al niño tomarse, apoyarse y sostenerse.
- El docente deberá tener en cuenta en su intencionalidad pedagógica que el niño y la niña van evolucionando progresivamente, por lo que tendrá que estar atento para saber “leer” e interpretar las acciones motrices emitidas por ellos.

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

La comunicación es una actividad social en la que por lo menos dos individuos intercambian información sobre el mundo externo o sobre su mundo interno, sus conocimientos, sus sentimientos, sus intenciones, su mundo imaginario. La comunicación siempre implica la comprensión mutua entre los participantes.

En un sentido amplio, lenguaje es todo sistema a través del cual un sujeto puede comunicarse, esto es, transmitir mensajes a otras personas y, de ese modo, interactuar con el medio social que lo rodea. Desde esta perspectiva amplia, la plástica, la música, pueden también considerarse lenguajes. En un sentido restringido, el lenguaje involucra un sistema de signos convencionales (previamente establecidos). Estos sistemas de signos convencionales -las lenguas- constituyen instrumentos culturales construidos históricamente que facilitan la comprensión mutua entre las personas. Las lenguas facilitan la comunicación porque permiten solicitar y dar información de un modo preciso y comprensible para las otras personas.

Lenguajes Artísticos

El arte es un medio de comunicación, de expresión de ideas, sentimientos, emociones y una forma de conocimiento. El contacto con diferentes manifestaciones culturales posibilita ampliar el marco de referencia de los niños y niñas, quienes de ese modo fortalecerán su capacidad de discernir, disfrutar y comprender. También dispondrán de una mayor riqueza al crear o imaginar sus propias producciones.

Por lo tanto, a través de los diversos lenguajes artísticos, el niño será capaz de comunicar, representar y expresar la realidad a partir de una elaboración original desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad.

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN CORPORAL

La exploración corporal va surgiendo a través de los gestos del bebé, de los cambios de tono muscular, de su mirada, de la posibilidad de cambiar posiciones y realizar movimientos durante sus juegos, así como también durante otros momentos importantes de su vida: cuando se alimenta, cuando lo cambian, lo bañan, cuando investiga un objeto o cuando repite una y otra vez una acción que al principio fue casual.

La exploración corporal es toda acción, gesto o palabra que el niño realiza con el cuerpo, con la finalidad de comunicarse consigo mismo y con los demás.

Como ser humano en situación, siempre va a estar expresando su personalidad, su estilo subjetivo de sentir, evocar y comunicar.

Las propuestas a tener en cuenta son la exploración, la sensibilización y la producción, recordando que con los más pequeños, la exploración y la sensibilización ocuparán un lugar de mayor importancia.

La propuesta de exploración corporal no se trata de una reproducción de estímulos y menos aún de ejercicios para repetir y aprender. Sí se trata del respeto por la espontaneidad, del lenguaje pre-verbal y, desde allí, la potencialización del cuerpo, así como del poder “decir” a través de él.

La exploración corporal permite crear un lenguaje propio haciéndolo comprensible, es decir, comunicable a los demás.

Orientaciones didácticas

El docente deberá ser un buen observador, registrando los indicios expresivos naturales del niño, para rescatarlos, repetirlos, permitiendo la apropiación por parte del niño de “formatos de juego” expresivo.

- Su intervención no debe ser de forma inmediata ya que esto impide al niño poder explorar y expresarse.
- A partir de lo sucedido podrá también ofrecer: espacios continentales y al mismo tiempo desafiantes para la exploración; objetos para ser explorados (pañuelos de colores llamativos, sabanitas, espejos, muñecos etc.); modelos para ser imitados; sugerencias para hacer el mismo movimiento de otras maneras.

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN SONORA Y MUSICAL

El ambiente sonoro que rodea al niño constituye un soporte afectivo que le permite desarrollar todas sus potencialidades. De allí la necesidad de pensar el espacio del jardín maternal como un lugar donde las voces, los sonidos-silencios, la música que se escuche sean objeto de reflexión del educador.

La voz de las personas tranquiliza al bebé, sobre todo cuando la intencionalidad del adulto está puesta en calmar o jugar con él. La intensidad, la modulación de las palabras, la musicalidad que le imprime o simplemente el juego sonoro que producen algunas repeticiones crean un ámbito adecuado para el crecimiento del pequeño, para acrecentar su seguridad y confianza.

La carga expresiva de las emisiones vocales espontáneas del bebé, comenzando por el llanto y los gritos, reconociendo sus propios sonidos y sin saber cómo los produce, parecen sorprenderlo. Luego ensayará estas expresiones, las regulará y las usará de acuerdo a sus necesidades o estados de ánimo (el canturreo como manifestación de bienestar, por ejemplo).

Los primeros diálogos que establecen adultos y niños surgen del juego corporal y vocal que se produce en el contacto cotidiano asociado a la satisfacción de las necesidades del bebé. De este vínculo (resonarán en forma brillante los sonidos del niño y como un espejo la réplica del adulto) surge la creación de un código de comunicación único. Se ponen en juego aquí, elementos del lenguaje musical (ritmos, timbres, intensidades...) que el educador irá enriqueciendo lentamente. Se sugiere escuchar "Mece, mece" de Judith Akoschky en "Canciones de cuna y Romances".

Los sonidos-silencios que rodean al niño permiten establecer parámetros de referencia para comenzar a organizar sus estructuras psíquicas. El silencio es el componente básico de la música y este concepto cobra relevancia en estos momentos en que los estímulos sonoros pecan de excesivos.

Podemos aseverar que el encantamiento, la alegría, la emoción, son algunas de las respuestas que despierta la música en el niño pequeño. El brillo en sus ojos, las sonrisas y hasta las carcajadas, los movimientos de sus brazos y piernas cuando el bebé reposa en la cuna, en el cambiador.

Más adelante y ya aferrado a algún sostén, serán rebotes de sus rodillas transmitidas a todo su cuerpo al compás del estímulo musical. Como deambulador tendrá más medios para protagonizar su entusiasmo y para exteriorizar su participación activa: respuestas diversas provocadas por la audición de músicas que fueron seleccionadas para su deleite y placer. A medida que domina la marcha, es cada vez mayor el repertorio de movimientos corporales que la audición musical promueve, y más explícita su capacidad de escucha, -aún sin movimiento corporal ni desplazamientos- y de discriminación. Así la música va trazando un camino indeleble dejando huellas en su sensibilidad y en su capacidad receptiva y expresiva.

Orientaciones didácticas

- Es fundamental partir de experiencias perceptivas en lo auditivo: brindándole al niño reconocimiento de sonidos del ambiente cotidiano de la sala, el descubrimiento corpóreo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo, la manipulación y exploración de materiales y todo tipo de experiencias que favorezcan la apropiación del mundo sonoro circundante.

- Generar un ambiente silencioso, de respeto, es posibilitar un ámbito pleno de posibilidades para la expresión y la comunicación.

- Al brindar un ambiente sano, con bajo nivel de saturación sonora permite al niño conocerse, escucharse, sintonizarse en profundidad; sentir su emoción, su vivacidad, su necesidad. Permite una respuesta armónica y adecuada.

- La selección de repertorio que el educador realiza para el jardín maternal debe contener variedad de propuestas que permitan reconocer y ampliar el universo sonoro de los niños. Ya sea con la "música de fondo", jugando o cantando, el niño va apropiándose lentamente del lenguaje musical que lo constituye y le sirve de vínculo con el mundo.¹¹⁰

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN PLÁSTICA

Al tomar contacto con el material el niño explorará y accionará sobre él sin preocuparse más que por conocerlo, descubrirlo. Las formas irán surgiendo y el pequeño disfrutará de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones serán imprescindibles para iniciarse en un lenguaje de expresión y comunicación.

Los docentes podrán observar estas primeras experimentaciones no desde la interpretación, sino desde otro lugar: si bien todos los trazados se parecerán, cada uno será diferente, descubrirán que encierran la belleza de ser expresiones únicas, irrepetibles y personales y su valor residirá precisamente que serán las primeras huellas de las acciones de los niños.

En el modelado: le permitirá no solamente desarrollar la creatividad y la estética, sino la motricidad y la coordinación viso-manual. El niño involucra todo el cuerpo cuando modela, pero sobre todo el uso conjunto de ambas manos y todos los dedos, esto hace del modelado una actividad muy valiosa. Al ofrecerle un material maleable le estamos permitiendo que experimenten el contacto con sustancias en las cuales pueden dejar marcas, jugar con el volumen, introducir hendiduras, saliencias, incrustar palitos u otros elementos.

Las construcciones o ensamblados: son actividades que se sugieren para la apropiación de la tercera dimensión.

El trabajo en el espacio tridimensional los invita a explorar y enfrentarse con problemas de equilibrio físico,

El grafismo le da la posibilidad que su pensamiento quede perpetuado. Le permite observar algo que fue creado por él mismo, es un producto que puede ser percibido, mostrado y regalado. Los primeros trazos son rápidos y, muchas veces, los niños no miran el soporte sobre el que están graficando. Sus movimientos son muy amplios, muchas veces no hay acompañamiento visual, aunque como dice Rhoda Kellogg "el niño necesita ver el resultado de sus movimientos, por eso es que si se le rompe el material que está usando para garabatear, deja de hacerlo". Si bien le significa una descarga motriz, también hay placer visual, el niño disfruta de lo que hace. Si se le acaba la pintura o llenó la hoja, pide hacer nuevos trabajos. En estos casos, la maestra debe brindarle la oportunidad de seguir haciéndolo, porque la actividad es, antes que nada, un juego que le causa mucho placer.

En relación al desarrollo estético hay dos fuentes que nos permiten acercar al niño y la niña a la apreciación y disfrute por la belleza: el ambiente próximo (naturaleza y lo que lo rodea) y el arte. Ambas son válidas si sabemos guiar la mirada de los pequeños. La observación y el desarrollo de la percepción son elementales en el ser humano, no solo permiten un conocimiento más profundo del mundo que los rodea, sino que a su vez brinda la posibilidad de disfrutar sensiblemente de lo que se ve y mirar con intención.

Orientaciones didácticas

- El docente: debe participar, involucrarse, es decir compartir la experiencia con los niños, observar, estar atento e intervenir verbal o gestualmente. El interés que manifiesta el adulto hacia la tarea de los niños muestra la valoración que hace de sus actividades. Esta visión de la plástica procura ampliar las posibilidades de expresión y comprensión infantil desde una dimensión estética.

- Para la pintura es conveniente la masa para dactilopintura, hay diversas formas de hacerla, la más fácil: témpera espesada con harina. Se sugiere variar los soportes pero insistir en la actividad que es muy rica en todos sus aspectos.

- Las masas simples (harina, agua y un poco de sal) son las más indicadas, para el modelado. También la arcilla o el barro son materiales por excelencia que sirven para modelar. Todos los especialistas acuerdan que los niños deben tener la posibilidad de modelar con él, ya que favorece el desarrollo kinestésico, básico en esta etapa.

- Darle arena, tanto seca como húmeda, que no solo puede ser trabajada con las manos sino que también se pueden utilizar otras herramientas, éstas permiten desarrollar la manipulación y la exploración táctil.

- Ofrecerles cajas de diversos tamaños, inclusive que los niños quepan en ellas, para que las pinten, grafiquen y agregarles a las cajas grandes otras más pequeñas, dejándolas en la salita para jugar. Realizarles orificios, pintarlas con rodillos (le implica al niño un nuevo movimiento), etc.

- Que experimenten con papeles diversos de diferentes texturas: romper, rasgar, trozar de manera tal que puedan ejercitar el movimiento de pinza, tan importante en el desarrollo de la psicomotricidad fina (uso de la "pinza"). Es importante entonces la graduación paulatina de papeles maleables a otros más resistentes. Los soportes deben ser grandes, de diversas formas, texturas y colores. Por su motricidad es conveniente que sean de buena calidad, también se pueden usar cartones, cajas diversas, etc. Podrán trabajar en distintas posiciones: acostados o sentados en el piso, parados (colocando los soportes sobre la pared) y en las mesas, etc.

- El docente podrá ambientar con reproducciones pictóricas que estarán a la vista del bebé (sector de cambiado), de esta manera brindará un momento para el enriquecimiento creativo y el gozo de lo estético.

En la sala de los nenes de 2 años se podrá comenzar con lecturas de láminas de fotos de animales domésticos, reproducciones de obras famosas e invitar a artesanos o artistas que nos muestren sus producciones.

Es conveniente tener un pizarrón a la altura de ellos, ya sea el convencional o bien la pared especialmente pintada para que puedan garabatear con tizas. El piso es otra posibilidad para ser utilizado como soporte.

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN LITERARIA

Cada experiencia de encuentro con la literatura puede ser una ocasión intensa y rica de apertura, de viaje compartido e individual a la vez hacia lo que nos une con los otros - sus experiencias, sus sueños, su visión del mundo - y que nos ayuda a saber más de nosotros mismos en un valiosísimo camino de crecimiento.

Se puede comenzar desde el primer día de vida y ser efectivamente enriquecedor si elegimos adecuadamente los textos literarios más significativos para cada momento vital.

En los tres primeros años de vida lo más adecuado son las experiencias de sensibilización.

Orientaciones didácticas

Experiencias con la poesía.

- La primera experiencia de encuentro de los niños y niñas con la literatura llega de la mano de la poesía y en sus formas más antiguas: la canción de cuna. El bebé no puede aún comprender el significado de las palabras que se le dirige, pero su participación en este "diálogo" es quizás tan intensa como cualquier otra guiada por la comprensión. Innumerables son las canciones de cuna de orígenes folklóricos que nos llegan desde el pasado y que configuran un bellissimo hilo invisible que une a las distintas generaciones a través del tiempo.

Experiencias con la poesía y el cuerpo.

- En estas primeras experiencias de encuentro con la poesía tiene gran importancia el movimiento y el contacto corporal que se establece entre adulto y niño (ver juegos corporales versificados).

- La palabra poética acompaña entonces la caricia, el juego que sorprende, el momento de cercanía que brinda alegría y experiencias cariñosas, estableciendo un vínculo especial de confianza.

- La presencia de la poesía en el vínculo adulto-niño podrá aparecer en muchos momentos de la cotidianeidad y enriquecer algunas actividades como el cambio de pañales o la hora de comer. Ejemplos: rimas que van nombrando partes del cuerpo, rimas de cosquillitas, rimas para contar deditos, balanceos (se dicen con el niño sentado en las rodillas, invitan a balancear), rimas de galopes, y ensalmos (Sana, Sana).

Experiencia con poemas para escuchar, compartir y jugar.

- El proceso de encuentro y disfrute de la poesía puede renovarse, enriquecerse y recrearse continuamente a medida que los niños crecen.

- Aproximadamente desde los 18 meses pueden utilizarse algunos movimientos corporales que la poesía sugiere. Pueden prepararse tarjetas con el texto de la poesía e incluir algunos dibujos.

- A partir de los dos años podrán incluirse poesías folklóricas y algunas rondas.

Experiencias con libros.

- Aproximadamente desde los 6 meses el libro será un objeto más entre otros objetos.
- Los libros que entreguemos a los bebés deberán estar cuidadosamente seleccionados. Es recomendable que sean de tela, plásticos o cartón plastificado.

- A partir de los 12 meses se pueden seleccionar libros que incluyan una secuencia simple de acciones acompañadas de un texto que va relatándolas.

- La presencia del adulto será fundamental ya que transmitirá el sentido social del libro y la lectura, llevando a cabo acciones que favorezcan este proceso.

Experiencias con cuentos.

- Los cuentos deben tener personajes conocidos.
- El orden de aparición de acciones y acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama y siempre un final feliz.

Experiencias con títeres.

- Los títeres posibilitan a los niños movilizar una rica gama de experiencias de sensibilización artística tanto cuando se los convoca como espectadores, como cuando ellos mismos los manipulan.

- Tendrán oportunidad de dialogar con los demás, canalizar emociones, asumir roles, relatar experiencias propias o imaginadas, ingresar en la ficción expresando su mundo interior.

Núcleo de Aprendizajes: LENGUA

El lenguaje: una forma de comunicación social con un sistema de signos convencionales, la lengua.

Todos los niños y las niñas aprenden como parte de su grupo social, las costumbres, las normas, las creencias, los valores y la lengua, es decir, la cultura de esa comunidad. Como sostienen Borzone y Rosemberg (2000), parte del conocimiento que un niño adquiere en las primeras situaciones de interacción social, es el dominio de la lengua y la competencia para usarla en situaciones de comunicación. Cuando un niño aprende a hablar, aprende el sistema de signos que constituye la lengua que se habla en su comunidad, es decir, adquiere competencia lingüística. Pero al mismo tiempo que aprende la lengua, adquiere competencia comunicativa, porque aprende a usarla apropiadamente con otras personas en las situaciones de interacción social.

La competencia lingüística.

El lenguaje es un sistema formado por varios subsistemas: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/p/a/e/) cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras; 2) el subsistema sintáctico, formado por un número limitado de reglas, cuya aplicación permite la formación de un número ilimitado de oraciones; 3) el subsistema léxico o semántico, que implica la adquisición de palabras.

Como señalan, Borzone y Rosemberg (op.cit.), cuando los niños aprenden a producir palabras, la forma sonora de esas palabras no es estable (un niño puede decir tanto "patito" como "batito"). En el proceso de adquisición los niños omiten, sustituyen y cambian el orden los sonidos de las palabras. Progresivamente, los niños comienzan a discriminar las palabras, a diferenciar unas palabras de otras y las identifican como unidades de significado. Los niños comprenden más palabras que las que usan. En los primeros años, los niños pueden confundir unas palabras con otras por ejemplo "globo" y "lobo". Pero al ir aprendiendo cada vez más palabras, los niños van formando representaciones internas de ellas cada vez más detalladas, más completas y más específicas. Cuantas más palabras los niños conocen, mejor pueden discriminarlas entre sí.

Las primeras emisiones infantiles están formadas por una sola palabra. Cuando comienzan a producir emisiones más largas, los niños mantienen el orden de las palabras de la lengua a que se hallan expuestos (en español: sujeto - verbo - objeto). Un poco antes de los 2 años, los niños comienzan a producir emisiones de 2 palabras.

La competencia comunicativa

Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema de su lengua, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos. Esta habilidad, que es la competencia comunicativa; implica saber qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuando no hacerlo. Los niños aprenden normas de participación, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía. Muy tempranamente los niños van aprendiendo a interactuar

Como lo mostró Halliday (1975) en la interacción social, los niños usan el lenguaje con diferentes propósitos:

1) para conseguir cosas (uso instrumental); 2) para controlar y regular la conducta de los demás (uso regulatorio); 3) para expresar sus deseos y afirmar su propia identidad (uso personal); 4) para dar y solicitar información respecto del mundo (uso representacional); 5) para crear mundos imaginarios (uso imaginativo); 6) para averiguar sobre el mundo (uso heurístico).

A partir de los primeros usos del lenguaje los niños van desarrollando progresivamente con la colaboración de los adultos, textos más elaborados. Alrededor de los 3 años de edad los niños comienzan a producir en el marco de los intercambios comunicativos narraciones simples, primero de situaciones habituales en su vida cotidiana y luego de experiencias personales. También pueden comenzar a producir descripciones de objetos, como una primera forma de discurso expositivo.

Orientaciones didácticas

La maestra o el adulto a cargo del niño deberán en todas las situaciones en las que interactúe con el niño:

- Involucrar a los niños en los intercambios de modo activo. Aún antes del año, cuando el niño es muy pequeño el adulto puede generar “protoconversaciones” con el bebé intentando interpretar aquello que el pequeño, desea comunicar y verbalizándolo. En estos primeros intercambios en los que el adulto alterna sus turnos de habla con los movimientos o los sonidos que emite el bebé, el niño va desarrollando sus habilidades como participante en las conversaciones.

- En estos primeros intercambios se encuentra el germen del diálogo, en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos de la conversación. Un ejemplo claro de esto es el juego del “cu-cu”. El lenguaje del adulto es parte de este juego, al que se incorpora el bebé vocalizando y sonriendo en los momentos apropiados. A partir de este juego el bebé aprende las formas convencionales de participación en el intercambio, actuando a la vez como iniciador y como receptor. De este modo los niños incorporan el principio de alternancia de turnos.

- Realizar ejercicios con los labios, la lengua, la cara, el paladar; sistematizados y ordenados por dificultad por medio de juegos expresivos y sonoros.

- Las rutinas cotidianas de intercambio al ser contextos estables y conocidos para los niños constituyen en sí mismas un andamiaje en el que para los niños es más fácil atender a palabras nuevas. Es por ello que en las rutinas de comida, higiene y juego, el adulto puede promover el desarrollo del vocabulario en los niños, nombrando de modo reiterado los objetos y las acciones.

- Desde que el niño es muy pequeño, es importante tomar con seriedad todo lo que dice (o intenta decir), prestar toda la atención posible y tratar de comprenderlo, estimularlo para que continúe tratando de expresar su intención comunicativa.

- En todas las conversaciones, en particular en las situaciones de “ronda” con los niños de 2 años resulta fundamental la colaboración de la maestra para que el niño pueda expresar con claridad aquello que quiere contar.

Para ello, la maestra puede recurrir a diferentes estrategias:

- Reestructuraciones que retoman el tema del enunciado del niño, pero introducen cambios que, o bien modifican la forma sonora (fonológica) de la emisión del niño (niño: jaba, aba! ; maestra: agua, ¿quieres agua?) o bien introducen cambios sintácticos en la emisión del niño modificando o proporcionando algunos de sus componentes principales - sujeto, verbo, objeto - (niño: Eto pipito –señalando una ilustración en un cuento- maestra: Este es un pajarito).

- Expansiones en las que el adulto agrega información a la emisión infantil continuando el tópico propuesto por el niño (niño: nene, nena –señalando una ilustración en un cuento- maestra: El nene y la nena están jugando. Juegan con una pelota.

- Reconceptualizaciones en las que el adulto proporciona la denominación cuando el niño se refiere a un concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: “este, guau, guau” “sí, una gallina”), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño.

- Para apoyar el relato de experiencias personales en la ronda, la maestra puede emplear preguntas para ayudar al niño a expandir su relato proporcionando información sobre el escenario en el que se desarrolló el hecho que quiere contar, las personas que participaron, cómo se desarrolló el hecho y las consecuencias que tuvo.

- Crear situaciones de juego simbólico donde el niño de 2 años se involucre activa y conjuntamente con el otro participante. En estos juegos resulta fundamental el papel de la maestra. Antes del juego la maestra puede ayudar a los niños a activar los guiones de conocimiento que son la base de estos juegos. Por ejemplo, si los chicos van a jugar a “la casita”, antes la maestra puede conversar con los chicos acerca de las tareas de la mamá, las tareas del papá, etc. durante el juego, la maestra puede colaborar con los niños en el desarrollo de la trama narrativa. De este modo, los niños pueden desplegar, especificar y complejizar los guiones de situaciones familiares. Después del juego, si la maestra ayuda a los niños a reconstruir lingüísticamente su juego, estos pueden más fácilmente desarrollar habilidades de relato.

Ámbito de Experiencia de Aprendizaje: NATURAL Y CULTURAL

Núcleo de Aprendizajes: EXPLORACIÓN DE LOS OBJETOS Y DEL ENTORNO

Pichón Reviere habla del aprendizaje como: “*la apropiación instrumental de la realidad para transformarla*”.

Un niño que explora chupando, tocando, golpeando, rompiendo, llenando, vaciando, se va apropiando de las características de los objetos. En los sucesivos ensayos y errores va haciendo hipótesis y descubriendo, lo que le permite apropiarse de la realidad. Es así que en este proceso va sumando cuantitativamente en el aprendizaje real y efectivo.

Importante labor la que realiza: conocer, apropiarse, construir el pensamiento. Es en este accionar constante sobre el medio que lo rodea, va logrando llevar a cabo este proceso de conocimiento, a través de los elementos con los cuales convive y se relaciona constantemente.

En este contexto, en este investigar como el científico, donde la comprobación es permanente y donde el uso de los elementos será la confirmación en acto de su correcta internalización, es donde podemos hablar de “aprendizaje”.

La particular manera de comunicar las cualidades de los objetos, de acuerdo con los conceptos abstraídos del actuar, del experimentar, será lo que manifestará su creatividad.

En los primeros años de vida, los adultos cercanos a los niños y niñas tienen una gran responsabilidad educativa, ya que sirven de intercesores entre estos y el medio.

Las experiencias infantiles del jardín Maternal, se limitan al entorno inmediato, a la realidad directamente observable y manipulable.

El establecimiento de las relaciones espaciales surge a partir de las primeras nociones en función de su propio cuerpo y progresivamente los transferirá a los objetos y su entorno.

Los niños y niñas amplían la concepción del medio físico utilizando en un primer momento la acción, y

posteriormente la representación.

Orientaciones didácticas

El docente debe transmitirle al bebé seguridad y sostenerlo en una actitud serena, cálida pero firme, permitiendo que realice sus primeras exploraciones activas a partir de su propio cuerpo.

- Es importante que el docente ofrezca una gran variedad y múltiples oportunidades de observar, explorar e investigar objetos y fenómenos que ocurren en su entorno natural inmediato (ver juegos con objetos).

Para realizar la graduación de experiencias de aprendizajes deberá tener en cuenta el nivel de proximidad que tiene en la cotidianeidad del niño, si puede ser concretada y complejizada en términos de mayores desafíos.

Para la selección de experiencias de exploración la docente deberá tener presente las crecientes posibilidades de manipulación y desplazamientos de niños y niñas lo que va a favorecer su indagación.

A medida que el niño crece se puede ir ofreciendo experiencias de observación, cuidado y

- Es importante tener en cuenta que las primeras experiencias representan su realidad, por eso las vivenciar la acción y eso facilita al niño y niña la orientación temporal.

- Los períodos cotidianos, deben ser claramente distinguibles y estables ya que esto le permitirá secuenciar la acción y eso facilita al niño y niña la orientación temporal.

- El docente propiciará un medio que ofrezca múltiples alternativas para acercarse naturalmente al niño y la niña a descubrir similitudes y diferencias, agrupaciones, cantidades, etc.

- El docente organizará actividades lúdicas tales como: juegos corporales, bailes, rondas, juegos de persecución, recorridos con señales claras, que establezcan distintas posiciones y direcciones.

En relación con la Manipulación intencional de los objetos (tomar, golpear, sacudir...):

- Para la selección de objetos y elementos del entorno físico y natural que se les ofrezcan para la exploración, se requiere considerar las características, efectos que producen y posibilidades de aprendizajes

- Proporcionarles objetos diversos con distintas texturas, colores llamativos y contrastantes, formas, con o sin sonidos, móviles, etc. para que los explore, y provoque asombro.

- Ofrecerles objetos para golpear y acompañarlos con una canción que los invite a la acción.

- Ofrecerles juegos de meter y sacar (continente-contenido), cubos para apilar, cajas con agujeros para meter otros objetos.

- Abrir y cerrar envases con diferentes cierres.

En relación con el Conocimiento del espacio en acción (localización de objetos próximos hasta la ubicación de objetos siguiendo su desplazamiento):

- En la posición sedente, proporcionarles un lugar propicio (alfombra, almohadones, etc.) y objetos que rueden para que intente ir en su búsqueda.

- Con respecto al espacio: esconderles los objetos frente a su campo visual, más adelante dejando una parte visible.

- Cuando el bebé se desplace (gatear-reptar) se deberá cuidar la seguridad de los espacios cerrados y abiertos de manera tal que pueda explorarlo.

- Ofrecerle pelotas que se desplacen fuera de su campo visual para que puedan seguir su trayectoria.

- Incentivarlo a que tiren objetos y que sigan con la vista el trayecto del mismo.

- Colocar barrales en la sala para que paulatinamente intente dar sus primeros pasos.

- Desplazarse por la sala en diferentes direcciones, buscar objetos, jugar con objetos atados con cordeles para arrastrar.

- Juegos de desplazamientos. Perseguir al docente, seguir pelotas que ruedan, juegos para reptar (túnel) para sortear obstáculos (sillas, almohadones, etc.).

- Realizar trayectos en la sala junto con los niños.

En relación con el Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción:

- Brindarle estabilidad en las actividades cotidianas para que puedan anticipar.

- Mostrarle la mamadera antes de dársela, para que anticipe la acción.

- Jugar a las escondidas: tapar-destapar.

- Ofrecerle juguetes con efectos (trompo, cajita musical, etc.) para ponerlos en funcionamiento delante del niño y la niña.

- A través de situaciones cotidianas vividas por los niños preguntarles: ¿Qué pasó que hay agua en el piso?

Estas orientaciones didácticas son pequeñas guías que sin duda el docente con su gran creatividad podrá enriquecer y ampliar teniendo en cuenta el niño y la niña, respetando su individualidad y el contexto en el cual está inserta la institución.

JARDIN de INFANTES

CAP 8 EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

CAP 9 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES

CAP 10 ORGANIZACIÓN CURRICULAR



EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

“Lo más emocionante del universo del niño es aprender a habitarlo. Es un mágico e intrigante laberinto que nos reubica en una nueva posición que como tal seguramente desconocemos”¹¹¹

El pasaje de los niños del Jardín Maternal al Jardín de Infantes, invita a pensar que la centralidad estará puesta en ellos y ellas. Concebirlo así, significa reflexionar acerca de la importancia de los mecanismos de articulación al interior del Nivel Inicial, creando los lazos pedagógicos necesarios. Esto facilitará el trayecto educativo de niños y niñas.

■ El Niño de Jardín de Infantes:

Se visualizan a los niños y niñas como personas en crecimiento, que se encuentran en un período de profundos cambios, y de notables avances en el desarrollo de la autonomía e identidad, en el desarrollo psicomotor, cognitivo, personal, social y moral, así como importantes logros en la adquisición del lenguaje. Todos estos aprendizajes se ven beneficiados por la posibilidad de disfrutar plenamente de los juegos y propuestas lúdicas que caracterizan esta etapa.

La maduración, el aprendizaje y el ambiente social, favorecen el desarrollo psicomotor. Gradualmente, pasan por un proceso de diferenciación de las distintas partes del cuerpo, que luego integran en un todo más coordinado: el esquema corporal, a través de la exploración y toma de conciencia corporal. Se incrementa el control del tono muscular y la respiración, se inicia en el desarrollo del freno inhibitorio, se perfecciona el equilibrio, se comienza a definir la lateralidad a partir de la predominancia manual, y se orienta en el espacio y en el tiempo.

Pueden llevar a cabo diferentes actividades motrices como caminar, correr, saltar, trepar, patear, lanzar objetos, construir, etc. apelando a la curiosidad y a la necesidad de descubrir nuevas proezas. Se manifiestan por medio de diferentes formas de comunicación y expresión que les son naturales y espontáneas como bailar, cantar, dibujar, recitar; es la edad de la creatividad por excelencia.

El pensamiento de los niños y niñas está dominado por una percepción sincrética, es decir, una percepción global de los objetos, por lo cual no aprenden de manera aislada, sino percibiendo las cosas como totalidades o globalidades, que si se descomponen pierden su sentido, pierden su esencia. Por lo tanto, a esta edad, distinguir detalles, separar lo objetivo de lo subjetivo, no es tarea sencilla.

El lenguaje oral adquiere mayor fluidez y expresividad, atravesando una etapa egocéntrica en la que sólo hablan de sí mismos, sin tener en cuenta el punto de vista de los demás. Los juegos son acompañados de lenguaje mágico, fábulas, monólogos y palabras que acompañan y reemplazan la acción. Se amplía su vocabulario y gracias al relato pueden anticipar ciertas acciones futuras que le permiten avanzar en la socialización y en la interiorización de la palabra.

Su memoria posee aún pocos recursos, pero cuanto más simple y motivador sea el contenido que debe recordar, más ajustada será la evocación, basada siempre en relaciones de semejanza o de cercanía. Su capacidad de atención aumenta, se hace cada vez más sólida y consciente, y les ayuda a controlar progresivamente el cuerpo (aprenden a dominar las necesidades primarias de evacuación, alimentación, etc.) y a afinar sus posibilidades manuales.

Se abren a la conquista de nuevos espacios, y por medio de situaciones cotidianas, relacionadas con sus experiencias personales, van afinando el conocimiento de su entorno más próximo. Explican lo que les rodea de acuerdo a sus comprensiones, dejándose llevar por la imaginación, dan vida a objetos inanimados, los describen por su utilidad, establecen lazos con situaciones cercanas y todo lo consideran como resultado de la acción humana.

Se relacionan con los adultos y, a medida que descubren y comunican sus emociones y sentimientos, establecen vínculos afectivos significativos.

A medida que progresan en su desarrollo intelectual y adquieren más recursos comunicativos, las relaciones con sus compañeros crecen y se hacen más duraderas. Gradualmente, empiezan a formar pequeños grupos, determinados por intereses inestables o por el sexo de sus integrantes. Su relación con otros niños y niñas fortalece la identificación y asimilación de su pertenencia a un determinado sexo.

Simultáneamente, comienzan a tomar conciencia del propio yo y de su aceptación y autoestima. El reconocimiento de su individualidad viene determinado por los adultos, con quienes tienden a identificarse y por el trato que reciben en la familia. De allí les llega información sobre las propias posibilidades y limitaciones, al tiempo que aprenden de los mayores formas de comportamiento y normas sociales básicas, considerándolas buenas o malas según estén permitidas, determinadas o prohibidas por los adultos.

En esta edad niños y niñas progresivamente van transitando de una moral heterónoma a una autónoma. Es por ello que la Educación Inicial debe convertirse en un ámbito y una oportunidad habilitante y favorecedora de los procesos enunciados que, si bien se ligan a condiciones de maduración y desarrollo, deben encontrar en el Jardín el “lugar” para potenciar y enriquecer la formación integral de cada niño y niña y, a su vez, de todos los niños y niñas.

¹¹¹ Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación de Gestión Privada aportes de Villanova, Margarita y Frank Alejandra, en el Documento “El Jardín de Infantes Tiempo de Simientos”, Paraná, 2006.

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES

■ La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes

“Un ambiente juguetón”¹¹²

En las salas de Jardines de Infantes, “abrimos la puerta para ir a jugar”, basta con dar el primer paso al interior de ellas, para inmediatamente tener la sensación del clima creado e inducido por los niños y niñas para comunicarse y aprender.

“Todo parece ser jugó”¹¹³ la ornamentación, el mobiliario, los útiles y elementos, los colores y los materiales que se usan en la vida cotidiana de las prácticas pedagógicas de este nivel educativo, poseen esta singularidad y especificidad. De aquí la importancia de conservar y organizar los espacios, de modo tal de propiciar y fomentar una ambientación favorecedora del desarrollo perceptivo, motriz y social.

Es por ello y con el fin de incrementar la potencialidad lúdica a las salas de Jardines de Infantes que es conveniente re-organizarlas de tal modo que puedan tener espacios para:

- El encuentro cara a cara, el diálogo, la ronda;
- El compartir la merienda;
- El aprender y el expresarse en los rincones de juego;
- El libre desenvolvimiento, el esparcimiento, el descanso;
- La higiene, el aseo

En este sentido, el docente tiene un rol fundamental al momento de disponer dicha organización de espacios, adecuándolos según las características psicopedagógicas del niño. La infraestructura disponible para crear escenarios de juegos favoreciendo, siempre, un marco lúdico que permita a niños y niñas crecer “felices”, incorporando aprendizajes y desarrollándose en un clima de calidez, alegría y afecto.

■ La relación juego-enseñanza en el Jardín de Infantes

En la escuela, específicamente en el jardín de infantes, Sarlé (2006, 2008)¹¹⁴ señala dos aspectos diferentes a considerar respecto del juego: la textura lúdica y la relación entre juego y enseñanza al diseñar la propuesta didáctica.

La textura lúdica centra la mirada en la configuración de las salas de jardín y al modo en que se suceden las actividades. Aún cuando el maestro no invite explícitamente a jugar, los niños se comunican, expresan sus sentimientos, ensayan respuestas a nuevas preguntas, resuelven sus conflictos personales e intergrupales y aprenden a través del juego. El juego es una textura sobre la que se entretiene y se expresa la vida cotidiana del jardín. La disposición del ambiente y los materiales, los colores y la forma en que se configuran las prácticas cotidianas hablan de un “ambiente” diseñado que invita a jugar. Por otra parte, los modos en que se regulan y resuelven conflictos, también hace a este ambiente como por ejemplo, cuando el maestro utiliza el humor para reunir al grupo o distender una situación conflictiva, canta canciones o inventa juegos de palmas. Esta suerte de textura lúdica es la que, a veces se esconde detrás de la frase “en el jardín todo es juego”.

Ahora bien, aún cuando las propuestas didácticas se organicen sobre la base de algunas características lúdicas (como el ser desafiantes, producir placer y alegría, contar con el compromiso de los niños y niñas, etc.), en el Nivel Inicial, el juego debe formar parte del diseño explícito de las propuestas de enseñanza. En este sentido, como señala Violante (2008) se necesita pensar en “...un “matrimonio posible” entre juego y enseñanza. Un verdadero “matrimonio” tiene lugar cuando cada una de las partes (en este caso juego y enseñanza) mantienen sus rasgos propios individuales, sus modos característicos de ser y de actuar y sus objetivos particulares pero también logran, desde el respeto por las individualidades, construir un proyecto común en el que se entretengan posibilidades de enriquecimiento para los aprendizajes de los niños” (pág.

En el marco del diseño de las prácticas, el juego puede aparecer de manera muy diversa. Desde la perspectiva de Ana Malajovich,¹¹⁶ podemos diferenciar:

a) Situaciones lúdicas caracterizadas por la libertad de elección de los niños sobre qué, cómo y con quienes jugar. En estos casos, como es el caso del juego en el patio, el docente interviene observando y participa cuando la dinámica precisa su presencia para potenciarlo y enriquecerlo. Actúa como facilitador, sin interrumpir ni desvirtuar lo construido por los niños.

b) Situaciones lúdicas no estructuradas. En este caso, el docente transforma el ambiente físico o la actividad ofreciendo materiales en función de los contenidos que está desarrollando. Por ejemplo, cuando una merienda se “transforma” en un restaurante y los niños “compran” lo que van a consumir, intercambiando billetes o monedas de acuerdo con el precio asignado a la leche, las galletitas, los alfajores, etc.

c) Situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos. Un ejemplo típico de este tipo de situaciones son los juegos que se enseñan como medio para presentar, ejercitar, evaluar los contenidos escolares. Un caso típico lo encontramos en el caso del área de matemática. Los juegos de cartas, juegos de tableros, juegos de dados etc., son especialmente útiles para enseñar contenidos referidos al número, el espacio o la medida. Tal como señala Garrido (2008),¹¹⁷ resulta prioritario en este tipo de propuestas atender tanto al contenido matemático elegido cuanto a la estructura o formato del juego. En este sentido, es tan importante aprender el contenido como al juego elegido. Atendiendo a ambos aspectos, el juego no es una excusa que “esconde” el contenido sino un vehículo que en sí mismo, también enriquece al niño al ampliar su repertorio lúdico. Para Malajovich, estas situaciones son estructuradas. El docente las planifica teniendo en cuenta los contenidos a enseñar. Debe pensar la propuesta, las consignas, los materiales, la organización de pequeños grupos y el modo en que se va a coordinar la dinámica de la actividad.

Podemos enriquecer esta clasificación a partir de considerar:

a) Estructuras didácticas típicas del jardín de infantes organizadas a partir de juegos. Nos referimos al juego trabajo, juego dramático, juego centralizador, etc. Por su importancia en la planificación áulica, nos detendremos especialmente en ellos.

b) Juegos que el maestro decide enseñar por formar parte de saberes culturales que el niño no aprendería sin otro que se lo enseñe. Nos referimos a los juegos tradicionales (como la rayuela, las manchas, los juegos de palma, los juegos de descarte, las rondas, etc.), juegos grupales o colectivos típicos de los momentos de educación física, juegos con objetos (juegos de construcción, los llamados juegos de conocimiento físico propuestos por C. Kamii,¹¹⁸ etc.).

Ahora bien, ya sea que se considere al juego como un recurso (para atraer a los niños, reunirlos en torno a la tarea, sostener tiempos inertes, etc.), un método o vehículo para enseñar contenidos (como en el caso de los juegos matemáticos, el juego dramático), un aspecto clave para el desarrollo del niño que nos permite conocer sus intereses y necesidades, un contenido a enseñar por su valor cultural. Tal como señala Litwin (2008, pág 49) “por medio del juego favorecemos la adquisición de propuestas de socialización, hábitos de conducta, normas de trabajo. El juego entre pares es el método privilegiado para la adquisición de conductas que favorecen la cooperación, enseñan la solidaridad y la fraternidad, la buena convivencia y la ayuda”.

Por todo esto, el docente al diseñar sus intervenciones didácticas, debe incorporar juegos a las diversas propuestas de enseñanza que planifica. De lo contrario, el juego no será un eje sobre el que se configuran las prácticas sino sólo un medio desligado del currículum que forma parte del decir del maestro más que de

112 Sarlé, Patricia. Enseñar el Juego, Jugar la Enseñanza. Noveduc. Bs. As. 2007

113 Sarlé, Patricia (Coord.). Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc. 2008

114 Sarlé, Patricia. “Enseñar el juego y jugar la enseñanza”. Buenos Aires, Paidós. 2006

Sarlé, Patricia. (coord.) “Enseñar en clave de juego”, op. Cit.

115 Violante, R. (2008). Prólogo. En, P (coord.) (2008) “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc

116 Malajovich, Ana. “Recorridos Didácticos en la educación inicial”. Buenos Aires. Paidós. 2002.

117 Garrido, R. “Juegos con reglas y números”. En Sarlé, P (coord.) “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc. 2008.

118 Kamii, C y De Vries, R. “Juegos de conocimiento físico en la Educación Preescolar”. Madrid Aprendizaje Visor. 1983

119 Litwin, E. “El oficio de enseñar”. Buenos Aires. Paidós. 2008

su hacer en las salas.

¿Cómo se juega en las salas de Jardín de 3, 4 y 5 años?

Por su importancia para el currículum de Nivel inicial, nos detendremos en aquellas estructuras didácticas que son típicas en este nivel. En ellas se observa una fuerte presencia del juego con base simbólica con otros juegos que permiten la combinación del mismo con la elaboración de materiales u objetos de juego. Sin buscar agotar las posibilidades de diseño de juegos, nos referiremos ha:

- a. Juego trabajo
- b. Juego dramático
- c. Juego centralizador
- d. Juego proyecto
- e. Juegos en el patio
- f. Juegos virtuales
- g. Juegos con objetos

- a. Juego Trabajo, juego en sectores o en rincones.

Este juego se caracteriza por organizar la sala en distintos espacios o rincones a partir de distintos materiales que se ofrecen en función de los contenidos que se desean trabajar. Se organiza en torno a cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación.

En el momento de la planificación, el acento está puesto en la elección del rincón, la conformación de los grupos y la posible anticipación de la tarea a realizar. En este sentido, resulta clave la elección del lugar de juego en un marco propicio para decidir en torno a con quién, con qué material, dónde y cómo jugar. Las posibilidades de cada rincón están íntimamente relacionadas con las actividades realizadas con anterioridad.

El juego trabajo es un momento para ahondar y enriquecer lo ya aprendido, en pequeños grupos y bajo la mirada atenta del maestro. “Probablemente lo más interesante y a la vez más complejo de esta estructura didáctica remite a la variedad de juegos, la naturaleza cognitiva de cada uno de ellos y el desafío que supone para el maestro coordinar sus intervenciones en cada uno, en una situación que se produce simultáneamente” (Sarlé, 2006).

Los espacios que se pueden programar son múltiples y flexibles. Dependen de la variabilidad de propuestas, la selección de los materiales, el espacio físico con que cuenta el Jardín y la frecuencia semanal con que se propone esta actividad. En este sentido, resulta conveniente la presencia de juego trabajo como mínimo entre dos y tres veces por semana. La siguiente propuesta es simplemente una guía sobre posibles “espacios de juego”.

Sector de juego dramático: este rincón, comúnmente denominado “la casita”, supone el armado de un escenario con objetos que lo acompañan y la distribución de roles. Los distintos temas de proyecto o unidad didáctica nutren las diferentes situaciones de ficción en la que el niño asume el rol de otras personas, ejecuta sus acciones y establece relaciones. Así el rincón podrá ser una casa, un supermercado, una farmacia, etc. Es importante que el docente proponga los diversos escenarios que pueden coexistir con la típica casita de acuerdo a los contenidos que está enseñando.

La variedad de juguetes (muñecos, cunas, cocina, cubiertos, vajilla, plancha, espejos) y la posibilidad de disfrazarse (ropa, zapatos, corbatas, sombreros) resultan un andamiaje óptimo para interpretar diferentes roles. Los materiales que se seleccionen pueden ser reales (un teléfono, una olla, un delantal de cocinero, un sombrero, el volante de un colectivo, una caja registradora, etc.), sugerentes (sillas para armar un tren, cajones para armar estantes), o de usos múltiples (sábanas, papeles, bloques para simular distintos objetos, etc.). Los niños deben tener la posibilidad de transformar los materiales según la necesidad del juego.

Sector de juego de construcciones: Los juegos de construcción dependen del material disponible. Entre ellos pueden encontrarse, bloques que permiten construir escenarios, sistemas de encastre que favorecen construcciones más sólidas y transportables, juegos con piezas para unir que permiten crear estructuras abiertas y flexibles. Se pueden incorporar juguetes que orientan las construcciones como autitos, aviones, muñecos, soldados, envases, etc.

Construir involucra el espacio tridimensional, permite el despliegue de su fantasía y la creación de una situación imaginada, aunque limitada por la realidad (Sarlé y Rosas, 2005). El construir y destruir forma parte del juego. Los niños y niñas planifican lo que desean lograr y centran su atención en el proceso de la construcción. Estos juegos favorecen las habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas. Así mismo, les permiten experimentar con aspectos vinculados con la gravedad, el equilibrio, estabilidad, balance o interacción de fuerzas.

A lo largo del año, resulta importante que el maestro facilite la presencia de objetos que pueden ayudar a complejizar las construcciones. Por ejemplo, la incorporación de tablas de madera o cartón tamaño A5 pueden facilitar la construcción de techos; rodillos y tubos de cartón, la incorporación de columnas, etc.

Sector de juegos tranquilos o de juegos de mesa: En este sector se encuentran principalmente juegos de mesa (cartas, dados, tableros de recorrido diverso, dominó, loterías, etc.), juegos de construcción de tamaño pequeño (ladrillos, dakis, juegos de encastre, etc.) y materiales de agrupamiento, reconstrucción de imágenes y asociación lógica (encajes planos, rompecabezas, plantados, enhebrados, etc.). En general, permiten la aparición de juegos referidos a la resolución de problemas de espacio, tiempo, número, a recorridos con reglas fijas. En este sector, resulta importante tener en cuenta la variación y la secuenciación de los juegos, así como las reglas necesitan ser conocidas para poder jugarlos. Los niños y niñas pueden jugar solos, en pareja o en pequeños grupos.

Dado que la comprensión de los juegos con reglas está particularmente asociada a la repetición del juego y a las posibilidades de jugar con otros y “descubrir” cómo los diferentes jugadores resuelven los problemas”, los juegos de este rincón necesitan una particular presencia del maestro que puede jugar con los niños y niñas, recordar las reglas, modificarlas en caso de necesidad, etc.

Sector de biblioteca: El sector de la biblioteca es un espacio con libros, revistas, álbumes de fotografías, imágenes, títeres, etc. El material está seleccionado criteriosamente por el docente para que los niños exploren y “lean” libremente. Por este motivo es importante que estén a su alcance y sean renovados periódicamente. Durante el juego trabajo, el maestro puede acercarse a este rincón, leer un cuento a los niños, iniciar un juego con los títeres, etc. generando un clima propicio para disfrutar de un momento literario.

Sector de plástica: Este sector contará con todos los materiales y herramientas que favorezcan la imaginación, la creatividad y el placer de los niños y niñas ligadas al dibujo, la plástica y el modelado. Entre los materiales posibles se encontrarán tizas, crayones, fibras, témperas, pinceles, hisopos, masa, arcilla, papeles de diferentes texturas, etc., cada uno de ellos, guardados en cajas o potes que faciliten su elección, empleo y cuidado. Cada propuesta plástica tiene su correlato en este rincón. De ahí, la importancia de contar con el material para que los niños puedan repetir las diferentes situaciones que se presentaron al grupo total. En este sentido, resulta prioritario no limitar este rincón a materiales como la plastilina, los crayones o los marcadores, como única posibilidad de actividad plástica.

Sector de ciencia: Este rincón está íntimamente relacionado con las actividades que se realizan en relación al descubrimiento del entorno natural. Aquí se encuentran los elementos relacionados con los contenidos ya abordados, tanto como para realizar experiencias nuevas, descubrir las propiedades de los materiales o indagar acerca de un tema específico. Podrá contarse con lupas, imanes, recipientes, coladores, papeles de colores, materiales que posibiliten mezclas y soluciones, etc. Los mismos se irán renovando de acuerdo a los temas a desarrollar. También es importante contar con enciclopedias, imágenes del ámbito natural o tecnológico que se está tratando como temática en la sala. La intervención del docente está presente en la organización del espacio, la selección de materiales y las propuestas acordes a las experimentaciones realizadas.

La presencia de plantas para cuidar, una pecera, un herbario, un terrario, etc. puede enriquecer la indagación de los niños aún cuando sean propuestas que resultan transversales a los temas de unidad

120 Nos interesa diferenciarlo del llamado “juego libre en rincones”. En este sentido, el juego trabajo es una actividad programada por el educador en donde cada momento de la propuesta tiene contenidos particulares. Mientras los niños juegan en los diferentes rincones, el maestro está atento a su juego y participa acompañando lo que allí sucede. A diferencia del juego libre en rincones, el maestro recorre los diferentes sectores, interviene en función de la actividad de los niños y ofrece alternativas para sostener el juego en el área elegida. enciar el juego tr

121 Ver las sugerencias que se presentan en Biblioteca en las salas de 3, 4 y 5, en el Núcleo de Aprendizajes de Expresión Literaria, 3ª parte de este documento. (Cap X)

122 Ver las sugerencias que se presentan en el Núcleo de Aprendizajes Expresión Plástica, 3ª parte de este documento. (Cap X)

123 Ver las sugerencias que se presentan en el Núcleo de Aprendizajes: “Ambiente Natural”, 3ª parte de este documento. (Cap X)

específicos.

Otros sectores o áreas de juego trabajo posibles

La riqueza de cada comunidad puede llevar a enriquecer las diferentes áreas de juego trabajo. En este sentido, es el maestro quien habilita nuevos espacios “no tradicionales” pero que resultan significativos para los niños.

Por ejemplo, un rincón para juegos con agua y arena, será un espacio interesante de indagación. Un rincón de carpintería para construir con maderas, clavos y diseñar barcos, aviones, juguetes, carros, etc. puede resultar de interés para niños de la zona rural; un sector de música con grabadores, grabaciones de melodías y diferentes materiales sonoros, puede permitir descubrir ritmos típicos de las diferentes comunidades.

El juego dramático es una actividad grupal que transforma toda la sala en un nuevo escenario en el cual se interpretan acciones y roles sociales de acuerdo al tema elegido. Ejemplo de estos escenarios pueden ser el kiosco de diarios, el supermercado, la juguetería, la fábrica de pastas, el correo, etc. Como actividad grupal, suele proponerse luego de realizar una experiencia directa o paseo, un video o una conversación informativa sobre un tema particular.

Se organiza en cuatro momentos: planificación, desarrollo del juego, orden y evaluación. En la planificación se organiza el escenario o los escenarios paralelos sobre los que se va a jugar (por ejemplo: la fábrica de pastas y la casa donde se cocina; el supermercado y la casa; etc.). En este sentido, se organizan tantos escenarios como sean necesarios para que la acción dramática pueda sostenerse a lo largo del juego. A fin de organizar los espacios y los materiales, el maestro puede imaginarse las diferentes acciones que pueden realizar los niños. Por ejemplo, si la propuesta es jugar a la verdulería se requerirá anticipar qué hacen los niños y niñas una vez que compraron las verduras; si es un kiosco de diarios, quiénes van a reponer la mercancía, dónde pueden leer los diarios que compraron, etc.

Durante la planificación se conforman también los subgrupos y se distribuyen los diferentes roles.

Una vez distribuidos los roles y organizado el escenario se inicia el juego. Durante el mismo, el maestro asume un rol como los niños y desde su participación, facilita la construcción del guión dramático. En el momento de la evaluación, se recuperan las diferentes acciones jugadas y se prevé cómo continuar el juego en otra oportunidad. En este sentido, el juego dramático requiere tener una secuencia de sucesivos juegos sobre el mismo tema a fin de que los niños puedan ahondar la asunción de los diferentes papeles sociales y generar nuevas acciones.

Cuando el tema de la unidad didáctica no parece apropiado para realizar un juego dramático grupal, puede reemplazarse con un juego dramático mediado por escenarios y juguetes. Jugar a la granja o al zoológico; un viaje al espacio, la vida en el espacio; la estación de servicio; los bomberos; etc. son temas complejos para transformar la sala y distribuir roles. En estos casos, al jugar sobre la base de un escenario o maqueta, “aún cuando jueguen con otros, los niños “terciarizan” en los objetos (muñecos, figuras o sus propias manos) el desarrollo del guión. De este modo, entablan diálogos cambiando las voces, alternando las figuras, “inventando” una serie narrativa completa. Los elementos que conforman la escenografía, le permite a los niños “mirar” por sobre la acción. Es como si se expresaran y organizaran “desde fuera” pero bajo su control, la situación imaginada que conforma el juego” (Sarlé, 2008, pág. 110)

c. Juego centralizador

Para los niños menores de 3 años, las propuestas de Juego Dramático grupal suelen denominarse “juego centralizador”. Como estructura didáctica busca favorecer el juego simbólico del niño pequeño en el que resulta complejo sostener un guión dramático. Como juego dramático, la propuesta involucra a todo el grupo de niños.

El juego centralizador puede iniciarse a partir de un tema dado por el maestro o a partir de la presentación de materiales sugerentes que invitan a crear situaciones imaginarias.

- En el primer caso, el juego se desarrolla en base a las diferentes acciones que identifican los papeles sociales que se están dramatizando. Los niños pueden asumir diferentes roles o el mismo rol. La acción dramática, los espacios, los materiales y los tiempos de juego están orientados al tema que el maestro propone jugar. Así por ejemplo, al jugar a la verdulería, se pueden producir situaciones de compra y venta; al jugar al viaje en colectivo, la maestra puede asumir el rol del chofer y los pequeños ser pasajeros, etc. Los temas refieren a los diferentes contextos que se van presentando en las unidades didácticas.

Este tipo de juegos permite que los niños se aproximen al conocimiento del mundo social y natural; estimula la interacción entre iguales, el desarrollo de las capacidades de asumir roles, el incremento de las aptitudes sociales y cooperativas, como también la disminución de los niveles de agresión y mejora en los problemas de relación.

- En el segundo caso, la propuesta de juego es mucho más abierta que el anterior. Surge a partir de la exploración de materiales semiestructurados como: corchos, broches, botellas de plástico, rollos de cartón corrugado, rollos de papel higiénico, elásticos, globos, cajas, pluma, piedras, ramas, etc. Frente a la propuesta del maestro de jugar con ellos, son los niños y niñas quienes le dan sentido lúdico a los objetos. El maestro, utiliza consignas abiertas y va socializando los temas que surgen del grupo (por ejemplo las inundaciones, los padres sin trabajo, la pesca, la isla fantástica, los superhéroes). La intención de este juego es que afloren temáticas que no se presentan en otros tipos de juego y que facilitan la creación de situaciones imaginarias a partir de los diferentes intereses de los pequeños.

d. Juego Proyecto o Proyecto Juego

El Proyecto Juego o Juego Proyecto es una propuesta que involucra una serie de actividades previas al juego en sí. A partir de un tema propuesto por el maestro, cada día los niños elaboran en forma grupal o en pequeños grupos, los diferentes materiales que servirán para el armado del escenario y el juego propiamente dicho. El docente junto con la presentación del tema, pone a disposición de los niños los materiales y los acompaña en la elaboración de los objetos lúdicos que serán el “soporte” del juego. Por ejemplo, si el Proyecto Juego está relacionado con la feria de artesanías, los niños elaboran los productos que quieren vender (joyas, cuadros, ropas, novedades), prepararán carteles de propaganda, diseñarán y elaborarán las entradas para la feria, los folletos, el dinero, etc.

Si el juego pertenece al mundo fantástico, serán los pequeños quienes creen los personajes de ficción, elaborarán caretas, disfraces, muñecos, carruajes, varitas, pelucas. El docente participa facilitando la construcción de los objetos y orientando en la construcción del argumento durante el juego. El último día, se propone un juego dramático grupal. Este comienza en la misma etapa de elaboración del material, mientras lo van probando o van ensayando con él. Durante el desarrollo del juego, es importante la intervención del docente en la reelaboración de las experiencias.

e. Juegos en el patio

El juego en el patio es un momento rico para observar a los niños y facilitar la aparición de juegos tradicionales de diverso tipo. En general, el juego en el patio se realiza en espacios amplios, al aire libre o patios cubiertos en donde hay aparatos de juego o elementos que ofrecen a los niños un desafío motor. También pueden dibujarse diseños específicos en el piso (rayuelas, recorridos para los autos, etc.) y contar con pelotas y arenero (Rodríguez Sáenz, 2008)²⁵

A menos que el maestro sea quien propone un juego (por ejemplo, enseñando una ronda o una mancha), en general no interviene activamente en los diferentes juegos. Su función es la de cuidar que no se generen situaciones riesgosas, observar las diferentes acciones y animar al juego grupal.

124Sarlé, P. (2008) “El juego dramático en la escuela infantil”. En Sarlé, P. (coord.). “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires, Noveduc. 2008.

125 Rodríguez Sáenz, I. (2008) El juego en el patio. En Sarlé, P. (coord.). “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos”. Bs. As., Noveduc. 2008.

Rodríguez Sáenz (2008) señala que en cuanto a la organización del espacio físico del patio, el maestro puede disponer:

- Espacios para juegos de destrezas físicas: se sugiere contar con trepadoras, hamacas, sogas, neumáticos, colchonetas, bancos, que permitan saltar, correr, trepar, hacer roles, etc.
- Espacios para juegos dramáticos: cajas, bolsas de tela, elásticos, cartones corrugados, cajones, que permita a los niños armar casas, refugios, cuevas, escondites y explorar distintas posibilidades de juegos simbólicos.
- Espacios para la expresión plástica: se pueden preparar paredes, partes del piso, grandes papeles, para que los niños dibujen con tizas.
- Espacios de construcción: con grandes cajas, maderas para armar, piezas grandes de encastre, que posibiliten la construcción.
- Espacios con juegos reglados: pueden dibujarse en el piso rayuelas, ta-te-ti, pistas.
- Espacios de juego con arena: con baldes, palas, regaderas, moldes, envases plásticos, tamices, animalitos y muñecos autos o camiones de carga y descarga, recipientes con agua que permitan a los niños modelar, trasvasar, explorar, cavar, moldear.

Finalmente, el juego en el patio es una gran oportunidad para la enseñanza de juegos tradicionales. La rayuela, la escondida, la mancha, las rondas, los juegos con las palmas se instalan en el jardín si el maestro tiene la decisión de enseñarlos con el claro objetivo de brindar a los niños la posibilidad de apropiarse de diferentes aspectos de la propia cultura y enriquecer así sus posibilidades de jugar con otros miembros del mismo grupo social.

f. Juegos virtuales¹²⁶

En principio, destaquemos que de todas las propuestas “recreativas” soportadas en formato digital que el mercado ofrece para niños y jóvenes, es posible diferenciar dos tipos que se distinguen por la intencionalidad para la que fueron creadas: a) Videojuegos y b) Edutainment o software educativo.

Los primeros nuclea todo tipo de juego electrónico interactivo que ofrecen una serie de actividades lúdicas, cuyo punto de apoyo común es el medio que se utiliza -plataforma electrónica-, con independencia de su soporte -ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line- y de la plataforma tecnológica que utiliza -máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática, teléfono móvil-. (2001).

Resulta obvio que la finalidad de los videojuegos reside exclusivamente en entretener y proporcionar placer al usuario.

Por software educativo, en cambio, se denomina a aquellos programas informáticos que han sido específicamente diseñados para contextos educativos formales o informales. En otras palabras, han sido confeccionados para que los usuarios, en casa o en la escuela, aprendan algo con ellos. Es importante destacar que la necesidad de adecuarse a las características evolutivas de sus potenciales destinatarios (niños) hace que estos materiales tengan una fuerte impronta lúdica (dada, por ejemplo, por el uso de colores intensos, por la presencia de comandos gráficos -no textuales-, por la presencia de un personaje que motiva la acción, y por la estructura misma de las propuestas que presentan). Sin embargo, los programas educativos no buscan sólo entretener sino también y primordialmente presentar, ayudar a construir o a ejercitar un determinado concepto (letras, números, colores) o habilidad del desarrollo (memoria, atención, cognición) o bien proveer un entorno para que los niños elaboren un determinado producto (un cuento, la carátula de su carpeta, el diseño de un mural, etc). Es decir, son materiales que conjugan objetivos educativos y de entretenimiento, por lo cual algunos autores también los llama “edutainment” (Díez Gutiérrez, J. 2004)

En la actualidad, unos y otros son parte de los bienes culturales que conforman el entorno cotidiano de muchos niños, lo que los torna objetos familiares para ellos. Independientemente de la finalidad para la que fueron creadas, los niños aprenden a utilizarlos como medios de juego de modo informal, a través del ensayo y error. Aún cuando el campo de los juegos virtuales suscita muchas controversias, para algunos investigadores, la interacción con cierto tipo de juegos digitales puede implicar “una serie de operaciones cognitivas: recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estratégicamente...” (Buckingham, 2008). Por su parte, Raznoszczyk (2002) señala: “creemos que la riqueza de algunos juegos computacionales, especialmente los más complejos, estimulan el desarrollo de capacidades cognitivas como anticipación, evaluación y selección, entrenamiento en la resolución de problemas y adaptación a estímulos complejos y simultáneos, destrezas visomotrices y espaciales etc., lo que implica el enriquecimiento del pensamiento en todos sus niveles”

Por otra parte, para los niños pequeños, los juegos digitales son la puerta de entrada a la cultura informática y lo enfrentan a una diversidad de notaciones simbólicas. En la mayoría de los juegos actuales podemos encontrar informaciones textuales, sonido, música, animación, video, fotografía, imágenes en tres dimensiones... en una sola pantalla.

Además del contacto libre con este tipo de materiales, algunos juegos digitales ofrecen la oportunidad de poder ser utilizados por el docente como una suerte de herramienta que se subordina a sus intencionalidades didácticas ligadas a promover aprendizaje de otras áreas curriculares. De este modo, es posible proponer situaciones en las que los niños utilicen juegos informáticos para diseñar una invitación a un evento escolar, para escribir carteles con su nombre, para crear bandas numéricas, etc.... siempre bajo la guía atenta del docente.

Finalmente, la inclusión de juegos digitales en el accionar de jardín también se justifica por su potencialidad para el trabajo cooperativo (a través de los proyectos colaborativos que se desarrollan con ellos), para optimizar la interacción con la familia y la comunidad (mediante su referencia en el edublogs de escuela y aula, por ejemplo), para abrir las puertas de la sala y el jardín al mundo (a través de Internet y las redes).

Como docentes resulta pertinente la incorporación de los juegos digitales en las situaciones cotidianas de jardín para brindar a los niños un contacto más sistemático, formal y orientado sobre la computadora. Esto supone recuperar el valor de las nuevas tecnologías como potenciales generadores de situaciones de juego y aprendizaje, entendiendo que esta capacidad no reside exclusivamente en las características específicas del material en sí mismo sino en el modo en que éste es seleccionado, secuenciado y ofrecido a los niños. Es por ello que la inclusión de juegos digitales deberá ser cuidadosa de los riesgos y limitaciones que toda tecnología trae aparejada, vigilantes del sentido educativo que debe perseguir su incorporación y provechosas de las potencialidades didácticas que los mismos ofrecen.

g. Juegos con objetos

Las salas de Jardín de Infantes están repletas de objetos para jugar. En ocasiones, los maestros proponen diferentes tipos de juegos con el propósito de descubrir las propiedades físicas de algunos de ellos o jugar a construir.

Para el caso de los juegos de construcción como propuesta grupal, estos juegos se asocian al aprendizaje de aspectos vinculados con las ciencias físicas (como los conceptos de gravedad, estabilidad, equilibrio, balance o interacción de fuerzas), la representación simbólica (como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes), los lenguajes artísticos (especialmente los vinculados con la armonía en la construcción, el diseño y la simetría) y la interacción verbal en el transcurso del juego, el habla intencional y la anticipación de metas (Sarlé y Rosas, 2005).

Los niños construyen otorgándole una significación a lo que están reuniendo, superponiendo o articulando los diferentes bloques. En los más pequeños esta significación aparece una vez realizada la construcción y en general realizan “torres”, en los que prima la búsqueda de equilibrio y el dominio de la altura de las piezas. En cambio, los niños mayores anticipan y construyen en base a las ideas que tienen sobre

¹²⁶ Este punto reconoce el aporte de la Lic. Susan De Angelis
¹²⁷ Marques Graells, P. 2001. Los videojuegos. Disponible en <http://dewey.uab.es/PMARQUES/tic.htm>

¹²⁸ Buckingham, D. “Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital”. Buenos Aires. Manantial. 2008
¹²⁹ Raznoszczyk C.. “Los juegos en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del Psiquismo”, Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, mimeo. 2002

En cuanto a los juegos de conocimiento físico, en la propuesta de Kamii y De Vries (1983), la posibilidad de realizar diferentes tipos de acciones sobre los objetos, contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico matemático al permitir la descentración, la coordinación de diferentes puntos de vista y la cooperación con otros.

En relación con el “conocimiento físico”, estas investigadoras diferencian tres tipos de actividades: las mecánicas o de desplazamiento, las de transformación y las mixtas. Empujando las cosas, haciéndolas rodar, soplándolas, armando estructuras complejas ya sea por superposición o encastre, el niño puede observar cómo reaccionan los objetos y aprehender sus propiedades.

Si bien el maestro no puede anticipar cómo van a jugar los niños con los objetos, la forma en que ubique los materiales, la cantidad disponible, el modo en que acompañe los procesos de construcción (por ejemplo, acercando nuevos materiales en función de las necesidades que observa en los diseños de los niños, haciendo preguntas, invitando a observar las construcciones de otros compañeros, señalando aspectos logrados en la ubicación de los bloques, construyendo con ellos, etc.), puede facilitar el desarrollo del juego y sostenerlo a fin de alcanzar lo que los niños se proponen (Sarlé, 2008)¹³⁰

¿CUÁL ES EL ROL DEL EDUCADOR EN EL JUEGO?

El docente con su intervención facilita la aparición del juego al habilitar espacios, tiempos, materiales y contenidos sobre los cuales jugar. Brinda nuevas experiencias que alimentan, promueven y enriquecen la actividad espontánea del niño orientándola a los fines de la escuela.

- Antes de proponer un juego, el docente precisa conocer a su grupo, sus intereses, sus necesidades y saber desde dónde debe partir para poder ofrecer experiencias enriquecedoras, pertinentes y contextualizadas. Es por ello que observa, registra, analiza y reflexiona sobre los temas que le agradan a su grupo, los materiales que aportan, la forma de resolver sus problemas, el modo en que se pone en juego la imaginación, los conocimientos que poseen, la interacción entre ellos.

- En el momento de diseñar las propuestas, el maestro debe tener en cuenta que cada instancia lúdica se diseña teniendo en cuenta los propósitos, contenidos, materiales, consignas, espacios y tiempos. En la planificación se requiere contemplar las iniciativas y propuestas de los niños en relación con los recortes temáticos seleccionados por el docente. Así mismo, el maestro debe contemplar cuál será su forma de intervención y las posibilidades que otorga el juego al desarrollo de los contenidos propuestos.

- Mientras transcurre el juego, el docente habilita los espacios; interviene para movilizar roles, marca los tiempos del juego y amplía el contenido. Es decir, su rol no es pasivo sino que juega, sugiere, pregunta, disfruta y potencia las posibilidades lúdicas de los niños. Así mismo, favorece la resolución de conflictos y opera como generador de oportunidades significativa.

- Durante el juego, la presencia del maestro es la que marca la diferencia entre jugar ese juego en su casa y jugarlo en la escuela. El maestro es quien facilita el juego en los niños y los ayuda a establecer relaciones entre “pensar la acción” y “ejecutarla”; define reglas, límites, tiempos y espacios.

- La observación del juego le permitirá conocer mejor a los pequeños, descubrir qué porciones del conocimiento son comprendidas por ellos y cuáles requieren un mayor trabajo.

- Al finalizar el juego, resulta iluminador analizar algunos ejes que le permitirán volver a presentar la propuesta lúdica y realizar las adecuaciones necesarias para que los niños puedan jugar mejor. En este sentido, conviene tener en cuenta cómo los niños se integraron al jugar; cuáles fueron los roles que se asumieron; quiénes actuaron como líderes; qué aspectos de la realidad se pusieron en acto; cómo se resolvieron los conflictos y las diversas problemáticas surgidas al jugar; cómo resultaron los materiales, la distribución del espacio y el tiempo asignado; qué dominio mostraron los niños de las reglas del juego.

Si el educador es capaz de realizar una buena lectura de lo vivido por los niños, esto le permitirá seguramente, volver sobre sus propuestas para reformularlas y/o optimizarlas, brindándoles a los pequeños la posibilidad de vivir experiencias positivas, placenteras y enriquecedoras.

En este sentido, es importante repetir los mismos juegos. Es decir, posibilitar que los niños puedan jugar más de una vez a lo mismo. La primera vez descubrirán el modo de hacerlo, en tanto en las siguientes comenzarán a apropiarse del juego, podrán anticipar algunas cuestiones y encontrar estrategias más convenientes para lograrlo.

¹³⁰ Sarlé, P. Objetos, juegos y construcciones. En Sarlé, P. (coord.). (2008). “Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos”. Buenos Aires, Noveduc. 2008

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

■ Organización de los períodos del año

El Jardín de Infantes se organiza en función de tres momentos:

1. Período de inicio

Este tiempo es de vital importancia, es necesario que sea la institución toda la que se prepare para recibir a los niños y niñas y a sus familias. Que el espacio y las propuestas de actividad estén al servicio de procesos de integración donde no se espera que sean los pequeños los que deben 'adaptarse', sino que sea una construcción por ambas partes: Jardín y alumnos.

En esta etapa es relevante el vínculo con las familias, quienes depositarán su confianza y responsabilidad en la institución educativa. Será la Entrevista Inicial, el inicio de estos lazos, en el que el diálogo cobra relevancia ya que es el modo cómo 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 momento se favorecerán los juegos grupales y actividades que involucren la expresión artística, donde los niños y niñas participen, se vinculen y disfruten.

2. Período de desarrollo:

Este período contempla el desarrollo de las propuestas de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas que serán acordes a las edades de los niños y niñas y al contexto en que se encuentran. Este tiempo también incluye la propuesta de actividades con las familias y la comunidad.

3. Período de cierre:

Implica un momento donde se pone mayor énfasis en la evaluación de la tarea docente y, sobre todo, en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Si bien la evaluación será en proceso, para permitir ajustes y tomar nuevas decisiones, este momento del año implica reflexionar y definir en función del año próximo. Este tiempo debe contar con la participación de las familias, y de las personas cercanas a los niños, cuando sea posible.

En las reuniones de padres se deben dar a conocer las propuestas didácticas, explicitando cómo los niños aprenden y cómo el maestro enseña. Crear canales de comunicación con las familias, reconociendo y respetando sus singularidades. Es un compromiso y responsabilidad irrenunciable del Jardín.

■ Organización de las propuestas didácticas:

Unidades Didácticas¹³¹

La unidad didáctica es una forma de organización de contenidos cuya finalidad es que los niños conozcan un recorte significativo de la realidad, y se convierte en un espacio que facilita la intencionalidad del docente en la selección, secuenciación y complejización de los contenidos. Requieren de la selección de contextos específicos que se desean conocer, para convertirlos en objetos de estudio. Lo que la unidad didáctica defina como recorte será el núcleo organizador de las actividades de enseñanza.

Las preguntas que se formulan las niñas y niños acerca de esa parcela generalmente se responden desde la mirada que aportan las diversas disciplinas curriculares. No se deben seleccionar “temas”, sino parcelas que respeten las articulaciones y el particular entramado que ofrece la realidad. Temas clásicos en la historia del Jardín, como “la casa”, “los medios de transporte”, “mi cuerpo”, “las comunicaciones”, “las estaciones del año”, son muy amplios y resultan poco significativos para el pensamiento de los niños de estas edades.

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

¹³¹ Ver definición de “Unidad Didáctica” en la Organización Curricular. 1 Parte. Marco General de este documento y sus Componentes en Jardín Maternal. (Cap 4)

esas experiencias. Los niños, en su intercambio 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, tratando de evitar la descontextualización de los contenidos y su fragmentación excesiva.

Lo cercano y lo conocido para el pensamiento de los niños no necesariamente implica la cercanía espacial y temporal, pues los medios 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.

- Qué conocen los niños sobre los contenidos a enseñar, que será el punto de partida, el piso a superar.

- Qué conocimientos se espera que se apropien los niños, como manifestación de la intencionalidad docente y en carácter igualitario.

Que las actividades que se realizan en el tiempo de una unidad didáctica no deben responder todas al recorte, como los distintos lenguajes expresivos.

Coincidimos con la mirada de Laura Pitluk, quien define a la Unidad Didáctica en un sentido amplio, abriendo las puertas a la multiplicidad de posibilidades siempre que sean diseñadas desde la mirada de la complejidad y la diversidad.

Se sugiere realizar durante el año una amplia variedad de recortes: un museo, un espacio verde, un comercio, un acontecimiento relevante de la ciudad, provincia o país. Variar los contextos permite comparar, analizar semejanzas y relaciones, tejer relaciones, etc. Siempre estarán contextualizados y planificados en relación con el modo de pensar e interpretar la realidad que tienen los niños. No son convenientes los recortes pensados desde la mirada adulta en función de clasificaciones vacías de sentido para la infancia, que responden a modos adultos de organización de información (por ejemplo “los animales” o “las plantas”).

Son aceptadas diversas modalidades de planificar los recortes. Pueden ser “Los animales de la granja...” o “La granja de...”. La mirada puede ponerse de manifiesto en los animales focalizando, el contexto en el cuál viven; o estar puesta en el funcionamiento de la granja, los roles, y funciones de las personas, en relación con estos animales.

Se sugieren recortes suficientemente significativos, según los intereses del grupo, contexto, edad, también son aceptados aquellos que en la realidad no lo son estrictamente, como por ejemplo los juegos y juguetes, “los dinosaurios”, “el mundial de fútbol”, olimpiadas, las inundaciones, siempre y cuando se vinculen con lo que es significativo y está presente, de alguna manera, en la vida de los niños.

Proyecto de trabajo

El trabajo por proyectos responde a una concepción de currículo abierto y flexible mediante el cual el docente es capaz de tomar decisiones adecuadas, oportunas y pertinentes para sus alumnas y alumnos, operando como mediador, facilitador y generador de situaciones de aprendizajes significativos.

En este marco conceptual se interpreta al alumno como protagonista de su aprendizaje, constructor de sus conocimientos, acorde con su desarrollo evolutivo, capaz de plantear alternativas de trabajo, dudas, requerimientos de información e interrogantes sobre su realidad social y física.

El curso de acción de los proyectos tiene un camino y un recorrido en que la búsqueda de información da respuestas a las preguntas iniciales y lleva al producto esperado, promueve el aprendizaje de procedimientos que facilitan la identificación y el tratamiento de la información recogida.

¿Cuáles son los momentos de elaboración e implementación y concreción del proyecto y de la unidad didáctica?¹³³

Momento	Actividades
Inicial o de Apertura	<ul style="list-style-type: none"> / Se descubre una situación, hecho o problema que aún no se tiene respuesta. / Se realizan actividades grupales que permiten que los alumnos planteen sus interrogantes. / El docente estimula y ayuda a identificar el problema.
De Indagación y búsqueda de información	<p>Conducidos por el docente las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> / Expresan sus ideas iniciales sobre la cuestión a tratar. / Planifican las posibles actividades. / Enuncian sus supuestos sobre aquello que podrá dar respuesta. / Proponen dónde podrán hallar materiales, datos, recursos, personas que aclaren y provean información. / Confrontan activa y colectivamente sus puntos de vista. / Formulan propuestas concretas de acción. / Proponen estrategias y procedimientos para recoger información (salidas, observación, libros, revistas, enciclopedias, “lectura” de imágenes, cuadros, fotos, películas, objetos; actividades con informantes: entrevistas, encuestas, historia de vida). / Organizan su cronograma de acción.
De desarrollo	<p>Se llevan a cabo las actividades programadas en las que:</p> <ul style="list-style-type: none"> / Se busca, recoge, selecciona, ordena, sistematiza e interpreta la información que van recogiendo. (cuadro de barras o de doble entrada, producciones en paneles, maquetas, dramatización). / Se va evaluando la aparición de obstáculos que impiden la concreción de lo planteado. / Se realizan actividades que conducen a la concreción del producto, resultado de la formulación de respuestas al problema. <p>Se incluirán momentos de cierre: comunicar el proceso a otros (los padres, otra sala del jardín), armar muestras, escribir una carta a autoridades. Confección de un libro.</p>
De evaluación	<ul style="list-style-type: none"> / Se evalúa en qué medida se han elaborado respuestas al problema y el producto alcanzado ha facilitado nuevos aprendizajes. / Se identifican las estrategias y procedimientos empleados que facilitaron la concreción de lo propuesto.

Se trata siempre que los niños y niñas enriquezcan y complejicen su mirada sobre el ambiente, tratando de formarlos activos, curiosos, responsables, críticos, respetuosos, inquietos, con deseo por aprender. En síntesis, ciudadanos capaces de integrarse creativamente a la sociedad en que viven.

Las secuencias didácticas o propuestas específicas de trabajo se encuentran explicitadas en el capítulo IV de la 1 Parte Marco General de este documento.

133 Azzerboni, Delia R. “Currículo abierto y propuestas didácticas en educación infantil”, La Educación en los primeros años, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

132 Ver definición de “Proyecto” en la Organización Curricular del Marco General de este documento

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Núcleo de Aprendizajes: IDENTIDAD

Constituye el proceso de conocer y conocerse, construirse como persona, construir su subjetividad, su identidad individual y sociocultural.

“La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciadas de los demás. En este proceso los niños construyen su identidad sexual que es un juicio sobre su figura corporal, ser hombre o ser mujer y su identidad de género, que es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias de la niña o el niño”.

El conocimiento y control progresivo del cuerpo es uno de los primeros referentes para reconocerse persona. A lo largo de la etapa infantil debe conseguirse que los niños y niñas conozcan global y parcialmente su cuerpo y sus posibilidades perceptivas y motrices, y que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas de su cuerpo para manifestarlas.

Para que los niños y niñas aprendan a manifestar su singularidad y, a reconocerse y apreciarse como personas, deben ir descubriendo progresivamente sus capacidades, características personales, sus intereses, ideas, decisiones y fortalezas, expresándolas y aplicándolas en actividades diarias.

El concepto de uno mismo no es objetivo, la imagen positiva de sí mismo y la autoestima es en gran parte la interiorización de lo que le demuestran quienes lo rodean, su familia, los miembros de la institución educativa y la comunidad de pertenencia.

En la relación entre el Yo y el Otro y el mundo externo, los niños y niñas potencian sus capacidades cognitivas, afectivas y de interacción que favorecen su desarrollo pleno y armónico.

En este proceso de diferenciaciones progresivas, es decisivo el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo que posibilita actuar constructivamente y sentirse parte de un grupo. Es a la edad del Jardín donde los niños y niñas afianzan e internalizan normas y valores que la sociedad transmite y que favorecen la regulación del propio comportamiento y el respeto a los otros y la defensa de sus derechos.

● Orientaciones didácticas:

Los educadores deberán ser conscientes de que todos los niños y niñas tienen posibilidades de desarrollar todos los aspectos de su persona, es por esto que generarán situaciones que permitan a los educandos el descubrimiento de sus fortalezas y potencialidades, la superación de desafíos y la tolerancia a la frustración.

Será necesario que se brinden espacios donde los niños y niñas puedan vivenciar diversas experiencias que colaboren en el descubrimiento y conocimiento de sus características físicas, intereses y gustos que son propios de su singularidad y de aquellas personas que le son significativas.

Teniendo en cuenta que a la edad del jardín de infantes los educandos conocen ciertos elementos, prácticas y costumbres familiares y de su entorno inmediato, es fundamental que se propicien el respeto por culturas distintas, tan valiosas como las suyas.

El docente podrá organizar actividades, por un lado, que favorezcan la valoración de su cuerpo y de sus posibles expresiones, tales como la música, el baile, la dramatización, etc.; por otro lado, que acerquen a los niños y niñas a otras culturas, a través de entrevistas, relatos, historias, cuentos con imágenes, videos y visitas a espacios significativos.

Resulta esencial generar un ambiente educativo donde constantemente se promueva la valoración positiva en las relaciones interpersonales, evitando comparaciones, desvalorizaciones y rotulaciones, y se destaquen los logros, los aportes y los aciertos de todos y de cada uno de los actores educativos.

Para favorecer el respeto por las características de los demás es importante el diálogo con las niñas

y niños para que comprendan que así como a ellos les agrada que los consideren y valores como son, los niños diferentes también tienen esta necesidad.

El educador favorecerá la autoafirmación de su imagen y cuidado personal enseñando a los niños y niñas a realizar actividad física, a preocuparse por su presentación, a seleccionar los alimentos que ingieren, evitando los que les puedan ocasionar efectos negativos, etc.

Si bien la identidad de género se va formando principalmente en el contexto familiar, es muy importante no caer en estereotipos rígidos, determinando algunas actividades exclusivamente para los niños y otras para las niñas, sino ampliar el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres.

Núcleo de Aprendizajes: AUTONOMÍA

La autonomía hace referencia a la adquisición progresiva, de los niños y niñas de la capacidad para valerse por sí mismos en su sentir, pensar, y actuar. Es el resultado de procesos interdependientes, y de las posibilidades que tengan para indagar, explorar, proponer, decidir e ir asumiendo gradualmente responsabilidad por sus diferentes actos.

La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y de la convivencia con otros educándose en valores socialmente compartidos.

Se facilita a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

Un ambiente rico en situaciones de ejercicio físico y comunicación corporal facilita su interés por interaccionar con su medio y las soluciones motoras. Conocer su cuerpo, y actuar según sus posibilidades y limitaciones, favorece una vida saludable.

Desarrolla estructuras y comportamientos cognitivos, afectivos y relacionales que le permitirán desenvolverse con autonomía creciente en la vida cotidiana.

El cuidado de sí incluye diferentes aspectos: salud, higiene y limpieza, alimentación, descanso...

Que los niños puedan manifestar su iniciativa, proponer ideas y estrategias, vivenciar confianza ante situaciones, personas o experiencias nuevas, favorecerá en los niños y niñas la adquisición de seguridad, serenidad y gozo que redundarán en el desarrollo gradual de una mejor calidad de vida y un bienestar integral.

● Orientaciones didácticas:

- Es muy importante que los docentes consideren los distintos significados que la actividad motora puede tener para los niños y niñas. Esto contribuirá en el desarrollo de una percepción de sus posibilidades y limitaciones y a que puedan expresarse con libertad y progresar en sus habilidades motoras y de coordinación.

- Las propuestas estarán orientadas a favorecer una imagen global del propio cuerpo y las características que nos diferencian de los demás. Se fomentarán en los niños y niñas prácticas que se relacionan con el cuidado de sí mismos y de su medio, que les permitan descubrir el valor del desarrollo de una vida saludable, con una actitud proactiva en su seguridad y bienestar.

En cuanto a la prevención de riesgos, se generarán permanentes espacios de reflexión donde en conjunto busquen y discutan posibles situaciones que puedan atentar contra su seguridad.

- El Jardín ofrecerá condiciones físico ambientales y oportunidades de cuidado y preocupación por su salud. Puede ser abordado a partir de múltiples actividades cotidianas: la higiene personal, el aseo de los espacios, la limpieza de los materiales que usa diariamente, los momentos de alimentación, las actividades al aire libre y la experimentación de bienestar.

El cultivo de algunos vegetales, el consumo responsable de los alimentos que los niños y niñas ingieren diariamente (fecha de vencimiento, condiciones de los envoltorios, etc.) y las formas de optimizar su valor nutritivo.

Para potenciar en los educandos actos independientes e iniciativas, los adultos deben dar confianza y brindar distintas oportunidades, emitiendo juicios constructivos y positivos.

Es relevante que los niños y niñas vayan reconociendo sus potencialidades, para ello se crearán situaciones en la que puedan vivenciar sus cualidades, sus ideas, lo que saben, lo que saben hacer, sintiendo que todos pueden realizar acciones por sí mismos y adecuadamente.

El educador favorece la autonomía cuando brinda responsabilidades de progresiva complejidad posibilitando que aprecien sus logros y esfuerzos. Es muy diversa y variable la posibilidad de responsabilidades que los niños y niñas pueden asumir, como son las referidas al orden, aseo de ambiente, cuidado de plantas y animales...

Núcleo de Aprendizajes: CONVIVENCIA

Implica el establecimiento de relaciones interpersonales, las formas de participación y colaboración, el sentido de pertenencia y la aceptación de la diversidad, reguladas por valores y normas socialmente compartido.

El "aprender a vivir con los otros", debe ser considerado una prioridad educativa, el educador generará actividades integrales (cognitivo-emocionales-conductuales), que favorezcan una buena convivencia. La complementación entre familia e institución educativa es fundamental, y se deberá trabajar en forma articulada, ya que toda actividad humana, y especialmente la educativa, funda su posibilidad de éxito en una adecuada, respetuosa e inteligente interrelación personal.

La convivencia o vivir con armonía con los otros se da cuando se comparten experiencias, vivencias y sentimientos. Para mejorarla es aconsejable desarrollar las actitudes de comprensión (ponerse en el lugar del otro), aceptación del otro (con sus virtudes y defectos) y tolerancia (aceptando que los otros piensen diferente, es decir, aceptar a las personas como son, aunque no se compartan sus ideas).

Cuando se trabaja en equipo se potencia el aprendizaje porque se participa de las respuestas y razonamientos de los otros. El aprender a convivir es una tarea diaria y contribuye en el perfeccionamiento de la vida humana.

La escuela debe formar en normas y valores para ayudar a equilibrar algunos de los factores negativos de la cultura actual, como la falta de respeto a cualquier límite, el descontrol, la violencia, el desconcierto ético y el "éxito inmediato".

Los valores se enseñan en el ámbito transparente de libertades. La adhesión a un valor nace de una experiencia interior de descubrimientos, una experiencia que no se puede producir mecánicamente desde afuera en una relación causa-efecto; lo único que se pueden ofrecer son condiciones de aprendizaje.

Cuanto más feliz sea una persona, menos dispuesta estará a ser destructiva. Quien no valora su vida, tampoco valora la de otros. Quien trabaja para el bienestar (que no es mero confort, aunque lo incluya), trabaja para la ética, para la salud y en contra de la violencia.

Orientaciones didácticas:

Para favorecer la participación y colaboración, es fundamental que el docente brinde oportunidades donde los niños y niñas aprecien el compartir y cooperar con otros participando en actividades grupales. El juego dramático ofrece excelentes oportunidades para ello. A través del juego, los niños y niñas, ejercitan la inestimable destreza de conciliar "límites y libertad", dilema básico de los grupos humanos. El juego aúna el cuerpo, la mente y el corazón; nos inunda de entusiasmo, nos prepara para afrontar la adversidad y para reponernos de ella. Nos pone de lleno en la inevitable condición humana de seres de relación.

- Para ayudar a construir valores y normas sociales se requiere que los niños y niñas las vivencien en el funcionamiento de juegos y actividades grupales y en la internalización a través de la práctica de los valores esenciales para una convivencia democrática.

La actitud del adulto cuando interviene en situaciones de conflicto entre niños y niñas es un referente que los orienta para adquirir progresivamente estrategias pacíficas y de diálogo.

- Se favorecerá el respeto por la diversidad de las personas, destacando las características de cada uno, y el aporte que significan al conjunto de la sociedad, con un saber o hacer distinto.

Para desarrollar en el grupo de pertenencia es decisivo que los niños y niñas puedan vivenciar

■ Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

"El arte es la expresión de los más profundos pensamientos por el camino más sencillo"
Albert Einstein

Lenguajes Artísticos

La Educación Inicial cumple un papel fundamental como mediadora de valores generando y favoreciendo canales de comunicación entre los niños y niñas y la cultura. En estrecha relación el arte y la educación son creadores y transmisores de cultura.

El arte permite plasmar el mundo interior del individuo expresando sus aspectos sensibles y afectivos, como improntas de la subjetividad y su relación con el mundo exterior, produciendo una huella de identidad que permite representar y comunicar la realidad de diversas maneras.

Según Olga Cossettini¹³⁵ "El niño, sumido en el éxtasis del juego, inventa su música que traspasando su cuerpo se hace danza, percibe sonidos disueltos en su mundo y hace canciones, toma sugerencias de la realidad transponiéndola sutilmente a través de un incansable soñar, levanta construcciones con los elementos más simples y extraños y nos hace pensar en un arte esencialmente creador".

La tarea de la Educación Inicial será propiciar un ambiente que favorezca el encuentro de los niños y niñas con los lenguajes artísticos respetando la singularidad de cada sujeto, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad, potenciando la creatividad, ampliando sus posibilidades de inventar, imaginar, transformar; valorando los procesos que llevan a la creación.

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN CORPORAL

"Si pudiera decirlo, no tendría que danzarlo"
Isadora Duncan

Fundamentación

Pensar en la expresión corporal, nos remite a reflexionar sobre la naturaleza de la vida misma. Todo individuo se manifiesta a través de su cuerpo, cualquiera sean sus producciones y los medios que utilice, siempre está presente como retrato vivo de lo que somos, hacemos y sentimos. Esta forma espontánea de manifestación, traduce el dinamismo del organismo que vive su presencia en el mundo.

Cuando se hace referencia a la expresión corporal muchos son los significados y connotaciones implícitos, pero todos tienen un denominador común: el cuerpo, considerado como el primero y más natural de los instrumentos de comunicación, como afirma Michael Bernad, "el cuerpo es el lugar en que la sociedad se mira, se experimenta y obra sobre ella misma".

Por un lado puede pensarse la expresión corporal, desde el aspecto biológico del ser humano, como expresión natural, como soporte del ser en el mundo, como lenguaje del cuerpo; y por otro, desde la disciplina, que desde un enfoque, técnicas y metodologías propias, aborda al cuerpo en movimiento, favoreciendo la expresión, la comunicación y la creatividad.

La expresión corporal, como disciplina, debe tener presencia en la Educación Inicial, ya que el cuerpo constituye el eje transversal en el que se inscriben todos los aprendizajes y experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida.

Los niños y niñas, se manifiestan naturalmente a través de su cuerpo, en tanto gestos, miradas, sonrisas, llantos, juegos, lenguaje, que se producen en relación a un "otro" que decodifica el mensaje. Este lenguaje corporal es un aspecto vital y constituye un medio de comunicación frente a situaciones y conflictos que no puede comunicar por medio de las palabras.

Todos los aspectos de la relación de los niños dirigidos al conocimiento, o los vividos en el plano afectivo, están vinculados con la corporeidad. Por lo tanto, la educación corporal constituye el punto de partida para toda acción educativa. Así es, como los niños y niñas deben ser abordados desde la globalidad, como sujetos psicomotores, revalorizando sus acciones corporales, movimientos y gestos como elementos esenciales para aprender y operar.

135 Cossettini, Olga- Cossettini, Leticia. "Obras completas" Colección Mayor, Ediciones AMSAFE, santa fe, 2001.

136 Sassano, Miguel. "Cuerpo, tiempo espacio. Principios Básico de la Psicomotricidad", Editorial Stadium, Buenos Aires, 2003.

Acerca de sus significados

Dentro del ámbito escolar, en el marco de los Lenguajes artísticos, la expresión corporal, como núcleo de aprendizajes, ofrece un espacio de encuentro, de vivencias, de oportunidades privilegiadas para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Es considerada un (...) lenguaje artístico que establece una manera de comunicar, a través del movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones; desarrollando, al mismo tiempo que se construye el mensaje, capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión.¹³⁷

“La expresión corporal como tarea artístico-educativa se propone priorizar lo subjetivo en el registro y exploración de percepciones, la capacidad de juego simbólico, el desarrollo de la fantasía creadora, la comunicación -mediante un estilo propio de movimiento- de lo que se siente, se imagina o desea.¹³⁸

Lo específico de la expresión corporal está en el “hacer”, como danza que está al alcance de todos los que se permiten compartir este espacio de libertad. No se requieren habilidades ni destrezas específicas, sólo docentes y niños sensibles con ansias de crear e imaginar mensajes y textos diversos.

Teniendo en cuenta que el lenguaje corporal de los niños y niñas se va restringiendo a medida que avanzan en su desarrollo y se constituyen en individuos socializados, la expresión corporal es un medio privilegiado para: ampliar el conocimiento del cuerpo, posibilidades y limitaciones; explorar a través del movimiento; comunicar sensaciones, emociones, angustias y alegrías; desarrollar la imaginación a través de actividades placenteras; enriquecer la imagen corporal, por lo tanto favorecer la construcción de una identidad más rica.

El placer siempre está presente y en la medida en que se brinden espacios de libertad, los pequeños aprenderán sobre sí mismo y sobre los otros y podrán comprender y disfrutar mejor espectáculos y producciones artísticas diversas de su contexto, entorno social y cultural.

Así, como es importante que aprenda a descubrir al máximo todas sus potencialidades para crear, producir, danzar, es fundamental que aprenda a leer y dar sentido a las obras artísticas, “para que a través de esta lecturas pueda interpretar mejor el mundo y los acontecimientos sociales, de los cuales será un participante activo.”¹³⁹

Desde el encuadre teórico la expresión corporal puede ser entendida desde diferentes dimensiones: EXPRESIVA, RELACIONAL Y COMUNICATIVA; COGNITIVA.

- Desde la dimensión expresiva, “la expresión corporal, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos”, su práctica libera y exterioriza estados anímicos más o menos intensos y contenidos, produciendo un cierto alivio, “libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos” (Stokoe, 1967). Implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad. Al ser una experiencia de movimiento libre y espontáneo, se aprende a crear, a encontrar lo nuevo, lo imprevisto, lo no habitual, apelando a la creatividad expresiva.

- La expresión corporal siempre se da en relación. El individuo se auto expresa mediante relaciones que establece con su medio, espacio, objetos y con los otros, con intencionalidad comunicativa. Cuando se traslada al terreno artístico aparece la expresión corporal como lenguaje que transmite un producto bellamente elaborado en un espectáculo (ballet, teatro, mimo).

- La dimensión cognitiva de la expresión corporal supone que toda idea que se quiere exteriorizar, requiere de un proceso mental, buscar los signos más apropiados para construir el mensaje. En este sentido, en cualquier acto de expresión corporal encontramos dos niveles: expresivo (acción externa: actividad manifiesta a través del movimiento y del gesto) y cognitivo (acción interna: actividad oculta, pensamiento, sentimiento).

Los elementos que constituyen el objeto de estudio de la expresión corporal son: el cuerpo, el movimiento y el tono muscular, en relación al espacio, al tiempo y a la energía empleada.

Se aborda el cuerpo desde la sensopercepción, favoreciendo la exploración y el “desarrollo de los sentidos, tanto de los exteroceptivos (vista, oído, gusto, tacto y olfato) que nos proporcionan información sobre el mundo exterior y sobre el exterior de nuestro cuerpo; como de los interoceptivos, que nos aportan información sobre el interior de nuestro cuerpo, en forma especial los propioceptivos, (es decir las sensaciones de motricidad, peso y ubicación de nuestro cuerpo) que incluyen los kinestésicos relacionados con la percepción de los movimientos.”¹⁴⁰

El tono muscular indica el grado de tensión y relajación muscular sea en estado de reposo o en actividad, es la trama del movimiento y está íntimamente ligado a las emociones. El tono participa en todas las funciones motrices, actitud, postura, gesto, y constituye el soporte esencial del lenguaje extraverbal. Cuando se aprende a regular el tono muscular se emplea de manera adecuada la energía para cada movimiento, gesto o desplazamiento que se quiera realizar.

El espacio y el tiempo constituyen un todo indisociable, son nociones abstractas, que se materializan a partir de un cuerpo que actúa, se mueve o se desplaza. El niño estructura estas nociones “desde la vivencia corporal, el espacio que ocupa su cuerpo, el que comparte con otros cuerpos, objetos o sujetos de la acción.”¹⁴¹

Desde esta disciplina resulta importante adquirir y profundizar sobre estas nociones ya que favorecen la organización de toda acción corporal y la construcción de distintas maneras de apropiarse del espacio en movimiento.

Propósitos:

- Respetar el derecho y la necesidad de los niños y niñas de comunicar sus vivencias a través del arte, y de descubrir nuevos modos de expresión.
- Ofrecer situaciones en las que se privilegie la vivencia corporal, el goce por el movimiento y la comunicación con los otros y con los objetos, favoreciendo la construcción de vínculos en el grupo.
- Proponer diferentes espacios, la sala, el patio, el parque, en los cuales por medio de la vivencia, la exploración y la improvisación de movimientos, gestos y desplazamiento, se contribuya al conocimiento del propio cuerpo.
- Diseñar situaciones de enseñanza que permitan explorar el cuerpo en forma global y segmentaria, reconocer sus partes, vivenciar diferentes contactos, apoyos y límites corporales.
- Promover diferentes situaciones para que por medio del lenguaje expresivo del cuerpo se adquieran las nociones espaciales y temporales.
- Generar instancias donde los niños y niñas luego de la experiencia vivencial aprendan a reflexionar y evaluar las producciones realizadas utilizando imágenes, objetos, palabras y representaciones diversas.

Contenidos:

Están relacionados con el conocimiento del propio cuerpo; con la sensopercepción como aprehensión sensible de sí mismo y del mundo externo; con la experimentación y exploración del movimiento corporal en el tiempo, en el espacio, con la energía y la tonicidad como elementos estructurantes del esquema corporal y facilitadores en la construcción de la imagen corporal. “El mundo de las sensaciones y sus relaciones va construyendo la imagen corporal de cada individuo en estrecha relación con los demás”. Por lo tanto esta imagen se concibe en relación social, centrando su atención en el movimiento expresivo y sus consecuencias comunicacionales que favorecen el libre juego de la imaginación en las experiencias.

Se puede agrupar el contenido de la expresión corporal en los siguientes apartados:

- Toma de conocimiento y sensibilización del propio cuerpo:
- Exploración de los ritmos internos como el pulso, la respiración.
- Exploración del cuerpo global y segmentario, reconocimiento de las partes que lo componen.
- Exploración de las sensaciones olfativas, auditivas, visuales, gustativas y táctiles.

137 Jaritonsky, Perla. “A muchas preguntas, algunas respuestas” en Malajovich, Ana . op. cit.
138 Porstein, Ana M. “Revista Lápiz y Papel”. Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Tiempos, Buenos Aires, 1999.
139 Jaritonsky, Perla. op. Cit

140 Stokoe, P. y Harf, R. “La expresión corporal en el Jardín de Infantes”. Paidós, Buenos Aires. 1986 .
141 Jaritonsky, Perla. op. cit.
142 Lapiere, A. y Acouturier, B. “El cuerpo y el inconsciente. En Educación y Terapia.” Científico Médica. Barcelona. 1980

Exploración de estados de tensión y relajación.

- El cuerpo en el espacio y en el tiempo:
- Vivencia del espacio interno y del espacio personal.
Exploración del espacio próximo, social y natural a partir de movimientos, desplazamientos y trayectorias, en forma individual, en parejas o en pequeños grupos.
Reconocimiento de los tiempos en la ejecución de los movimientos: rápidos, lentos, cortos, rítmicos, etc.
- Exploración de diferentes objetos, formas, tamaños, colores.

- El cuerpo como medio de comunicación:
- Exploración de la capacidad, disponibilidad y utilización del propio cuerpo como elemento expresivo.
- Exploración de las calidades del movimiento: velocidad, intensidad, dirección del movimiento, etc.
Desarrollo de movimientos en grupos, con otros, por medio del contacto físico y a distancia por medio de la mirada.
Improvisación utilizando imágenes, fotos, relatos, situaciones, etc.

Estrategias metodológicas:

- Las estrategias metodológicas de la expresión corporal son:
- La exploración
- La improvisación
- La reflexión

Los niños y niñas van explorando e improvisando a partir de una consigna, inventan formas de movimiento desde el gusto y la libertad, van produciendo, actuando y bailando, dejándose llevar por sus emociones y sentimientos, sin forzar, ni memorizar, ni ensayar modelos prefijados. Se privilegia lo casual y lo repentino, lo que se construye apelando a las posibilidades gestuales, mímicas, de desplazamientos que cada uno posee de manera natural. “En la improvisación lo fundamental es cómo selecciona sus recursos para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emocionalidad en la ejecución. Este es un aspecto importante de la disciplina, ya que su metodología se basa en ella.”

Lo más importante es valorar el proceso que cada niño y niña lleva a cabo en la realización de la tarea, cumpliendo un rol esencial la observación, la mirada atenta y la construcción de experiencias significativas por parte del docente para que se establezcan adecuados vínculos en el grupo. Los vínculos se internalizan, según cómo se hayan interpretado y vivido las experiencias pasadas significativas, otorgándoles un cierto valor en nuestro mundo interno.

La reflexión constituye un proceso posterior a la vivencia, caracterizada por la verbalización y la evaluación de la experiencia. Cada uno de los participantes debe poder poner en palabras, en imágenes, en gestos, en representaciones diversas, apelando a su capacidad de abstracción, lo que sintió, lo que le gustó, lo que no pudo realizar y le hubiese gustado, por dar algunos ejemplos. Estos momentos deben ser planteados desde el respeto y el compromiso por la producción propia y ajena para que constituya una instancia de aprendizaje, cuidando los comentarios que puedan criticar o desvalorizar. De esta manera se aprende: a valorar y a dar significado a diferentes producciones artísticas, a confrontar, a discernir, a trabajar en grupo y a comunicar las impresiones emocionales.

Orientaciones didácticas:

- Se describen las condiciones que ayudan a organizar la tarea:
Cada institución, según sus instalaciones, proveerá y organizará el espacio que se usará. Es fundamental determinar el espacio que se va a utilizar, si siempre será el mismo, en la sala, el patio, o sala de usos múltiples o se irá cambiando según las experiencias. La docente a partir de la propuesta a desarrollar podrá analizar qué lugar es el más conveniente.

Es importante tener presente que los lugares amplios, al aire libre y con ruidos diversos, permiten experiencias lúdicas; en cambio si se trabaja en la sala se podrán organizar actividades de mayor

concentración y relajación.

Si el espacio a utilizar es la sala se buscarán formas y juegos para reorganizarla, para ver el modo de correr, las mesas y sillas, el lugar y la ubicación.

En cuanto al piso y a la temperatura, si ambos lo permiten es esencial trabajar descalzos para favorecer la toma de conciencia de los apoyos y de los contactos.

Momentos de la propuesta:

Apertura: Es importante partir desde la organización de una ronda, generando un momento para el diálogo, para comentar sobre la clase anterior, para observar que está necesitando el grupo.

Es la instancia de entrar en contacto con el propio cuerpo, con las sensaciones, con la respiración, tomando conciencia de los apoyos y límites corporales a través de movimientos y/o desplazamientos lentos. Se puede organizar una secuencia de actividades para preparar el cuerpo o bien ir inventando diferentes formas de “entrar en calor”.

Desarrollo: Es el momento de la acción, de la creación, de la improvisación a partir de las consignas formuladas por el docente, que siempre estarán ajustadas a las necesidades, características y edades del grupo.

Se ofrece la posibilidad de expresar lo que ven, oyen, sienten y se imaginan por medio del cuerpo en movimiento, por el uso de la voz o por el manejo de objetos. Cuando se plantean actividades en parejas o en subgrupos, éstas favorecen la observación y la valoración de las producciones de los otros.

Cierre: Es la instancia final en la que se prioriza la reflexión y el diálogo. A partir de una palabra, de un gesto, de una imagen se evalúa la propuesta, la producción y el proceso grupal.

Recursos: La utilización de objetos nos acerca a la vida afectiva de los niños y niñas. Son recursos que invitan a la acción, promueven la exploración e indagación sobre sus características. Se los explora como estímulos para jugar, crear y moverse u otras veces, para representar ideas o imágenes.

“Es interesante buscar en los objetos cotidianos aquellos que por su forma, color, textura, comprometan a profundizar los contenidos de la tarea. Cuando se habla de objetos cotidianos se piensa en aquellos que se les representan a los chicos como parte de su entorno, como utensilios de cocina, elementos de limpieza, papeles de distintas texturas, distintas ropas, etc.”

Otros ejemplos pueden ser: almohadones, sábanas, telas, cajas de cartón, pañuelos, sillas, mesas, aros, pelotas, linternas, cintas, globos, elásticos, inflables, gasas de colores, baldes, hilos, trapos de piso, colchonetas, muñecos, peluches, fotos, cuadros, etc.

La música es otro recurso que se utilizará según la planificación propuesta. Se recomienda ver cancionero sugerido en el Núcleo de Aprendizaje Expresión Sonora y Musical de Jardín de Infantes.

Para que la intervención docente sea pertinente, es fundamental que conozca el qué, el por qué, el para qué y el cómo de la expresión corporal y su interrelación con los demás lenguajes artísticos.

Para poder abordar esta disciplina es esencial que el docente vivencie su propio cuerpo a través de diferentes experiencias, reconozca sus posibilidades y limitaciones, disfrute del movimiento, desarrolle su sensibilidad y se permita jugar y crear junto a sus alumnos.

“Una tarea artística solo puede llevarse a cabo si cada uno se compromete como individuo en la misma, es decir, pone sus experiencias, conocimientos, afectos, a disposición de los alumnos.”

Se requiere de una actitud abierta, y debe contar con disponibilidad corporal y comunicacional. Según Nora Ros:

144 Jaritonsky, Perla. op. cit.

145 Penschansky, Mónica. “Expresión corporal, el cuerpo en movimiento”, en Revista de 0 a 5. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.

146 Ros, Nora. “Expresión Corporal en Educación aportes para la Formación Docente”. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (SSN: 1681-5653)

Disponibilidad Corporal	Disponibilidad Comunicacional
<p>Se refiere a:</p> <p>Darse permiso para mover el cuerpo, sentirlo, escucharlo, tocarlo, mirarlo, explorarlo, descubrirlo;</p> <p>Atreverse a jugar con el cuerpo, A imaginar, emocionarse, reproducir, inventar, investigar, recrear, crear;</p> <p>transformar estereotipos corporales; permitirse el placer de moverse y bailar cultivando la alegría y el sentido del humor.</p>	<p>Se refiere a:</p> <p>Expresar desde y con el cuerpo, consigo mismo, con el otro y con los otros; Valorar el proceso creativo del diálogo corporal por sobre el producto;</p> <p>Estar atento a los emergentes grupales permitiendo que fluyan, se canalicen y enriquezcan.</p> <p>Crear un clima que propicie vínculos de confianza, respeto y libertad</p>

Se planifica a partir de las características, necesidades e intereses del grupo y de cada niño en particular. El enfoque debe ser flexible según los emergentes del grupo, modificando la propuesta en función de la observación realizada.

El docente debe saber observar, orientar, acompañar, brindar apoyo, participar, estimular al grupo, y saber cuándo intervenir poniendo el cuerpo o sosteniendo desde la mirada y el gesto.

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN SONORA Y MUSICAL

"La música no es un lugar al que se llega si no un punto del cual hay que partir. ayudar a encontrarlo, dar las herramientas para que crezca y se expanda es nuestro trabajo."

Luis María Pescetti

Fundamentación

El sonido y la música forman parte de la vida. La comprensión del mundo sonoro posibilita la comprensión de la vida humana. Este mundo sonoro implica todos los aspectos del sonido-silencio que, al igual que en el movimiento o la adquisición del lenguaje hablado, inciden en la formación y el desarrollo desde la gestación.

Crear espacios de actividad lúdica, trabajar con el lenguaje musical de modo abierto y creativo con el objeto de desarrollar las capacidades humanas es el objetivo de la música en el nivel inicial.

El silencio como medio de expresión, es un recurso que tiende a causar tensión, a generar expectativa. Silencio no es solo ausencia de sonido, sino que el silencio valoriza el sonido: La música debe ser silencio, en primer lugar.

En la Provincia de Entre Ríos el paisaje natural ofrece uno de los recursos más ricos a la hora de escuchar. Basta con alejarse un poco del "ruido" de la ciudad para encontrar espacios de extraordinaria diversidad sonora: ríos, arroyos, lagunas con su flora y su fauna nativas; montes y bañados ofrecen a quien se entrega a la escucha atenta una experiencia única. El niño que puede vivenciar el paisaje sonoro, goza esta experiencia y se constituye parte de ese paisaje, conectándose con sus propias sensaciones y emociones.

El niño sabe conocer y expresar su mundo, dice Francesco Tonucci. En este sentido, el entorno sonoro le proporciona información que le permite ir encontrando parámetros de referencia y sostén: elementos sonoros cotidianos provenientes del ambiente, voces (aunque no comprende inicialmente las palabras, sí comprende y diferencia los tonos e intensidades que denotan la intencionalidad de las mismas), diversas "músicas" que resuenan... Al ir apropiándose de este mundo, hace uso de las palabras y los sonidos como elementos de juego, puede comunicarse, pueden combinar los sonidos... El niño conoce el mundo, se conoce a sí mismo y a los demás.

La música en el Nivel Inicial es un lenguaje que sirve de vínculo. Y la voz es el instrumento que lo posibilita. La voz hablada, dúctil, flexible, permite combinaciones infinitas de sonidos y expresiones; y la voz cantada, la conexión primaria con la música. La palabra es generadora de ritmos y lleva en sí la musicalidad y el canto. Si hablar es un modo de cantar, entonces vale tomar a la palabra como base para el desarrollo de la capacidad rítmica, aprovechando al máximo los matices que es capaz de producir.

"Cantar una canción es la forma más universal, simple y directa de hacer música"

El canto es una necesidad vital. Permite expresar y comunicar en un doble sentido: hacia fuera con otras personas, hacia adentro como serena conexión con el propio ser. El niño explora su voz, experimenta, juega... se diferencia de otros niños por su timbre, la intensidad de sus emisiones, la forma en que modula... reafirma su YO y adquiere confianza en sí mismo cuando el canto aparece como la expresión más pura de sus sentimientos; del mismo modo, el canto grupal protege y contiene, divierte y emociona. Por medio del canto el niño construye su identidad.

Las canciones infantiles tradicionales forman parte del patrimonio de un grupo social, le confieren identidad. Estas canciones, además, constituyen un elemento de encuentro placentero entre generaciones, otorgan seguridad y confianza, vinculan afectivamente a quienes cantan.

A medida que los niños crecen, las posibilidades de cantar, moverse, jugar con los ritmos se amplían. Su musicalidad se desarrolla si encuentra un ambiente propicio, donde dispongan del tiempo para ir apropiándose lentamente del mundo; de objetos que le permitan investigar sus posibilidades sonoras, del espacio que favorezca la exploración activa del cuerpo en movimiento. Un ambiente adecuado que

147 "Ruido": es todo aquello que no pertenece al acto comunicativo, sino que interfiere con él.

148 H de Gainza Violeta. Conferencia en el IV Encuentro Latinoamericano de la Canción infantil Córdoba Argentina 2000.

favorezca el desarrollo estético, perceptivo y expresivo de las personas. Un lugar donde puedan oír y ser oídos. Un lugar para crear a partir de la exploración activa del entorno.

Todo aprendizaje musical debe pasar por el cuerpo. El cuerpo como mediador entre la percepción y el conocimiento. Incorporar la música implica moverse, acompañarse con los pies y manos, jugar, sentir... La práctica musical consiste en escuchar, moverse, cantar, tocar y crear, siendo la audición la base de las demás.

La creación surge de la combinación de elementos conocidos. En la medida que el niño participe de un contexto estimulante, podrá combinar sus saberes poniéndolos al servicio de sus intereses y necesidades; en la medida que se amplían las posibilidades de percepción sonora y musical podrá enriquecer sus producciones.

Si se brindan espacios y tiempos a la reflexión, el oyente podrá constituirse crítico y poner de manifiesto sus puntos de vista, gustos y disgustos. Este ejercicio llevado a la práctica en forma cotidiana, tomando como objeto de análisis el entorno sonoro permite desarrollar la capacidad de escucha.

De la escucha -percepción- y la apreciación crítica -reflexión- surgen los gustos, preferencias y necesidades del grupo. Esto orienta la búsqueda del docente atento a fin de organizar el material de trabajo de la sala ampliando y complejizando las experiencias de sus niños. Teniendo en cuenta que el mejor momento para enseñar es aquel en que el alumno desea saber, el docente debe estar siempre atento y preparado a percibir y atender las necesidades de sus niños.

El docente, en el mismo proceso de búsqueda, a la vez que amplía su campo de conocimiento encuentra nuevos recursos para llevar a la sala. La actitud del educador de nivel inicial será la del oyente creativo, que disfruta y crece musicalmente cuando incorpora nuevas experiencias desde lo sonoro; que participa del encuentro con artistas y abre la puerta de la sala para acercarlos a los niños, que confía en sus posibilidades y selecciona cuidadosamente las propuestas musicales para sus alumnos.

La tarea será entonces favorecer el desarrollo de la sensibilidad, ampliando las experiencias de audición, rescatando los diferentes puntos de vista y a partir de la relación dialógica ampliar la mirada, posibilitando el crecimiento colectivo.

Orientar el trabajo de las salas desde esta mirada sistémica, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica pensar que las características y necesidades de cada grupo (afectivas, simbólicas, históricas, geográficas) son las que definen qué elementos permitirán ampliar las posibilidades de crecimiento de las personas hacia una formación integral, con el propósito de trascender a una vida mejor. El desarrollo musical en el Jardín de Infantes es parte de esa formación.

Propósitos:

- Generar una actitud permanentemente abierta y experimental hacia el sonido y la música
- Valorizar el paisaje sonoro
- Promover la participación de los niños en experiencias musicales lúdicas y estéticas diversas, favoreciendo la construcción de la identidad cultural.

Contenidos:

La propuesta es tomar tres ejes organizativos: la producción, la apreciación y la contextualización. La primera asociada al “hacer”, la segunda al “sentir” y la tercera al “comprender” la música.

El YO del niño se construye a partir de los “puedo, quiero, pienso”. En la medida que la persona desarrolla estas posibilidades, logra hacer, expresar y comprender. A partir de la ampliación y el enriquecimiento de sus experiencias sonoras y musicales por medio de la exploración activa del entorno (comenzando por su voz, su cuerpo y siguiendo por los objetos), vamos brindando elementos al niño para que seleccione y combine lo que necesita.

La voz:

- Exploración de la voz y sus posibilidades sonoras
- La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad.
- Reconocimiento de la propia voz, su tesitura y otras características.
- Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, maestros,...
- Discriminación de voces de diferentes registros: infantil, adulta, etc.
- El cuidado de la voz

El canto:

- Interpretación expresiva de canciones en forma individual y grupal
- Improvisación de distintas interpretaciones cantadas o habladas
- Interpretación de canciones que incorporen juegos corporales o dramáticos.

Fuentes sonoras e instrumentos:

- Exploración sonora de objetos y fuentes de uso cotidiano.
- Exploración de instrumentos musicales.
- Relación entre materiales y propiedades sonoras.
- Relación entre superficie, tamaño, forma de los objetos y sus cualidades sonoras.
- Exploración de los diferentes modos de producir sonidos: sacudir, percutir, raspar, frotar, entrecho-car, soplar.
- Exploración del cuerpo como productor de sonidos
- Sonorización de cuentos y relatos.
- Producción de arreglos vocales e instrumentales seleccionando y combinando sonidos.
- Trabajo de acción e inhibición del sonido
- Producción de ritmos partiendo de la palabra.
- Producción instrumental partiendo de otros lenguajes: gráfico plástico, corporal, teatral.
- Ejecución instrumental sobre bandas grabadas y con música en vivo.

Experiencias de improvisación y creación:

- Creación de paisajes y climas sonoros.
- Creación de movimientos, sonidos y juegos corporales a partir de canciones, rimas, juegos de palabras, melodías, etc.
- Utilización del silencio como modo de revalorizar los sonidos y/o ritmos que surgen de los juegos.
- Creación grupal de melodías. Utilización de grafías analógicas que permitan registrar la producción.
- Creación de acompañamientos rítmicos para las canciones o juegos de palabras. Utilización del movimiento para diferenciar las partes de una obra.

Orientaciones didácticas:

El uso de la metodología de taller permite vivenciar, reflexionar, construir y participar activamente en el proceso de aprendizaje, a la vez que privilegia el trabajo cooperativo.

Los encuentros se organizan teniendo en cuenta distintos momentos relevantes para la percepción del sonido/silencio y para la producción (Este no implica un orden en el estricto sentido de la palabra, ya que será el educador quien decida cómo organizar el trabajo de manera que tenga unidad propia).

Trabajo corporal: Disponer el cuerpo para la actividad, tomando conciencia del espacio por medio de juegos de desplazamiento, relajación, movimientos parciales o totales; integrando al grupo en ritmos o silencios; creando un clima de seguridad, calidez, afecto. Dicen Vivian Loew y Guillermo Figueira acerca de este momento de caldeamiento:

“Consiste en una serie organizada que realiza el coordinador con la finalidad de focalizar a los integrantes del grupo en determinado clima, determinado estado de ánimo”

Una posibilidad es apoyarse para estos juegos en rimas, coplas, letras de canciones, jitanjáforas, usando como acompañamiento de percusión el propio cuerpo: palmas, muslos, pies... construyendo bases rítmicas a partir de la palabra hablada.

Audición: La escucha atenta permite apreciar diferentes aspectos que componen una obra. El docente podrá identificar elementos relevantes y centrar en ellos la atención de los niños: Voces, arreglos, melodía, letras...

Si bien, como se ha mencionado, todo el entorno sonoro constituye una fuente de aprendizaje, existen canciones que han sido compuestas especialmente para niños. Estas obras, cargadas de significación para los pequeños por la temática que abordan, por la simpleza de la melodía o la breve extensión (que permite memorizarla con facilidad), por la sutileza tímbrica del arreglo, por las posibilidades de juego que despierta, por las voces, el ritmo ... o por la conjunción de todos estos elementos, al decir de Violeta H. de Gainza el “ángel”, irán siendo seleccionadas por los niños de acuerdo a sus intereses y conformarán el repertorio propio de cada grupo.

También resulta interesante realizar registros seleccionando con los niños voces y sonidos que provengan de la exploración activa del entorno. La audición y reproducción de estos sonidos posibilitarán, entre otras cosas, drama-tizar, inventar historias, cuentos sonoros, canciones...

De la audición a la producción, con ayuda de la voz, el cuerpo, los objetos, los instrumentos musicales.

Canto: Es fundamental, como se ha mencionado con anterioridad, favorecer un ambiente adecuado que permita la libre expresión de las personas a través de su canto. En coincidencia con Teresa Usandivaras, se dirá que lo mejor a la hora de cantar es escuchar. La actitud receptiva y atenta por parte del maestro potencia las posibilidades de sus alumnos: “para que una canción sea deseable, para que sintamos el impulso de aprenderla, de apropiárnosla, de prestarle nuestra voz, tuvimos que tener antes el tiempo y el espacio para escucharla, para conectarnos con ella”. El propio goce del maestro constituye el mejor estímulo para que los niños escuchen con atención y sientan deseos de aprenderla.

Dentro del cancionero de la sala, se incluirán las canciones, rimas, juegos de palabras y sonidos inventadas o recopiladas por el mismo grupo en base a experiencias compartidas.

Producción: En esta instancia del proceso es cuando el “yo quiero” del niño va tornándose posible. Quiere lo que conoce, valora, elige: lo que pone de manifiesto su mundo afectivo: alegría, tristeza, amargura, felicidad, llanto, risa. Y cuando lo que quiere expresar no está contenido en ninguna de las “músicas” que suenan, entonces el niño puede buscar su propia forma y crear o re-crear en base a lo que conoce.

“Como docentes, cuando sentimos que nuestra tarea musical no resulta satisfactoria, tal vez haya llegado la hora de que comencemos a revista nuestro propio vínculo con la música, de que por fin nos demos espacio para re-crear y reavivar nuestra propia musicalidad.”

Teresa Usandivaras

Selección de Repertorio:

Dice Judith Akoscky que para conocer el mundo, el niño debe atravesar todos los sentimientos de que dispone el humano. La música permite interpretar esos estados de ánimo, brindando a las personas un medio para expresarse. El niño comprende la musicalidad del entorno sonoro y se apropia de este lenguaje dejándose llevar por la fantasía, la imaginación.

El maestro debe buscar el material que permita transitar el amplio espectro de las emociones y sentimientos de los niños, y este material se halla en todas partes: en el entorno natural o social, en las historias familiares, en la música del mundo. Mantenerse expectante en relación a lo que “suena” alrededor abre un amplio abanico de recursos para abordar el trabajo de la sala.

En relación a la canción infantil, conviene reflexionar brevemente. Como es conocido por todos, no se puede rotular a las canciones como “para grandes” o “para chicos”. Lo infantil de la canción estaría en la intencionalidad que el adulto le otorga, o en la apropiación que el niño hace de ella por algún motivo que le otorgue especial significatividad. Puede un niño conocer, disfrutar, bailar, cantar, jugar todas las canciones.

Elegir una propuesta musical incluye pensar en la variedad de temáticas que es necesario abordar; en las letras, las melodías, los arreglos, la interpretación...; pensar una obra que permita diferentes “escuchas”, de acuerdo al bagaje de experiencias que cada persona va acumulando...que signifique un momento de entrega al juego sonoro de los instrumentos o las voces.

Vale la pena repensar en las diferentes propuestas, sobre todo cuando los chicos dependen en muchos casos del alimento¹⁴⁹ que puedan ofrecerles los adultos desde la escuela. Pensar la música implica detenerse, “desarmarla”, identificar los sonidos y las palabras constitutivas de esa expresión para comprender el porqué de los gustos/disgustos, apreciar las diferencias tímbricas, rítmicas, melódicas. Pensar la música implica otorgarle valor, disfrutar, criticar...

Las experiencias y gustos del educador juegan un rol decisivo en este proceso, de allí la importancia de la formación permanente y, sobre todo, la autoformación.

¹⁴⁹ Se utiliza aquí la palabra “alimento” en el sentido de considerar a la música como elemento vital en la formación integral de una persona.

Cancionero sugerido:

Música para niños:

País	Autor	Obra	País	Autor	Obra
Argentina	María Teresa Corral:	"El rondó de la gallina" "Vamos a inventar canciones"	Uruguay	Julio Brum	"Con los Pájaros Pintados"
	Judith Akoscky	"Ruidos y Ruiditos" (todos) "Cuadros Sonoros"		Susana Bosch	"El Compañero"
	Mariana Baggio	"Barcos y Mariposas" I y II		Marcelo Ribera	"Una fiesta extravagante"
	Luis Maria Pescetti	"El Vampiro Negro" "Cassette Pirata" "Que publico de porquería"	Brasil	Paulo Tatit Sandra Peres	"Canções de ninas" "Canções de brincar"
	Conjunto Sonsonando:	"Juegos y Sonsonancias" "El paseo encantado" "Gira que Gira"		Rodapiao	"Dois a dois"
	Caracachumba	"Se me lengua la traba" "Me río de la Plata" "Faltaba más"		Gilberto Mendes	Motete en Re Menor (Beba Coca Cola) (1967). Para coro
	Los Tinguiritas	"Zapatanga" "Caleidoscopico"	Venezuela	El Taller de los Juglares	"Mi herencia Musical"
	Piojos y Piojitos	"Piojos y Piojitos I y II"		Rita del Prado	"Maravilla Malabar"
	Los Musiqueros	"Canciones colgantes" "Con todos los ritmos"	Cuba	Rosa León	"Canciones para niños" Vol I y II
	Leda Valladares y María Elena Walsh	"Canciones del tiempo de Maricastaña"	España	Edgard Varèse	Ionisation (1931). Para conjunto de percusión
	María Elena Walsh	"20 Grandes Exitos"	Francia	György Ligeti	Atmósferas (1961). Para orquesta sinfónica
	5 Encantando	"Encantados de cantarles" "5 Encantando"	EE.UU:		
	La Banda del Grillo	Vol I y II	Hungría		
	Cielo Arriba	"A pura fiesta"	Asutria		
	Magdalena Fleitas	"Risas de la tierra" "Risas del viento"			
	Teresa Usandivaras	¿Jugamos a cantar?			
	Conjunto Pro Música de Rosario	(toda la colección)			
	Indio Universo	"Un viaje a la tierra de los sonidos"			
Hugo Figueras	"Con todas las letras"				

	Autor	Obra
Música académica	Bizet, G	Obertura de la Ópera "Carmen"
	Beethoven, L	Fragmentos de la Sinfonía N° 6 Op 68 (Pastoral) "Marcha turca sobre las ruinas de Atenas"
	Brahms, J	"Danzas Hungaras"
	Delibes, L	"Pizzicati" del Ballet "Sylvia"
	Haendel, G. F	"Música para los reales fuegos de artificio"
	Mozart, W.A	Pequeña Serenata Nocturna K 525
Música popular	Strauss, J	"Marcha Radetzky"
	Tchaikovsky	Fragmentos del Ballet "Cascanueces" y de "El lago de los Cisnes".
	Vivaldi, A	"Las cuatro Estaciones" Op 8, N° 1,2,3 y 4.
	Carlos Aguirre	"Carlos Aguirre Grupo"
	Leon Gieco	(toda su obra)
	Leda Valladares	"América en Cuero"
Música contemporánea	Los Hermanos Cuestas Linares Cardozo	
	The Banshee(1925).	Para piano
	Compositor	Henry Cowell (EEUU, 1897-1965)

Recomendados en la Web:

www.luispescetti.com
www.elpapagayoazul.com
www.momusi.com

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN PLÁSTICA

Fundamentación

Se han formulado muchísimas teorías para explicar el desarrollo de la expresión plástica infantil.

Desde finales del SXIX hasta el presente, diversos autores han tratado de fundamentar las razones o motivos que llevan a los niños de todo el mundo, en distintos contextos pero en una misma edad cronológica, ha sumergirse en el goce de la creación.

También mucho se ha escrito acerca de la importancia de las actividades artísticas en la educación. Sin embargo, por desconocimiento de su valor o por miedo al cambio, la educación plástica sigue ocupando, en la mayoría de los casos, un rol secundario, como actividades de “relleno” de espacios.

Como docentes debemos replantearnos el rol que ocupa el arte en la formación del niño. Para revalorizarlas, es necesario comprender cuáles son las funciones que cumple en la educación, motivo por el cual están presentes en el currículum. Siguiendo a María Azucena Gandulfo de Granato, más aportes provenientes de la experiencia de docentes del nivel, podemos distinguir las siguientes funciones:

Función lúdica: Para el niño, dibujar, pintar, modelar, son juegos en los que participa con mucho placer.

Función simbólica: La plástica es un lenguaje, aunque más icónico y abstracto que el oral.

Función comunicativa: Como todo lenguaje, permite expresarse. El niño nos “habla” a través de sus producciones.

Función emotiva: Las actividades artísticas son proyectivas, le permiten al niño canalizar sentimientos, expresar emociones.

Función estética: Significa la apreciación y el goce de las diversas manifestaciones de la cultura y de la belleza en todos sus ámbitos.

Función tecnológica: Facilita el conocimiento, experimentación y manejo de materiales, herramientas y técnicas diversas.

Función globalizadora: Permite la globalización de todos los núcleos de aprendizaje que integran el currículum.

Función ecológica: Referida a dos aspectos, por un lado la contemplación y valorización de la naturaleza y la reutilización de materiales descartables resignificándolos.

Por todo lo expuesto, podemos deducir claramente que la educación artística es generadora del desarrollo armónico del niño.

Todo ser humano necesita expresarse y comunicarse con los demás a través del lenguaje plástico, el niño es capaz de crear sus propios símbolos para proyectar su interioridad y mostrar lo que él sabe del mundo, las relaciones con su entorno familiar, social y cultural. De ahí la importancia del respeto por su individualidad, no solamente por los productos que realiza sino por el proceso de creación de los mismos.

La creatividad, la imaginación, el sentido estético, la psicomotricidad, la coordinación viso-manual, la percepción, los sentidos, la sensibilidad, el placer y el conocimiento son elementos que están presentes en dicho proceso, proporcionándole al niño el equilibrio necesario para que su aprendizaje sea más significativo.

Sin ellos, la formación del niño será incompleta y dificultará la relación con él mismo y con los demás.

Propósitos:

Debemos considerar que los alumnos llegan a la sala con sus propias individualidades, por lo que jamás tendremos grupos homogéneos en el que todos aprenden al mismo tiempo y del mismo modo. Por ello es que los propósitos enunciados son esperables de alcanzar después de un cierto tiempo, ampliando las posibilidades de desarrollo y crecimiento.

Ausubel sostiene que debemos apuntar al logro de aprendizajes significativos. La falta de consideración de los conocimientos previos y la formación de la maestra, podrá facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como bien dice Jorge González en su libro: “Recordemos entonces, que el factor más importante de creación es el alumno y la alumna, y que “el objetivo” es que cada pequeño sea lo que pueda y quiera ser, y no lo que queremos que sea. Sólo así el progreso ha de darse en cada individuo según sus propias características y potencialidades”

A partir de lo expuesto, sugerimos los siguientes propósitos:

- Facilitar el normal desarrollo de la capacidad creativa y estética.
- Enriquecer el lenguaje plástico-visual, ofreciendo situaciones de aprendizaje que permitan el logro de la autoexpresión.
- Propiciar el gusto por la creación plástica bi y tridimensional, respetando tanto las expresiones propias como las de los otros.
- Ofrecer y experimentar variados materiales, técnicas y herramientas, a fin de facilitar su apropiación y dominio.
- Ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas a través del conocimiento y uso de los diferentes códigos del lenguaje plástico-visual, facilitando el desarrollo armónico de las etapas gráficas y del modelado.

Rescatar la identidad legitimando la inclusión democrática de los alumnos a la cultura.

Para que los propósitos sean comprendidos significativamente, vamos a explicarlos por separado. De ahí su enumeración, la misma no es indicativa de priorización, sino que cumple una función meramente de orden explicativo.

1- Desde las investigaciones de Guilford, Torrance y colaboradores, mucho se ha escrito sobre creatividad. La mayoría de los investigadores coinciden en sostener en que es en el niño del NI donde mejor se manifiesta.

En su libro “Maestros creativos-alumnos creativos”, Heinelt sostiene que “...el niño dispone de una singular capacidad de vivenciar, de una receptividad y actitud interesada que le permiten enfrentarse al mundo lleno de asombro e interrogación. El pensamiento creativo (divergente), no tiene su contraparte en el pensamiento convergente, propio de la escuela”

No se trata de formar artistas, simplemente es que a través de las actividades plásticas el niño manifiesta su creatividad naturalmente, experimentando, jugando, dibujando, pintando, siempre que el contexto le sea propicio.

El desarrollo estético también es esencial en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña.

Es fundamental la experiencia estética, desde la contemplación del espacio próximo, la sala, que debe ser decorada con todas las producciones de los niños, así como también poseer en lo posible reproducciones de obras de arte. No se debe caer en la tentación de decorar con figuras de revistas infantiles para no fomentar el uso de estereotipos. También es necesaria la contemplación de la naturaleza, ya sea a través de experiencias directas como de ocasiones inesperadas: la floración de una planta, las formas de las nubes, etc.

La lectura de imágenes, paseos y visitas a artesanos, artistas y museos deben figurar siempre en las planificaciones. Los niños son altamente receptivos porque para ellos está todo aún por descubrirse.

2- La plástica es un lenguaje, es un medio de expresión y comunicación para el niño. Para ello es importante que la maestra ofrezca posibilidades para el logro de la autoexpresión, lo que significa no solamente darle materiales y técnicas sin sentido, sino que las mismas deben adecuarse a las características del grupo y de cada alumno en particular. Debe generarse un ambiente de confianza mutua que permita la creación en un clima distendido y con respeto. Así lograremos la identificación del niño con su

propio trabajo, sin coerción, con libertad, sin imposición de estereotipos adultos que dificultan y coartan el desarrollo creativo.

3- Alrededor de los dos años, el niño comienza a expresarse a través del lenguaje plástico. Vigotsky en sus investigaciones, ha rescatado la importancia del signo en el desarrollo individual, demostrando experimentalmente que el juego y el grafismo son precursores del lenguaje escrito.

Respecto del modelado y las construcciones suceden cosas análogas, la diferencia reside en que al niño se lo enfrenta con una nueva posibilidad: el manejo del volumen.

Tanto unas como otras, estas actividades tienen un valor lúdico que hacen que el niño le causen mucho placer.

El respeto por los procesos y los productos tanto propios como ajenos, deberían ser una consecuencia natural, pero a veces es necesaria la intervención docente que, con pautas claras y con un clima favorecedor, debe hacer tomar conciencia sobre ello. Sugerimos el trabajo grupal como una herramienta fundamental para el conocimiento y entendimiento mutuo de todos los niños de la sala.

4- Normalmente la maestra se preocupa de ofrecer variedad de materiales y técnicas plásticas, muchas veces vacías de propósitos.

Es prioritario generar espacios para el juego plástico, la exploración, la experimentación, la investigación con los materiales y herramientas que se le presentan al grupo. Cada alumno paulatinamente, a través del ensayo, la modificación y hasta el error, irá encontrando “su” modo de expresión. Hay que evitar convencionalismos rígidos, si un niño encuentra que le gusta más pintar con el crayón “acostado” (horizontalmente), debemos permitirselo.

5- Elliot Eisner en su libro “Educar la visión artística” sostiene que:

“El aprendizaje del arte no es consecuencia automática de la madurez, que se puede facilitar a través de la enseñanza”.

Como todo lenguaje, la plástica tiene códigos que es necesario conocer para construir y leer los productos. El punto, la línea, la forma, el color, la textura, el espacio son parte de ellos. En la Educación Inicial estos códigos irán incorporándose a través de las distintas propuestas de la maestra. A través del juego, la experimentación, la investigación, los niños irán apropiándose de los mismos, incorporándolos como conocimientos. También debemos favorecer el desenvolvimiento de las diferentes etapas gráficas y del modelado, realizando actividades que le permitan la apropiación y diversificación de sus esquemas.

6- Es fundamental la ampliación del universo cultural de los alumnos, dándoles oportunidades de tomar contacto con la cultura de su pueblo o ciudad, de nuestra Patria y del mundo entero. Según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial, “los docentes somos algunos de los responsables de garantizar, desde la escuela, el acceso y la apropiación por parte de los niños de los bienes culturales que les pertenecen. Esto implica frecuentarlos, conocerlos, hacerlos suyos, reconocerlos como propios a partir de dialogar con ellos y de resignificarlos para que comiencen a formar parte de su mundo”.

Muchas veces hay en los grupos hijos de artesanos; ésta sería una oportunidad de acercamiento y valorización del trabajo artesanal, invitando a los padres a participar de un encuentro con el grupo en la sala, por ej.

Dice Noemí Burgos (2007) “La cuestión crucial es que todos somos diferentes; tenemos diferentes orígenes, costumbres, ideas, creencias, pero es la escuela donde tenemos que aprender a vivir con las diferencias. De allí que, desde el NI, haya que plantearse qué tipo de cultura ayudamos a instalar en la cotidianeidad escolar”.

Contenidos:

Estamos de acuerdo con Boggino y De la Vega (2006) cuando afirman que:

“La enseñanza y el aprendizaje de cualquier contenido, implica considerar la competencia cognoscitiva del sujeto y las peculiaridades del objeto de conocimiento”.

Los contenidos del lenguaje plástico en el NI deben ser medios que le permitan al niño construir sus imágenes y poder leer e interpretar la de otros. Debemos partir siempre de las reales posibilidades de

aprender de los alumnos, incluyendo sus saberes previos.

La maestra es quién debe seleccionar los contenidos adecuándolos no solamente al nivel del grupo, sino también de cada niño en particular. Debe saber secuenciarlos, siempre habrá de partir de lo más simple a lo más complejo. Deberá buscar actividades que permitan su aplicación e incorporación, construcción que se irá retomando y profundizando hasta la apropiación intencional y libre del niño durante el año escolar.

Los contenidos sugeridos para la Educación Inicial son:

El punto: usado como elemento expresivo, con sus diversas formas, colores, tamaños y texturas, en composiciones planimétricas como volumétricas.

La línea: con su expresividad: rectas y curvas, finas y gruesas, moduladas, zigzagueantes y quebradas, abiertas y cerradas, horizontales y verticales, estructuradoras del espacio gráfico.

La forma: geométricas simples, el círculo, el cuadrado y el triángulo; del entorno próximo: naturales y artificiales; abiertas y cerradas. Compuesta, a partir de superposición de simples, combinadas entre sí y con otras.

El color: los primarios o fundamentales; sus mezclas: los secundarios. Lo claro y lo oscuro: blanco, negro, grises. Aclarar u oscurecer un color: el valor. La expresividad y el simbolismo de algunos de ellos.

La textura: las sensaciones que transmiten: áspero-suave; rugoso-liso; blando-duro, etc. Las fuentes para encontrarlas: la naturaleza (naturales) y todo lo realizado por el hombre (artificiales). La apreciación: a través del tacto (táctiles) o de la vista (visuales). Su realización a través de distintas técnicas, el valor expresivo.

El espacio: en la bidimensión, diferencias entre figura y fondo; uso de diferentes tamaños y formas de soportes para la apropiación del espacio gráfico. En la tridimensión: formas abiertas y cerradas, lo cóncavo y lo convexo (lo que entra y lo que sale). Las diferencias entre el plano y el volumen.

Estos contenidos hacen a la especificidad de la disciplina, y el docente debe conocerlos en profundidad para utilizarlos con seguridad y soltura junto con sus alumnos, enfatizando los aspectos más importantes y relacionándolos siempre con las demás núcleos y entre sí.

Las técnicas gráfico plásticas:

“A los trece años dibujaba y pintaba como Rafael, pero me pasé la vida tratando de hacerlo como un niño”

Pablo Ruiz Picasso

Parte de los contenidos anteriormente citados serán trabajados a través de las técnicas gráfico-plásticas.

Tienen que estar en estrecha relación con los contenidos y los propósitos que se quieren alcanzar, y deben ser graduadas acorde al grado de dificultad que tengan.

Previamente a la presentación de un nuevo material o técnica al grupo, debemos conocerla y experimentarla para evitar inconvenientes en el desarrollo de la actividad. Esto debe tomarse como una condición necesaria por parte del docente.

Los materiales y las técnicas seleccionadas deben promover el deseo de expresión del niño. Cuando son presentadas al grupo por primera vez, debemos permitir que exploren, experimenten y jueguen. Esa investigación previa les quitará el miedo a usarlas. Cada alumno encontrará su propia manera de utilizar el nuevo material, y eso es lo esperable.

En una segunda instancia, la maestra tendrá que capitalizar esos descubrimientos incitando a nuevas posibilidades en su manejo, diversificándolas y enriqueciéndolas.

Lamentablemente podemos observar la repetición inconsistente de técnicas, año tras año, dirigidas a “mostrar” lo que el niño ha hecho. No hay argumento válido para sostener ésta práctica. Mientras ella subsista, seguiremos impidiendo el desarrollo expresivo y creativo del niño.

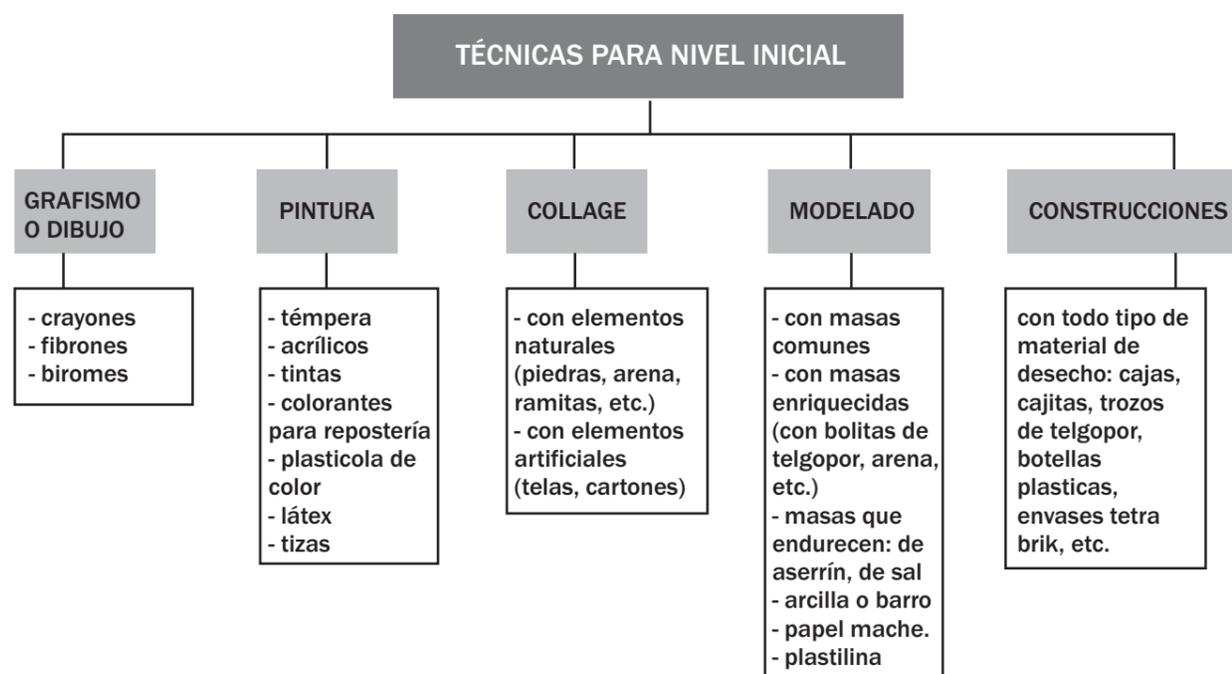
Por otra parte, existen una variada gama de actividades artísticas que no necesariamente quedan registradas en las famosas carpetas. El trabajo en grupo, el modelado, las construcciones y muchas variantes del juego plástico (grafismos con tiza en el pizarrón o en el piso, por ej.) no caben en la carpeta. Si queremos

llevar un registro de las mismas, nada mejor que recurrir a la fotografía. Dichas experiencias fotografiadas podrán ser usadas para la decoración de la sala y los niños y sus padres podrán tener acceso a ellas una vez expuestas. Coincidimos con María Azucena Gandolfo de Granato (1999) cuando dice:

“Antes, las técnicas gráfico –plásticas se encuadraban por edades; para 3 años se utilizaba tal o cual técnica; para los 4 años, otras, y para los 5 años, las restantes...” “Ahora la propuesta es (como ya muchos lo hacen) descubrir en cada etapa de desarrollo las posibilidades y necesidades para la realización de una determinada técnica y la implementación adecuada de los materiales y herramientas.”

Por ello sugerimos a la maestra no utilizar las técnicas como si fueran recetas. Siempre debe tener en cuenta que las mismas son para estimular al niño para la creación.

Si bien se presentan separadamente, se pueden utilizar combinadas entre sí, y eso es lo que debemos hacer, siempre posterior al dominio de las fundamentales.



Herramientas:

Es conveniente diferenciarlos de los materiales, pero hay que tener en cuenta que muchas veces el material mismo constituye la herramienta, como en el caso de la dactilopintura, por ej.

Se considera herramientas a los medios que se utilizan para la aplicación de determinados materiales. Entre ellos tenemos:

- **Pinceles:** Los clásicos, de pelo chato y de variados tamaños. Los realizados por la maestra (en algunos casos con los chicos) como los de tira de goma eva, piola, plumas, lana, ramitas de escoba, etc.

- **Rodillos:** De tamaño chico, son ideales para pintar cajas y superficies verticales.

Hisopos: Se los puede comprar o realizarlos con diferentes cabos y puntas, no solamente de algodón, sino de goma espuma, trapos viejos, etc.

- **Tijeras:** siempre de punta redonda y preferentemente de corte liso, aunque pueden también utilizarse las de corte en zig-zag y otros.

- **Sellos:** Se sugiere no utilizar formas predeterminadas (flores, animales, etc.), únicamente las geométricas: círculo, triángulo y cuadrado. Hay infinitas posibilidades de sellos: esponjas, trozos de telgopor, tubos de cartón, rulos, tapas de plástico, corchos, rulos, etc.

- **Estecas y devastadores:** Se utilizan para modelar, sobre todo con arcilla o barro. Comprarlas es lo ideal, pero dado su costo las podemos reemplazar por palitos de helados, cubiertos de plástico descartables, bolígrafos que no funcionen.

- **Espátulas:** Sirven para aplicar y extender todo tipo de pintura, enduido, cola vinílica, etc. Se venden en pinturerías, pero son perfectamente reemplazables por materiales descartables como tarjetas telefónicas, plásticos flexibles recortados de botellas, etc.

Existen gran variedad de elementos que pueden considerarse como herramientas y que debemos tener en la sala: bombillas de plástico, peines, cepillos de dientes (lavados previamente con lavandina), potes, platos de plástico descartable, bandejas de telgopor, etc.

En su libro “La educación estética del niño pequeño”, Berta Nun de Negro comenta: “Los recursos y técnicas son puntos de partida que no se agotan en sí mismos. El docente creativo podrá desplegar un verdadero abanico de propuestas diversas. No se trata de presentar cada vez un elemento distinto o una “técnica diversa”. Se trata de que, del descubrimiento de las propiedades de utensilios o herramientas, emerjan nuevas combinaciones, para lo cual incentivaremos en los niños su curiosidad, cuidando de mantener en cada caso su poder de asombro”

Soportes:

Llamaremos así al espacio gráfico donde el niño realizará sus producciones. Evitamos el uso de la palabra “hoja” ya que implica mucho más que eso, aunque lamentablemente vemos que existe un predominio en el uso de las hojas de oficio para los trabajos plásticos.

Los soportes deben ser de diferentes tamaños, formas, colores y texturas:

- **Tamaño:** Debe ser inversamente proporcional a la edad del niño, cuanto más pequeño es, más grande debe ser el soporte, debido a los amplios movimientos que realiza cuando garabatea. Tomaremos como referencia la hoja N° 6, nunca menor. Gradualmente iremos disminuyendo el tamaño, sin que eso signifique que los niños más grandes trabajen solamente con soportes chicos. En la etapa pre-esquemática, todas las posibilidades son convenientes.

- **Forma:** Deben ser variadas: rectangulares, circulares, triangulares, irregulares, combinadas. El control y dominio del espacio gráfico es muy importante en él NI y es necesario trabajarlo. De ahí la importancia de la variedad de formas, le representa al niño un abordaje diferente en cada caso.

- **Color:** En la evolución y conquista de su grafismo, el niño tiene la necesidad de percibir lo que hace. Por ello que siempre debe existir contraste entre el soporte y el material utilizado. Hay técnicas combinadas (para los más grandes) como el dibujo ciego en que se debe utilizar el mismo color de soporte y material. El dibujo “aparece” después que se le aplica un color contrastante. Aquí se justifica la excepción. Todos los colores están permitidos, siempre que se cumpla la regla del contraste, sostén de la percepción de la forma.

- **Textura:** Enriquece muchísimo el trabajo plástico e incentiva la creatividad del niño. Todo tipo de papel: común, canson, madera, diario, afiche, crepé, de envolver, etc. Cartones lisos y corrugados. Bandejas descartables de telgopor, cartón y aluminio. Placas de radiografía decoloradas o sin decolorar. En fin, las posibilidades son múltiples, en los comercios de electrodomésticos suelen tirar materiales que sirven de soportes.

Generalmente los niños trabajan sentados en sus mesitas, pero sugerimos cambiar de posición, que lo hagan también en forma vertical o en el piso.

Desde ya que tendremos que disponer de lugar como para colocar los soportes sobre la pared para que trabajen parados, o correr las mesas o ir al patio para que lo hagan sobre el piso.

Los trabajos plásticos:

Tradicionalmente las maestras dedican mucho tiempo a la preparación y decoración de las carpetas, olvidándose de lo más importante: su contenido.

Existen muchas formas de guardar los trabajos realizados, y cuando no pudiese hacerlo, la fotografía es un excelente recurso que nos permite registrar lo realizado.

Emma Brandt, escribe:¹⁵⁰

“Otra posibilidad sería usar, en vez de una carpeta tradicional, un sobre realizado con material resistente dentro del cual se coloquen los trabajos...”

Pueden colocarse dentro de cada sobre, portador de todos los trabajos, otros sobres de material menos rígido y de diferentes colores, que contengan los trabajos realizados en un determinado período...A su vez, podrían guardarse todos los trabajos sin problemas, aún los de formas irregulares y los grandes, que exceden el tamaño, plegándolos...Otra ventaja es que el niño puede manejar sus propios trabajos sin temor a que se rompan los agujeros por los que pasa el cordón que los sujeta a la carpeta. De esta manera se sentirá más dueño de sus propias realizaciones, podrá retomar un trabajo, ver cómo resolvió algo en otro anterior, o recrearse mirando su propia obra sin temor...”

Los trabajos pueden ser guardados en cajas previamente decoradas por sus dueños, es decir, las niñas/niños guiadas por la maestra. De esa forma les será fácil identificar sus cajas, guardando los trabajos realizados o sacando aquellos que quiere volver a ver, completar o rehacer.

Podemos guardar las producciones en bolsas de polietileno con manijas, en lo posible identificadas por sus dueños. Siguiendo el criterio arriba explicado para diferenciar los cuatrimestres, se pueden incluir sobres o bolsas de diferente color.

Tanto el nombre del niño/niña, la fecha y la técnica empleada serán colocadas en la parte posterior del soporte.

Sabemos que muchas instituciones les asignan a las carpetas el valor de ser un “muestrario” de las actividades que el niño ha realizado, dirigido fundamentalmente a los padres. Una maestra que sepa la finalidad de los trabajos de expresión plástica y tenga una postura tomada al respecto, debe fundamentarla al comienzo del año, tanto a los padres como a sus directivos.

■ Estrategias Metodológicas

*“Lo espejos se emplean para verse la cara;
el arte para verse el alma”*

George Bernard Shaw

Con el enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje se trata de integrar contenidos y experiencias con los núcleos del currículo, ampliando los espacios y diversificando propuestas a través del juego, además de introducir conocimientos, enseñar procedimientos y desarrollar actitudes. Esencial es para ello una comunicación y apertura permanente con todos los docentes que comparten la sala y los directivos de la escuela, dialogando, compartiendo, asesorándose e intercambiando experiencias y saberes.

Los lenguajes artísticos, la música, la expresión corporal, la plástica, tienden a la interrelación de manera natural, pero en la globalización con todos los núcleos de aprendizaje consideramos que se necesitan docentes comprometidos y con sólida formación. Es la única posibilidad de la educación hoy.

Los momentos de la clase

Previamente al inicio, la maestra debe tener listos y preparados los materiales con los que van a trabajar. Así ahorra tiempo y permite a los niños expresarse estando aún motivados para hacerlo. No debemos olvidar que la atención de los niños es limitada, y si la maestra demora en la preparación de soportes,

materiales, más su distribución, se pierden valiosos minutos que distraen a los niños.

Otra cuestión es la colocación de los “pintorcitos”. Lo ideal sería que los días de plástica los niños fueran vestidos como para “enchastrarse”, sabemos que a veces ello es imposible. En ese caso sugerimos que se los coloquen antes de empezar la clase, convirtiéndose posteriormente en rutina. En vez de moños para atar, podrían tener velcro, acelerando así su colocación. Los motivos son los mismos: facilita el proceso de aprendizaje al no distraer a los niños.

Básicamente, y sin considerar como momentos lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que puede haber variables según los contextos, consideramos tres momentos:

1. **Apertura:** se parte de consignas claras y sencillas, presentando el material con el que se trabajará. Aquí es importante motivar a los niños, éste recurso es poco tenido en cuenta, y es cada vez más necesario entusiasmar a los alumnos evitando la rutina. Debemos emplear la empatía, poniéndonos en el lugar de los niños que aún se asombran, descubren, interrogan.

Gandulfo de Granato (1999) sostiene: “Lo importante de la motivación es lo que provoca dentro del pequeño, antes de la acción de éste. Por ello, cada “soporte” motivador debe contener aspectos afectivos, cognitivos y comunicacionales para generar una acción creadora”.

2. **Creación:** una vez entregados los materiales, los niños comenzarán a expresarse. La maestra debe permanecer en la sala y asumir una actitud de guía, estando atenta a los requerimientos y/o dificultades que puedan presentarse. Es el momento de producción, y se debe prestar mucha atención al proceso creador. Lo que importa no es el “qué” sino el “cómo” lo hizo. En ese proceso el niño manipula, juega, explora, investiga hasta encontrar su propio modo de expresión, su propia técnica. Así, irá proyectando sus imágenes, conocimientos, sentimientos, su propia manera de ver y entender el mundo. Acordamos con Elvira Martínez y Juan Delgado (1983) cuando dicen:

“Fundamentalmente se trata que mediante la expresión plástica, el niño de su propia respuesta creativa a los conocimientos que va adquiriendo en su nivel de desarrollo, y de salida a sus emociones, sentimientos y problemas”

3. **Cierre:** a medida que vayan finalizando la actividad, los niños irán entregando sus trabajos a la maestra, quién los irá exponiendo siempre a la altura de los ojos de los alumnos. Este detalle es muy importante porque es el momento de reflexión sobre lo hecho, clave en el aprendizaje. Esto implica volver la mirada sobre la propia obra con la guía de la maestra, quien preguntará sobre el uso de los materiales y herramientas, la distribución del color, las dificultades, los logros, los sentimientos. Tratará de que el niño hable sobre lo que hizo, cuidando el modo de hacer las preguntas ni emitir juicios de valor. La puesta en común debe hacerse en un clima de respeto por las producciones propias y las de los compañeros. En el cierre también deben los niños limpiar y ordenar los materiales y herramientas que han usado. La dinámica para ello no es fácil de sugerir, ya que depende de muchos factores: número de niños, espacio físico, etc. Dejamos a criterio de la maestra el modo de resolver la situación, que también es un aprendizaje que debe convertirse en rutina

Estos tres momentos deben respetarse por igual, los tres forman parte del mismo proceso, por lo que no deben ser interrumpidos bajo ningún pretexto.

Es conveniente colocar un cartel en la puerta de la sala para facilitar la continuidad, como suele hacerse cuando se está narrando.

Coincidimos con Jorge González (1997) cuando afirma: “En cada momento se respetan los tiempos individuales y grupales y se otorga el espacio adecuado a cada tarea, en la medida de las posibilidades. La maestra coordina para salvaguardar la libre expresión y la autoafirmación, para facilitar el intercambio entre chicas y chicos y con ella, y para favorecer la convivencia en un clima de creatividad”.

La lectura de imágenes:

“El arte no reproduce lo visible. Lo hace visible”

Paul Klee

Los niños y niñas de Educación Inicial carecen de preconceptos que les condicione para el aprecio de las obras de arte, por lo que aproximar a los niños a las obras de arte no es una tarea compleja. Las mismas tienen códigos que son necesarios conocer para comprenderlas e interactuar con el mensaje que el creador quiso transmitir, en un determinado contexto individual y social. Podemos realizarla en la sala, llevando reproducciones, o acercándonos a exposiciones, talleres de artistas o museos.

La maestra guiará la lectura de manera sencilla y clara, preguntando sobre formas, colores, texturas, el espacio, las figuras; la técnica y los materiales utilizados y el nombre de la obra. Aquí se trabaja sobre el aspecto objetivo, es decir en la mera descripción de lo que se ve. Suele denominarse también como aspecto estructural o denotativo, y se refiere a la obra en sí, sin emitir juicios de valoración. También debemos contextualizarla, brindando datos sobre el autor y la época en que la realizó.

El aspecto subjetivo involucra al espectador, quien al contemplar la obra despierta en él emociones, recuerdos, ideas y sensaciones diversas que son individuales y únicas, pero que pueden ir cambiando según las circunstancias y experiencias vividas. Se los conoce también como aspectos funcionales o connotativos, y a veces lleva a que se emitan juicios de valor referente a si gusta o no lo que se está observando.

Las lecturas de obras de arte pueden utilizarse tanto al inicio de una propuesta como a la finalización de la misma.

El acercamiento a las obras de arte, sean las mismas pinturas, dibujos, esculturas, intervenciones, etc., favorece la alfabetización visual y el desarrollo expresivo, creativo y estético.

Patricia Berdichevsky señala: “Pero prender a percibir los elementos presentes en una imagen y las relaciones que se establecen entre estos elementos requiere de un entrenamiento”... “En este proceso de apropiación cultural, los chicos amplían su marco de referencia, modifican sus propias imágenes, enriquecen sus ideas, y también construyen su capacidad de disfrutar de la imagen”.

Orientaciones didácticas

“La finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia”

Aristóteles

La escuela hoy necesita de docentes sólidamente preparados, comprometidos y flexibles, abiertos a los cambios.

Sin caer en los extremos de un autoritarismo rígido por un lado, ni de una libertad sin responsabilidad donde no se estimula la autonomía ni el respeto por el otro, necesitamos de docentes democráticos y creativos, que tengan en cuenta al niño como único destinatario de su acción.

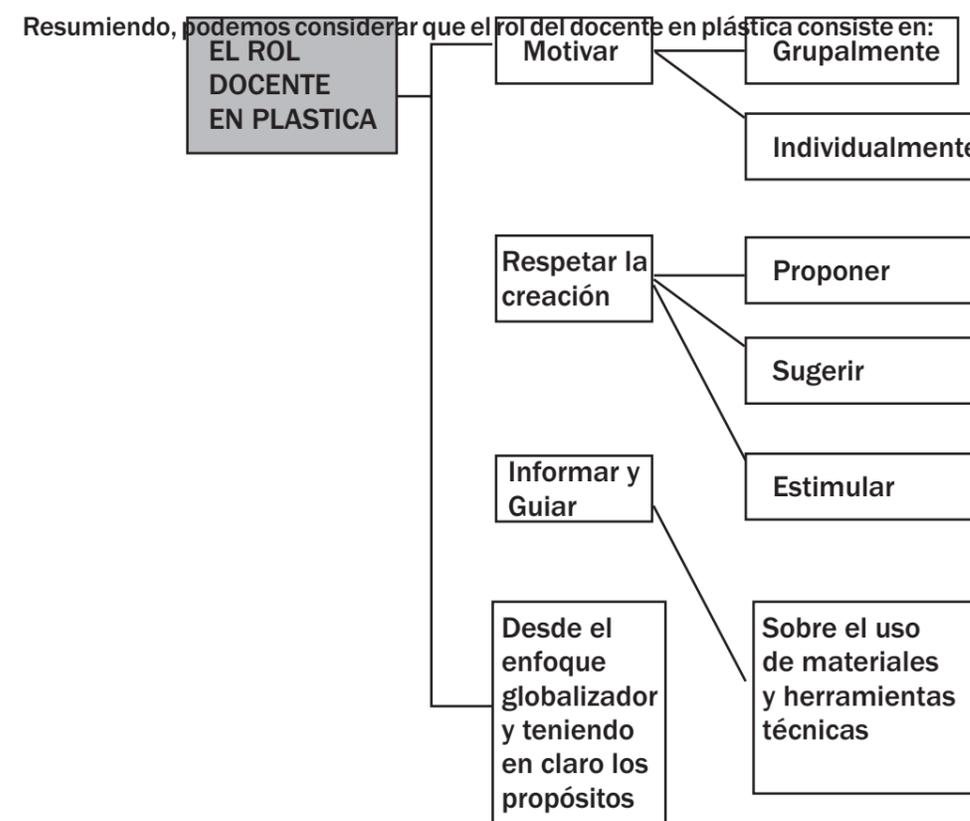
En esas condiciones, la tarea ardua de seleccionar y secuenciar los contenidos más significativos que favorezcan aprendizajes genuinos y globalizadores, le resultará más sencilla.

Deberá programar instancias tanto para trabajos individuales como grupales, teniendo en cuenta la modalidad de taller, tarea que implica una modificación en el diagrama horario, ya que supone el uso de una

jornada completa como mínimo. El taller es una posibilidad que facilita la integración, el encuentro con el otro, la espontaneidad, el juego y la tolerancia.

Como dice Olga López (1997): “Será nuestra inquietud abordar los aprendizajes e interpretarlos en lo que hace a la práctica educativa donde se conjugan dos aspectos primordiales de una misma problemática: el didáctico o desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; y el comunitario que implica la adaptación al sistema social en que se inserta”

Enfrentar con creatividad su trabajo le permitirá a la maestra/o poder modificar o cambiar estrategias ante situaciones imprevistas, facilitándole la maravillosa tarea de trabajar con los niños/as del NI.



“No debemos perder la esperanza en el espíritu humano, que cuenta con reservas inagotables que le permiten reconocer lo mejor que el mismo tiene: La maravillosa capacidad de crear.”

Dr. Jaim Etcheverry
Revista La Nación
Agosto 2007

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN LITERARIA

He aquí que los años han pasado, y hemos vivido y olvidado tanto; pero esos pequeños, insignificantes cuentos, esos granos de arena en el inmenso mar de la literatura siguen ahí, latiendo en nosotros.

Julio Cortázar

Fundamentación

Durante largo tiempo, gran parte de la Literatura Infantil ha sido un instrumento de intenciones extra literarias, “envase” que portaba enseñanzas: de comportamientos que los adultos esperaban de los niños/as así como de informaciones útiles, a veces difíciles de transmitir por otros caminos.

Por pedirle a la Literatura Infantil que cumpliera funciones extra literarias, muchas veces dejó de ser precisamente Literatura. Expresado de otra forma: parecía complicado pedirle a la Literatura Infantil que sólo fuera Literatura.

Los textos literarios conforman un mensaje artístico. Mensaje que para concretarse como tal, necesita encontrar un destinatario para conmovirlo movilizando su sensibilidad, activando su creatividad para convertirlo en un emisor de nuevas y originales imágenes.

En el campo de la Literatura Infantil, un problema serio es la selección de los textos para ser leídos o narrados. Debe ser un texto no sólo bello, sino reunir valores que hablen a los niños/as de sus mundos, de sus fantasías: textos con los cuales puedan identificarse tanto de autores como de literatura oral tradicional (cargados de afectividad y que lo introducen paulatinamente en la cultura a la que pertenecen).

Porque la relación de los niños/as con la literatura comienza desde el nacimiento con las nanas y seguirá su rumbo a medida que crece y se contacta con libros de cuentos y poesías que le permitirán ir construyendo su subjetividad.

La literatura es una forma de lenguaje que no puede ser acotada en ninguna frontera, porque está ubicada en el límite, en la ruptura, en el juego y la transgresión.

Al decir de Graciela Montes (1990) “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”.

Los libros de literatura presentan un mundo imaginario en el que los protagonistas actúan de acuerdo con pautas solamente válidas dentro del texto de ficción, cuestión descubierta prontamente por los niños/as: los animales pueden hablar, pensar, decidir, vestirse como personas y reaccionar como tales. Y ellos se identifican con el personaje de los textos literarios: lo escuchan, le hablan, crean aventuras junto a sus héroes queridos preferidos.

Es Gianni Rodari quien valoriza los procesos de identificación con los personajes, y situaciones de ficción mientras “lee” o escucha un cuento, una historia, una poesía, lo hace para jugar con las palabras según su deseo y los caprichos de su imaginación.

La identificación con el personaje del texto literario es el punto de partida para que deseen escucharla, hablarle, y a veces inventar nuevas aventuras de su héroe predilecto.

Conviene recordar la riqueza del patrimonio cultural de nuestras raíces, de la historia de la Argentina, de la historia de toda Latinoamérica.

Propósitos:

- Promover situaciones que permitan disfrutar de la literatura como acto creativo, ampliando las posibilidades de imaginar, sorprender y conocer.
- Generar situaciones de escucha de narraciones de obras literarias.
- Propiciar el contacto con textos literarios de diversos géneros.

Contenidos:

Estrechamente vinculados a los propósitos enunciados.

- Iniciación en los distintos géneros literarios: tradicionales y modernos, propios de la literatura infantil.

Géneros Literarios

Géneros Tradicionales	Narrativa o Género Narrativo	Cuento Novela
	Lírico	Poesía Canción
	Dramática	Teatro Teatro de Títeres
Géneros Modernos	Periodismo	Diarios Revistas Historietas
	Cine	
	Televisión	
	Radio	

Géneros Tradicionales:

1. Narrativa o Género Narrativo: Cuento Novela

Género literario, en el que se relatan organizadamente hechos reales o ficticios en prosa. Las principales clases de narrativa son: Cuento, Novela.

Cuento

Una de las expresiones más antiguas de la humanidad nace como una especie oral, pasa de boca en boca.

Pero su esencia es siempre la misma: la brevedad.

El cuento es una narración que se caracteriza por la brevedad y porque concreta el argumento a través de una situación esencial. No puede haber episodios secundarios que lo aparten de esa línea. Los personajes se reducen al mínimo posible y la caracterización o descripción es breve, buscando un efecto en el oyente o en el lector y siendo su desenlace rápido; la narración es apretada y concisa.

El cuento es un efecto único y singular. Todo el cuento debe estar en función del final. Se ha dicho muy bien que el cuento tiene estructura monolítica y piramidal y el efecto se produce en el desenlace.

El cuento es acción. Relata cosas que pasan. Debe tener unidad y ha de referirse a un solo hecho que es el tema, por lo tanto éste debe tener importancia por sí mismo.

El cuento es recapitulación. Retrocede, vuelve hacia atrás, refiere un hecho ya pasado.

Características:

- Forma más vieja y más nueva de la literatura.
 - Paradójicamente delinea su campo de acción en el siglo XIX pero es la forma literaria que aparece
 - en las expresiones culturales más antiguas del mundo.
 - Pertenece a todas las razas y lenguas. El cuento como género literario es universal.
 - Es el género literario más invariante y de técnica más conservadora.
 - Hoy, como ayer persiste la estructura de relato típica de lo folklórico.
- Géneros próximos al cuento:

Criterios	Géneros				
	Cuento	Leyenda	Mito	Fábula	Anécdota
Intención	Estética	Instruir	Explicar tradiciones iniciales	Enseñar	Entretener
Localización	Sin localización temporal	Localizable en un momento	Orígenes de un pueblo	Mundo animal sin tiempo	Actual
Centro de interés	Héroe	Relación de los hechos	Explicación del mito	Moraleja final	Persuadir o engañar
Moralidad	No hay Intención directa	Moralidad Primitiva	Ética Religiosa	Moral Práctica	Variable y discutible

136

El folclore: Lo folclórico, lo que se entrega, es el legado que se recibe y transmite de generación en generación (danzas, comidas, costumbres, creencias...). Es lo que sobrevive al paso del tiempo, por ello es eterno. Los pueblos que perduran respetan y cultivan su folclore. Y es el docente de Nivel Inicial el puente indicado para que ese pasado común dé la mano al niño. Nuestro país cuenta con un folclore nativo y un folclore recibido de España. Rafael Jijena Sánchez, Juan Alfonso Carrizo, María Elena Walsh, han recopilado creaciones sencillas para niños.

Adaptación de cuentos. En líneas generales no es aconsejable. Si se trata de:

Cuentos folclóricos. Es lo que queda en el pueblo y sobrevive al paso del tiempo. La única adaptación posible del folclore es la que pueden realizar los expertos, porque cuidarán la integridad y supervivencia del mito que encierran.

Cuentos literarios. Si el propósito es brindar al niño educación literaria, es fundamental entregar al niño la versión original del autor, respetando su propia obra.

Si la obra folclórica o de autor no interesa o no es adecuada a los niños, es recomendable dejarla para otro momento.

Novela

Es una obra narrativa en prosa de asunto real o ficticio, de mediana o larga extensión. La esencia de la novela está dada por la capacidad del autor de crear mundos imaginarios. A diferencia del cuento, la novela está poblada de personajes, se ramifica en varias direcciones, destacándose el protagonista. Pero es pertinente recordar que hay novelas con calidad de cuentos y cuentos con calidad de novelas.

2. Lírico: Poesía y canción

• Nanas, Villancicos, Juegos y canciones, Retahílas, Estribillos, Poesía descriptiva y narrativa, Poseía celebratoria, Adivinanzas, Trabalenguas, Plegarias.

Nanas. Canto con el que se arrulla a los niños, llamadas también arrorrós, arrullos, canciones de cuna. “Mamita María, Tatita José, présteme al Niñito yo lo adoraré. Mañana o pasado lo devolveré” (popular)

Villancicos. Composición poética popular o de autor, generalmente con estribillos. Giran en torno a la evocación del nacimiento de Jesús.

“La Virgen está lavando y tendiendo en el romero los angelitos cantando y el romero floreciendo”

Juegos y Canciones. Es una composición en verso para cantar y la música con la que se lo canta. Ronda. Se recuerda aquí la importancia que tienen las rondas tradicionales en el Nivel Inicial, porque es un hecho compartido con otras generaciones.

Yo soy la viudita
“Yo soy la viudita
del barrio del Rey
me quiero casar
y no sé con quién

¿pues siendo tan bella
no encuentra con quien?;
Elija a su gusto,
aquí tiene cien.

Con esta sí.
Con esta no.
Con esta señorita
me caso yo”.

Para saltar a la cuerda

“Niñas bonitas
¿para dónde van?
Buen zapatero,
vamos a pasear.
Niñas bonitas
los zapatos romperán

Buen zapatero
usted los compondrá
Niñas bonitas
¿cuánto me pagarán?
Buen zapatero
un beso y nada más”

Para juegos de prenda

“Antón, Antón,
Antón Pirulero
Cada cual,
Atienda su juego,
Y el que no lo atiende
Pagará una prenda”

Para echar suertes

“Al botón de la botonera
chim, pum fuera
uno sale y uno queda”

Canciones de conjuro (acompañan gran variedad de las acciones que realizan los niños)

Tengo un gallo
en la cocina
Que me dice la mentira.

Tengo un gallo
en el corral
que me dice la verdad”

137

Retahílas: Sucesión de hechos o enumeración de objetos en la que a fuerza de repetir las mismas palabras se logra un sonsonete monótono.

Estribillos: Verso o conjunto de versos que se repite, en algunas composiciones, después de cada estrofa.

Poesía descriptiva: Analiza cosas o lugares.

Casa

“Ventanas azules,
verdes escaleras,
muros amarillos
con enredaderas,
y en el tejadillo
palomas caseras.”
(Clemencia Laborda)

Poesía narrativa: Relata un suceso.

“Euforisina se fue a la luna
en un platito volador.
Comió en el viaje una aceituna
Y un dulce pétalo de flor”
(María Hortensia Lacau)

Poesía celebratoria: Homenaje a hombres, símbolos patrios, hechos históricos.

“Buenos Aires antiguo

Como la estampa de un cuento
fue Buenos Aires antiguo
con sus casas coloniales
y el histórico Cabildo.

Las mañanas se alegraban
al escuchar los pregones
y a la luz de las estrellas,
Se encendían los faroles”.
(Dora A. Bocazzi)

Poesía absurda: Composiciones breves de origen inglés, cuya esencia es la sonoridad, combinando palabras sin sentido.

Adivinanzas: Estrofa que encierra un acertijo o enigma. Al presentarlas a los niños, se recomienda planificarlas con ilustraciones que los orienten en la respuesta.

“Soy grande y redondo, de rayos dorados
y brillo en el cielo si no está nublado” (SOL)

Trabalenguas: Estrofa constituida por palabras difíciles de pronunciar

“Pablito clavó un clavito
qué clavito clavó Pablito”

Plegarias: Oraciones ingenuas y sencillas de origen lírico. Primeras oraciones del niño.

“Cuatro esquinitas tiene mi cama.
Cuatro angelitos guardan mi alma”

3. Dramático: Teatro. Teatro de Títeres.

Teatro. El teatro, el juego dramático se presentan en el Nivel Inicial con la intención de construir espacios de juego desde el lenguaje teatral, donde los niños/as sean sus protagonistas, exploren el espacio, su cuerpo y su hacer.

Teatro es lenguaje, habilita nuevos espacios de búsqueda y exploración, es una actividad simple. Incluir teatro en este nivel implica privilegiar el placer de jugar dramáticamente, jugar con el espacio, apropiarse de él, jugar con diferentes personajes, jugar con objetos y transformarlos, jugar a ser duendes, princesas, padres y madres, animales, por mencionar algunos.

Existe una diferencia:

El juego teatral es: ficción de la realidad, creación imaginativa puesta en acción, que desplegará las “alas del niño para “volar” con su imaginación.

Presenciar y participar de Obras de teatro para niños y preparadas por adultos (incluyendo padres, maestros). Bien vale recordar la rica producción del creador argentino Hugo Midón.

Teatro de títeres. Es una de las expresiones artísticas más antiguas de la humanidad, ha sido y es un medio privilegiado para transmitir ideas, sentimientos y emociones.

Es importante recordar que los niños/as dan vida a los objetos que lo rodean, por lo tanto con prontitud comprende el código de los títeres. Es por ello que en la Sala deben multiplicarse las oportunidades para que se familiaricen: títeres de confección, casera, construidos por los propios niños o un simple guante es suficiente; ubicados en el Rincón de Dramatizaciones o de Biblioteca.

Argentina ha dado grandes titiriteros. Sólo por mencionar algunos: Javier Villafañe, Manè Bernardo, Sara Bianchi.

Géneros Modernos

Constituyen nuevos modos de transmisión de los géneros literarios tradicionales (el teleteatro es drama transmitido por televisión).

Periodismo: Diarios, Historietas

Periodismo: es la publicación dedicada exclusivamente a niños. Es muy difícil encontrar en el mercado editorial material que reúna las condiciones para satisfacer las necesidades de niños de hasta 5 años.

Historietas: es la conjugación de dos de las modalidades más antiguas con que le hombre ha tratado de expresarse: el dibujo y la palabra. Se trata de ciclos narrativos en secuencias figuradas y contiene un desarrollo lineal en una idea más o menos esquemática

Cine

Es el lenguaje de las imágenes en movimiento. La pantalla se convierte en una “ventana” por la cual el niño “mira” la realidad. Realidad que se presenta en una serie de imágenes veloces, que no siempre le dan el tiempo que necesita para procesarlas. En el cine el tiempo y el espacio fluctúan.

Ya en 1970 Fryda S. de Mantovani afirmaba que la literatura infantil no ha aprovechado suficientemente esta nueva vía de acceso a su público, porque el cine es una nueva forma creativa para la que se necesita un autor que cree “el libro-guión” que sostenga el film. En el mercado existen muy buenas propuestas cinematográficas infantiles, lo difícil es encontrar las que reúnan las condiciones para niños de nivel inicial.

A saber:

-
- Temas ingeniosos, imaginativos
- Imagen bella
- Narración témporo-espacial clara
- Que no exceda una hora de duración

Evitar la violencia, la maldad, las imágenes y sucesos aterradores, es decir disvalores

Finalizando: en una cultura cargada de imágenes hay que cuidar que éstas no ocupen el lugar de la palabra, porque el lenguaje de imágenes debe ser menor al de la palabra.

Televisión

Es un medio de comunicación de masas que se expresa a través de la imagen en movimiento, con apoyo musical y oral. Dispone simultáneamente del sonido y de la imagen para comunicarse. Se constituye en un medio familiar, hogareño: ingresa y se instala como un integrante más de la familia. En sí misma no encierra valor alguno, la cuestión es el uso que se le da, actualmente hay un abuso y mal uso de ella. Es necesario recordar qué efectos produce en el comportamiento del niño:

Estímulo psicodinámico, porque hace emerger formas de conductas, actitudes, intereses. Comunica modos de lenguajes, imágenes emocionales, estimula la agresividad.

- Inflexiva, no permite detenerse a pensar, desgastando la capacidad lingüística.

Transmite por medio de imágenes (sobredosis de trabajo de los sentidos) y no de palabras (implica trabajo intelectual).

Reduce la atención voluntaria: no exige esfuerzo para prestar atención atrapa con el impacto de la imagen entorpeciendo el desarrollo de la atención.

Habitúa a lo sensorial y perceptivo, deteriorando la capacidad de procesos cognitivos.

Es el adulto, poseedor de juicio crítico quien debe elegir qué mira el niño, cuándo y cuánto.

Radio

Es un medio de comunicación oral y de masa que llega a un gran público sólo por vía auditiva, integrando la voz humana, la música, los sonidos. Apunta a un público heterogéneo y anónimo. Estilo rápido, claro, conciso y de diálogos breves.

En definitiva, la responsabilidad docente implica que:

Debe seleccionar un repertorio equilibrado que posibilite un abanico de oportunidades para el acceso de los niños a todos los géneros literarios mencionados.

Orientar criteriosamente a las familias sobre las bondades del algún género literario sobre el perjuicio de otros.

Orientaciones didácticas:

Criterios a tener en cuenta en la tarea de selección de obras literarias:

Valor ético de una obra literaria infantil: componente de la literatura infantil muy complejo, porque toda obra literaria encierra una escala de valor sobre la conducta humana. Conviene recordar aquí lo mencionado acerca de la identificación del lector infantil con el personaje.

Valor estético de una obra literaria infantil: la literatura pertenece al campo de la creación artística en el que no existen modelos establecidos.

Características y posibilidades de los niños: es necesario pensar en la manera particular de cómo los niños/as de 3, 4 y 5 años ingresarán en el mundo de la literatura infantil.

Criterios psicopedagógicos de selección de obras para 3, 4 y 5 años

- **Motricidad:** Los libros de tapa y hoja acartonada, de tamaño grande serán los primeros, para ir dando paso a aquellos de tapas acartuladas. Ya en 5 años, al usar correctamente las manos (por mayor dominio de motricidad fina) los libros de encuadernación común pueden ser manipulados sin inconvenientes.

- **Lenguaje:** Al comienzo los libros de imágenes claras y bien delimitadas permitirán diálogos sobre ellos introduciendo palabras nuevas en el vocabulario. Más adelante, brindar juegos funcionales que combinen ritmo, asonancia y rima. Hay mayor dominio de la conversación pero lo doméstico continúa siendo de gran

interés. Al haber un pensamiento literal, el recurso estilístico más adecuado es la comparación.

Paulatinamente ir introduciendo trabalenguas simples, el vocabulario al finalizar el Jardín de Infantes se ha multiplicado, dando lugar al interés por las palabras desconocidas, momento oportuno para presentar el diccionario. Lentamente ir presentado la lectura de textos literarios, porque el goce por la narración oral irá dando lugar al goce por el texto leído, y es conveniente seleccionar textos para ser narrados o leídos que no tengan una estructura totalmente dialogada.

- **Afectividad:** Al principio del Jardín de Infantes el niño o niña siente una gran necesidad de seguridad y afecto.

Las obras literarias para ser narradas deben respetar esta característica: argumentos de la vida familiar, personajes que tienen comida y abrigo. Es necesario recordar la mezcla de temor e imaginación por lo tanto hay que evitar situaciones que provoquen miedo, inseguridad.

Prefiere relatos que contengan elementos cotidianos y familiares: la casa, los juguetes, los animales domésticos. Al crecer en imaginación, es necesario un repertorio equilibrado y que no provoque y/o acreciente miedos reales o inventados.

La independencia creciente, la “autosuficiencia” harán que prefieran “leer” solos. Pero subsiste la necesidad del adulto. Las aventuras protagonizadas por pequeños son de su preferencia. La extensión de las obras seleccionadas es mayor.

Memoria: En un primer momento las evocaciones son irregulares, caprichosas, los recuerdos no se relacionan lógicamente, por lo que es necesaria una selección de obras literarias sencillas, que contengan reiteración de situación, estribillo, de frases, que permitan la comprensión y la sucesión de hechos. Así como también ricas en onomatopeyas e interjecciones. Más adelante, la memoria permite la aparición de recuerdos personales, relatan ordenadamente algunas acciones y ordenan situaciones a través de tarjetas o imágenes que irán creciendo en cantidad y complejidad.

Atención: Al principio, un relato literario no debe ser mayor de los diez minutos, porque la decodificación de un mensaje oral exige atender, decodificar, formar la imagen y volver a prestar atención. Cuestión que no se presenta en el teatro o con una obra de títeres: los personajes y la acción transcurren allí. Hay autores que recomiendan los 4 años como la edad apropiada para iniciarlo en la lectura de obras breves, recordando que la presencia del libro se interpone entre el niño y el adulto que lee. Y, a los 5 años la iniciación en la novela como género literario porque el tiempo de concentración es mayor.

Imaginación: Uno de los recursos estilísticos más valiosos es la prosopopeya (animización y personificación) porque coincide con la estructura mental del niño/a de 3 años. Pero es necesario un repertorio equilibrado entre lo real y lo imaginario. Lentamente la imaginación va creciendo: los seres maravillosos como hadas o duendes, los elementos mágicos como varitas, lámparas o galeras cobran un gran valor, las cosas piensan, los animales hablan. En esta frondosa imaginación comienzan a aparecer pinceladas de realismo que lo llevan a interesarse por todo lo concerniente a la vida de animales y plantas, los descubrimientos de la ciencia y de la técnica, el mundo del espacio, la vida en lugares lejanos.

Inteligencia: Al comienzo conviene seleccionar material literario que presente un argumento simple y con un único personaje central en situaciones sencillas. Más adelante se irán incluyendo explicaciones científicas que orienten la curiosidad y agilicen la comprensión. En la formación de la noción de tiempo contribuyen el teatro, el teatro de títeres, así como también sucesos históricos relatados en forma muy concreta. Si bien el cientificismo hace que quieran conocer las cosas como son el egocentrismo sigue presente por lo que aún están centrados en su propio punto de vista.

Conducta social: Las actividades literarias grupales contribuyen a la socialización, al ser compartidas con otros pares (una ronda, una poesía, un cuento compartido). Aparece lentamente el “amigo imaginario” que lo acompaña en muchos juegos, a veces constituido por algún personaje de las obras recibidas. Ya finalizando el nivel inicial eligen qué cuento conocido quieren que se les vuelva a contar porque pueden acordar con los

demás niños en la elección, así como aceptar gustos y deseos de otros.¹⁵¹

Recursos estilísticos de la literatura para la Educación Inicial

Es la profesora María D. Z. de Serré quien expresa: “los recursos estilísticos son los medios técnicos con que el autor crea su obra, son los artificios con que monta la estructura de la composición literaria y constituyen los secretos del oficio del autor, con los que intenta producir determinados efectos por él deseados. Su adecuación al psiquismo de cada edad es uno de los factores a tener en cuenta en toda creación literaria referida a los niños”.

● A partir de las investigaciones realizadas aquí se presentan los recursos estilísticos más significativos.

Nombres propios: Refieren a los nombres de los personajes de ficción y deben ser cuidadosamente elegidos: cada personaje ha de llevar el que responda a sus características más sobresalientes, físicas o caracterológicas. Es necesario tener en cuenta que para los niños/as es un personaje tanto una persona, un animal o un objeto, porque todo puede tener vida en tanto ellos se la otorgan.

Tipos de nombres propios:

- Graciosos: son los que resultan apropiados y atractivos porque apelan al humor (gato: Morrongo)

- Onomatopéyicos: son los que imitan un sonido propio del personaje (sapito: Glo- glo- glo)

- Característicos: son los que tienen algún elemento sobresaliente de su portador: características físicas, del actuar o de carácter (pato: Coletón).

● Común o real (Luisina, Juan, Pedro)

Comparación: refiere a la confrontación de dos ideas, aproximadas por ser opuestas o idénticas, semejantes o diferentes. Esta confrontación se concreta por medio de un nexos comparativo (igual a, tal como, igual qué entre otros).

Metáfora. Se consideran dos variantes metafóricas:

- Metáfora impura: es la que mantiene los elementos reales y los imaginarios de la comparación, pero no tiene nexos comparativos.

- Metáfora pura: sólo mantiene los elementos imaginarios y sobreentiende los reales.

● En la literatura infantil para Nivel Inicial debe evitarse la metáfora pura, y en algunos casos la impura, porque lo más claro y comprensible es la comparación, advertida y captada por los niños.

Diminutivos: tipos. Hay dos tipos de diminutivos que Amado Alonso llama: estéticos valorativos y elocuentes activos.

- Diminutivos estéticos valorativos: refieren a algo que no importa su tamaño, se lo empequeñece para imbuirlo de afecto o disminuirlo burlescamente. (“El perrito Rabón”- popular)

- Diminutivos elocuentes activos: refieren a la realidad de un objeto.

El uso de diminutivo es muy importante sobre todo cuando se busca provocar una reacción afectiva: ternura, pena, gracia. Pero no debe abusarse de ellos porque está el riesgo de caer en una literatura que no sea tal. Existen excepciones, un ejemplo claro de ellos es “La palomita verde”, de Miguel Ángel Asturias.

Personificación y animización: Ambos son variantes de la Prosopopeya. Esta es una figura literaria que consiste en atribuir a las cosas inanimadas o abstractas acciones y cualidades de los seres animados, o las del hombre al ser irracional. Tanto la personificación como la animización consisten en atribuir condiciones anímicas o físicas a aquellos que de suyo no lo poseen.

- Personificación: se atribuye a un ser animado las características del ser humano (“la amapola lloraba... lloraba” Menitza. “El gallo gallito”)

- Animización: se dota de vida a seres inanimados (“Capitán de papel... espío al castillito... “Berta Feinkel. “Castillito de papel”).

Artículo: Amado Alonso afirma que “el nombre con artículo se refiere a objetos existentes y sin él objetos

esenciales”. Sin artículo se alude más a la esencia y con artículo a los objetos particulares y existenciales. (“El auto y la muñeca cayeron al suelo”, “auto y muñeca cayeron al suelo”).

Pronombre: En la obra literaria para los niños/niñas de nivel inicial, el pronombre no debe reemplazar al nombre. Para ayudar a la comprensión conviene repetir el nombre; si se lo suplanta en la narración o en la lectura, o si se lo ha hecho el autor, los niños/niñas pueden no captar a quien se hace referencia. (“La gallinita roja y el grano de trigo”. Mi libro encantado. Tomo I).

Reiteración: Es un refuerzo expresivo, asignándosele más valor con lo afectivo que con lo intelectual. Al tener carácter rítmico, su valor es sensorial. Son muy utilizados en la literatura infantil porque facilitan tanto la comprensión como la memorización.

Existen distintos recursos técnicos basados en reiteraciones:

●
- De sonidos

Aliteración: es la reiteración de sonidos o fonemas, influyendo en la sonoridad y agregando musicalidad. (En “El Gallo Pinto” Javier Villafañe)

Pintín Pintonero

Pitando en un pito

Me dijo una tarde

Que era el Gallo Pinto.

●
- De palabras

● **Anáfora:** es la reiteración de una o varias palabras al inicio de un verso o de una oración. (“Miró debajo de la mesa y no había nadie. Buceó debajo de la cama y tampoco había nadie” “¿Quién dijo miao?” Sutier, V.)

● **De tiempos verbales:** produce el efecto de alargar las acciones.

Gerundio: “son verbos en movimiento (corriendo, corriendo”; “saltando, saltando”)

● **Geminación:** consiste en repetir inmediatamente una o más palabras dando intensidad a la expresión (¡Aquí está! ¡Aquí está! ... Bucles de oro y los tres osos Popular. Mi Libro Encantado. Cumbre).

De situación: consiste en la reiteración de un suceso o una circunstancia: un encuentro, una dificultad, un pedido (La Gallina Picoreta Popular)

Conviene recordar aquí que, cuanto más pequeño son los niños/niñas más necesitan de la reiteración de situación porque estos recursos facilitan la comprensión de la trama. (La Gallina Picoreta Popular).

Estilo:

- **Indirecto:** es el propio de la narración. Al tener un efecto distanciador respecto del hecho que narra, no es el más aconsejable para los niños más pequeños.

- **Directo:** es el procedimiento dialogal, es el diálogo. Si bien es el propio del género dramático lo aprovechan la novela, el cuento, la poesía. (Los arañazos “¿Quién está en el tejado?/- El gato colorado./- ¿Cómo hace al maullar?/- Miao, miao, miao/- y ¿cómo al arañar?/- Ris, ras, ris, ras”- Popular).

En el estilo directo se suplanta al narrador y son los personajes que se expresan y actúan sin intermediación.

En el Nivel Inicial es recomendable el estilo directo, porque concretiza el relato y vuelve más reales las situaciones.

Recursos Fonológicos:

Refieren al ritmo, a la rima y a la entonación, basándose en el sonido de las palabras. Si bien las reiteraciones son sonidos fonológicos hay otros tales como:

- **Onomatopeya:** palabras que reproducen sonidos y ruidos característicos. Son recursos estilísticos que traducen el aspecto acústico del mundo, concretizan la acción y carecen de carga conceptual (miao, guau, pum) La onomatopeya encanta a los niños.

- **Interjección:** voz del lenguaje emocional que expresa afectos, impresiones, estados de ánimo con un mínimo significado conceptual (¡Ay!; ¡Paff!; “¡Ay, Epaminondas!” Epaminondas. Popular).

- **Jitanjáforas:** expresiones sin sentido aparente, sin significado conceptual, que no figuran en el diccionario. Su valor está en la imagen acústica. Es lenguaje musical y lúdico. (“Peti-pi-sembrá-citivá-de-yamama-de sorté-bulivú-ca-ché). Este recurso estilístico es uno de los más apropiados dentro de la literatura

infantil por estar muy cerca de la lengua del niño. La jitanjáfora es el juego del invento de palabras con valor sonoro (“Una-do-lí-tuá-de-la-limentá-osofete-colorete-una-do-li-tuá”).

- La cifra: para que adquiera categoría literaria es necesario escribirla con letras y no con números. Contribuye a crear el suspenso en las partes que la obra lo requiere (Una, dos, tres. Una, dos, tres/ cho; / una, dos, tres/co; / una, dos, tres/la; una, dos, tres/te./-, Chocolate, chocolate. Popular).

Biblioteca en las salas de 3, 4 y 5 años

*“Los Libros son objetos trascendentes,
pero podemos amarlos, con amor táctil”*

Caetano Veloso

Libros de literatura:

Requiere del lugar más iluminado y dinámico de la sala, que permita a los niños/as acercarse libremente, en situaciones planificadas por el docente, quien anticipara lo que hará y habrá en ese espacio de la sala.

- Bibliotecas o anaqueles que permitan ver y apreciar la tapa del libro “puerta de entrada” para el que aún no lee.

La biblioteca está asociada a la narración o a la exploración por parte del niño/a. Porque las actividades relacionadas con la literatura deben tener un lugar asignado, un espacio definido dentro de la sala y que solo requiere de una alfombra o almohadones.

Una biblioteca rica y nutrida, en libros previamente seleccionados por el docente de acuerdo a edad y características del niño/a.

El rol docente es la observación y la participación en la escena de la lectura. Porque los niños/as aprenden con su maestra a tomar los libros cuidadosamente, hojearlos, no dañarlos (no se recortan ni rayan).

Las actividades que se realizan con la literatura están destinadas a la formación de lectores, ella tiene un lenguaje que pertenece al campo de la producción artística. El autor presenta un mundo imaginario que sólo tiene existencia en las páginas del libro.

En la literatura es importante lo que se dice y cómo se lo dice: lo estético es primordial para saber si un texto es o no literario.

La literatura se presenta con diferentes formatos discursivos: los géneros literarios.

Los ilustradores son artistas que trabajan en la creación de un libro, dando vida a un personaje, a un paisaje, a un escenario en los que transcurre el texto literario.

Los libros tienen autor y los autores: resultan del trabajo del hombre.

Libros informativos:

Ocupan en la biblioteca, un espacio distinto a los de literatura. No sólo pueden incorporarse enciclopedia, materiales de consulta, sino también folletos ilustrativos (relacionados con el cuidado de la salud, educación vial o informaciones sobre la ciudad, la provincia, el país) diccionarios, revistas educativas, diarios.

La presencia de material gráfico fortalece la relación de niños/as con la palabra escrita como portadora de distintos significados favoreciendo y estimulando su curiosidad. Pero también posibilita ir construyendo en la primera infancia una mirada esperanzada sobre su propio futuro, porque informar es un

deber del adulto para con los niños/as y, necesariamente, debe estar abierta a la familia de ellos/as.

Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

Núcleo de Aprendizaje: LENGUA

“La palabra ha sido dada al hombre, para explicar su pensamiento, así como los pensamientos son retratos de las cosas así nuestras palabras son sonidos de nuestros pensamientos”

Moliere

Fundamentación

La lengua se sirve de un sistema de signos arbitrarios y convencionales para comunicar, actuando según las normas que rigen el sistema. Pero la lengua no es sólo un sistema de comunicación, sino que también ocupa un papel central y transversal en la construcción del conocimiento. Como se señaló en el Marco General Cap 3 de estos Lineamientos Curriculares, el lenguaje y la cognición están íntima y profundamente relacionados. La lengua se manifiesta en operaciones cognitivas tales como registrar, comparar, clasificar, codificar, resumir e interpretar información, tomar decisiones, formular críticas e hipótesis, imaginar situaciones nuevas y diseñar proyectos.

Su aprendizaje comienza en el medio familiar: los niños pequeños aprenden a hablar motivados, en su afán por comprender las situaciones que estructuran su vida cotidiana y poder participar en ellas. El uso temprano del lenguaje pone ya de manifiesto las operaciones cognitivas en pleno desarrollo (Borzzone y Rosenberg, 2000). El lenguaje o la lengua en uso es, en la primera infancia, un catalizador del cambio cognitivo (Nelson, 1996) y permite que a través de la vida social el niño adquiera un marco de referencia para interpretar la experiencia en forma congruente con las demandas de su cultura de pertenencia (Bruner, 1986).

El uso complejo del lenguaje como medio de comunicación y de representación involucra el desarrollo de la capacidad para comprender, repetir, reformular, producir, recrear y ampliar enunciados contemplando la diversidad de variedades y registros y la adaptación de los enunciados al contexto situacional (Alisedo, Melgar y Chiochi, 1994). Todos los niños desarrollan el lenguaje como una forma de comunicación y de representación en su medio familiar. Pero no todos los entornos familiares son homogéneos: no todos los niños aprenden la misma lengua (en nuestro país hay niños cuya lengua materna es el toba, el wichi u otras lenguas aborígenes) y no todos los niños que aprenden español aprenden el mismo dialecto. Como sostiene Kovacci (1992) el aprendizaje parte del habla del niño en su medio social y cultural para dirigirse gradualmente a alcanzar el dominio de la lengua estándar, en un marco de respeto por las peculiaridades lingüísticas. El jardín de infantes debe reconocer, aceptar e incluir la diversidad cultural y lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje: para valorar y preservar nuestro patrimonio social y asimismo, para atender a un derecho de los niños y de sus familias y como la única forma de garantizar el aprendizaje significativo de todos los niños.

Valorar la diversidad cultural y lingüística no implica desconocer las consecuencias de la desigualdad social y económica: no todos los hogares están en condiciones de proporcionar a los niños oportunidades y experiencias en las que, a partir de los primeros usos del lenguaje, los niños puedan desarrollar un vocabulario amplio, diverso y preciso, géneros discursivos elaborados, habilidades comunicativas que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y un acceso temprano al mundo de la alfabetización. El jardín de infantes tiene un papel fundamental en la generación de experiencias que sean oportunidades de desarrollo y aprendizaje lingüístico para todos los niños y niñas.

Prácticas del lenguaje en el jardín de infantes

El jardín de infantes constituye un contexto especialmente apropiado para ejercitar progresivamente los diferentes tipos de intercambios orales. En el marco de la comunicación con el adulto, los niños ponen en juego todos sus recursos verbales y no verbales los gestos, la mirada, la entonación- para hacerse entender. En estos intercambios orales, en los que se construye conocimiento en colaboración, los niños y las niñas aprenden nuevas palabras, más complejas y abstractas, desarrollan progresivamente formas discursivas

más elaboradas -narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones- y habilidades para comunicarse con personas más allá del entorno familiar. De este modo, los niños adquieren simultáneamente competencia lingüística y competencia discursiva y comunicativa

La competencia lingüística implica el dominio de los diversos subsistemas que configuran el sistema lingüístico: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/p/a/e/) cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras; 2) el subsistema sintáctico, formado por un número limitado de reglas que permiten generar un número ilimitado de oraciones; 3) el subsistema léxico o semántico, que implica el aprendizaje de palabras.

En el momento de su ingreso al jardín de infantes, a los 3 años de edad, el niño está aún en proceso de adquisición del sistema de su lengua o dialecto. Aún se observan, a esta edad, en muchos niños ciertas variaciones en los sonidos (fonemas) de las palabras que producen: variaciones (salí / talí / chalí), omisiones (leta por paleta), sustituciones (pintola por pistola), alteraciones del orden (tapa por pata). El subsistema sintáctico se encuentra también en pleno desarrollo: la mayoría de las oraciones complejas son usadas sólo a partir de los dos años, recién entre los tres y los cuatro años los niños construyen oraciones que pueden ser calificadas como subordinadas adverbiales. El uso de conectivos causales porque-, si bien es temprano se estabiliza como forma para marcar relaciones de consecuencia causa entre los 3 y los 4 años. Con respecto al aprendizaje de palabras subsistema semántico-, con posterioridad a la “explosión lingüística” que se produce a los dos años de edad, los niños aprenden entre 4 y 10 palabras por día y en el momento de su ingreso a la escuela primaria, a los 6 años de edad, los niños pueden tener entre 6000 y 14000 palabras. Las diferencias en el vocabulario de los niños tienen un gran impacto en todos sus aprendizajes posteriores. En efecto, la importancia de conocer muchas palabras resulta evidente tanto en relación a la comprensión y producción del lenguaje oral como en relación a la comprensión y producción de textos escritos y en el aprendizaje a partir de ellos.

Con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y al desarrollo discursivo, entre los tres y cuatro años de edad emerge el lenguaje como un mecanismo discursivo. Cuando los niños han desarrollado habilidades lingüísticas y discursivas -comprenden y usan palabras, pueden integrar estas palabras en frases y conectan las frases entre sí- entonces, los niños pueden transformar la representación mental de una situación habitual de su vida cotidiana en una forma verbal, un relato, que comunica su experiencia a otras personas. Precisamente, los primeros relatos infantiles son relatos de situaciones cotidianas. En estos relatos en los que los niños reconstruyen lingüísticamente las secuencias de acciones de las que participan diariamente, ellos pueden establecer relaciones causales y temporales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida. Posteriormente, los niños pueden relatar con la ayuda de un adulto o de un niño mayor una experiencia personal, pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo y en el espacio y que constituye una desviación de un evento general (Rosemberg y Borzone, 2008).

El desarrollo de estas narraciones complejas como forma de discurso y de pensamiento involucra una serie de estructuras y de habilidades interrelacionadas que les permiten no sólo construir un discurso conectado para localizar y proyectar verbalmente eventos en el tiempo, estableciendo relaciones temporales (cuando era navidad..., a las doce..., retarde...) y causales (por eso yo tenía miedo...), señalando necesidad y probabilidad, sino que también les permiten dar cuenta de aquello que se distingue y desvía de lo canónico, de lo esperado, y que hace al interés de la narración.

Como señalan Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, (2004) las otras formas de discurso son de desarrollo más tardío. A los niños pequeños les puede resultar difícil realizar por sí solos una descripción completa, incluso de objetos o lugares que conocen bien. Sin embargo, con la ayuda del adulto, dentro de una conversación, pueden comenzar a construir descripciones. El discurso instructivo, que establece los pasos a seguir en una actividad determinada y el orden temporal de los mismos, se va desarrollando a partir del uso del lenguaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. Mientras que en un principio el niño sólo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, con el tiempo aprende a dar instrucciones en forma ordenada.

El texto de tipo explicativo proporciona información sobre un tema que no se comprende o que se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa sólo en los textos escritos, comprende dos partes: pregunta o problema que plantea el tema que necesita explicación y la respuesta o solución que desarrolla la información que resuelve la pregunta. Los niños pueden comprender estos textos cuando un adulto se los lee y apoya el proceso de comprensión a través del diálogo y pueden comenzar a producir textos de este tipo entre todos cuando la maestra colabora con ellos.

El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar. No es

El camino de la alfabetización

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.⁵²

Sin embargo la palabra “alfabetización” se utiliza también en sentido amplio, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos - que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la alfabetización conlleva la adquisición progresiva de una serie de conocimientos y de habilidades que responden a tres órdenes diferentes: los niños tienen que aprender que la escritura es lenguaje, tienen que llegar a dominar el sistema de escritura y tienen también que adquirir el registro discursivo particular que caracteriza a la escritura y que la diferencia de la oralidad (Borzone, 1998). Saber sobre la escritura implica comprender que es lenguaje y que, por lo tanto, se diferencia del dibujo. Implica reconocer las acciones de lectura y escritura, descubrir en estas acciones las funciones que cumplen como instrumento de comunicación y, en consecuencia, identificar los propósitos por los cuales se lee y escribe. Pero este conocimiento, aunque representa el comienzo del proceso, no alcanza para que los niños lean o escriban.

Los primeros intentos de los niños por leer y escribir evidencian sus esfuerzos por dominar el sistema de escritura. Los niños tienen que descubrir qué unidades del lenguaje sonidos, sílabas o palabras- representan las letras, reconocer la orientación de la escritura, comenzar a identificar las letras, a trazarlas y a distinguirlas.

El dominio del sistema requiere que los niños tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollen conciencia fonológica y puedan, de ese modo, empezar a establecer las relaciones entre los sonidos y las letras. Comprender estas relaciones no es sencillo porque a los niños les cuesta darse cuenta que los sonidos conforman las palabras. Escuchan una palabra que conocen e inmediatamente activan su significado atravesando los sonidos, como si la forma sonora de la palabra no existiera. El lenguaje es para los niños como un vidrio (Luria, 1992). Los niños tienen dificultad en descubrir que las palabras están formadas por sonidos porque al pronunciarlas los sonidos se articulan juntos. Como no los pueden distinguir en su propia articulación, entonces, no pueden establecer las relaciones entre éstos y las letras (Borzone, 1998). Cuando los niños logran salvar este obstáculo pueden comenzar a leer y a escribir palabras.

Pero para comprender y producir discursos escritos extensos, los niños tienen no sólo que dominar el sistema sino que, además, tienen que adquirir las estrategias discursivas que caracterizan al estilo del lenguaje escrito y que lo diferencian de la oralidad. Estas estrategias resultan de las características particulares de los contextos de comunicación en los que se lee y escribe. Cuando uno habla puede no ser muy explícito porque, si lo que dice no resulta muy claro, el que escucha puede preguntar lo que no entiende. En cambio, el escritor tiene que ser muy claro y explícito porque cuando un lector se encuentre con su texto, él ya no estará, probablemente, presente para responder a sus dudas. De ahí que no podamos sostener que un niño que sólo puede leer palabras sueltas o textos muy simples “se halla alfabetizado”. El proceso de alfabetización implica también la comprensión y producción de textos con vocabulario preciso, textos en los que las ideas están integradas, relacionadas y cohesionadas por medio del uso de conectores y de mecanismos de subordinación y nominalización.

Como señala Rosemberg (2006), algunos niños adquieren muchos de estos conocimientos antes de ingresar a 1º grado; generalmente, son niños que provienen de hogares de clase media y cuyos padres tienen un buen nivel de alfabetización. Pero estos niños no aprenden “solos” por el mero hecho de estar inmersos en un medio alfabetizado, con cuentos y otros textos. Por el contrario, los estudios realizados en los hogares de estos niños mostraron que los padres, los hermanos mayores y otros adultos cercanos actúan mediatizando el aprendizaje a través de estrategias variadas en situaciones de interacción con la escritura que, aunque informales en tanto no son conscientemente planificadas, son muy frecuentes y sistemáticas. En estas actividades compartidas entre niños y adultos predomina “una atmósfera lúdica” (Sarlé, 2005).

Entre ellas, las lecturas de cuentos constituyen situaciones en las que, a partir de un texto escrito, los adultos comúnmente realizan acciones e intervenciones que tienen por objeto que los niños comprendan el significado del texto, proporcionando espontáneamente definiciones y ejemplos de las palabras menos

⁵² Esta definición de alfabetización ha sido desarrollada en el marco del proyecto “Alfabetización intercultural para niños de sectores urbanos y rurales pobres” A.M. Borzone de Manrique, C. R. Rosemberg. CONICET

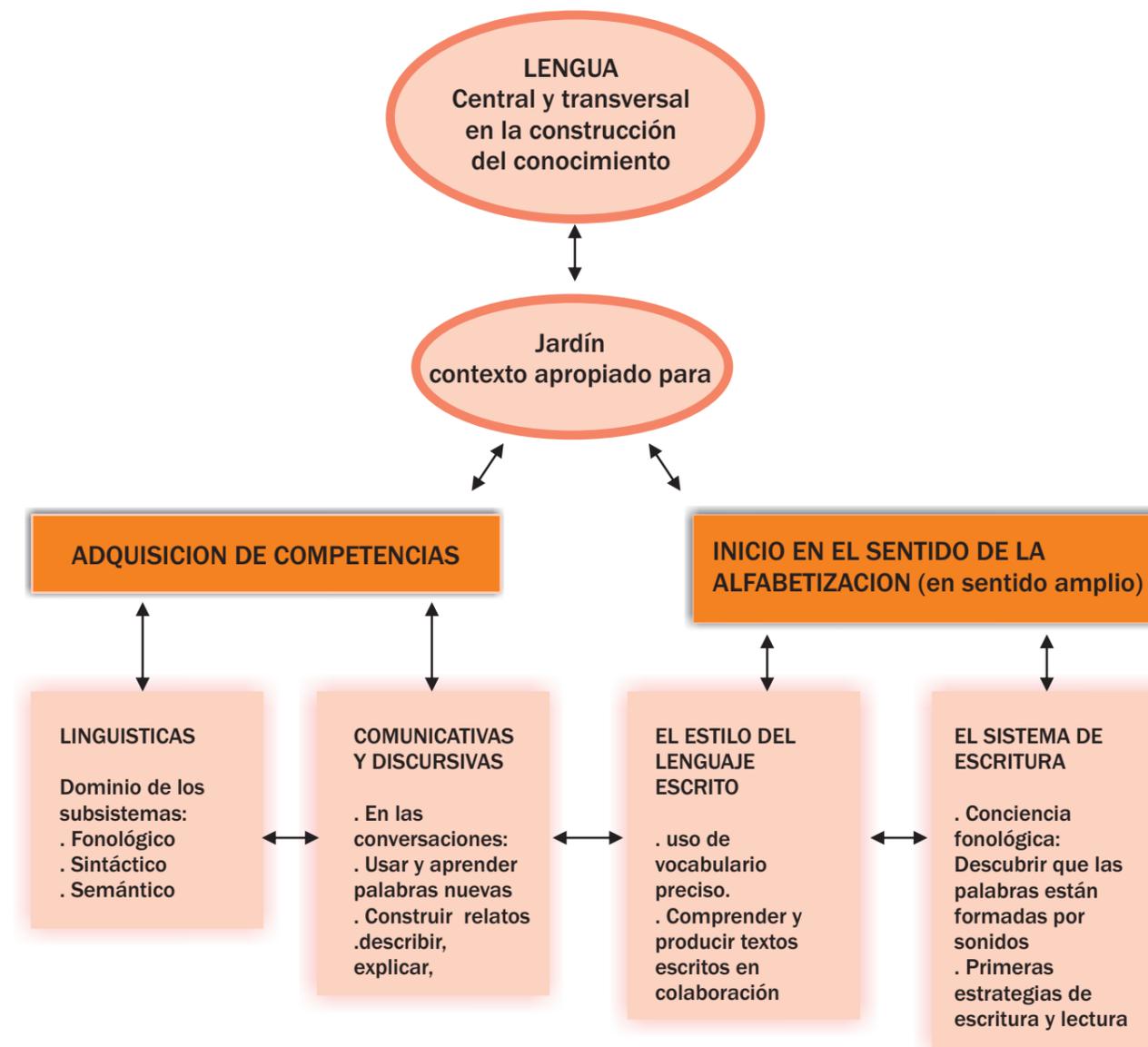
familiares para los niños y comiencen a atender a otros aspectos de la escritura. Se han realizado numerosas observaciones que muestran cómo los adultos ayudan a los niños a escribir sus nombres en los libros, cómo en los primeros intentos de escritura los apoyan “guiando su mano” y luego los estimulan para que copien el nombre y escriban por sí mismos. También se ha observado que los adultos muestran a los niños otras palabras que comienzan con la misma letra que su nombre y, en la interacción, los adultos prolongan los sonidos para que los niños puedan establecer las correspondencias entre éstos y las letras. Los niños tienen también la oportunidad de inferir estas correspondencias cuando durante la lectura del cuento los adultos señalan las palabras al mismo tiempo que leen.

Muchas veces a partir de la lectura del texto se derivan otras actividades colaborativas entre el niño y el adulto que implican tanto al lenguaje oral -dramatizar el relato, jugar con los sonidos inventando rimas y versos- como al lenguaje escrito -escribir otras palabras dedicando esfuerzo a identificar las letras que representan los sonidos y a trazarlas-.

Como en estas familias la escritura constituye una herramienta cultural que media numerosas actividades, los conocimientos que ésta implica se encuentran no sólo en lo que los niños aprenden sobre la escritura y sobre el sistema cuando los adultos preparan listas de compras y eligen productos en los negocios, cuando participan en la escritura de una carta o de un correo electrónico, o cuando con apoyo de los adultos relatan un evento pasado explicitando y ordenando adecuadamente la información.

Sin embargo, no todos los niños tienen las mismas experiencias; por lo que existen grandes diferencias entre los grupos en la etapa inicial y en el momento del ingreso a primer grado. Mientras que algunos niños a los 4 años escriben su nombre, identifican muchas letras, han descubierto el principio alfabético y pueden establecer algunas correspondencias, otros niños, no tienen la oportunidad de tomar un lápiz antes de ingresar al nivel inicial.

¿Cómo contribuir en el nivel inicial a garantizar la igualdad de oportunidades educativas?, ¿cómo generar en el contexto de las salas oportunidades para que todos los niños y niñas comiencen su proceso de alfabetización? La “sola lectura de textos” y la presencia de una biblioteca en el aula con libros que los niños pueden tomar no es en sí misma suficiente, sí consideramos los múltiples conocimientos y habilidades que implica el proceso. Sin embargo, pensamos que en el nivel inicial la escritura puede constituir una herramienta que medie las actividades, al igual que en las situaciones naturales en los hogares. Cuando se concibe a la alfabetización como una herramienta cultural que media y configura la “textura” de las actividades, su aprendizaje no implica “dejar de lado” el juego y otras tareas, sino que los conocimientos y habilidades que ésta comprende se pueden ir adquiriendo en “una atmósfera lúdica”, durante el desarrollo mismo de actividades variadas, siempre que éstas se planifiquen sistemáticamente incorporando el andamiaje de la maestra como sostén de los aprendizajes.



Propósitos

- Favorecer el desarrollo lingüístico y discursivo de todos los niños en el marco de situaciones de juego.
- Promover la participación infantil en intercambios verbales en los que todos los niños tengan oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas, adquieran vocabulario más preciso, complejo y abstracto y aprendan a narrar, a describir, a explicar, a argumentar
 - Generar situaciones para promover la valoración de las variedades lingüísticas.
 - Introducir a los niños en la alfabetización, a través de progresivos acercamientos a las funciones y propósitos de la escritura, al sistema de escritura y al estilo discursivo del lenguaje escrito.
 - Proporcionar múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.

Contenidos

- Habilidades comunicativas para desempeñarse en contextos de referencia distintos de la familia.
- Comprensión y producción de diferentes tipos de textos orales y escritos: narraciones de experiencias personales y de ficción, noticias, discursos instructivos, expositivos, descriptivos, argumentaciones.

Empleo de estrategias de lenguaje descontextualizadas, en las que la información se explicita e integra por medio de una sintaxis compleja subordinaciones y nominalizaciones y por medio de recursos lingüísticos tales como conectores.

Vocabulario: estructura fonológica y significado conceptual de las palabras; establecimiento de relaciones conceptuales, campos semánticos.

Usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura (el desarrollo de la conciencia fonológica. Relaciones entre la oralidad y el sistema de escritura), el estilo de lenguaje escrito en la producción de textos.

Estrategias metodológicas para potenciar en las salas el desarrollo lingüístico y discursivo así como el ingreso al proceso de alfabetización.

Las estrategias metodológicas que diseña el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, así como también las acciones de andamiaje que la maestra realiza, sin planificación previa pero como resultado de situaciones emergentes en el contexto de la sala, deben partir y apoyarse en los conocimientos y habilidades previas que los niños han desarrollado; deben partir del capital lingüístico y discursivo que los niños ya poseen. El andamiaje de la maestra se concretiza en las conversaciones a través de las cuales comparte las actividades con los niños y coopera con ellos para que alcancen progresivamente un mayor dominio del lenguaje oral y escrito como herramienta cultural.

En las conversaciones a que da lugar la maestra durante las actividades habituales en las salas formular adivinanzas, leer cuentos, hacer experimentos, contar relatos en la ronda, comentar y discutir noticias, escribir textos, jugar en los rincones, armar rompecabezas, construir castillos y torres con bloques, dibujar ella puede colaborar con los niños para que comprendan, interpreten, cuestionen ideas y elaboren y produzcan los textos complejos que constituyen la textura de esas actividades. De este modo, se continúa apoyando el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños.

Estas conversaciones en las que se enseña y aprende tienen dos características: son una forma de colaborar y son una forma de explorar ideas. Son “conversaciones en colaboración” porque las palabras de la maestra cooperan con las de los niños para que éstos puedan realizar su intención comunicativa; para que construyan una formulación verbal más coherente y completa que la que podrían hacer solos, tejiendo sus significados con otros que amplían su mundo conceptual. La conversación constituye una forma de construir significados en colaboración en la que las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas a través de las contribuciones sucesivas de las diferentes personas (Rosemberg, 2002).

Son “conversaciones exploratorias” porque las palabras de la maestra llevan a los niños a sugerir alternativas de acción, a razonar y a indagar sobre el mundo físico, social y cultural, a establecer vínculos entre los conocimientos que ya poseen y a buscar otros nuevos, que los acerquen de un modo más comprensivo a la realidad. En la conversación, los niños y las niñas tienen algo para decir, sus conocimientos previos, su capacidad para explorar juegan un importante papel en la construcción de nuevas comprensiones acerca del mundo.

Las conversaciones “exploratorias” y “en colaboración” que tienen lugar en las salas son semejantes a conversaciones informales porque al incorporar los conocimientos previos de los niños y al responder a sus intereses parecen tan naturales y espontáneas como los intercambios comunicativos que tienen lugar fuera del ámbito del jardín de infantes; pero cumplen un propósito pedagógico; constituyen intercambios en los que se entrelazan las contribuciones de los niños en significados más amplios. De este modo se potencian las situaciones de enseñanza para que los niños continúen desarrollando su vocabulario y aprendiendo formas discursivas variadas. La mediación estratégica del docente en estas conversaciones resulta también un apoyo fundamental para facilitar el aprendizaje de los conocimientos involucrados en el proceso de alfabetización.

Orientaciones didácticas

Propuestas para continuar con el desarrollo de la oralidad y promover el acceso a la alfabetización.

Las intervenciones de las maestras, durante las conversaciones “exploratorias” y “en colaboración” (Rosemberg, 2002) - en las actividades que se desarrollan en las salas, simultáneamente se focalizan en la oralidad y en la escritura y conducen a los niños a atender a las diferentes unidades lingüísticas -textos, palabras y sonidos. Algunas de las actividades en las que la conversación de la maestra puede constituir un andamiaje fundamental para la adquisición del lenguaje oral y escrito son:

- El relato de experiencias personales en la situación de ronda constituye una oportunidad para que los niños aprendan a producir una narración extensa, completa y comprensible para personas que no vivieron la experiencia que el niño pretende narrar. En estas situaciones es fundamental la colaboración que la maestra presta al niño para que éste pueda realizar su intención comunicativa, reestructurando sus emisiones, ayudándolo a usar un lenguaje explícito en el que se evitan deícticos como (“el coso” / “acá”) que sólo se comprenden con la referencia al contexto de situación, Asimismo, la maestra puede ayudar al niño a expandir la información para que su relato sea completo. Un “buen relato” tiene que incorporar la presentación de las personas involucradas en el evento, la complicación de lo sucedido y sus consecuencias, así como también lo que el evento significó afectivamente para el niño.

- La maestra puede, luego de la situación de ronda, ayudar a los niños a reformular en estilo de registro escrito algunos de los relatos de los niños y puede escribirlos en un afiche a la vista de todos, señalando la direccionalidad de la escritura y apoyando la inferencia de las correspondencias letra sonido al prolongar los sonidos durante la escritura.

- Estas situaciones de escritura compartida en las que los niños aprenden simultáneamente distintas dimensiones de conocimientos, tienen también lugar al escribir las actividades planificadas para el día siguiente o algo que deben recordar, al escribir mensajes para los padres o para los niños del otro turno.

- La participación de la maestra en el juego dramático es fundamental, cuando se considera el desarrollo del lenguaje infantil. Antes del juego la maestra puede promover estrategias de planificación y la elaboración de narrativas futuras o prospectivas, ayudando a los niños a anticipar a qué van a jugar. Durante el juego, las maestras pueden contribuir a desplegar y complejizar la trama narrativa (Sarlé, 2005), y de ese modo, requerir por parte de los niños el empleo de estructuras sintácticas más complejas y de un lenguaje más explícito que constituya un sostén para la situación imaginada (Rosemberg, 2007). Después del juego, las maestras pueden ayudar a los niños a reconstruir lingüísticamente a qué jugaron y, de ese modo, promover su desarrollo narrativo.

- Asimismo, en el juego dramático en los “rincones” se pueden promover acciones de lectura y escritura cuando en los contextos de juego se incluyen objetos con etiquetas, como así también material para escribir, anotadores, lápices y lapiceras.

- Las adivinanzas son, además de un entretenimiento para los niños, una oportunidad para que desarrollen la forma textual descriptiva: las pistas que se proporcionan constituyen las propiedades del objeto que hay que adivinar. La producción de adivinanzas conduce a los niños a atender a las características funcionales y perceptivas de los objetos.

- Para promover el desarrollo del discurso descriptivo se puede también en el marco de una actividad que se denomina “Mostrar y contar” pedir a uno o a varios niños que traigan un objeto (un juguete, una ropa, una colección de chapitas o figuritas, etc.) al jardín de infantes y en la situación de ronda lo presenten a sus compañeros: por qué les gusta, desde cuándo lo tienen, cómo lo consiguieron, para qué lo usan habitualmente y cómo esta información se vincula con las características físicas del objeto. La maestra tiene que ayudar al niño a reformular y a ordenar la información para que ésta adopte las características de un texto descriptivo. A la vista de todos, la maestra puede escribirlo en un afiche, prolongando los sonidos al escribir algunas de las palabras y señalando la direccionalidad de la escritura.

- La lectura de todo tipo de cuentos, noticias, textos expositivos, permite que los niños se familiaricen con las diferentes estructuras textuales y permite que los niños desarrollen estrategias de comprensión de textos. En estas situaciones es fundamental que la maestra realice una lectura dialogada, en la que sus comentarios, preguntas y reflexiones acerca del texto den lugar a un “discurso híbrido” que facilite el acceso de los niños al vocabulario menos familiar y más preciso y a la sintaxis más compleja que caracteriza generalmente a los textos escritos.

- Asimismo, si en las situaciones de lectura, la maestra lee, mostrando el texto a los niños, estos pueden familiarizarse con la direccionalidad de la escritura.

- A partir de secuencias de imágenes o de una introducción propuesta por la maestra se pueden realizar distintas actividades de producción de relatos de ficción. También en estas situaciones la maestra debe andamiar la formulación del relato, para que la escena, el evento inicial que desencadena un problema y un objetivo y una serie de intentos del protagonista que tienen consecuencias en el mundo del cuento resulte claro. En el marco de una situación de escritura compartida entre la maestra y los niños, entre todos escriben el cuento en un afiche.

- Luego de las situaciones de lectura, la escritura de algunas palabras vinculadas al tema del texto permite promover la identificación de letras y el establecimiento de correspondencias y, de este modo, facilitar también el dominio del sistema de escritura.

- Las actividades que conllevan la reconstrucción grupal de los cuentos, o la dramatización con o sin títeres de parte de los textos o de situaciones relacionadas, promueven en los niños el empleo de un estilo de lenguaje más explícito que es propio de la escritura.

- La realización de entrevistas a personas diversas, tanto de la escuela como del medio familiar de los niños o de la comunidad, constituye una actividad en la que los niños pueden aprender a formular preguntas para indagar sobre un tema particular acerca del cual carecen de información. Es muy importante que la maestra ayude a los niños a focalizar y precisar apropiadamente la información que desean obtener y a formular la pregunta. También a la vista de todos la maestra escribe las preguntas.

- Luego de realizada la entrevista, entre todos pueden escribir un texto expositivo con la información obtenida.

- “El guía turístico” constituye una actividad que puede dar lugar a que los niños pongan en juego, con apoyo de la maestra, sus recursos para producir un texto en el que se describe el barrio o la comunidad de la escuela y se dan indicaciones para visitar los distintos lugares.

- Para el desarrollo de la conciencia fonológica, que posibilita el acceso al sistema de escritura, se puede recurrir a la lectura y a la producción de rimas y de poesías, a juegos que conlleven el reconocimiento del sonido inicial o final en los nombres de los niños y en objetos ilustrados en tarjetas y a juegos en los que los niños deben corregir a un títere que “habla mal”: equivoca los sonidos de las palabras (dice, por ejemplo, “sala terde” en lugar de “sala verde”) o habla prolongando los sonidos (ssssaaaallllaaa vveerrrdeee) (Borzzone, Rosemberg, Diuk y Silvestri, 2004).

- Los niños aprenden otros conocimientos acerca del sistema de escritura la identificación de las letras y el establecimiento de correspondencias entre las letras y los sonidos- cuando comienzan a reconocer y a escribir su propio nombre en situaciones de juego con el propio nombre, cuando hay en el aula un alfabeto ilustrado y cuando son frecuentes los juegos con letras móviles.

Núcleo de Aprendizajes: EDUCACIÓN FÍSICA

Fundamentación:

En la actualidad la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, que se ocupa y crea las condiciones para incidir en el desarrollo de la Corporeidad y la Motricidad como dimensiones humanas, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia.

Desde una perspectiva pedagógico didáctica innovadora y coherente la Educación Física se propone resignificar las prácticas docentes en el contexto de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizajes; razón de ser y sentido del sistema educativo.

La Educación Física basa su valor en el desarrollo integral de los niños y las niñas de la Educación Inicial, donde se sientan las bases para la construcción de su desarrollo corporal y motriz en relación con los otros, el ambiente y el contexto sociocultural, que serán condiciones fundamentales para la libertad, la construcción de la autonomía e identidad.

Así, la Educación Física en el Jardín de Infantes aborda el desarrollo del cuerpo y de sus capacidades motrices y expresivas, como también lo intelectual, afectivo y social.

Para los niños y las niñas constituye una práctica social, cuya finalidad es posibilitarles la integración reflexiva y activa en el campo de la cultura física, desarrollar competencias corporales y motrices significativas. Es una necesidad del niño y la niña realizarla, necesitan del movimiento no sólo para crecer sino también para relacionarse con el mundo y los otros, Al considerar al niño y la niña como seres integrales la Educación Física se interesa tanto por el desarrollo motor, como por los aspectos psíquicos, intelectuales, sociales y afectivos.

En el niño y la niña, su propio cuerpo es el punto de partida de las sensaciones que experimenta tempranamente, base biológica y neurológica del aprender corporal o psicomotor. Estas instancias vividas, sentidas, percibidas y ejecutadas por el niño y la niña en la unidad del ser, residen, se estructuran, organizan y se armonizan en un todo que es el yo corporal.

Su propio cuerpo es vivido y sentido como punto de referencia de sus relaciones personales consigo mismo, con los otros; el mí, el tú, para llegar al nosotros. El yo corporal es hoy y ayer, pero el hoy es consecuencia de todo lo vivido y experimentado ayer con sí mismo, con los otros y las cosas. El yo corporal implica un proceso evolutivo biopsicosocial.

Para que la Educación Física pueda cumplir con su finalidad específica, las Instituciones de Educación Inicial, a través de sus docentes, deben tener una mirada integradora del cuerpo y la motricidad de los alumnos, que no limite el hacer corporal, lúdico y motor a la clase de Educación Física, sino que permita su despliegue en las diferentes actividades que se realizan en el jardín. La intervención sobre lo corporal y lo motor compete y es responsabilidad de todos los docentes del nivel.

Propósitos:

- Favorecer la participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

- Contribuir a la constitución corporal y motriz de los niños y las niñas en juegos y actividades.

Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.

Presentar a los niños y las niñas múltiples posibilidades de movimiento del propio cuerpo en acción y en relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos a través de la exploración, descubrimiento y experimentación.

Promover la participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, funcionales, con reglas preestablecidas y cooperativos, favoreciendo la creación, modificación de reglas, espacios y roles.

Propiciar el conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.

- Promover experiencias corporales / motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros.

- Generar espacios y situaciones favorables para los vínculos sociales.

Favorecer el desarrollo de la comunicación corporal y motriz.

Los ejes organizadores de los contenidos son:

- Corporeidad y Motricidad,
- Corporeidad y Sociomotricidad,
- Corporeidad en relación con el ambiente.

Incluyen contenidos significativos acordes al nivel de desarrollo de la etapa por la que atraviesan y su contexto socio cultural y educativo. Esta organización por ejes, debe entenderse en forma conjunta y con una dinámica de mutua dependencia.

Los contenidos que se trabajan en el Jardín de Infantes derivan de los aprendizajes iniciados en la etapa de desarrollo motor por la que atraviesa el niño en estas edades (desarrollo perceptivo motor).

DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR

Proceso asociado a la información que recibe el niño y la niña a través de sus sentidos. Incluye:

- La percepción de sí mismo y la percepción de los demás y objetos que le rodean

154

Los contenidos propuestos están fundamentados en la nueva visión científica del desarrollo del ser humano que, rompe con los viejos paradigmas que no podemos desconocer y que seguro se irán superando en el transcurso del tiempo.

Por ello la visión a abordar es la que interpreta al ser humano como una unidad integral y compleja, implicando esto a la corporeidad como categoría fenomenológica desde la postura de la complejidad, porque desde aquí es posible comprender las dimensiones del hombre a través de la presencia, la participación y la significación de él en el mundo.

Esta mirada nos da el punto de partida para pensar desde la Educación Física en la Educación Inicial que tiene lugar en el Jardín de Infantes, reconociendo la importancia de nuestro posicionamiento ya que trabajamos con niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

El concepto de motricidad asume como uno de sus componentes el movimiento, ya que es una expresión potencial del ser humano, quien por medio de expresiones motrices, desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo físico; transmite y recrea valores culturales, geográficos, políticos e históricamente determinados.

Por tanto, motricidad es la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad es el modo de estar en él.

El desarrollo de estos contenidos significativos a lo largo de la Educación Inicial permiten el conocimiento, la experimentación, la representación mental y la toma de conciencia de su corporeidad global y de los segmentos que la constituyen, así como el logro del conocimiento del mundo exterior que implica la interacción con los objetos y los demás dentro de las coordenadas espacio temporales. La estructuración y organización de la espacialidad y la temporalidad a través del ritmo y la lateralidad redundan en la adquisición de la coordinación.

Ejes organizadores de los contenidos

Eje 1: Corporeidad y Motricidad

- Corporalidad
- Espacialidad.
- Temporalidad

Eje 2: Corporeidad y Sociomotricidad

- La elaboración de los juegos.
- La interacción lúdico motriz con los demás
- Las manifestaciones expresivas en el juego.

Eje 3: La Corporeidad en relación con el ambiente natural

- El conocimiento y la experimentación de la corporeidad en el ambiente natural.
- La elaboración de estrategias para el cuidado del medio natural.
- El uso eficaz de las habilidades motrices en distintos ambientes geográficos.
- El acuerdo de normas de convivencia para con los otros en el ambiente natural.

Eje 1: Corporeidad y Motricidad

Las Capacidades Perceptivo Motoras

Al referirse al desarrollo del movimiento, se debe comenzar por el proceso perceptivo - motor el cual puede describirse como el proceso para alcanzar la coordinación de la actividad motora a través de la organización de los estímulos sensoriales.

Por tanto el desarrollo perceptivo - motor es un proceso que se lleva a cabo en el niño y la niña desde que nace hasta aproximadamente los seis o siete años de edad, por ser la etapa que resulta más propicia para estimular cada una de las capacidades que conforman sus tres componentes fundamentales: la corporalidad; la temporalidad y la espacialidad. La síntesis de todos estos elementos se hace evidente en la adquisición del equilibrio y posteriormente de la coordinación, capacidades que en su conjunto, van permitiendo al niño y la niña despertar al conocimiento de sí mismo, del espacio, de las personas y de los objetos que le rodean.

Los patrones básicos de movimiento han sido divididos en:

- desplazamientos y locomociones
- estabilizaciones (giro y equilibrios)
- manipulaciones (lanzamientos, recepciones, golpes con pies y manos)

Corporalidad

La experiencia corporal, desde las primeras edades se abastece también de contenido emocional y afectivo, lo cual permite que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognoscitivas y motrices, claves en el proceso evolutivo.

Para llegar a una cierta consolidación de la conciencia corporal, que es fruto de la síntesis entre esquema corporal, (de orden más cuantitativo) e imagen corporal (de orden cualitativo), es imprescindible que el niño y la niña pongan en juego el lenguaje del propio cuerpo con el lenguaje de los otros.

Durante la infancia los niños y niñas viven su cuerpo a partir de dos directrices básicas.

- Un elevado nivel de simbolismo.
- Una necesidad de relación con los demás.

Por tanto, se hace así imprescindible, en las primeras edades evolutivas, la experiencia de emplear la totalidad del cuerpo en el juego simbólico. Es indudable que, en la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura, son los medios de expresión básicos por excelencia, y por encima de la palabra. A raíz de este proceso de conjugación entre las nociones de ESQUEMA E IMAGEN DE LA CORPOREIDAD, construimos un nivel de CONCIENCIA CORPORAL adecuada a cada edad evolutiva por la que pasamos.

Contenidos

- Exploración y reconocimiento de las características topográficas del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
- Percepción de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.
- Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado más hábil en las habilidades motrices.
- Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física.
- Reconocimiento en el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, en juegos, uso de aparatos y

155

elementos.

Espacialidad

Comprende la capacidad que tiene el niño y la niña para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición; comprende también la habilidad para organizar y disponer los elementos en el espacio.

Estructuración espacial:

La noción de estructuración espacial no es innata, sino que se elabora y construye mediante la acción y la interpretación de un gran bagaje de datos registrados por los sentidos.

Autoespacio: localización subjetiva (con relación al espacio propio)

Espacio general: localización objetiva (con relación al espacio general) cerca, lejos, dentro, fuera. A un lado y al otro.

Orientación espacial:

Se reconoce como la manera de disponer los elementos en el espacio, en el tiempo o ambos a la vez; es decir, la forma de establecer relaciones espaciales.

El conocimiento direccional se establece sobre las nociones de:

Lateralidad (arriba, abajo; adelante, atrás; a un lado a otro).

Direccionalidad.

Contenidos:

- Conocimiento de las diferentes posiciones del cuerpo en relación al espacio en diferentes planos. (de pie, sentado, acostado, de rodillas, cuclillas...).

- Diferentes desplazamientos del cuerpo en el espacio: marchas, saltos, carreras, cuadrupedias. Desarrollados a través de diversas posiciones del cuerpo en el espacio y sus desplazamientos.

- Reconocimiento de las direcciones en el espacio: a un lado y al otro, delante - detrás, arriba - abajo, adentro - afuera, etc., con y sin desplazamientos.

- Reconocimiento de tamaños: grande, pequeño (observación, diferenciación, comparación, seriación, agrupación).

- Nociones de dimensión espacial: corto - largo, cerca - lejos, entre, alrededor, en el centro, etc., con y sin desplazamientos.

Diseños espaciales propuestos significativamente por el profesor y los niños y las niñas (líneas rectas, sinuosa, curva, paralelas, oblicuas, ángulos, flechas, laberintos, diferentes dibujos, etc.).

Temporalidad

Tiempo comprende:

La vivencia a través del movimiento, de variaciones en: velocidad, intensidad, pausas, silencios, duración, ritmos, secuencias rítmicas, y otros elementos de la música.

El tiempo está ligado al espacio, por lo que los canales de información temporal son los mismos: auditivo, visual y kinestésico-táctil. Con esta información adquirimos nociones que intervienen para la construcción del espacio como: distancia, dirección, orientación, duración, frecuencia y velocidad.

El concepto de tiempo es una idea abstracta definida por la relación entre acontecimientos (sucesión, inter-valos...)

Los niveles de organización temporal son dos:

- Los niveles de percepción inmediata: supone la organización espontánea de fenómenos educativos.

- El Nivel de representación mental, cuya adquisición es muy difícil de alcanzar en los niños y niñas de esta edad.

Aspectos temporales a tener en cuenta:

- Noción del momento preciso: antes-durante-después (simultáneo)

- Noción de periodicidad: intervalos regulares entre acciones.

- Noción de duración: tiempo que transcurre (largo-corto)

- Noción de sucesión: hechos anteriores y posteriores (antes y después).

- Noción de intervalos: tiempo entre acciones.

Noción de velocidad: rapidez o lentitud de una acción.

Noción de cadencia regular: permite realizar movimientos rítmicos.

Estructuración temporal:

Implica la adquisición de la estructura de tiempo

Incluye la relación y estructuración de espacio-tiempo: Mañana, tarde, noche; ayer, hoy, mañana.

Toda acción lleva una porción de tiempo. La estructuración espacial tiene como finalidad la coordinación de los movimientos.

Ambas nociones de espacio y tiempo no son innatas en el hombre, y por lo tanto, son desarrolladas por medio de las experiencias y vivencias del niño y la niña desde sus más tempranas interacciones con el medio social y natural.

Orientación temporal

Comprende las nociones de tiempo y de ritmo que se elaboran a través de movimientos que implican cierto orden temporal. Este incluye el desarrollo de nociones como: rápido, lento; antes, después y la estructuración temporal que se construye de manera estrecha con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos.

Todo movimiento posee un factor tanto espacial como temporal y ambos se caracterizan por poseer una relación recíproca. El tiempo puede ser pensado como dirección, ya sea hacia el pasado o hacia el futuro.

Contenidos:

- Percepción de duración. Nociones temporales elementales (rápido- lento, al mismo tiempo, después que, etc.)

- Percepción de diferentes distancias y velocidades. Donde el espacio y el tiempo se hallan tan relacionados en actividades como: Lanzamiento de objetos a un lugar determinado. Recorridos, circuitos.

Elementos básicos:

Noción de velocidad

- Noción de duración.

Noción de continuidad e irreversible.

Conciencia de relaciones en el tiempo:

Espera de turnos.

- Aprender los distintos momentos del tiempo: velocidad, duración.

Nociones de simultaneidad, sucesión e intervalos.

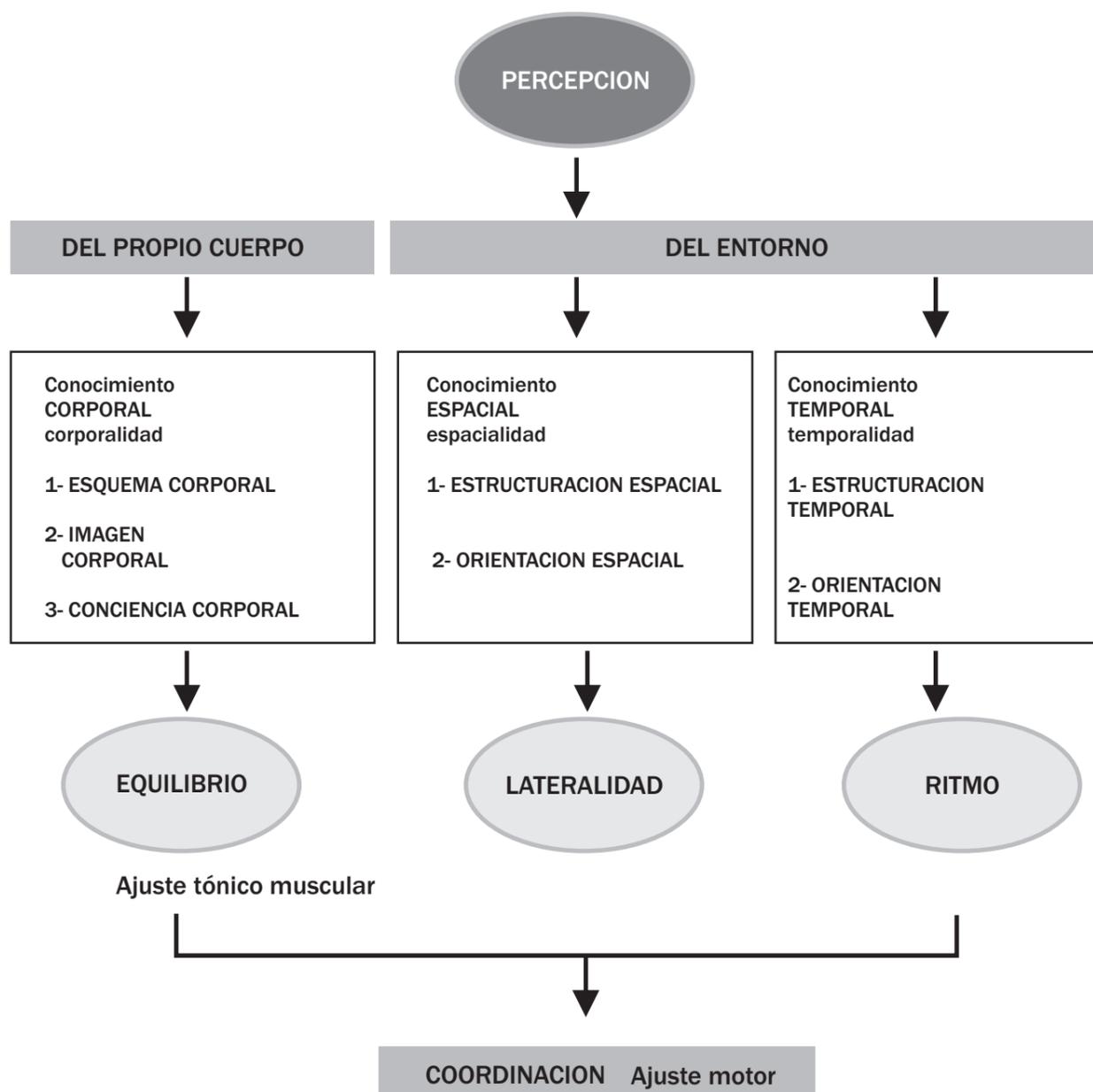
Alcance del nivel simbólico:

Coordinación de los distintos elementos anteriores.

Sucesión temporal: adaptación y representación.

Representación.

COMPONENTES DEL DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR



158

2- Eje corporeidad y sociomotricidad

Corporeidad y motricidad son procesos estrechamente unidos, con ellos surge el movimiento humano que alimenta la creatividad de formas lúdicas para poder expresarse y comunicarse. Podemos afirmar que el juego es la esencia de la motricidad.

El juego brinda la posibilidad de conocer, probar y enriquecer las posibilidades motrices que van surgiendo. A medida que niños y niñas van descubriendo esas capacidades, aumenta su placer por la posibilidad de resolución de distintas situaciones motrices, lo cual estimula al aprendizaje de nuevas capacidades.

El término “sociomotricidad” refiere a la consideración pedagógica y didáctica de las relaciones interpersonales y las modificaciones conductuales que se producen en cada integrante del grupo por su participación en los juegos motrices o en las actividades físicas realizadas grupalmente.

Dentro de estos: los “juegos cooperativos” (Raúl H. Gómez 2004) cuya lógica interna orienta a niños y niñas a respetar el pacto colectivo, tomar decisiones de modo compartido y estar en constante comunicación con los otros.

En estos tipos de juego aparecen comportamientos de cooperación evidentes en las acciones motrices que lo manifiestan. Tales comportamientos se refieren generalmente a la disposición para conseguir un objetivo común entre varios niños y niñas, tal como trasladar un objeto pesado, construir una figura (círculo, casita) con elementos, o agrupándose entre varios niños y niñas para formar una ronda mientras cantan.

Contenidos:

La elaboración de los juegos.

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de juego en distintos ámbitos.
- Juego e invención de juegos funcionales, de roles, cooperativos y reglados. Reconocimiento, aceptación y modificación de reglas y roles.

La interacción lúdico- motriz con los demás.

- Participación activa en juegos grupales masivos y en pequeños grupos.
- Colaboración en la preparación de materiales y espacios para jugar en grupo. Práctica de normas relacionadas con el cuidado de sí mismo y de los otros.

Las manifestaciones expresivas en el juego.

- Juegos tradicionales.
- Juego e invención de juegos de rondas y cantados. Juego y exploración de la capacidad de expresión gestual y mímica.

3- Eje: Corporeidad en relación con el ambiente natural

En todas las etapas del aprendizaje el acercamiento a los ambientes naturales nos permite explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, aplicar, transferir, evaluar. Son estas las experiencias que posibilitan la integración de la humanidad como parte del ambiente en que se vive, sin perder de vista la diversidad y complejidad como la misma vida humana.

A partir de aquí se construyen conocimientos y se generan actitudes hacia el medio, aspectos que se construyen mediante la vivencia y la experiencia que se derivan del contacto directo. Ello requiere de una adecuada intervención pedagógica, para abordar los diferentes aspectos de la relación de la corporeidad con el ambiente y también posibilitar la integración de los demás campos del saber.

Por todo lo expuesto se debe considerar a la naturaleza como un marco privilegiado para la intervención educativa.

159

Contenidos:

-
- Conocimiento y la experimentación de la corporeidad en el ambiente natural.
- Participación vivencial en actividades en el ambiente natural.
- Habilidades motrices en distintos ambientes geográficos.
- Exploración de sus posibilidades motrices en el medio natural.
Reconocimiento de los riesgos que dichos espacios puedan presentar.

Orientaciones y Estrategias Didácticas:

El rol principal de los docentes es propiciar un ámbito para la creación y propuesta de situaciones motrices, sean éstas de carácter psicomotriz o sociomotriz. En ellas, niños y niñas expresarán su conducta motriz, con el objeto de jugar, expresarse, relacionarse y aprender nuevos conocimientos, actitudes y valores.

Esto no quiere decir que el educador quede aislado del proceso, se posiciona como guía, apoyo y sostenedor vincular del niño y la niña para que aborden las situaciones y actividades motrices que se desarrollan en los espacios del Jardín.

El docente puede disponer de estrategias metodológicas o didácticas para la elaboración de situaciones de juego como las que siguen:

Situaciones motrices libremente creadas:

-
- El docente presenta el material.
Determina junto a los educandos los espacios de juego (límites- zonas de riesgos)
- Deja totalmente la iniciativa creadora al grupo, para que decida a qué jugar y cómo jugar (objetivos y actividades).
Brinda el tiempo suficiente para la creación individual o grupal.
Promueve motivación por su carácter creativo e inventivo.

Situaciones motrices semiconducidas:

-
- Indica o dispone el material.
Define el objetivo del juego, pero no su estructura ni las acciones a realizar.
También, como variante de esta propuesta didáctica, puede definir el contenido, dejando librada a los niños y niñas la propuesta de los objetivos.

Situaciones motrices conducidas:

-
- Es el planteo de directividad tradicional.
- El docente elige y propone los objetivos.
- Sugiere directa e indirectamente los modos de actuación.
Define los materiales a utilizar.
Evalúa, por lo general, los resultados obtenidos, como prioridad.

Al respecto de estas propuestas didácticas, las dos primeras favorecen la evaluación global continua y formativa.

El enfoque metodológico que como estrategias didácticas sustenta esta propuesta tiene un componente fundamentalmente lúdico.

La mediación del educador en el juego debe asegurar al niño y la niña un ambiente estable y ofrecer la seguridad, la confianza y la información que necesita para continuar el juego. Esta actitud de poder entrar y salir del juego, de observar y mediar, de anticipar y planificar es la condición que debe estar siempre

presente en la tarea profesional del educador.

En cuanto a las técnicas de enseñanza las más apropiadas según Raúl H. Gómez, son:

Por resolución de problemas.

Muy utilizada por el docente quien conduce activamente al grupo: propone a los niños y las niñas, tareas a resolver de tipo semidefinidas, explica el objetivo de las tareas pero estimulando a que descubran y propongan diferentes modos personales y grupales de resolución de las tareas.

Por creatividad o técnica centrada en la producción.

En esta variante de la enseñanza, el docente distribuye o pone a disposición de los niños y niñas diferentes materiales (un mismo tipo para todos, o combinaciones) proponiendo a continuación, la exploración y el juego con los mismos, mientras los estimula a que inventen los juegos posibles de ser jugados, limitando su intervención a;

- crear condiciones de seguridad en el uso de instalaciones o del material;
- hacer evolucionar conflictos sociales entre los niños y niñas o impedimentos motrices en la realización de los juegos;
favorecer la evolución de las relaciones intersubjetivas entre los niños y niñas;
generar la reflexión sobre las respuestas encontradas.

La enseñanza por tareas.

En la enseñanza por tareas, el docente organiza los materiales en diferentes sectores del patio, de modo tal de disponer a los niños y niñas a jugar en forma autónoma para experimentar sus capacidades prácticas en cada uno de los sectores eligiendo entre varias formas de organización:

a) Por Recorridos:

Los materiales están dispuestos formando una secuencia. Hay que recorrer dicha secuencia en un orden determinado, comenzando por un lado y terminando por otro.

b) Por Circuitos:

Los materiales están distribuidos en 4 a 6 estaciones (o rincones para la Educación Inicial) formando un círculo o un rectángulo que ocupa todo el patio. Cada estación está separada de la otra en unos 5 o 10 metros.

Los educandos pueden jugar y practicar en cada estación para ir luego a otra cuando lo deseen, cuando se cumple un tiempo pautado, cuando se cumple un número de acciones o cuando el educador da una señal después de observar que han cumplido con un tiempo o pauta de la actividad.

■ Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: NATURAL Y CULTURAL

Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE NATURAL

*“La capacidad de asombro es la semilla del conocimiento”*¹⁵³

Fundamentación

¿Por qué enseñar a conocer el ambiente natural en el Jardín de Infantes?

Los niños y niñas son todo asombro y curiosidad, buscan respuestas, exigen saber, se sienten atraídos por descubrir e intentar descifrar cómo es ese ambiente que los rodea, los fascina y los involucra. Este gran interés los moviliza a investigar, es por ello que de manera libre y espontánea manipulan, observan, exploran y experimentan con los elementos que tienen a su alcance. Son creativos a la hora de realizar transformaciones y resolver problemas sencillos.

La tarea de todo educador es aprovechar esa curiosidad innata y encauzarla por medio de la actividad exploratoria, para que los pequeños constaten ciertas regularidades y construyan verdaderas teorías acerca de los objetos y fenómenos del entorno.

Pero, el mundo en que vivimos está en constante cambio. Los diversos aspectos del medio natural, social y tecnológico varían en el tiempo. Este entorno influye en los pequeños, produce efectos y modifica conductas.

Las ideas que los niños y niñas van construyendo acerca de ese mundo también cambian, se modifican y se hacen más complejas en la medida en que van logrando mayores posibilidades de comprensión y en la medida en que puedan participar de experiencias, observaciones, reflexiones y preguntas vinculadas con su entorno.

Las ciencias cambian porque la realidad cambia, pero también porque hay un desarrollo propio del conocimiento humano y del que producen los científicos en sus esfuerzos por descifrar esa realidad. Un conocimiento actual no lo es para siempre.

La responsabilidad docente no es sólo ayudar a los alumnos a conocer, sino también averiguar cómo conocen e intentar que desde muy pequeños, puedan ir modificando sus ideas, poniendo en duda “las certezas”, lo que les permitirá ir desarrollando un pensamiento crítico y actitudes reflexivas y creativas.

El Jardín no es el ámbito de producir ciencia, sino el ámbito de transmisión de saberes y de su apropiación por parte de los pequeños. Piaget dice que “el conocimiento se adquiere no de copiar la realidad sino de actuar sobre ella”. Es el niño el que construye su propio conocimiento desde dentro, en interacción con su entorno.

Enseñar Ciencias Naturales en el Jardín de Infantes implica pensar desde la complejidad, teniendo en cuenta el pensamiento de los niños y niñas (esta edad está dominada por una percepción sincrética), sus necesidades afectivas, lúdicas y corporales y los diferentes contextos a través de los cuales constituyen su subjetividad. Implica también integrar básicamente la física, la química y la biología atendiendo a que compartan un objeto de estudio que se puede definir como los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural y social. Desde una perspectiva transversal, problemática, integral y compleja, que promueva la mejora de la calidad de vida de los sujetos en sus contextos particulares.

Este documento está enmarcado desde la perspectiva del “aprendizaje de ciencias por descubrimiento”, sostiene el principio de globalización del currículum, cuya postulación resulta coherente con los modos de construcción del conocimiento en la primera infancia. Es un enfoque sistémico, interdisciplinario y holístico o integral. Pensar sistémicamente el mundo en el cual estamos insertos es una forma particular de comprenderlo.

Se tratará de trabajar en torno a problemas relevantes y significativos para cada contexto, desde la complejidad y el atravesamiento de múltiples miradas. Incluye por tanto a los seres vivos como así también a los del mundo físico, transformando las experiencias cotidianas en situaciones de aprendizajes, para que se conviertan en un objeto de conocimiento.

Propósitos:

- Promover la indagación del ambiente a través de problemas significativos, de manera que puedan enriquecer y complejizar las representaciones de los fenómenos naturales.
- Generar situaciones de enseñanza que favorezcan el aprendizaje por “descubrimiento”, a través de la interacción con la realidad circundante.
- Propiciar la curiosidad, el interés y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno, la valoración y preservación del medio ambiente.
- Promover el respeto por la vida, por su propio cuerpo y por los demás.

Contenidos:

1- La materia y sus interacciones:

- Indagación de algunos objetos y materiales, en relación con la forma, la textura, brillo, permeabilidad, flexibilidad, fragilidad, dureza y peso.
- Reconocimiento de la diferencia entre recursos materiales naturales (arena, piedras, madera, entre otros) y artificiales (plástico, vidrio, cartón) y su aplicación en la vida diaria.
- Comparación de algunas propiedades de los objetos y materiales.
- Exploración de algunas interacciones de los objetos y materiales en relación con flotación, absorción, mezcla, soluciones, desplazamientos, transmisión de la luz y el sonido, interacciones electromagnéticas.
- Experimentación con elementos que permitan estas formas de propagación.
- Comparación y establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia de las características de los distintos objetos y materiales.
- Inicio en el uso de instrumentos simples (tamices, coladores, goteros)
- Aproximación a algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales: mezclas y soluciones.
- Apreciación del agua como fuente de vida y las diferentes formas en que se encuentra en la naturaleza, comprendiendo su contribución al desarrollo de los seres vivos y del medio.
- Indagación de los ciclos del agua y sus diferentes estados: líquido, sólido, gaseoso en situaciones naturales y de experimentación.
- Exploración de algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales en las interacciones: evaporación, solidificación, coacción, teñido y decoloración.
- Aproximación a algunas exploraciones activas y sistemáticas: Observación, selección y registro de la información en listas, dibujos, croquis, cuadros, fotos, tablas.

2- Los seres vivos y su entorno:

- Indagación sobre los rasgos comunes en plantas de la zona: flores, tallos, hojas, raíces, frutos y semillas, (necesidades para vivir, agua, sol, etc.)
- Indagación de características de algunos animales: partes del cuerpo, cobertura, miembros, alimentación, formas de vida. (metamorfosis de la mariposa, rana, aves).
- Reconocimiento de algunos cambios en los procesos de crecimiento y etapas de desarrollo de los seres vivos a lo largo del año o de la vida: origen y respeto por la vida, crecimiento, desarrollo, transformación, relación con su hábitat.
- Identificación del cuerpo humano como un organismo complejo. Descripción de sus partes y caracterización de sus funciones. (hueso y sostén; pulmones y respiración; corazón y circulación)
- Apropiación de normas básicas de cuidado personal y convivencia basadas en la igualdad, el respeto y la responsabilidad.
- El reconocimiento como niña o niño, asumiendo positivamente su identidad sexual, libre de elementos de género discriminatorio.
- Análisis de comportamientos que contribuyan a la protección del medio ambiente: huerta orgánica, reciclaje de residuos, energías renovables.
- Establecimiento de relaciones entre los seres vivos y su entorno (hombre, animales y plantas).
- Aproximación a problemáticas del medio ambiente: contaminación del agua, aire y suelo, etc. e identificación de diversas formas de preservarlo, para contribuir al desarrollo de ambientes saludables.
- Conocimiento de algunos componentes del universo, sus características e interrelaciones con la vida animal y vegetal.

- Identificación de algunos cambios que se producen durante el día, los meses y las estaciones del año: claridad, oscuridad, longitud de la sombra y características atmosféricas.
- Iniciación en la formulación de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones, para anticipar posibles efectos que podrían producirse como consecuencia de situaciones de la vida cotidiana o de algunos experimentos realizados.

Estrategias Metodológicas:

Aprendizaje por descubrimiento

Se propone el camino del aprendizaje por “descubrimiento”, porque permite a los pequeños construir su propio conocimiento a través de la interacción, e iniciarse como sujetos exploradores y críticos de la realidad que los circunda.

Algunos de los momentos sugeridos son:

- Observación: (puede ser de un fenómeno o de los objetos y materiales con los que se va a trabajar).
- Planteo de la situación problemática: Interrogación
- Anticipación de hipótesis.
- Experimentación: (verificación).
- Confrontación de puntos de vista.
- Indagación, búsqueda de explicaciones y soluciones.
- Conclusión: Registro de lo observado y/o de las conclusiones (representación gráfica, plástica o dramática).

Esta es una secuencia posible, que podrá variar en la situación concreta de cada aprendizaje. Según la experiencia a realizar el docente tratará que los niños y las niñas anticipen lo que ocurrirá, o en otras situaciones, será conveniente que realicen la experiencia y traten de explicar lo que observaron y por qué sucedió.

La Observación es uno de los pilares donde se apoya el método por descubrimiento, es un paso necesario y fundamental para su adquisición. Una buena observación no es simplemente una percepción, necesita del juicio personal, tiene que estar dirigida para ayudar a los alumnos a que capten la esencia de las cosas, que vean, que escuchen, que comparen y enuncien sus conclusiones.

Los pequeños captan totalidades por estar en una etapa sincrética, lo hacen en forma superficial y siempre por algo necesario, práctico, pero se cansan rápidamente porque sus intereses son lúdicos, de allí lo incompleto y rápido de sus observaciones. El docente debe plantear situaciones ricas de aprendizaje para favorecer la capacidad observadora.

El aprendizaje por descubrimiento se desencadena a partir de una situación problemática. Frente a la misma, los educandos buscan, inventan, preguntan, siguen caminos inesperados, descubren y sacan conclusiones que responden a sus esquemas conceptuales. Todo conocimiento personal, se transforma en conocimiento significativo para ellos.

Los docentes deben favorecer las predicciones o anticipaciones de hipótesis, pues las respuestas serán una fuente de información, acerca de lo que saben los infantes, los errores o intereses serán el punto de partida para los aprendizajes posteriores. Es decir, el educador deberá descubrir qué piensan, para provocar luego, con otras preguntas significativas, el desequilibrio cognitivo, que los lleve a buscar nuevas soluciones.

La experimentación es el segundo pilar en que se apoya este conocimiento. Deben ser las niñas y niños los que realicen las experiencias, guiados por el maestro.

La confrontación de puntos de vista, se realizan al concluir la acción de experimentación, es importante promover la reflexión sobre lo hecho, lo observado, lo descubierto. La intervención del educador debe ser oportuna, con preguntas que ayuden a tomar conciencia sobre sus acciones, sobre cómo reaccionan los materiales, qué cosas descubrieron sus pares, si las anticipaciones se confirmaron o no, y a qué conclusiones arribaron, luego de la indagación, y de la búsqueda de explicaciones y soluciones.

La comunicación o registro de las conclusiones, no sólo podrá hacerse en forma verbal, sino por medio de diferentes lenguajes: plástico, dramático, o gráfico, realizando secuencias o dibujos de las

experiencias, aplicando distintos códigos.

Esta secuenciación puede ser sucesiva o simultánea, pero no supone un orden jerárquico, el docente la organizará según, los momentos, grupos, edades, intereses.

Sector de Ciencias:

Es fundamental que las salas de Jardín de Infantes dispongan de un “Sector de ciencias”, el mismo debe ser resignificado y ser un espacio generador de nuevos aprendizajes. Con propuestas vinculadas a las actividades que se han desarrollado con anterioridad, que estimule la posibilidad de la interacción y la colaboración entre pares. Para que se transforme en un espacio interesante, los docentes planificarán las propuestas y los materiales que pondrán a disposición ofreciendo una variada gama de actividades. En la medida que los educandos tengan reiteradas oportunidades de participar en este rincón, adquirirán mayor autonomía para planificar, elaborar preguntas, y desarrollar sus propias propuestas.

Algunos de los materiales que se pueden ofrecer en el Rincón de Ciencias son:

- Diversos tipos de envases: de vidrio de igual altura y ancho; y de distinta altura y ancho.
- Imanes, limaduras de hierro, objetos de metal, de plástico, de madera, etc.
- Objetos pesados y cajas con objetos adentro.
Tamices, coladores, goteros, recipientes para mezclas y soluciones, gelatina, sal, aceite,
- leche, vinagre, cucharas.
- Linternas, pilas, papeles opacos, transparentes, bolsas de nylon, materiales de distintas texturas, piedras, agua, corchos, papel de lija, etc.
- Semillas, flores, frutos, plantas acuáticas, terrestres, aéreas.
Lupas, calentador, regaderas, palitas.
Pecera, tela metálica, tierra, arena, lombrices, huevitos de sapo, gusanos de seda, etc.

Orientaciones Didácticas:

El docente debe potenciar la capacidad de los niños y niñas de percibirse como un activo explorador, es por ello que abordará las ciencias naturales a través de situaciones problemáticas que consideren las interrelaciones o relaciones recíprocas que las vinculan con otros problemas, con otros procesos y entre sí. Un intenso trabajo en este sentido ampliará la mirada de los educandos, pues comenzarán a comprender las complejidades y diversidad de los fenómenos naturales.

Un aspecto importante a tener en cuenta por el maestro es que los pequeños en algunas ocasiones pueden dar respuestas erróneas desde la lógica adulta, pero que muestran cómo razonan, de acuerdo a sus estructuras de pensamiento, desde la etapa evolutiva en que se encuentran. La intervención oportuna del maestro podrá encauzar sus investigaciones y descubrimientos.

Por lo tanto, si los educadores comprenden que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta y en lugar de apresurarse a responderla, admiten que los niños y niñas son capaces de canalizar la tensión que ésta provoca en un proyecto de acción, no solamente ayudarán en la construcción del conocimiento, sino que también habrán incrementado las oportunidades para el desarrollo de su autonomía intelectual.

El educador será un facilitador activo, un creador de entornos donde prospera el aprendizaje, para ello es fundamental procurar un ambiente rico en experiencias, experiencias vitales, concretas y sencillas que requieran considerable manipulación de objetos. Experiencias amenas enmarcadas en el juego que estimulen la creatividad y la invención.

También habrá momentos en que lo conveniente es promover situaciones de interacción donde el docente tiene una participación más activa en la organización y en el desarrollo de la actividad, introduce cambios que la hacen cada vez más compleja, observa los resultados, evalúa su efectividad y realiza las modificaciones adecuadas (a veces con todo el

grupo, otras en pequeños grupos).

Se propiciarán actividades de exploración como estrategia privilegiada para adquirir saberes. “La actividad exploratoria ha sido definida (Collo, 1991) como el conjunto o secuencia de comportamientos que permiten obtener información sobre los materiales, los objetos y los fenómenos con los que las niñas y niños entran en contacto”.

Es importante distinguir entre las actividades manipulativas y actividades exploratorias. Las manipulativas son sinónimo de movimiento; en cambio las actividades exploratorias son secuencias de acciones muy complejas que responden al interés de los pequeños, quienes las organizan y estructuran de forma autónoma, es decir, no sólo deciden lo que hacen, sino también cómo lo hacen, y por sobre todo son actividades que les permiten obtener información acerca del objeto o fenómeno desencadenante.

Para la exploración del medio es fundamental favorecer la realización de variadas colecciones de piedras, tierras, hojas, semillas, etc. En relación a insectos, arácnidos, reptiles, peces, caracoles, tortugas y vegetales entre otros, es necesario promover el respeto por los seres vivos y la naturaleza en general, de manera de no dañarla. Por lo tanto se sugiere aprovechar los elementos que han cumplido su ciclo de vida, y desarrollar ambientes (terrarios, acuarios, invernaderos, etc.) adecuados para aquellos seres o vegetales que vivan en ellos.

Otra de las experiencias que se ofrecerán son aquellas que facilitan las transformaciones y la representación de los cambios. “Esa representación (Forman, 1984) facilita en el niño la construcción del proceso de movimiento en lugar de centrarse en lo estático”. Para ello, en la medida que sea posible, se debe tratar que los niños y niñas vivencien los cambios cuidando plantas o animales, haciendo sus propias observaciones respecto al proceso.

En relación a apoyar la comprensión del medio natural, son recursos claves promover diferentes opiniones sobre hechos y fenómenos, estimular la discusión entre ellos, plantearles preguntas e invitarlos a formular hipótesis, considerando las causas, para que anticipen sus efectos.

Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE SOCIAL Y TECNOLÓGICO

“La verdadera filosofía es reaprender a ver el mundo”

Merleau-Ponty

Fundamentación

Las Ciencias Sociales configuran un área de conocimiento en la que intervienen aportes de la Geografía, Historia, Economía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas y de la Comunicación entre otras. En tanto ciencias humanas, tienen como objeto el hombre en sociedad, pero al hombre concreto, real, contextualizado, actuando en un tiempo y un espacio; constituyéndose como persona en una permanente relación dialógica y dialéctica con su cultura y la sociedad de la que forman parte.

Las Ciencias Sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo.

En el Jardín, el objeto de conocimiento del Área de Ciencias Sociales es el hombre en sociedad, actuando en un tiempo y en un espacio. Partiendo de la Institución, entrar y salir permanentemente para actuar, observar, explorar, comparar, nombrar, definir, representar y comprometerse con ese mundo inmediato, permite al niño organizar la realidad, estructurándola, categorizándola y dándole sentido.

Mirando el escenario del Jardín de Infantes nos encontramos con niños preguntones, investigadores del mundo en que habitan, ávidos buscadores de respuestas. Esta primera escuela, puede y debe dejar entrar a las Ciencias Sociales a sus salas.

Partimos de la base de que el enriquecimiento y la complejización de la mirada que tengan los niños sobre el ambiente es lo que da sentido al abordaje de contenidos de Ciencias Sociales en este nivel. En efecto, consideramos el ambiente como “... un complejo entramado [que] en su totalidad resulta inabarcable. Esto se acentúa aún más si recordamos que nuestros destinatarios son los alumnos del jardín de infantes. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos específicos a partir de los cuales organizar proyectos de trabajo en la sala” (véase Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

El propósito de trabajar con las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial es que los alumnos conozcan el ambiente social con el sentido de comenzar su formación como ciudadanos críticos, capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven.

La socialización ya no será concebida como la aceptación pasiva de ciertos hábitos, sino como un proceso de construcción de nuevos conocimientos, normas y valores que facilite una integración activa a la vida social.

Convertir al ambiente en “categoría de labor didáctica” es correr el velo de lo obvio y de este modo favorecer que los alumnos incorporen otras miradas sobre el ambiente social ya conocido, por ello una de las principales tareas del docente es reconquistar cierta curiosidad que le permita elaborar interrogantes capaces de promover nuevos aprendizajes en sus alumnos.

La construcción de un concepto, lejos de coincidir con una simple repetición de términos se da luego de ciertos recorridos

Al incluir el abordaje de los fenómenos sociales en el nivel nos proponemos que los niños pongan en juego esas primeras ideas y experiencias, confrontándolas desde interrogantes o problemas a resolver. Desde el Jardín intentaremos dar respuestas a esas preguntas a través de incentivar la observación de lo que nos rodea, buscar información, establecer relaciones, formular nuevas preguntas y expresar posibles explicaciones. Estas explicaciones serán provisorias y se irán complejizando a medida que se plantee la profundización de algún tema pero también iremos aproximándonos a la noción de que no hay respuestas o explicaciones únicas ni definitivas, pues el mundo social siempre está en transformación y puede ser visto desde distintos puntos de vista.

Al trabajar con los diferentes ejes vinculados con el mundo social, tendremos en cuenta que las propuestas que se hagan en el Jardín constituyen las primeras experiencias y las primeras entradas

sistemáticas al mundo social desde una intencionalidad de enseñanza.

La complejización de ideas iniciales acerca de las sociedades será parte de un proceso de construcción lenta y progresiva, que comienza en el Nivel Inicial y se continúa en los restantes niveles, donde la intervención docente es una condición irremplazable.

El trabajo en esta área les permitirá ampliar progresivamente su mirada del entorno y conocer diversas realidades cercanas y lejanas en el tiempo y en el espacio. El propósito general es ampliar sus horizontes culturales, brindando oportunidades para pensar la realidad social, mirar su entorno “con otros ojos” y, al mismo tiempo, conocer otras realidades alejadas o desconocidas para ellos.

Los niños se hacen ininidad de preguntas. Será tarea del maestro darles un lugar, saber escucharlas y recuperar sus vivencias para aprovechar la riqueza de las mismas y mantener la curiosidad que ellos manifiestan. Los interrogantes y las confrontaciones entre las ideas de distintos niños posibilitan la construcción de situaciones problemáticas que permiten desarrollar una unidad o proyecto.

A medida que los alumnos indagan el ambiente social a partir por ejemplo de un recorte tan cotidiano como los juegos y los juguetes enriquecen su capacidad de juego. A su vez, mientras el juego de los niños se va complejizando, impulsa nuevos interrogantes para interpelar al ambiente. El proponer a los alumnos del Nivel Inicial preguntarse sobre los juegos y los juguetes puede convertirse en un modo de introducirlos en el conocimiento del ambiente

En el Nivel Inicial interesa acercar a los alumnos a la idea de que el ambiente social es una construcción social, es decir, es el resultado del trabajo y la intención de los hombres (Serulnicoff, 1998). En este sentido, se propone que los niños incorporen la idea de que un objeto tan cotidiano para ellos como son los juguetes, constituyen el producto del trabajo de las personas para el cual se requieren diversos saberes, materiales, maquinarias, herramientas, etc y que aprendan a valorarlo.

Considerando a la Tecnología como un conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico referido a objetos (tangibles o no) y procesos que posibilitan la satisfacción de necesidades e intereses de la vida de las personas y grupos sociales, se articula en el ambiente como resultado de la interacción de los sistemas naturales y sociales, afectando no sólo los productos y procesos de producción, sino instalando formas de pensamiento sobre ellos. Esta zona de interacción da cuenta de un largo proceso histórico en el que el trabajo del hombre ha puesto en acto la relación entre recursos naturales y modos de producción, transformado el ambiente natural en paisaje humanizado o artificial.

Es importante que en el Nivel Inicial se promuevan aproximaciones al conocimiento tecnológico a partir de situaciones de aprendizaje en las que se identifiquen problemas relativos al mundo material, se definan estrategias posibles, se construyan objetos y se reflexione sobre ellos. A través de estas experiencias se abordarán aspectos referidos a materiales, artefactos, herramientas, procedimientos técnicos y organizativos sencillos, procurando relacionar permanentemente los productos de la tecnología con las necesidades sociales y el impacto ambiental.

Es el Jardín de Infantes un lugar privilegiado para vivenciar interacciones con “otros” y ampliar el mundo, donde se repiensa a diario maneras de relacionarse, deberes, derechos; donde se ensayan roles, se representa el espacio y se continúa organizando el tiempo. Donde diferentes por qué, interrogan el pasado y “generan motorcitos” para empezar a andar nuevos caminos apasionantes y entretenidos.

Propósitos:

- Favorecer el conocimiento de diferentes realidades de manera que puedan enriquecer y complejizar representaciones de los fenómenos sociales.

- Conocer su historia personal y social, a través de episodios de nuestra historia utilizando testimonios del pasado.

- Propiciar la construcción de la identidad de los niños y niñas en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus historias personales, promoviendo al mismo tiempo la pertenencia a la comunidad local y nacional.

- Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.

- Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.

- Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.

- Reconocer las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas.

- Valorar y respetar formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social

- Reconocer y valorar los trabajos que se desarrollan en los distintos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen.

- Reconocer productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y sus transformaciones.

- El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

Estrategias Metodológicas:

- Exploración: Indagación de ideas previas de los niños a través de la formulación de preguntas, problemas, juegos.

- Contrastación con el medio: Realizar actividades que faciliten la búsqueda de nueva información: encuestas, entrevistas, visitas a museos, recolección de objetos antiguos y modernos, análisis de distintos tipos de fuentes (observación directa de fachadas, trajes antiguos, placas de los monumentos, paisajes urbanos y rurales durante una salida; fotografías, litografías, videos)

- Entrevistas a expertos: El docente seleccionará la persona a entrevistar, propiciará situaciones previas a las entrevistas, en las que comparta con los niños y niñas el objetivo de la entrevista, les enseñará a formular las preguntas a diferenciar las que los ayudarán a obtener información relevante para la cuestión que quieren responder de las que no. Conversará con ellos el mejor modo de registrarla (algún adulto que apunte, un grabador, una filmación, etc.) para poder trabajar luego en la sala. Con estas intervenciones, no sólo utilizará la entrevista como medio para responder alguna pregunta sino que estará propiciando la enseñanza de la realización de entrevistas como procedimiento. Será muy interesante que los niños participen en su elaboración permitiéndoles aprender más acerca de este procedimiento. Al diseñar la propuesta didáctica, es importante considerar las posibilidades cognitivas de los niños y niñas. Proponerles comparar su presente con algún otro momento del cual se tengan testimonios concretos (informantes, objetos antiguos, fotografías, relatos, etc.).

- Sistematización de la información: Son actividades que permitan organizar la información y arribar a respuestas de los interrogantes planteados en la etapa exploratoria. Pueden diseñarse distintos tipos de registros: cuadros simples, juegos, gráficos de barras, entre otros

- Comunicación de los procesos y las conclusiones: A través del relato de las acciones desarrolladas, confección de carteleras, frisos, utilizando diversos materiales: imágenes iconográficas, fotos, videos del recorrido, grabaciones de sonidos, También se pueden realizar dramatizaciones mediante las cuales se recreen los ambientes estudiados (casa, supermercado), entre otros. Esto nos permitirá obtener conclusiones y descubrir nuevos interrogantes a resolver.

Contenidos

Los contenidos están organizados en ejes:

La organización del espacio social

Promueve en los niños reconocer los lugares más significativos del barrio y la zona para luego establecer relaciones y valorar lo propio y lo diferente.

- Exploración, registro y descripción de lugares significativos: la casa del propio niño, otras casas, la escuela, el barrio, pueblo, paraje, ciudad, la plaza, el centro, los negocios.

- Reconocimiento y localización de espacios cotidianos y comparaciones con otros más alejados.

- Ubicación en el espacio geográfico a través de croquis y dibujos.

- La arquitectura de la localidad, sus diferentes construcciones y los materiales utilizados según los usuarios y la utilización de recursos.

- Delimitación de los espacios, nombres, partes, orientación, formas de circulación y de comunicación.

Nuestra comunidad y localidad en el transcurso del tiempo:

Propone que los niños realicen diversos recorridos por diferentes historias, de manera de poder aproximar-se a comprender que todos tenemos una historia (individual, personal) y que ésta necesariamente está dentro de la historia de nuestra comunidad y de nuestro pueblo.

- Análisis e intercambio a partir de la exploración activa de la historia personal de cada niño, de sus padres, del grupo escolar.

- Reconocimiento de la familia como una institución social: funciones, modos de organización, roles, normas, costumbres, etc. La diversidad en los modos de organización familiar, cambios y permanencias en las formas de vivir en familia.

- Identificación de algunas características de nuestra localidad hoy y en el pasado.
- Aproximación a la historia de nuestra comunidad a través de la indagación de la vida cotidiana en diferentes épocas

- Análisis de diferentes aspectos de los pueblos originarios hoy y en el pasado.
- Conocimiento y valoración de las fechas patrias, otras fiestas populares significativas para la comunidad, costumbres, tradiciones, personajes históricos como parte de la historia y la cultura.

Diferentes formas de vivir y trabajar: ofrece a los niños y niñas la posibilidad de acercarse a conocer la existencia de distintas actividades económico-productivas en la vida actual, para enriquecer la mirada sobre un presente que es tan diverso como el pasado, incluso en contextos cercanos.

- Indagación de las funciones que cumplen algunas instituciones y de los trabajos que realizan las personas en ellas (educativas, de salud, religiosas, culturales, gubernamentales, etc.)

- Identificación de diferentes actividades económicas para la elaboración de los productos.
- Establecimiento de relaciones entre los lugares de trabajo, los trabajadores sus características y sus modos de organizarse. (Trabajo en la casa, trabajo fuera de la casa, empresas, cooperativas)

- Aproximación a la comparación entre localidades urbanas, rurales, isleñas, serranas, termales, cercanas al mar, etc.

- Establecimiento de relaciones entre las características de las localidades y la forma en que viven las personas en ellas (diferente uso de transportes, acceso a servicios, medios de comunicación radio, TV, diario, entretenimientos, etc.).

- Conocimiento del desarrollo termal en la provincia como una nueva actividad económica que incide en muchas localidades entrerrianas.

- Influencia de los medios de comunicación en la vida social.

Relaciones entre las personas

Ofrece a los niños y niñas la posibilidad de preguntarse para qué son necesarias las normas y así comprobar que las mismas fueron elaboradas por las personas. Permitirles participar opinando, proponiendo, escuchando las ideas y sugerencias de sus compañeros,

Conocimiento de situaciones cotidianas en el hogar.

- Conocimiento de situaciones cotidianas en el Jardín de Infantes en las que son necesarias distintas normas (horarios de entrada y de salida, normas para jugar en el patio, para entrar y salir de la sala, etc.)

- Reconocimiento de la vinculación entre el sentido de las normas y la necesidad de cumplimiento (necesidad de cuidar los juegos del patio para que todos puedan utilizarlos, la importancia de compartir los materiales para que todos puedan trabajar con ellos, etc.)

- Comparación de las normas necesarias en situaciones cotidianas del jardín con aquellas que regulan otras actividades sociales (normas de saludo, formas de entrada y salida, horarios, etc. En el jardín, en la familia, en el club, en la plaza.

- Iniciación en el conocimiento de las normas de tránsito (educación vial) en las salidas.

- Respeto y valoración por puntos de vista diferentes del propio

- Participación y valoración en la tarea grupal.

Las personas y sociedades crean tecnologías

Promueve en los niños y niñas la conciencia que los objetos, inventos y máquinas son producciones humanas a partir del trabajo de las personas, que cambian a lo largo del tiempo aunque también conservan algunas características. Promueve también preguntas por la relación entre la función del objeto (invento/máquina) y las necesidades de las personas y que identifiquen que diferentes comunidades pueden utilizar diversos objetos para resolver necesidades similares.

Se espera que a partir de situaciones de enseñanza los niños puedan observar impactos y efectos sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente de los artefactos creados y producidos por las propias personas; así como la conveniencia o no, del uso de la tecnología.

- Aproximación al conocimiento de objetos, inventos y máquinas y de los usos que las personas y las sociedades les dan.

- Establecimiento de relaciones entre los objetos, inventos, instrumentos, máquinas, vestimentas y su función, sus características y transformaciones a lo largo del tiempo

- Reconocimiento del uso y la función de los espacios sociales e instituciones en relación con las necesidades y posibilidades de las personas de cada lugar.

- Reconocimiento del impacto de la tecnología en el ambiente, distinguiendo los componentes naturales y evidencias de la actividad humana a través del desarrollo tecnológico.

Orientaciones didácticas:

Conviene elegir recortes suficientemente complejos para que impliquen un desafío y movilicen las ganas de aprender. Un recorte es mejor que otro cuando permite enriquecer y complejizar las miradas iniciales de los alumnos, los pone en contacto con información antes desconocida, genera nuevos intereses e inquietudes, vincula a la escuela con la comunidad y ofrece oportunidades de pensar con otros sobre el mundo social.

Un ejemplo complejo puede ser trabajar (para los más grandes) como recorte la laguna, arroyo o río cercano a la localidad.

Desde el área social podemos ver, ¿qué usos se le da? ¿Hay un uso turístico del recurso? ¿De pesca? ¿Quiénes la usan? ¿De dónde proviene el agua que toma la población? ¿De allí? ¿Cómo llega? ¿En qué estado está? ¿Está contaminada? ¿Siempre fue así? ¿Hay fábricas o industrias cerca de la zona? ¿Hay algún organismo o institución que se ocupe de su cuidado o preservación? Es importante tener claro que al trabajar estas temáticas con los niños y niñas, en caso de haber contaminación esto es producida por la sociedad y es desde el punto de vista social que se puede analizar este fenómeno.

Otro ejemplo posible de articulación puede ser tomar el recorte de un período del pasado remoto en espacio y tiempo como la vida de los dinosaurios. Desde el punto de vista social es posible indagar cómo obtenemos información de esa época tan lejana. Los paleontólogos: ¿quiénes son? ¿Qué trabajo hacen? ¿Cómo realizan las excavaciones? ¿Qué cuidados deben tener? ¿Qué herramientas utilizan? Es importante en especial con este tema tener en cuenta que los niños poseen muchas veces información a partir de películas de fantasía que han observado. El docente tratará de ayudarlos a diferenciar la información científica de la ficción. Generalmente (y en forma errónea) los niños creen que los hombres convivieron con los dinosaurios, de modo que será una ardua tarea no confundir la fantasía con la realidad.

LAS CIENCIAS SOCIALES Y LOS ACTOS PATRIOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

No son nuevos los debates en torno al festejo y a la puesta en escena de los actos escolares. Desde hace más de una década se viene revisando el lugar que la escuela, y el Nivel Inicial en particular, le otorga a los actos.

La palabra “efemérides” proviene del griego ephémeris, de ephémeros, de un día. Todas las acepciones que figuran en el diccionario se refieren a la singularidad de un solo día, a su carácter efímero, de igual modo que las fechas que se festejan se inscriben en un día determinado en nuestro calendario. Si bien es pasajero el día convenido para la celebración, no lo es el tiempo destinado a los preparativos.

Hoy aquellas conquistas del siglo XIX se encuentran empañadas y sin vigencia, frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las ligue al presente. Construir ese puente

ofrecerá la oportunidad de un reencuentro personal con la propia historia. Para hacerlo será necesario encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan.

Pero no es el tiempo cronológico ni el mero conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo.

Las fechas elegidas para conmemorar se refieren al origen de la nación. Este hecho diferencia a las efemérides de otros contenidos de Ciencias Sociales.

Tenemos que tener en cuenta que cuando abordamos hechos históricos con niños tan pequeños estamos trabajando con una noción que ellos están construyendo: el tiempo.

Los conceptos históricos, por ejemplo, "libertad" o "independencia" resultan demasiado abstractas para niños de corta edad. Por eso hablaremos de "tomar decisiones" considerando que es lo que ellos hacen en sus acciones cotidianas. Es conveniente que el docente relate a los niños y niñas el proceso partiendo de la propia experiencia de tomar decisiones a diario, para llegar luego a tratar una decisión que fue tomada hace tiempo.

Para tratar estos temas es conveniente dividir el período histórico en unidades de sentido que nos permitan explicar el proceso histórico y establecer puentes causales entre sus diferentes momentos.

A la vez es necesario realizar una contextualización histórica de cada una de las fechas patrias para que los niños comprendan, como era la vida en los días del surgimiento de nuestra nación.

Es así que se realizaría un recorte de la realidad cotidiana de la época, considerando que por las características evolutivas de los niños, este es el aspecto que debe ser abordado.

Realizar una contextualización histórica de cada una de las fechas patrias, a la vez que trazar puentes históricos entre los hechos, son parte de una propuesta de enseñanza donde el acto escolar no es una muestra diagramada y elaborada artificialmente por el adulto, sino la fase final de un proceso iniciado en la sala." (Gorís, Beatriz en Revista Lápiz y Papel Historia para los más chiquitos 1997.

"Los niños deben saber el sentido de la conmemoración, de su participación, de la de sus padres, encontrando verdadera significación a sus aprendizajes."

Es pasar del "cumpleaños de la patria" a la construcción de conocimientos históricos, a una iniciación al amor y respeto por la patria.

¿Cómo?

- A partir de la investigación de la realidad social pasada, desde las huellas del presente.
- A través de bibliografía donde se pueda leer a los niños testimonios, cartas, documentos de la época.

- A través de la visita a museos, monumentos, edificios, etc.

Utilizando litografías, videos de películas que darán cuenta de la vida cotidiana de la época

Utilizando como fuente de información las narraciones históricas elaboradas por el docente como un momento de información histórica, diferenciado de los cuentos; cuidando la "infantilización" del texto y el ocultamiento del conflicto. La inclinación por escuchar historias contadas por el maestro un adulto que no es ninguno de sus padres- estaría dando cuenta de una necesidad propia de la etapa de la infancia en la que se encuentra los alumnos

Plasmando estos aprendizajes en producciones grafo plásticas, murales, dramatizaciones. etc.

De tal forma "conmemorar" será recordado junto a otros un acontecimiento sucedido en el pasado al que se lo reconstruye desde el presente. Implica una continuidad con el pasado, una resignificación en el presente, para proyectar colectivamente el futuro.

Núcleo de Aprendizajes: MATEMÁTICA

Fundamentación

Para comprender y manejar la realidad en que se vive, el conocimiento matemático es una herramienta básica.

El conocimiento matemático informal o intuitivo desempeña un papel crucial e importante en el aprendizaje de la matemática formal. Es la base fundamental para comprender y aprender la matemática escolar.

Los niños van construyendo su saber matemático a partir de los problemas que van enfrentando en la vida diaria.

La mayoría de los niños, llegan al jardín de infantes con una gran cantidad de conocimientos matemáticos informales del entorno familiar, de la TV, de otros niños, hermanos, de juegos. Viven en una sociedad donde los números, las relaciones espaciales y las medidas forman parte de su cultura. En este espacio físico y real que los rodea establece vínculos con sujetos y relaciones con objetos.

Establece vínculos con sujetos y relaciones con objetos



Se mueve, se desplaza, descubre, explora, corre, juega, cuenta, canta, imita, escucha, repite, etc...

Así en distintos ámbitos de la vida cotidiana se ve y se escucha por ejemplo

Ana: 3 años, en el momento de irse del jardín, la docente no distinguía el pullover de una niña y ésta le dijo: "el mío dice talle cuatro".

En la farmacia Katia (4 años) se paró sobre la balanza electrónica y se quedó mirando el display cuando los números se detuvieron, se dio vuelta mirando a su madre y consultó ¿soy cara?".

María de 5 años le dice a Flopi: "Te presto el libro pero mañana traémelo".

A una mamá que enseña a su hija a poner dos dedos porque cumple 2 años hasta que un día pregunta cuántos años vas a cumplir y esperando escuchar la palabra dos y ver levantados dos dedos, la niña dijo: "¡Tengo uno! y voy a tener uno más", levantando el segundo dedo.

En una sala de 4 años: cada nene tiraba el dado e intentaba reconocer automáticamente la pauta convencional. Juan Cruz tira el dado, cae en el 4 y dice, "1, 2 y 1, 2 señalando con un dedo sobre los puntos"

Martín de 4 años entregaba caramelos a sus amigos. Juan le dice: "no me des uno, dame muchos" al tiempo que mostraba la mano derecha extendiendo los 5 dedos.

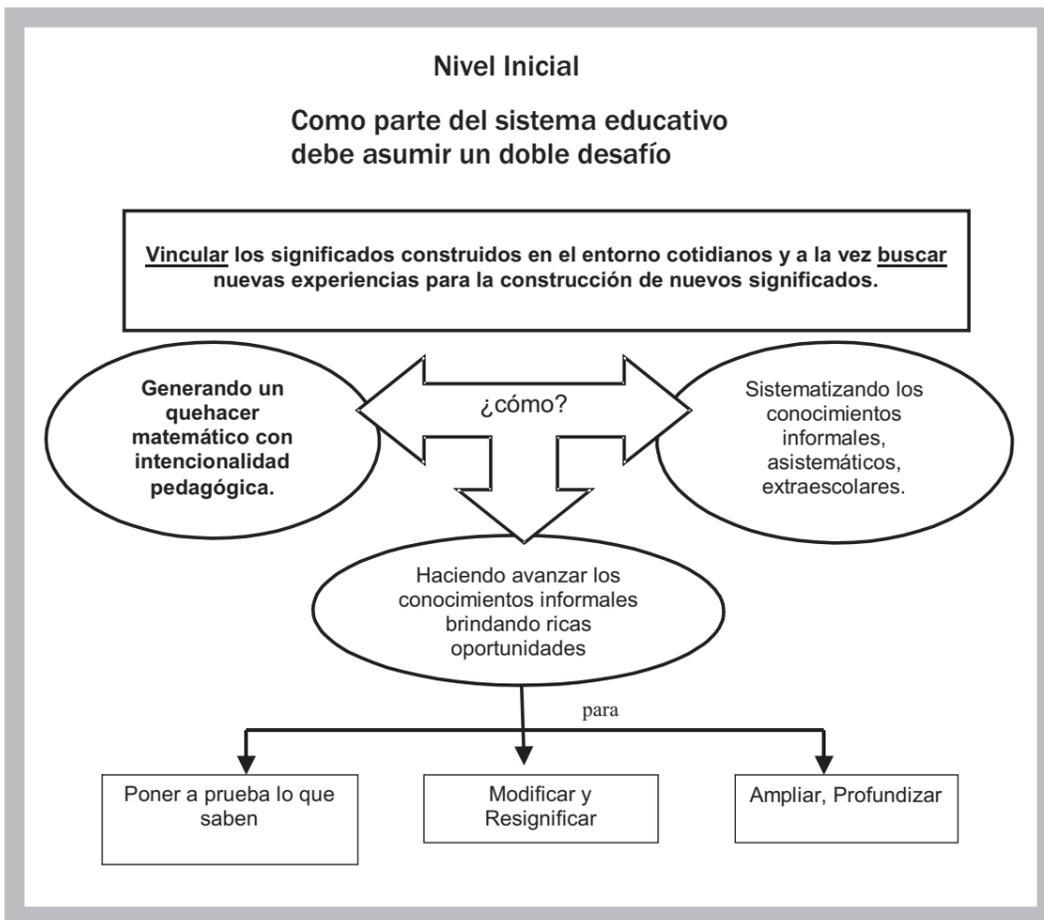
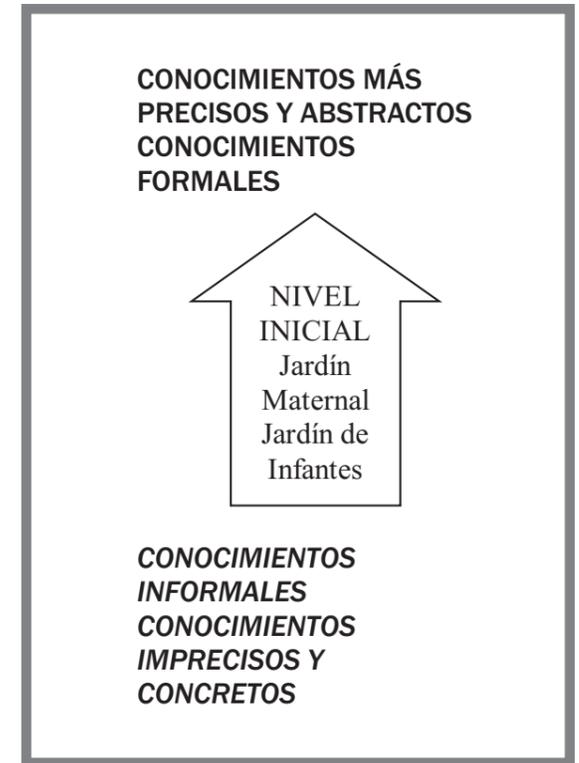
Un grupo de niños de sala de 5 años relataban a su señorita lo que habían hecho en Educación Física: "saltamos adentro de los aros, sin pisarlos, corrimos hasta los conos y no los teníamos que tocar..."

➔ **Social:** La matemática está instalada en el entorno del niño. Los niños escuchan desde muy pequeños, hablar de números, de relaciones espaciales, tienen experiencias con diversos instrumentos de medida convencionales y por lo general usan los términos aprendidos en contextos que lo permiten, es decir tienen un acercamiento “contextualizado”.

➔ **Pedagógica:** Es necesario brindar herramientas para resolver distintas situaciones. No se trata de sumergir tempranamente a los niños en los problemas propios de la matemática sino de relativizar algunas certezas que los niños tienen para profundizarlas o resignificarlas. Se propone enriquecer las posibilidades de cuantificación, de organización del espacio cercano, de iniciar a los niños en el espacio geométrico y en los procesos sociales de la medición, desde lo no convencional a lo convencional. ¿Cómo? vinculando los significados que los niños construyeron en el entorno cotidiano, y a la vez, buscando nuevas experiencias para la construcción de nuevos significados, importante tarea del docente de nivel inicial.

El Nivel Inicial debe desarrollar las potencialidades informales para que la futura matemática formal, exacta, abstracta sea significativa. En la mayoría de los ejemplos los niños usan adecuadamente saberes matemáticos relacionados con el número, el espacio y la medida, sin embargo, el ejemplo de Katia de 4 años permite observar que sus saberes respecto de la medida no son adecuados.

En el Nivel Inicial, según Adriana Díaz: “Es indispensable poner en evidencia la intencionalidad didáctica de las propuestas, lo que requiere de la planificación de las actividades, indicando los alcances que con ellas nos planteamos”.



Propósitos:

- Generar un quehacer matemático con clara intencionalidad pedagógica - didáctica en el Jardín de Infantes.
- Promover situaciones problemáticas secuenciadas para poner a prueba, resignificar y profundizar los conocimientos matemáticos de número, espacio-geométrico y medida.
- Propiciar cronológica y sistemáticamente diversas situaciones respecto de un contenido específico para ampliar su sentido.
- Promover situaciones significativas para el aprendizaje de la matemática como lenguaje y el lenguaje específico de la matemática en el Jardín de Infantes.
- Vincular a los niños con los sistemas y conceptos propios del área.
- Complementar las diferentes perspectivas que sostuvieron la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial: familiarización, socialización e intencionalidad pedagógica con el actual enfoque ligado a la resolución de problemas.

En la cotidianidad de las salas de Nivel Inicial se observan numerosísimas actividades relacionadas a la enseñanza de contenidos numéricos, algunas relacionadas al abordaje del espacio físico, prácticamente no se abordan contenidos del espacio geométrico propiamente dicho y muy pocas relacionadas con la medida.

El docente como mediador de la cultura y la heurística como arte o ciencia del descubrimiento del medio físico, natural y social debe facilitar la manipulación, la imitación, la clasificación, la representación y la comunicación en sus diferentes expresiones: corporal, verbal, plástica, dramática, musical, escrita, matemática, etc.

Es importante que el niño de Nivel Inicial tenga múltiples oportunidades para ir construyendo paulatinamente el lenguaje de la matemática en el Jardín de Infantes en un recorrido permanente, sistemático cada vez más complejo, sin prisa pero sin pausa porque como sostiene Arthur Baroody, “cuando la enseñanza formal se introduce con demasiada rapidez y no se basa en el conocimiento informal que ya poseen los niños, el resultado es un aprendizaje memorístico que no puede relacionarse con algo

significativo”.

Los contenidos matemáticos en el jardín de infantes se enseñan a través de variadas situaciones: en actividades cotidianas, en actividades relacionadas con las Unidades didácticas y Proyectos y en actividades específicamente diseñadas; es decir en secuencias didácticas.

Para que los niños puedan construir progresivamente el pensamiento matemático, las variadas propuestas lúdicas en el jardín de infantes, deben propiciar diferentes acciones: observar, manipular, explorar, vivenciar, interpretar, describir, recitar, leer, comparar, reconocer, comunicar, reproducir, representar oralmente o gráficamente posiciones de objetos, personas, trayectos, recorridos, analizar.

Contenidos:

Número

● Serie Oral: oralidad, reconocimiento, escritura. 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 contextos significativos.

Funciones y usos del número: memoria de la cantidad, comparación de cantidades, memoria de la posición y para la anticipación de resultados o calcular.

Espacio físico y geométrico

- Espacio físico y real: relaciones espaciales. Comunicación de posiciones de objetos. Comunicación de desplazamientos. Representación de posiciones y trayectos.
- Espacio Geométrico propiamente dicho: formas geométricas: cuerpos y figuras. Exploración de las características de los cuerpos: formas, caras planas, curvas. Exploración de las características de las figuras: formas, lados rectos, curvos.
- Uso social de la medida no convencional y convencional: diferentes magnitudes:
 - Longitud.
 - Capacidad.
 - Peso.
 - Tiempo. Inicio en la medición social del tiempo. Sistema monetario.
- Análisis y comparación. Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas.
- Exploración de instrumentos de medición para la resolución de problemas

Orientaciones Didácticas:

- Proponer y organizar una serie de situaciones lúdicas con distintos obstáculos. Ofrecer en la sala recursos, juegos y materiales apropiados para cada contenido.
- Ir de lo concreto a lo abstracto: que el niño tenga oportunidad de trabajar con materiales no convencionales, convencionales y poder expresar verbalmente lo que está realizando, recordar acciones y comunicarlas sin el soporte simultáneo de las mismas, graficar, simbolizar.
- Trabajar con situaciones que sean problemáticas para el alumno, resolviendo situaciones donde el contenido matemático que se aborda sea una “herramienta” que lo soluciona.
- Seguir una enseñanza en “espiral” (en cada sala y entre salas) de modo que cada contenido aparezca varias veces con diferentes grados de complejidad. “Aprender implica avanzar pero también volver sobre lo aprendido. En el caso de un juego como oportunidad de aprendizaje, aprender significa volver a jugar muchas veces el mismo juego”.

Fomentar el intercambio de ideas. Anticipando sus acciones sobre los objetos de conocimiento y tomando decisiones.

- Dar la oportunidad al niño de “descubrir conceptos”, analizando situaciones que incluyan el abordaje de contenidos de número, espacio físico o real, geométrico o de diferentes magnitudes.

Considerar en la organización de la propuesta lúdica diferentes momentos de trabajo inicio (El docente presenta el problema y los materiales. Los alumnos anticipan individual o grupalmente la posible solución y el docente o los niños registran las mismas), desarrollo (El docente brinda un momento para el desarrollo de la actividad y que los niños puedan arribar a ciertas conclusiones) y puesta en común (Momento de reflexión e intercambio por parte de los alumnos sobre lo realizado).

Sostener al problema como elemento gestor del aprendizaje y como recurso o herramienta didáctica para el proceso de enseñanza.

Intervención docente:

157

“Intervenciones que alienten el hacer, el probar, que abran a nuevos problemas, que sostengan los problemas y los prolonguen en tiempos más allá de las tres horas de la jornada escolar...”

La intencionalidad pedagógica del docente se manifiesta en referencia a los modos y estrategias del docente para promover, flexibilizar, complejizar y enriquecer el juego de los niños.

La intervención docente debe considerarse fundamentalmente en tres dimensiones: antes, durante y después del planteo de la propuesta didáctica por ello se refiere a:

- La anticipación de todo lo que la propuesta didáctica requiere, (Intervenciones previas a la planificación de un juego).
- Aquellos señalamientos o preguntas que el docente puede hacer durante el desarrollo de una propuesta didáctica. (Intervenciones durante el desarrollo del juego)
- Las posibles derivaciones posteriores, basadas fundamentalmente en una mirada problematizadora de lo observado.

Las intervenciones previas a la planificación de un juego se refieren a:

- Recuperar las experiencias matemáticas de los niños para indagar saberes previos. Organizar la información y formular anticipaciones.
- Seleccionar contenidos y prever variadas propuestas didácticas que se estructuran en la centralidad del juego como elemento esencial y en la participación activa de los niños en su aprendizaje escolar.
- Proyectar situaciones problemáticas considerando al problema como un recurso del proceso de



Intervenciones durante el desarrollo del juego

Las intervenciones docentes apuntan a:

- Procurar que el niño realice apreciaciones cualitativas para pasar luego a la cuantificación.
- Propiciar el contacto con materiales continuos o discontinuos y mediante el accionar incluir vocabulario matemático: contar, añadir, quitar, igualar, repartir, juntar, comparar, medir, etc.
- Favorecer momentos de acción y de reflexión. No alcanza con jugar, es necesario que los niños conversen y comuniquen los procedimientos utilizados.
- Proponer una actividad problemática en la que los niños arriben a conclusiones parciales, y que se retoma al día siguiente.
- Ofrecer posibilidades de trabajo individual y en pequeños grupos, y momentos de reflexión y conclusiones con el grupo total.
- Ofrecer oportunidades para crear con otros y validar los procedimientos encontrados para resolver las situaciones problemáticas.
- Procurar que el niño encuentre el sentido del número escrito como cardinal, ordinal y medida, brindándole oportunidades para pensar sobre ello.
- Ayudar al niño en el manejo de los números (aspecto cardinal y ordinal) con el uso sistemático de la recta numérica (una para todo el grupo y listas individuales) con un enfoque lúdico atractivo.
- Aprovechar los diferentes niveles de información acerca del sistema de numeración que poseen los niños, para ofrecer posibilidades de enriquecer el conocimiento de todos, mediante preguntas y confrontación de ideas.
- Posibilitar la ubicación del objeto en el espacio (interioridad exterioridad delimitación), sus propiedades geométricas y relaciones espaciales de los objetos entre sí (interioridad exterioridad sección contigüidad) ofreciendo variedad y abundancia de material concreto y figurativo (geoplanos, proyección de sombra y trabajo con espejo, simetrías, caleidoscopio, etc.)
- Favorecer el dominio del espacio (poder actuar, poder prever, poder ubicarse en el mismo respecto de los objetos que los constituyen, etc) introduciendo la verbalización de las acciones de manera natural.
- Crear instancias de transposición y representación biddi y tridimensional del espacio vivido mediante maquetas, mesas de arena, gráficos, trayectos, laberintos, planos, trabajo en cuadrículas.
- Procurar la codificación y decodificación de las representaciones del espacio, mediante juegos y situaciones significativas para los niños (registro y comunicación a través de un mensaje).
- Favorecer el aprendizaje del espacio geométrico a través de la exploración, observación, reflexión y anticipación de las características de las formas geométricas: figuras y cuerpos.
- Favorecer discusiones colectivas para que los niños analizando y discutiendo lo realizado “controlen” sus resultados.
- Incorporar en la tarea docente la validación como uno de los roles que deben asumir los niños para que la corrección sea responsabilidad de los niños.
- Propiciar situaciones de validación sostenida por el docente en el Jardín Maternal y asumida por los niños en el Jardín de Infantes.
- Proponer instancias de intercambio socializando los diferentes modos de resolver un mismo problema o poner en discusión algo de lo sucedido en un pequeño grupo.

Las intervenciones docentes posteriores al desarrollo de una propuesta lúdica se refieren a evaluar la práctica pedagógica didáctica del docente y el proceso de aprendizaje de los contenidos matemáticos por parte de los niños en cada actividad realizada considerando los indicadores de evaluación de las diferentes propuestas lúdicas.

Las intervenciones docentes apuntan a:

- Discernir y tomar decisiones sobre lo que se propone intervenir e incidir.
- Recuperar aciertos y replantear errores. Ajustar o reorientar el proyecto de enseñanza.
- “Incorporar cambios en la disposición del espacio, elegir nuevos escenarios de juego - en mesas, piso, el patio -; variar la conformación de los subgrupos; decidir si es conveniente repetir de igual modo el juego modificarlo un poco o cambiarlo directamente por otro”.
- Sostener y orientar la tarea pedagógica didáctica.

- Considerar impactos provocados con la acción educativa.
- Conocer, comprender y acompañar al otro¹⁵⁸
- Comunicar a padres, docentes, directivos y sistema educativo el proceso y resultados de la acción educativa.

Recursos, juegos y materiales

Recursos:

Canciones. Rondas. Rimas. Poesías. Cuentos.

Juegos:

Tradicionales. Juegos al aire libre: carreras y manchas, rayuelas, “juegos para actuar sobre objetos en relación a su forma, su peso y la fuerza ejercida, como por ejemplo los péndulos, los bolos y los autos de carrera”¹⁵⁹ Juegos de escondida.

Juegos de postas. Juegos de persecución en el patio. Veo Veo espacial. Juegos de adivinación. Juegos de embocar. Tiro al centro. Juegos colectivos, juegos reglados. Juego de la oca.

Materiales:

Variedad y abundancia de material concreto y figurativo: geoplanos, proyección de sombra y trabajo con espejo, simetrías. Banda numérica.

Diferentes dados numéricos, geométricos, tarjetas, naipes, tableros y fichas, recorridos, tangramas, caleidoscopios, torre de Hanoi, rompecabezas, loterías (de idénticos, de integración parte todo, de relaciones), dominóes, diferentes materiales para construir (bloques sólidos, huecos, de telgopor, de goma espuma, plásticos, cajas grandes, vehículos de diferentes tamaños, etc.)

Listones de madera.

Palillos, regletas, piolines, cintas, cuerdas.

Tiras de papel, metro en todas sus variedades.

Reglas. Recipientes de igual capacidad de formas iguales y diferentes.

Recipientes de distinta capacidad y de formas iguales y diferentes.

Recipientes de 1l; ½ litro, ¼, biberones.

Agua, arena, etc. Recipientes de distinta base e igual altura.

Recipientes de igual base y distinta altura. Vasos, frascos.

Conjunto de recipientes de modo que uno de ellos sirva de unidad de medida para los demás.

Vaso graduado. Relojes de arena. Distintos tipos de relojes. Almanagues.

Algodón. Tuercas. Monedas.

Pares de cajas de igual forma y tamaño, una vacía y otra llena de alguna sustancia.

Monedas, piedras, argollas, etc... Cuerpos del mismo tamaño y distinto material.

Objetos de 1 Kg.; ½ Kg., ¼ Kg.

Pesas. Cuerpos del mismo material y distinto tamaño.

Balanza de distintos tipos.

Maquetas, mesas de arena.

158 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, “Números en juego. Zona fantástica”, op. Cit.
159 Azzerboni Della (coord.) “Cuando Llegan los chicos: tiempo para conocernos y empezar a trabajar juntos” en Colección 0 a 5 La Educación en los Primeros Años N° 69
“¿Por dónde comenzar? Antes y después de que lleguen los chicos”. Novedades Educativas. 2007.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AAVV. "Primeros años. Creciendo juntos. Guías para trabajar con las familias". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. 2007.
- Abisman, Silvia. "Evaluando". Ed. Santillana. Rosario 1998.
- AAVV. "Jardín Maternal II, Propuestas de organización y didáctica". Colección 0 a 5 años. La educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 26, Buenos Aires, 2000.
- AAVV. "Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia". Colección 0 a 5 años La educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 47, Buenos Aires, 2002.
- AAVV. Jardín Maternal. Hacia una institución respetuosa de la infancia". Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años Novedades Educativas. N° 5. Buenos Aires,
- AAVV..." La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés". Novedades Educativas. N° 58. Buenos Aires. 2004.
- Alarcón Muñiz, M. "Enterrerianías", Ediciones LT 14, Radio Gral Urquiza, Paraná, 2007.
- Azzeroni, Delia R. "Currículo abierto y propuestas didácticas en educación infantil", La Educación en los primeros años. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- Berdichevsky, P; Bianchi, L; Origlio, F; Porstein, y otro. "Desde la Cuna. Propuestas para el desarrollo creativo, intelectual y emocional, 0 a 3 años". Nazhira. Buenos Aires, 2005.
- Bertoni, Alicia. "La Evaluación: un enfoque para el mejoramiento de la calidad educativa". Novedades Educativas N° 63, Buenos Aires, 1996.
- Bertoni, Teobaldo, Poggi. "Los significados de la Evaluación Educativa". Kapelus. Buenos Aires, 1997.
- Bixio, Cecilia. "Aprendizaje Significativo en la EGB". Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1999.
- Bosch y Duprat. "El Nivel Inicial, Orientaciones para la Práctica", Ed. Colihue, Buenos Aires, 1997.
- Bruner, J. "Acción, pensamiento y lenguaje". Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología, 1989.
- Bruner, J. "El habla del niño", Paidós. Barcelona, 1986.
- Cañeque Hilda. "Juego y Vida". El Ateneo, Buenos Aires, 1991.
- Carli Sandra y otros "De la familia a la escuela", Santillana, Buenos Aires, 2005.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación de Gestión Privada Documento "El Jardín de Infantes Tiempo de Cimientos", aportes de Villanova, Margarita y Frank Alejandra, Paraná, 2006.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. "Iniciar- Educando, Evaluación en el Nivel Inicial", Paraná, 2004.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Coordinación del Programa Haciendo Escuela, "Cuadernillo III Evaluación Educativa", julio/agosto, Paraná, 2004.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Educación Inicial, "Informe del alumno"- Anexo 1, Paraná, 2008.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Planeamiento Educativo, Área Estadística y Censo, Paraná, 2006.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Planeamiento Educativo "Marco Orientativo en Prevención de Conductas Adictivas", Paraná, 2007.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Diseños Curriculares, Nivel Inicial, Paraná, 1997.
- Crespo, Julio. "Las Maestras de Sarmiento". 1º edición. Grupo Abierto Comunicaciones. Buenos Aires, 2007.
- De Greef, Daniel. "Del sujeto biológico al sujeto cultural", Documento, Paraná, 2004.
- Delors, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI "La educación encierra un tesoro", 1996.
- Echeverri, G. La Tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica. BsAs. 2000.
- Erikson, Erik "Identidad, Juventud y Crisis", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- Origlio Fabrizio y otros. "Itinerarios Didácticos para el ciclo Maternal". Propuestas educativas de 0 a 3 años. Editorial Hola Chicos, Buenos Aires, 2005
- Feder, Valeria. "Jardín maternal y desarrollo emocional" en Ensayos y Experiencias N° 37, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.
- Gardner Howard. "Arte, mente y Cerebro". Paidós. Buenos Aires. 2005,
- Gerstenhaber Claudia, "E. John Bowlby y la Teoría del Apego en El mundo del bebé. Las necesidades emocionales de los más pequeños". Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Novedades educativas. Tomo 35. Buenos Aires.

- Ghiggi, Inés. Ensayo: "Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín", para el III Congreso Internacional de Educación, "Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento". Ciudad de Mexicali, México. 2003
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", Unidad de Curriculum y Evaluación, Santiago, 2005.
- Gobierno de Entre Ríos Consejo General de Educación, Dirección de Educación Inicial. "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años", Versión Preliminar, Resol 4347/07.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Curricula, Dirección General de Planeamiento "Diseño Curricular para la Educación Inicial", niños de 4 y 5 años, Buenos Aires, 2000.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial, La Plata, 2007.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Inicial Diseño Curricular. Primer Ciclo de la Educación Inicial, La Plata, 2002.
- Gobierno de Río Negro, Consejo Provincial de Educación, "Diseños Curriculares de Maternal", 2004.
- Gonzalez Cuberes, M.T "Articulacion entre el Jardín y la EGB", Aique, Bs. As, 1995.
- Harf, Ruth y otros. "Aportes para una didáctica". El Ateneo, Buenos. Aires, 1996.
- Lapierre, André. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal" Científico- Médica. Barcelona, 1977.
- Lezcano, Alicia. "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Carli, Sandra. "De la familia a la escuela", Santillana, 1999.
- Linares Cardozo. Júbilo de Esperanza. Programa Identidad Entrerriana. Gobierno de Entre Ríos. Consejo Federal de Inversiones. 2006.
- Linares, Lucía M. de y Brandt, Ema. "En el jardín maternal. Una visión desde la plástica". Tiempos Editoriales, Buenos Aires. 2000.
- Malajovich, Ana. (compiladora) "Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial". Paidós. BsAs. 2000.
- Maquieira, Lidia Susana. "El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender". Colección 0 a 5 años La educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 71. 2002.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. "Articulación: un compromiso compartido", Santa Fe, 1998.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, .Cuaderno para el Docente: "La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples", Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación: "Números en juego. Zona fantástica". Nivel Inicial, volumen 2, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "Ley de Educación Nacional N° 26.206". Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Desarrollo Social. Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros Años", Buenos Aires, 2005.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca", Serie Cuadernos para el Aula, Volumen 1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC", Buenos Aires. 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Los CBC en la escuela". Nivel Inicial. Buenos Aires, 1996.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios", Nivel Inicial. Buenos Aires, 2004.
- Molina, Lurdes y Jiménez, Núria. "La escuela infantil. Acción y participación", Paidós. Buenos Aires. 1998.
- Mórea, Lucía. "El Jardín Maternal. Entre la Intuición y el Saber". Paidós, Buenos. Aires. 1995.
- Oliva, Gustavo. "La centralidad del alumno en el sistema educativo", Gobierno, estructura y financiamiento de la educación, Homo Sapiens, Rosario, 2002.
- Peralta, M. Victoria "El Currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico". Santiago, Chile, Alfa. 1988.
- Peralta, M. Victoria "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo" en El mundo del bebé. Las necesidades emocionales de los más pequeños. Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Novedades educativas, N° 35. Buenos Aires.
- Pitluk, Laura. "Educar en el Jardín Maternal" Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas. 2007.
- Pitluk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes", Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, 2006.

- Porstein, Ana M. "Revista Lápiz y Papel". Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Tiempos, Buenos Aires, 1999.
- Provincia de Misiones, Consejo General de Educación, Dirección de Enseñanza Inicial, "Documento de Apoyo N° 8- Articulación" 2007.
- Raznoszyk, C. "Los juegos en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del Psiquismo", Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, 2002.
- Sarlé, P. y Rosas, R.. "Juegos de construcción y construcción del conocimiento". Buenos Aires, Miño y Davila, 2005.
- Sarlé, Patricia M. "Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil". Novedades Educativas. 2005.
- Sarlé, Patricia y Otros. "Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos". Novedades Educativas. 2008.
- Sassano, Miguel. "Cuerpo, tiempo y espacio. Principios Básico de la Psicomotricidad", Editorial Stadium, Buenos Aires, 2003.
- Selmi, L. y Turrini, A. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". Ediciones Morata, Madrid, 1990.
- Soto C. y Violante R. "En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas". Paidós. Bs. As. 2005.
- Soto C. y Violante R. "Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción". Paidós. Buenos Aires. 2008.
- Spakowski, Label, Figueras. "La organización de los Contenidos en el Jardín de Infantes", Ediciones Colihué, Buenos Aires, 1996.
- Spitz, R. "El primer año de vida del niño". Editorial Aguilar Madrid, España, 1974.
- Stokoe, P. y Harf, R. "La expresión corporal en el Jardín de Infantes". Paidós, Buenos Aires.
- Willis, A. y Ricciuti, H. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". (Traducido por Javier Ortiz). Ediciones Morata. Madrid, España. 1990.
- Winnicott, D. "Realidad y Juego". Granica, Buenos Aires. 1972.
- Zabalza, Miguel A. "Áreas, Medios y Evaluación en la Educación Infantil". Colección Primeros años. Narcea, S. A. Ediciones, Madrid, 1987.
- Zabalza, Miguel Ángel. "Calidad en la Educación Infantil". Ediciones Narcea. Madrid. España. 2001.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES

Expresión Corporal:

- AAVV. "Expresión Corporal, El cuerpo en Movimiento". La Educación en los Primeros Años. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1998.
- Calmels Daniel. "¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y las prácticas psicomotriz. Nociones generales". Grupo Editorial Lumen. Colección Cuerpo, arte y salud, Serie roja, Buenos Aires, 2003.
- Calmels Daniel. "Del sostén a la transgresión": El cuerpo en la crianza. Capítulos de Psicomotricidad. Novedades Educativas. 2001.
- Calmels, Daniel otros títulos: "Cuerpo y saber; Espacio habitado". Capítulos de Psicomotricidad, Novedades Educativas. Buenos Aires. 1997.
- Chokler, Myrtha. "Los organizadores del desarrollo Psicomotor. Del mecanismo a la Psicomotricidad operativa". Ediciones cinco, Buenos Aires, 1988.
- Lapierre, A. B. Aucouturier. "Contrastes y Matices". Científico-Médica. Barcelona 1977.
- Lapierre, A. B. Aucouturier. "El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia". Científico-Médica. Barcelona, 1980.
- Lapierre, André. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal". Científico-Médica. Barcelona. 1977
- Pick y Vayer. "El Diálogo Corporal". Científico Médica. Barcelona. 1972.
- Pickler, Emmi. "Moverse en libertad". Desarrollo de la motricidad global. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. 2000.

- Porstein, Ana María. En Lápiz y Papel. Nivel Inicial. Tiempos Editoriales, Buenos Aires, 1999.
- Portein, Ana María y otros. La Expresión Corporal. Por una Danza para todos". En Colección 0 a 5, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.
- Ros, Nora. "Expresión Corporal en Educación aportes para la Formación Docente". OEI-Revista Iberoamericana de Educación, (SSN: 1681-5653).
- Stokoe, P. y Harf, R. "La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes". Paidos. Buenos Aires. 1986.
- Stokoe, Patricia, "La Expresión Corporal y el Niño". Buenos Aires, Ricordi, 1974.

Expresión sonora y musical:

- AAVV "Educación musical". Colección de 0 a 5 La Educación en los Primeros Años, Novedades Educativas, Año I N° 6. 1998.
- AAVV Documento del Cuarto Encuentro de la Canción Latinoamericana y del Caribe Córdoba, Argentina, Junio de 1999.
- AAVV Documento del Primer Encuentro Nacional de la Canción Infantil. Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Akoschky, Judith "Cotidífonos: instrumentos sonoros realizados con objetos: cotidianos". Ricordi, Buenos Aires, 1998.
- Akoschky, Judith en "Punto de Partida" Revista de Educación Inicial. Año 1 N° 2, Buenos Aires, 2004.
- Alencar de Brito, Teca "Koellreutter Educador" Peirópolis, Sao Paulo, 2001.
- Aronoff, Frances "La música y el niño pequeño", Ricordi, Buenos Aires, 1974.
- Bozzini, F Rosenfeld, M y Velásquez M.I "El juego y la música". Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- Celentano M., Zerpa C. y Brum, J., "Sonando...ando". Ediciones del TUMP. Montevideo, 1996.
- Fader, Rosa María "Creatividad y Expresión Musical" Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial, 2003.
- Gainza, Violeta, "La Iniciación Musical del Niño", Ricordi, 1964.
- Gallelli, Graciela y Santarcángelo, Alba, "¡La Música Late en el Jardín!". Homo Sapiens, 1997.
- Giudice de Bovone, E y Cadabal de Taverna, B., "Juegos y Canciones", Ediciones Corcel, Buenos Aires, 1991.
- Grumberg, Ana "Música en Zapatillas" Longseller, 2001
- Loew, Vivian y Figueira, Guillermo. "Juegos en dinámica de Grupo", Edit Club de Estudio SRL, 1988.
- Lurá, Alicia y Usandivaras, Teresa. "¿De quién es la música?" Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1992.
- Pescetti, Luis María. "Taller de Animación y Juegos Musicales" Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1994.
- Schafer; Murria. "El Rinoceronte en el aula". Ricordi, Buenos Aires, 1975.
- Stapich, Elena. "Con ton y con son". Aique, Buenos Aires, 1996.
- Tonucci, Francesco (comp). "A los tres años se investiga". Losada, Buenos Aires, 2006.
- Vivanco, Pepa. "Exploremos el Sonido". Ricordi, Buenos Aires, 1986.

Expresión Plástica

- AAVV. "Educación Plástica". Colección 0 a 5 Educación en los primeros años. Novedades Educativas N° 12
- AAVV. "Artes Plásticas". N° 51, Talleres gráficos Weben, Buenos Aires, 1999.
- Álvarez y Murano. "EL taller de plástica en la escuela", Troquel, Buenos. Aires, 1995.
- Boggino, N. y De la vega, E., "Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares", Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.
- Brandt, Ema y otra. "Educación artística: Plástica", A-Z, Buenos Aires, 1998.
- Braslavsky, Berta: "La escuela puede", Editorial Aique, Buenos Aires, 1997.
- Burgos, Noemí. "La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes", Homo Sapiens, Santa Fe, 2007.
- Carlé de Caldirola, Soledad. "La expresión plástica en el niño", Editorial Estrada, Bs. As., 1987.
- Cherry, Clare. "El arte en el niño en edad preescolar", Ceac, Barcelona, 1980.
- Einer, Elliot. "Educar la visión artística", Paidós, Barcelona, 1997.
- Gandulfo de Granato, Ma. Azucena. "Las técnicas gráfico plásticas: enfoque globalizador en el Nivel Inicial", Lumen, Buenos Aires, 1999.
- González, Jorge. "Gorrion esta vez", Aique, Buenos Aires, 1997.

- Guilford, J. P. y otros. "Creatividad y educación", Paidós, Barcelona, 1983.
- Heinelt, G., "Maestros creativos-alumnos creativos", Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- Kellogg, R., "Análisis de la expresión plástica del preescolar", Cincel, Madrid, 1980.
- López, Olga. "La creatividad o el derecho a ser diferente". Novelibro, Buenos Aires, 1997.
- Lowenfeld y Brittain "Desarrollo de la capacidad creadora". Kapelusz, Bs. As 1979.
- Martínez y Delgado. "El origen de la expresión", Cincel, Madrid, 1983.
- Moll, Luis. "Vigotsky y la educación". Aique, Buenos Aires, 1993.
- Novaes, M.: "Psicología de la actitud creadora", Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- Novaes, María. "Psicología de la aptitud creadora". Kapelusz, Buenos Aires, 1981.
- Nun de Negro, Berta. "La educación estética del niño pequeño". Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 1995.
- Oñativia, O., "Percepción y creatividad". Humanytas, Buenos Aires, 1977.
- Vigotsky, L., "La imaginación y el arte en la infancia", Akal, Madrid, 1882.

Expresión Literaria:

- Carli, Sandra. "La cuestión de la infancia". Paidós, Buenos Aires, 2006.
- Giménez, María del Carmen. "Poesías para niños de 3, 4, y 5 años". Recopilación, I.P.C. Ediciones, Instituto de Profesorado Concordia. Profesorado de Jardín de Infantes, Buenos Aires, 1982.
- Machado, Ana María y Montes, Graciela. "Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia". Sudamericana, Buenos Aires, 2002.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Escuela Itinerante de Capacitación docente. "La Biblioteca: un espacio de búsqueda de información y creatividad". Paraná, 2005.
- Montes, Graciela. "El corral de la infancia", Quirquincho, Buenos Aires, 1990.
- Montes, Graciela. "La frontera indómita", Fondo de Cultura Económica". México, 1999.
- Pastoriza de Etchebarne. "El arte de narrar, un oficio olvidado", Guadalupe, Buenos Aires, 1972.
- Zuccherino de Serre, María D. "Recursos Estilísticos de la literatura para la Educación Inicial". Aula Dinámica, Ed. Aulas, Concordia, Año VI, N° 11/12, 1992.
- Zuccherino de Serre, María D. Material de la Cátedras. "Didáctica de la Literatura Infantil I". Instituto de Profesorado "Hermano Septimio". Concordia, 1977.

Lengua

- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C. "Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones". Paidós Educador. BsAs, 1994.
- Austin, J. "Cómo hacer cosas con palabras". Paidós. Barcelona, 1990.
- Borzone y Rosemberg. "¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?. El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años". Aique. Buenos Aires, 2000.
- Borzone, Ana María; Rosemberg, Celia Renata. "Niños y maestros por el camino de la alfabetización". 2da. Edición, Buenos Aires. 2006.
- Bruner, J., "Desarrollo Cognitivo". Editorial Morata. Madrid, 1998.
- Cohen, Rachel "Aprendizaje precoz de la lectura. Temas de Educación Preescolar. Cincel. Madrid. 1989.
- Desinano y Báez Praiacor. "Una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales". Rosario, 1997.
- Desinano, Norma. "Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad". Homo Sapiens. Rosario, 2000.
- Ferreiro, Emilia. "Los niños piensan sobre la escritura". Siglo XXI, México, 2003.
- González Cuberes, María. "Entre los pañales y las letras. Aportes a la Educación Inicial". Aique, Buenos Aires, 1993.
- González y Marengo. "Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB". Paidós Educador, Buenos Aires, 1999.
- González y Marengo. "Juegos para empezar". Fascículo N° 2. Cuadernos del Instituto Rayuela, Mendoza.
- Kaufman, Ana M. "Letras y números. Alternativa didáctica para Nivel Inicial y Primer Ciclo". Santillana, Buenos Aires, 2000.
- Lenner, María Magdalena. "La lectura de historietas en el Primer Ciclo de la EGB. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora". Editorial Birkat Elohim. Colón, 2006.
- Martínez, Andrea. "Hacia un aprendizaje constructivo". Fascículo N° 1. 1991.

- Foucault Michel. "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas". Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Fuentes para la transformación curricular. BsAs, 1996.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Propuestas para el aula. Inicial. BsAs. 2001.
- Miretti, María Luisa La lengua oral en la Educación Inicial. Homo Sapiens. Rosario, 1996.
- Raiter y Jaichenco. "Psicolingüística". Fundación Hernandarias. Buenos Aires, 2002.
- Rébola y Stroppa. "Temas actuales de didáctica de la lengua". Laborde Editor. Rosario, 2000.
- Tonucci Francesco. "Con ojos de niño". REI. 1994.

Educación Física

- Aisenstein, Angela. "Repensando los contenidos de la Educación Física". Revista Pista y Patio. Año 1 N° 4 Agosto. Buenos Aires, 1995.
- Arnold, Peter. "Educación Física, movimiento y currículum". 2º edición Ed. Morata. Madrid, 1997.
- Contreras, Jordan. "Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista", Inde, Barcelona, 1998.
- Galera, A., "Manual de didáctica de la educación física". Tomo I y Tomo II. Piados, Barcelona, 2001.
- Giraldes, M., "La Gimnasia formativa en la niñez y adolescencia". Stadium, Buenos Aires, 1995.
- Giraldes, M., "Didáctica de una cultura desde lo corporal". Ed. Del Autor, Buenos Aires, 1995.
- Gómez, Jorge. "La Educación Física en el Patio. Una nueva mirada". Ed. Stadium, Buenos As. 2002
- Gómez, Raúl. "El aprendizaje de las habilidades motrices en el niño y el joven. Significación, estructura y psicogenesis". Ed. Stadium, Buenos Aires, 2003.
- Gómez, Jorge. "La Educación Física en la primera infancia". Ed. Stadium. Buenos Aires, 1990.
- Gómez, Raúl. "La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primer ciclo de la EGB". Ed. Stadium, Buenos Aires, 2004.
- Gonzalez, Lady Y Gómez, Jorge. "La educación física en la primera infancia". 2º edición. 3º reimpresión. Ed. Stadium. Buenos Aires, 2004.
- Gózales, María y otros. "La educación física infantil y su didáctica". Ed. A-Z, Buenos Aires, 1997.
- IX Congreso Internacional de Educación Física Tapachula, Chiapas. MC. María de Lourdes Sánchez Franyuti México, 3 al 7 de marzo 2008.
- Lleixá, Arribas Teresa, "La Educación Física de 3 a 8 años". 6ª Ed. Paidotribo, Barcelona,
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Red Federal de Formación Docente Continua. "La educación física en el Nivel Inicial". Ed. La Obra. Buenos Aires, 1998.
- Ruiz Perez, L. "Desarrollo motor y actividades físicas". Ed. Gymnos, Madrid, 1987.

Ambiente Natural Social y Tecnológico

- AAVV. "Ciencias naturales una aproximación al conocimiento del entorno natural". Colección 0 a 5. La Educación en los Primeros años. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.
- Alegre, Sandra, y otras. "La construcción del espacio. Enseñanza Inicial y E.G.B.". Ed. HomoSapiens, Rosario, 1995.
- Bolesso, María Rosa; Manassero, Mónica. "Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o Realidad? Ed. HomoSapiens, Rosario, 2002.
- Coppa, Graciela y Díaz, Graciela. "Colección Didáctica Nivel Inicial". Editorial Actilibro, Buenos Aires, 1998.
- Jáuregui, Beatriz y Goris, Beatriz. "Proyecto 2: Efemérides y Celebraciones Comunitarias en el nivel inicial".
- Mancuso, M., Rodriguez, A. Vespoli, A., "Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial". Ediciones Grupo Naturalito, Buenos Aires, 1997.
- Rebagliati y Lucetti, "Los actos escolares en el nivel inicial". Novedades educativas N° 25, Buenos Aires, 2000.
- Vieytes de Iglesias, Martha y López Blasig de Jaime, Susana. "Ciencias Naturales en el Ciclo Inicial". Buenos Aires, 1986.
- Weissmann, Hilda. "El conocimiento del entorno en la educación infantil", Revista de Educaco, Número 1, Año 1. Prometeo Editora, Porto Alegre, Brasil, Julio-Diciembre 1999.
- Zelmanovich, Perla. "Efemérides: entre el mito y la historia". Piados, Buenos Aires, 1994.

Matemática

- AAVV. "Educación matemática". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 2, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.
- AAVV. "Educación matemática II". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 22. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- AAVV. "Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 54. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- Castro, Adriana y Penas, Fernanda. "Matemática para los más chicos". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 73. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008.
- Barrody, Arthur. "El pensamiento matemático de los niños". Ed. Visor. 1992. Bermejo, Vicente. "El niño y la aritmética". Piados, Buenos Aires, 1990.
- Boggino, Norberto. "Psicogénesis de la matemática y articulación de niveles". Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires, 1996.
- Broitman, Claudia; Kuperman, Cinthia y Ponce, Héctor. "Números en el nivel inicial. Propuestas de trabajo". Editorial Hola Chicos. 2.003.
- Castro, Adriana. "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco años" en "Recorridos didácticos en la Educación Inicial"; Malajovich Ana. (compiladora). Piados, Buenos Aires, 2000.
- Castro, Adriana y Penas, Fernanda. "Matemática para los más chicos". Colección de 0 a 5. La Educación en los primeros años. N° 72. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008.
- Dubovik Tabachi. "El número a través del juego". Actilibro, 1992.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación de Gestión Privada. Escrito por Giqueaux, M. Fernanda. "La matemática informal" en Documento "Tiempo de Cimientos" Mayo 2007.
- Gonzalez, Adriana y Weinstein Edith. "¿Cómo enseñar matemática en el jardín ? Número- Espacio-Medida". Ed. Colihue, Buenos Aires, 1998.
- Gonzalez Adriana y Weinstein Edith. "La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas". Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires, 2006.
- Gonzalez Cuberes, Marta y Duhalde, Ma. Elena. "Encuentros cercanos con la matemática". Aique, Buenos Aires, 1996.
- Gonzalez Lemmi, Alicia. "La evaluación matemática infantil: un debate vigente". N° 107. Novedades Educativas. Buenos Aires,
- Gonzalez Lemmi, Alicia. "Planificación de una secuencia didáctica". En Colección la educación en los primeros años, N° 56. Novedades Educativas. 2006.
- Gonzalez Lemmi, Alicia y Dragonetti, Gabriela. "Una aproximación matemática en el jardín maternal". N° 102. Novedades Educativas. Página 52.
- Ha nnoun, Hubert. "El niño conquista el medio". Kapeluz, Buenos Aires, 1997.
- Kamii, Constance. "El número en la educación preescolar". Aprendizaje-Visor. España.
- Kamii, Constance. "Juegos colectivos". Visor. 1998.
- Lahora Cristina. "Actividad matemática con niños de 0 a 6 años". Narcea. 1992.
- Ministerio de Educación. "Matemática Inicial. Propuestas para el aula". Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Diciembre de 2000.
- Mosley, Frances y Meredith, Susan. Guía para padres: "Cómo ayudar a su hijo a jugar con números y formas" Ed. lumen.
- Parra, Cecilia; y Sainz, Irma (comps.) "Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones". Paidós Educador, Buenos Aires, 1994/1995.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Aique: Buenos Aires.
- Borzone, A.M., Rosemberg, Diuk, B., Silvestre, A. y Plana D. (2004), Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Fundación Árcor
- Bronfenbrenner, U. (1987). "La Ecología del desarrollo Humano". Paidós. Barcelona
- Fundación Árcor (2003) Priorizar la Infancia; una apuesta a la preservación del esperanza social. Una reflexión necesaria. Informe de actividades 2003
- Fundación Árcor (2003) Promover mejores oportunidades educativas para la infancia. "Un desafío que se renueva". Informe de actividades 2004.
- Rogoff, B. (1993). Apendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Buenos Aires.