

ACTUALIZAR EL DEBATE EN LA EDUCACIÓN INICIAL

POLÍTICAS DE ENSEÑANZA

DOCUMENTO DE TRABAJO



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

Autoridades Jurisdiccionales de la Educación Inicial

REGIÓN CENTRO

Marcela Goenaga (CABA)
Elisa Spakowsky (Buenos Aires)
Silvia Spezzoni (Santa Fe)
Adriana Pesqueira (Córdoba)
Irma F. Barrau (Entre Ríos)

REGIÓN CUYO

Norma G. Waidatt (La Rioja)
Beatriz Zangrandi (Mendoza)
Alicia García de García (San Juan)
Juan Gilberto Escudero (San Luis)

REGIÓN NEA

Marta Veloso - Graciela Tannure (Corrientes)
Myriam L. Ali (Chaco)
Doris Aquino (Formosa)
Nelly B. Romero (Misiones)

REGIÓN NOA

Felisa Ferreyra (Catamarca)
Estela Valdéz de Pestoni - Elda Canavides (Jujuy)
Martín Miguel Gutiérrez (Salta)
Adriana Sauad (Santiago del Estero)
Patricia Tauber (Tucumán)

REGIÓN SUR

Rosario Ascaso (La Pampa)
Alejandra Von Poepfel (Chubut)
Liliana Amundaraín (Neuquén)
Hilda Maas (Río Negro)
Mónica L. Biott (Santa Cruz)
Gloria N. González (Tierra del Fuego)

Integrantes de la Mesa de Consulta

Rosa Windler - Ana Malajovich (Región Centro)
Miriam Toedtman - Julieta De Sanctis (Región Cuyo)
Claudia Ferreira (Región NOA)
Zulema Nussbaum (Región NEA)
Alejandra Von Poepfel - Rosario Ascaso (Región Sur)

Referentes de organizaciones gremiales

CTERA:

María Isabel Ortega
Mabel Carrasco

SADOP:

Graciela Vidal

Quiroz, Analía

Políticas de Enseñanza / Analía Quiroz; Paula Picco; Claudia Soto.
- 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
80 p. ; 28x20 cm.

ISBN 978-950-00-0934-8

1. Formación Docente. I. Picco, Paula II. Claudia Soto III. Título
CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0934-8

(c) Ministerio de Educación de la Nación, 2011

Pizzurno 935, CABA

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina

Dirección de Educación Inicial

Autores: Paula Picco, Analía Quiroz, Claudia Soto

Colaboradores (Áreas Curriculares): Cecilia Cresta, Nancy Romero, Cecilia Bertrán

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente Editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Diana Gamarnik

Diseño: MZMS/Macarol-Stambuk

Diagramación: Gabriel Macarol

Estimados colegas:

La tarea emprendida por este Ministerio en conjunto con las jurisdicciones de nuestro país permite identificar desafíos comunes en referencia a la gestión de políticas de enseñanza. Producto de este diálogo federal, presentamos este documento de trabajo con la intención de contribuir a la actualización del debate en torno a la Educación Inicial.

Sabemos que es preocupación de todos apoyar la integración social plena de los niños y las niñas desde el inicio de la vida, aunamos nuestros esfuerzos por el reconocimiento de sus derechos, trabajamos juntos por su bienestar y desarrollo integral, y asumimos nuestra responsabilidad desde el ámbito público para garantizar su derecho al conocimiento en todos los contextos donde los más pequeños crecen y aprenden.

Afirmamos que las estrategias para la igualdad de oportunidades y la calidad de la oferta educativa convergen en la gestión de políticas que se llevan adelante. Generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos a través de una mayor inclusión educativa de la primera infancia desafía de manera sostenida el enriquecimiento de la propuesta pedagógica que ofrecemos y la mejora de las prácticas de enseñanza.

Este documento comprende un conjunto de referencias y concepciones pedagógicas. Acerca una herramienta para la gestión, acompaña iniciativas y procesos de revisión y actualización curricular desde la perspectiva de la unidad del Sistema Educativo Nacional, dejando abierta la consideración de aspectos que hacen a la diversidad jurisdiccional.

Su propósito es promover una discusión plena acerca de los saberes y formas de enseñar que hoy requiere nuestra infancia, reafirmando la identidad de una propuesta educativa específicamente diseñada para los niños y las niñas menores de 6 años.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
LA GESTIÓN DE POLÍTICAS DE ENSEÑANZA	16
El currículo y las prácticas de gestión pública para la mejora de la enseñanza	16
DEFINICIONES NORMATIVAS, ALGUNAS DISCUSIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INICIAL.....	26
Dimensiones políticas, pedagógicas y sociales de la Educación Inicial.....	27
La Educación Inicial como unidad pedagógica	29
Sujetos y contextos de la Educación Inicial	29
La identidad pedagógica de la Educación Inicial y las prácticas de enseñanza	31
CLAVES PARA LA ELABORACIÓN DE DEFINICIONES CURRICULARES	34
Finalidad formativa e identidad pedagógica	34
ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN INICIAL.....	40
Algunas consideraciones sobre los contenidos a enseñar	41
ALGUNAS FORMAS DE ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS: LOS PILARES	51
Algunas consideraciones acerca de la evaluación en Educación Inicial.....	58
BIBLIOGRAFÍA.....	62
MATERIALES PARA ENRIQUECER EL DEBATE	66

Presentación:

La Dirección de Educación Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, viene desarrollando un trabajo sostenido de manera federal que hace efectiva una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país, reconociendo, así, sus derechos personales y sociales.

Las acciones desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de esta gestión han fortalecido la identidad del Nivel, jerarquizando las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares en la educación inicial. Este recorrido de trabajo se ve plasmado en la realización de asistencias a equipos técnicos y de supervisores de las direcciones de Nivel Inicial; en capacitaciones a directivos y docentes; en la distribución de bibliotecas y ludotecas escolares para todos; la implementación de dispositivos virtuales a distancia, abiertos y gratuitos, para todas las maestras y maestros de educación inicial, y en la actualización de los debates sobre el sentido de aprendizaje y la enseñanza particularmente en este nivel educativo.

Este documento es producto de la propuesta del “Foro para la Educación Inicial: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”, desarrollado en 2010/11. Este dispositivo propició discusiones desde nuevas perspectivas acerca de las tradiciones y los recorridos en la educación inicial. Discusiones que entramaron diversos aspectos relativos a las dimensiones política, pedagógica y didáctica, a la hora de tomar decisiones que toda propuesta curricular implica.

En este sentido, el documento que presentamos pretende ser una herramienta que se suma como aporte y da impulso a los procesos de revisión y actualización curricular en consonancia con la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Es nuestro deseo que este material enriquezca la tarea y acompañe a quienes participan de la gestión de políticas de enseñanza en todo el país.

Lic. Marta Muchiutti

Directora de Educación Inicial

PRESENTACIÓN

En el marco de la política educativa nacional que se desarrolla sobre la base de las definiciones y compromisos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, este documento –elaborado por la Dirección Nacional de Gestión Educativa, a través de la Dirección de Educación Inicial– ofrece referencias y algunas concepciones pedagógicas consensuadas para orientar la gestión de políticas de enseñanza destinadas a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Su propósito es promover y acompañar los procesos de planificación e implementación de estas políticas en cada una de las jurisdicciones. En su carácter de herramienta para la gestión, los destinatarios principales de este documento son los equipos responsables de elaborar y coordinar estrategias de revisión y actualización curricular de la propuesta pedagógica en su ámbito local.

Este documento pretende acercar elementos que permitan abordar cuestiones que hoy interpelan a las prácticas de gestión educativa en la Educación Inicial:

- La expansión cuantitativa, en cuanto al aumento de matrícula, establecimientos y salas, que la Educación Inicial registra en los últimos años sobre la base de políticas que promueven tanto la democratización de la Sala de 5 años, la universalización del acceso para los niños y las niñas de 4 años, así como la incorporación progresiva de la franja de edad comprendida entre los 45 días y los 3 años de edad.
- La necesidad de actualizar los lineamientos curriculares a la luz de los objetivos formativos expresados en los marcos normativos vigentes que conforman la LEN, y las nuevas leyes provinciales de educación, en continuidad con la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial.

- Las discusiones actuales sobre la Educación Inicial considerada como proyecto formativo integral, que propicia desarrollos personales y sociales de los niños menores de 6 años, junto con su alfabetización cultural.

Este documento se apoya en los acuerdos alcanzados de manera federal en las diferentes instancias del Foro para la Educación Inicial: “Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”.¹ Este dispositivo, que convocó a todas las provincias del país, promovió un proceso de análisis y discusión con el fin de trazar una línea de base común, participativa y consensuada, sobre algunos aspectos vinculados a la unidad del sistema educativo necesarios para pensar la Educación Inicial. Tarea que se plasma en la elaboración colectiva de un documento nacional que incluye referencias para una gestión de políticas de enseñanza acorde con objetivos políticos (y legales) actualmente vigentes.

Es preciso indicar que el Foro se desarrolló en el contexto de la implementación del Plan Nacional de Educación Obligatoria, acordado por resolución del Consejo Federal N° 79/09. Este Plan desarrolla objetivos para todos los niveles educativos de acuerdo con los ejes de igualdad e inclusión, mejora de la calidad educativa y fortalecimiento de la gestión institucional. Las estrategias y líneas de acción política acordadas para la Educación Inicial, en dicho Plan, trabajan en el sentido de una mayor inclusión educativa de la primera infancia, en el enriquecimiento de la propuesta pedagógica y a favor de potenciar las condiciones que hacen a la gestión de políticas para el Nivel. Es en este sentido que la cuestión curricular asume particular importancia ubicando en primer plano la discusión pública sobre la enseñanza. En este contexto, todas las jurisdicciones acordaron promover condiciones para la mejora de las prácticas docentes y de los procesos de aprendizaje de todos los niños y las niñas de nuestro país.

En este documento se abordan temas relevantes para pensar el currículo tanto en su dimensión político-pedagógica como en su

¹ La sistematización que da cuenta de las diferentes instancias de participación en este dispositivo se desarrolla en el documento *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

dimensión didáctica. Ambas entrelazadas fuertemente en las prácticas docentes y cobrando sentido en las propuestas de enseñanza del día a día.

De acuerdo con el marco normativo que establecen la LEN (2006) y los NAP (2004), y desde un fuerte compromiso con la identidad de la educación infantil en tanto propuesta específicamente diseñada para los niños y las niñas menores de 6 años, el documento ofrece referencias para pensar la complejidad de la propuesta pedagógica que hoy se despliega a través de una variedad de servicios que componen la oferta educativa. Contextos donde los niños y las niñas crecen y aprenden, considerando dentro de la oferta las opciones organizativas y/o curriculares que representan las modalidades educativas (LEN, Art. 17).

En ese marco, este documento reafirma la definición de la Educación Inicial como unidad pedagógica que abarca a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, lo que garantiza así el derecho de todos los niños y las niñas a una experiencia educativa rica desde el inicio de la vida. Establece la consideración plural de la infancia al legitimar diferentes contextos de crianza y tradiciones culturales. Acorde con ello, define los propósitos de la Educación Inicial: la formación personal y social y la ampliación de los repertorios culturales.

Mediante el análisis de las tradiciones pedagógicas y de los antecedentes curriculares nacionales, este documento propone resignificar el sentido de algunos componentes centrales que hacen a la identidad de la educación infantil. Esa tarea implica la revisión de las concepciones de socialización, alfabetización y juego, entre otras.

Una concepción amplia sobre los procesos de socialización en contextos iniciales de aprendizaje refiere a la transmisión/apropiación de conocimientos socialmente significativos, al enriquecimiento de las experiencias infantiles, al aprender a estar con otros y a la oportunidad que tienen los alumnos pequeños de familiarizarse con la organización de la escuela. El proceso de alfabetización es considerado en sentido amplio e integral, desde una perspectiva cultural. Se configuran, así, procesos de enseñanza que implican la participación de niños

y niñas en una variedad de experiencias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento. El juego, entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como una de las propuestas centrales de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel fundamental como promotor de desarrollos infantiles integrales y plenos.

Es desde estas consideraciones que revisar y actualizar los documentos curriculares con objetivos de inclusión, igualdad y calidad, implicará impulsar y acompañar a los docentes, a las instituciones y a la gestión jurisdiccional en su conjunto, en el camino de mejora de la enseñanza.

Como se ha expresado, estas referencias representan el resultado de una agenda de trabajo que combinó acciones de sentido convergente desarrolladas cooperativamente por la Nación y las Jurisdicciones. Esta tarea promovió un diálogo federal con la intención de definir aspectos comunes, constitutivos de una política nacional de enseñanza para la Educación Inicial. Construida de este modo, dicha política resulta enriquecida por la pluralidad de perspectivas y experiencias que se desarrollan en el país.



LA GESTIÓN DE POLÍTICAS DE ENSEÑANZA

El currículo y las prácticas de gestión pública para la mejora de la enseñanza

Abordar el currículo desde la gestión pública implica reflexionar sobre las prácticas de mejora de la enseñanza que desarrollan los equipos jurisdiccionales y nacionales, inmersos en la gestión educativa.

Para hacerlo, se considera necesario advertir y asumir la particular posición de trabajo desde el Estado y sus responsabilidades específicas en relación con el conjunto de prácticas curriculares presentes en el sistema educativo. Esto permitirá identificar analizadores potentes para pensar sobre lo que se hace y para transformarlo.

En este marco, se considera necesario partir de una perspectiva político-institucional a la hora de generar y organizar un conjunto de reflexiones que propongan mejoras a las prácticas de gestión curricular, convencidos del aporte insustituible de este lugar de revisión y acción. Es decir, no se referirá al currículo desde las preguntas que pueden formularse desde una posición teórica –aunque siempre exista un conjunto de concepciones y opciones subyaciendo a nuestras prácticas y análisis– ni desde una perspectiva exclusivamente ligada a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje escolares que efectivamente se desarrollan en el Nivel (perspectiva práctica).

Se considera que en el trabajo compartido por los referentes de currículo de la Nación y de las Provincias es posible identificar algunas preocupaciones comunes.

En primer lugar, se comparte la preocupación por aquello que pasa en las escuelas y que no está planteado por el texto curricular. Se trata de un cierto recorrido por las prácticas de enseñanza que ocurre en paralelo a las definiciones dadas tanto en los NAP como en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. En este marco, la pregunta lleva

a indagar cuánto regula o puede regular el currículo en tanto texto normativo.

En segundo lugar, quienes trabajan para un determinado Nivel o modalidad, en nuestro caso en la Educación Inicial, se preguntan periódicamente si es oportuno o necesario cambiar el currículo; nos inquieta, por ejemplo, su pertinencia política, su relevancia y su significatividad.

En tercer lugar, muchas veces se constata que los documentos y materiales que se elaboran y acercan a las escuelas no suelen ser consultados o, en otros casos, apropiados por los docentes. Esto lleva a indagar acerca de qué insumos usan los docentes para preparar sus clases: cómo deciden sobre la organización y selección de los contenidos de la enseñanza, qué otros actores influyen en los procesos de planificación y desarrollo curricular, entre otras cuestiones.

En cuarto lugar, en este último tiempo se generan preguntas por los nuevos contenidos; qué lugar ocupan aquellas cuestiones que no están dentro del currículo tradicional y que llegan persistentemente a las mesas de trabajo ministeriales como demandas desde distintos ámbitos estatales y/o comunitarios, para ser incorporadas a la propuesta curricular. Se trata de saberes que la sociedad (o parte de ella) considera impostergables y muy relevantes –tales como los referidos a la educación sexual integral, la educación vial, la educación ambiental, las TIC, entre otros–. ¿Cómo poner en diálogo todas estas cuestiones del mundo en que vivimos con algo relativamente estructurado como es un currículo, considerando los tiempos acotados que plantea la enseñanza escolar?

Desde un punto de vista estrictamente académico, el diseño curricular podría incluir una cantidad inmensa de contenidos pero sólo incluye algunos. Esto presenta –enseguida se verá que sólo aparentemente– otro problema, porque en sí mismo todo currículo, como selección y recorte de saberes culturales, es siempre arbitrario y de alguna manera, discutible.

Ahora bien, aunque el reconocimiento de esta cierta arbitrariedad podría llevar a ubicar al texto curricular como un “material de consulta” entre otros (y a restarle importancia), no invalida su

potencia como herramienta política motivadora de buenas prácticas de enseñanza.

Sin embargo, cabe advertir que el enorme esfuerzo de elaborar un texto curricular no resuelve, absolutamente y *per se*, los objetivos de mejora. Se sabe que los currículos son siempre reformulados por los múltiples actores que influyen definiendo las prácticas de la enseñanza en cada contexto educativo. Concretamente el currículo como objeto, como recorte, no es “aplicado” –y está muy bien que así sea– por los docentes, sino que existen procesos de reformulación activa.

Estos procesos de resignificación llevados a cabo por los actores, que fueron nombrados como recontextualización permanente por Popkewitz (1994) y que también conceptualizaron claramente varios autores en América Latina y en Argentina,² marcan lo que podría denominarse como baja capacidad regulatoria de la norma curricular. Esto lleva a admitir que del conjunto de las proposiciones curriculares son incorporados sólo algunos aspectos a la práctica. El desarrollo curricular que ocurre efectivamente en las escuelas es, así, ciertamente distinto al ordenamiento que plantea el currículo y va conformándose como un compuesto de pequeños mosaicos (Feldman, 1994).

Frente a esta realidad, el currículo como enunciación anclada en un momento social e histórico dado, como acto político de enunciación respecto al qué enseñar y al cómo hacerlo, sigue siendo una construcción indelegable, parte importante de la gestión pública de las políticas educativas. El currículo conformado mediante acuerdos, producido en ámbitos de discusión con representatividad de los actores implicados, constituye una elaboración que cumple una función política irremplazable en el marco de un Estado democrático.

Esta función, que es ciertamente normativa, aporta la legitimidad necesaria para construir lo común en el marco de la diversidad. El currículo contiene y comunica lo que debería ocurrir en las escuelas: qué es importante que los chicos aprendan, qué es importante que los maestros y las maestras enseñen y cuáles son los modos de hacerlo, entre otras concepciones. Y esto remite a un posicionamiento de

2 Como Justa Ezpeleta y Laura Fumagalli, entre otros.

política pública respecto del docente, de cada sujeto que aprende, respecto de la escuela y otras instituciones de educación integral y respecto de la sociedad.

De esa forma el currículo se inscribe como “código de comunicación” de ciertos aspectos que tienen que ver, específicamente, con el hacer educativo escolar y se convierte, en el contexto de cada comunidad escolar, en patrón de inteligibilidad entre docentes, alumnos, padres. Desde esa inscripción, es que cada escuela y cada docente pueden llevar a cabo las reformulaciones que consideran necesarias para su contexto singular.

En este sentido, esta normativa tan particular, que puede caer en desuso o quedar desactualizada cada vez más rápido en los tiempos que corren, es necesaria. Porque es una normativa que representa el proyecto educativo colectivo, preserva derechos de los niños y de las niñas, de sus padres, de los docentes y simultáneamente posibilita contextualizaciones en el marco de la práctica profesional.

Esto propone una nueva reflexión, porque se trata del proyecto educativo colectivo, y conlleva el desafío de albergar la diversidad en el currículo común. Es decir, se reconoce que somos diferentes, que los contextos educativos son diferentes, que los recorridos son diferentes, que el desarrollo de las particulares trayectorias educativas de nuestros niños y niñas plantea retos diferentes en el aula. Sólo a partir del reconocimiento de la diversidad podemos sostener un proyecto común. Sin embargo, en la tarea de gestión de políticas de enseñanza es necesaria la pregunta sobre cuáles son aquellos planos del currículo en los cuales se podrían priorizar aspectos comunes: lo que se podría denominar las premisas irrenunciables. Y cuáles son los que podrían recoger decididamente la diversidad de situaciones, la diversidad de expresiones en el terreno de la enseñanza, en el terreno de los aprendizajes deseados. Al respecto se considera fundamental pluralizar los procesos de construcción del currículo para ver la diversidad desde nuevos puntos de vista, abrir un amplio y confiable espacio para su tratamiento en el currículo.

Se renueva la pregunta: ¿cómo hacer currículo desde el Estado? ¿Cuáles son las mejores maneras de acompañar los procesos de

resignificación curricular, lo que se denomina informalmente “bajadas a la sala”? Por ello nos referiremos a la discusión sobre los diferentes modos de construcción y revisión del currículo, como proyecto colectivo, en las instancias nacional, jurisdiccional y escolar.

Algunos criterios para formular currículo desde el Estado

Es necesario plantear que los procesos curriculares jurisdiccionales se inscriben en el marco de las políticas de enseñanza en marcha para la Educación Inicial. En ese contexto, los Diseños Curriculares; los materiales de apoyo al desarrollo curricular generados específicamente o recuperados de desarrollos previos; el acompañamiento situado a los equipos directivos y docentes para la revisión y desarrollo de proyectos institucionales y la implementación de instancias de capacitación con diversos formatos, pueden resultar estrategias pertinentes y de hecho complementarias.

Porque el currículo no agota la respuesta a las necesidades que plantea la mejora en la enseñanza, requiere del diálogo con políticas integrales. Es decir que hacer currículo también es coordinar este trabajo con otras propuestas para las instituciones, con una política más amplia para los docentes y con otras herramientas y líneas de acción. Es importante que el texto curricular vaya rodeado de un trabajo de acompañamiento y apoyo al desarrollo curricular en cada Jurisdicción, y que los equipos responsables acompañen su puesta en vigencia en el conjunto de establecimientos que conforman la oferta educativa. Esto confirma que el proyecto político es el que tiene que abrirse a la diversidad de contextos y el currículo, el que debe constituirse en herramienta sustantiva en ese conjunto.

En este orden de cosas, para un Estado provincial que plantea procesos institucionales de revisión curricular es importante partir de una cuidadosa consideración del proceso institucional y político previo; es decir, tener en cuenta lo aprendido durante la implementación previa de políticas en el Nivel, para definir cuáles son los modos más apropiados en el momento actual.

En este sentido, mientras que en algunas Jurisdicciones se considerará necesario elaborar un nuevo diseño curricular, en otras se podrán implementar acciones diversas a partir de la identificación de los problemas de enseñanza del Nivel en su territorio, en las diferentes regiones, localidades o comunidades escolares.

Por otro lado, aquí no concluye el espacio participativo de construcción. Hacer currículo hoy también significa habilitar espacios para el diálogo social y esto ya trasciende las puertas del sistema educativo y relaciona el trabajo curricular con otro tipo de políticas públicas dirigidas a la infancia.

Ciertamente las cuestiones que se plantean respecto de las trayectorias escolares de niños y niñas, respecto de su inclusión y exclusión, implican necesariamente trabajos intersectoriales. En esa línea hay mucho por generar y por crear, se considera deseable profundizar el diálogo con otros ámbitos estatales y no estatales de construcción política, para poder llevar a cabo el enriquecimiento de la propuesta pedagógica. Poner en valor los mecanismos de diálogo social y de concertación interjurisdiccional e interinstitucional –ya inscriptos como mecanismos de generación de políticas públicas desde los Estados nacional y provinciales– posibilitará seguir avanzando en la construcción y el desarrollo de políticas integrales para la infancia, en el marco de las cuales el currículo cobra sentido y legitimidad.

Antecedentes curriculares de la Educación Inicial

Un documento curricular permite reflejar parte de una historia porque propone concepciones, representaciones y prescripciones que se ponen en acto en su escritura. Se inscribe en un contexto político, social y educativo que representa el marco referencial desde donde comprenderlo, y es un vestigio textual que permite de alguna forma trazar el recorrido de la Educación Inicial. Acorde con ello, es preciso considerar el carácter histórico de los procesos curriculares.

Según Terigi (2011):

En el currículo se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa que es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas y, por consiguiente, de las experiencias que niños y niñas pueden tener en las instituciones.

Los Documentos Curriculares Nacionales para la Educación Inicial se escribieron en diferentes momentos de la historia del Nivel, su resultado es una combinación de determinadas concepciones de época (educación, niñez, prácticas, contenidos de enseñanza, etcétera), que responden a determinado marco legal, elaborados mediante diversos dispositivos, con distintos niveles de participación y una lógica que debe ser mirada desde esta perspectiva contextualizada.³

Cabe resaltar que se reconocen los aportes de las jurisdicciones a través de sus diseños curriculares dado que estos provocaron cambios cualitativos en las perspectivas pedagógica y didáctica en todo el país. Sin embargo, no es intención de este documento desarrollar un trabajo exhaustivo sobre estos, sino que la referencia se limita a la producción curricular nacional.

Presentamos a continuación los documentos curriculares nacionales para la educación de los niños menores de 6 años,⁴ de acuer-

3 Aportes sobre esta temática fueron elaborados por la Región Centro: "Tradiciones pedagógicas-didácticas en Educación Inicial". Para mayor información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial, MEN 2011*.

4 Este análisis es una reformulación del que se desarrolla en el Anexo III del Documento de Apoyo Curricular, véase Violante, 2001.

do con los fines de este texto, de los cuales abordaremos algunas de sus características. Dichos documentos son:

- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación 1972 - Currículo para el Nivel Pre-Escolar.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1994 - CBC Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2004 - NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial.

En el currículo para el Nivel Pre-Escolar del año 72 aparecen señaladas Áreas Educativas que se plantean en torno del desarrollo de la personalidad del educando (1972: 42). Se explicitan las siguientes: Área de la vida física (salud), Área de la vida intelectual, Área de la vida socio-emocional, Área de la sensibilidad estética. En él se proponen contenidos muy cercanos a las actividades. Se detallan diseños de planos de salas, materiales y espacios externos de las escuelas, como así también entrevistas con los padres, la articulación con el Nivel Primario, la evaluación del rendimiento, por sólo mencionar algunos de los temas que aborda.

Los CBC (1994) resultan una producción curricular que se realiza a partir de lo establecido en la Ley Federal de Educación (1993). El documento expresa los acuerdos federales alcanzados en relación con los contenidos a enseñar, las expectativas de logros, los diferentes tipos de contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) organizados por áreas disciplinares.

En los CBC (1994) se resalta la importancia central del derecho de los sujetos-alumnos de acceder al conocimiento. Esta nueva formulación curricular enriquece los propósitos de la Educación Inicial a partir de la incorporación de contenidos que remiten a diferentes campos disciplinares. Una selección de saberes socialmente significativos posibles de ser enseñados a los niños pequeños, conceptualizados como “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación

y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social". El documento explicita que los contenidos presentados son instrumentos o medios para analizar los diferentes recortes de la realidad (CBC, 1994: 6).

Los NAP (2004) definen los "saberes claves", "relevantes", productos de un acuerdo federal para promover las condiciones de igualdad en todo el país. Se proponen como un modo de restituir el papel del "Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, asumiendo conjuntamente con las jurisdicciones la responsabilidad de reponer el lugar de los niños y jóvenes como sujetos de derecho" (NAP).

Los NAP reconocen la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos. Este documento afirma que los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad. Esto posibilita a los niños y niñas ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, conocimiento sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

En estos Núcleos se resignifica el lugar del juego, al mismo tiempo que se plantea la importancia de abordar contenidos vinculados con el conocimiento del ambiente natural, social y tecnológico, las posibilidades de representación y comunicación a través de la diversidad de lenguajes, la matemática y la educación física. Se reconoce la variedad de propuestas de enseñanza que la didáctica específica del Nivel ha sabido construir, y se habilita a generar nuevas alternativas.

Es posible reconocer que en los NAP, y en los nuevos documentos curriculares que las distintas jurisdicciones de nuestro país comenzaron a generar, se combinan elementos ya presentes en los antecedentes curriculares del Nivel. En ellos vemos representadas lógicas que se sostienen en lo propio de la Educación Inicial: las estructuras didácticas específicas, los diversos formatos de juego, los lenguajes artístico-expresivos, la formación de hábitos, los desarrollos personales y sociales y el conocimiento del ambiente, entre otros aspectos.



DEFINICIONES NORMATIVAS, ALGUNAS DISCUSIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Las actividades del Foro realizadas en conjunto con los referentes provinciales promovieron en una primera instancia el análisis sobre la cuestión curricular de la Educación Inicial en el país. Las jurisdicciones transitan momentos diversos en la actualización de sus leyes de educación y también en relación con la elaboración de orientaciones curriculares.⁵ Sin embargo, ha sido posible establecer ciertos acuerdos sobre los documentos aún vigentes en muchas provincias, a la vez que socializar las múltiples estrategias y dispositivos que pueden desarrollarse con el objetivo de abordar procesos de revisión, actualización, consulta y difusión de nuevas orientaciones para la enseñanza.

Sobre los documentos jurisdiccionales, diseñados en sintonía con los CBC a partir de la Ley Federal de Educación (1994), se consigna por un lado su “pérdida de vigencia”, a partir de la distancia que se establece entre los lineamientos que ellos expresan y las definiciones que aportan los NAP (2004) y la LEN (2006). En este sentido, entre otras consideraciones se manifiesta la necesidad de resignificar algunos componentes centrales en la tradición curricular del Nivel, revisar el lugar y sentido de las áreas disciplinares, así como ampliar las orientaciones para la franja de edad entre 45 días y 3 años de edad.

Por otro lado, de acuerdo con una interpretación crítica sobre las condiciones de elaboración de esos documentos, en función

⁵ Todas las jurisdicciones adscriben a la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006; al momento de la redacción de este documento son varias las provincias que trabajan sobre proyectos de ley jurisdiccionales. También es relevante mencionar que mientras algunas de ellas han completado la actualización curricular, otras se encuentran en diferentes momentos de este proceso.

de la complejidad que a veces presentan y de las dificultades inherentes a los procesos de implementación en cada contexto local, se afirma la necesidad de ampliar las instancias de participación de los actores escolares involucrados en la gestión y desarrollo curricular y generar a partir de ellas nuevas orientaciones que den lugar al diálogo entre docentes.

Pensar la gestión de políticas de enseñanza para la Educación Inicial implica sin duda analizar múltiples dimensiones y realidades que interactúan conformando un ámbito complejo. La dimensión normativa constituida por la LEN (2006) y los NAP (2004), las discusiones pedagógico-didácticas que se desarrollan en la actualidad, así como el análisis de los problemas que deben abordar las políticas educativas jurisdiccionales en pos del enriquecimiento de la propuesta pedagógica, representan el marco para pensar respuestas hacia el futuro.

En esta tarea, y particularmente frente al objetivo propuesto de elaborar referencias que puedan ser utilizadas como herramientas para la gestión de políticas de enseñanza, es preciso jerarquizar ciertos aspectos:

Dimensiones políticas, pedagógicas y sociales de la Educación Inicial

La LEN concibe a la educación como un derecho de todos los ciudadanos. La vía fundamental por la cual cada sociedad incluye a sus nuevos miembros en un mundo compartido a través del enriquecimiento de sus repertorios culturales. Reconoce especialmente el derecho de los niños pequeños al conocimiento, y señala que es responsabilidad indelegable del Estado promover una educación integral, permanente y de calidad para todos, que asegure igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales (Arts. 4 y 11).

Acorde con ello es necesario reafirmar que la responsabilidad social y educativa hacia nuestros niños y niñas es un quehacer

público, y que la educación infantil es parte constitutiva de las políticas públicas para la infancia en un Estado democrático que busca cuidar, enseñar y garantizar el bienestar y el saber para sus jóvenes generaciones.⁶

El Estado como administrador de lo público, junto a la sociedad civil en su conjunto, son quienes garantizan la enseñanza de la primera infancia.

Desde esta perspectiva de derechos, y tomando en consideración la complejidad del contexto social –nacional e internacional– que nos toca vivir, es necesario analizar de manera crítica y profunda la sociedad en donde nos desenvolvemos y en donde nuestros niños crecen. Acorde con ello, es necesario jerarquizar el carácter educativo integral de los contextos, ámbitos y propuestas en las cuales los niños pequeños participan. Pensar la realidad y accionar sobre ella de acuerdo con una mirada que abarque los derechos humanos, la interculturalidad, la educación sexual integral, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre otras definiciones presentes en los nuevos marcos normativos.⁷

La Educación Inicial promueve experiencias y aprendizajes para el desarrollo personal y social desde el nacimiento; reconocer la necesidad del bebé y del niño de ser cuidado, de recibir afecto, calidez y ternura junto con aspectos seleccionados de su cultura, permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos, ya que recupera lo particular de “las buenas tradiciones familiares”, pero lo amplía con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas de las culturas familiares (Bruner, 1999; Zabalza, 2000; Peralta, 2009).

Acorde con estas consideraciones, la concreción curricular en tanto norma pública y compromiso del Estado, es una de las formas en la que se plasman los esfuerzos conjuntos consolidando la definición de las experiencias educativas que se espera ofrecer en la Educación

6 Aportes sobre esta conceptualización fueron elaborados por la Región Cuyo: “El lugar del conocimiento en la Educación Inicial”. Para más información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

7 Hacemos referencia tanto a la LEN como a la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral.

Inicial y garantizando igualdad de derechos y oportunidades educativas con justicia social.

La Educación Inicial como unidad pedagógica

De acuerdo con la LEN, la Educación Inicial representa el primer tramo del sistema educativo. Constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive (Art. 18).

Acorde con ello, el planteo curricular de la propuesta formativa debe realizarse en su conjunto. Tener en cuenta las particularidades al interior de esta franja de edad implica establecer las oportunidades educativas que el sistema ofrece en el inicio de las trayectorias escolares, con el propósito de promover una continuidad de experiencias hacia el ingreso a la Educación Primaria. Asegurar que los niños, desde su nacimiento, sean recibidos en ambientes de bienestar, en donde se les brinde una educación integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos. De esta manera todos los niños de 45 días a 5 años de edad inclusive compartirían espacios educativos enmarcados en *una unidad pedagógica* que traza horizontes comunes para su educación, garantizando así la inclusión para nuestras infancias.

Considerando la obligatoriedad para los niños/as de 5 años, el compromiso de universalización del acceso educativo de la población de 4 años, y tomando en cuenta que en materia de inclusión y oportunidades de acceso el trabajo continúa, el desafío es que la renovación curricular incluya orientación sobre la enseñanza para todos los niños y niñas, desde los 45 días a los 5 años (inclusive) de edad.

Sujetos y contextos de la Educación Inicial

La organización de la oferta educativa de la Educación Inicial se

compone hoy de una variedad de servicios que se implementan a través de distintos formatos organizacionales. Esta complejidad implica la responsabilidad de distintos sectores de gobierno, de instituciones de la sociedad civil y de iniciativas de gestión privada.

Según la LEN, esta realidad convoca a fortalecer la articulación intersectorial así como a regular las instancias de supervisión y acompañamiento de las prácticas de enseñanza. La norma explicita que las actividades pedagógicas deben estar a cargo de personal docente titulado de acuerdo con lo que establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Asimismo, afirma que dichas actividades deben ser supervisadas por las autoridades educativas de cada una de las jurisdicciones.

Desde la gestión política es preciso atender la variedad de la oferta mencionada en función de garantizar condiciones favorables a la igualdad y la justicia educativas. En términos de lo curricular se resalta la necesidad de que los materiales y documentos aporten orientación para todos los ámbitos, contextos y modelos organizacionales en donde los niños y las niñas de 45 días a 5 años de edad inclusive transitan sus primeras experiencias educativas.

La cuestión de la responsabilidad pública sobre la infancia requiere, desde una mirada histórica, revisar las diferentes concepciones y representaciones que la configuran.⁸ Esto significa reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y educamos a los más pequeños de nuestra sociedad a quienes constituimos –desde un enfoque que prioriza sus derechos– en sujetos de la Educación Inicial (Rebagliati, 2010).

Es necesario desnaturalizar algunas representaciones instaladas. Por un lado, cuestionar una mirada ideal y lineal del desarrollo infantil sostenida fundamentalmente desde una perspectiva evolutiva. Discutir la consideración de un “desarrollo infantil natural”, espontáneo y unívoco, frente al cual la misión de la Educación inicial se reduciría a potenciar y acompañar un curso de antemano previsto,

⁸ Aportes sobre esta conceptualización fueron elaborados por la Región Sur: “Infancias, familias y escuelas”. Para más información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

incorporando al análisis los modos en que las prácticas sociales y los procesos sociohistóricos impactan en la producción de formas específicas de desarrollo. Por otro lado, es necesario reflexionar sobre los riesgos de entronización de una identidad cultural particular como norma, riesgo por ejemplo, de establecer una manera de ser familia, una forma de ser niño o niña (Terigi, 2011).

Acorde con estas consideraciones, es preciso situar la experiencia infantil en una variedad de contextos geográficos, sociales, culturales y familiares que integran nuestro país. La concepción plural sobre la infancia y la familia implica considerar diferentes formas de ser niño y múltiples trayectorias de vida posibles, reconociendo modelos de crianza diversos y tradiciones culturales que se manifiestan e interactúan en los espacios donde crecen y aprenden los niños pequeños. Implica también, a partir de responsabilidades que le son específicas, concebir la complementariedad necesaria y el impacto mutuo que se da entre escuelas y familias. Es en ese marco que la Educación Inicial permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos, abriendo la experiencia infantil a “otros mundos posibles”.

La identidad pedagógica de la Educación Inicial y las prácticas de enseñanza

En la complejidad del contexto actual es preciso fortalecer la identidad de la Educación Inicial, revalorizar su finalidad formativa, definir sus objetivos y propósitos, los contenidos a enseñar, así como resignificar los modos de aprender de los más pequeños y las formas de enseñar de los maestros.

La etapa de Educación Inicial marca el inicio de las trayectorias escolares. Los logros de aprendizaje que promueve representan la base para la adquisición de nuevos saberes en la continuidad de experiencias hacia la Educación Primaria. Su función preparatoria de aprendizajes futuros es una especificación de su función pedagógica, en tanto es característico del funcionamiento de un sistema educativo que cada etapa formativa “prepare” para el pasaje a la etapa

subsiguiente y promueva la continuidad de los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, este aspecto “preparatorio” no condiciona la identidad de la Educación Inicial. Su especificidad se expresa a través de la presencia de determinados objetivos particulares, ciertos contenidos específicos y determinadas modalidades de enseñanza que consideran las necesidades, intereses y posibilidades de nuestros pequeños alumnos.

La renovación curricular exige fundamentar respuestas a ciertas preguntas, entre otras posibles: ¿para qué, qué y cómo enseñamos?, ¿qué implica en el ámbito de la Educación Inicial organizar los contenidos en áreas de conocimiento, áreas disciplinares o campos de experiencias?, ¿cuál es el sentido de las disciplinas?, ¿los contenidos son sólo disciplinares?, ¿es preciso que los documentos curriculares especifiquen contenidos por edades? Al mismo tiempo, instalar la discusión sobre los aspectos didácticos: ¿cuál es la relación entre el juego, las formas de aprender y los modos de enseñar?, ¿qué modelos didácticos y qué propuestas jerarquizamos en la tarea con niños y niñas pequeños?

A partir de estas consideraciones, este documento busca aportar referencias que fortalezcan los procesos de desarrollo curricular, que sirvan de insumo para la gestión educativa y la mejora de las prácticas de enseñanza.



CLAVES PARA LA ELABORACIÓN DE DEFINICIONES CURRICULARES

Finalidad formativa e identidad pedagógica de la Educación Inicial

La Educación Inicial es la primera entrada del niño junto con su familia a la esfera pública y por ello resulta una experiencia formadora en múltiples aspectos.

La escuela infantil, el Jardín maternal, el Jardín de infantes, y otras modalidades de educación integral como primeros espacios de lo público, se transforman para esos pequeños y esas familias en un espacio de lo común, de un entramado de interacciones, que deviene en constantes encuentros (y desencuentros) con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, de las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. (Rebagliati, 2010).

La educación desde los primeros años de vida significa garantizar oportunidades equivalentes, apoyar un crecimiento saludable y armónico e incentivar de manera integral el desarrollo del potencial de aprendizaje infantil. Constituye una experiencia valiosa e irrepetible en la historia personal de cada niño o niña, en algunos casos decisiva, respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas.

La LEN destina un capítulo a la Educación Inicial. Los objetivos allí planteados definen: promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral; desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento; la construcción de valores como la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto; promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral; desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los

distintos lenguajes, verbales y no verbales como el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; favorecer la formación corporal y motriz; propiciar la participación de las familias; atender las desigualdades educativas de origen social y familiar; prevenir y atender necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

La Educación Inicial promueve la alfabetización cultural de los niños menores de 6 años en el marco de sus desarrollos personales y sociales. Estas finalidades formativas convergen y se articulan en los contextos educativos a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento. La participación activa de los niños y niñas en variados dominios culturales –en el contexto de interacción con otros niños y adultos– promueve la apropiación de los contenidos de la cultura, el proceso de construcción de la propia identidad, y la inserción social de los más pequeños. De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, motor y social.

La LEN plantea para toda la educación un enfoque basado en los derechos humanos y brega por el trabajo en consonancia con los planteos de la educación sexual integral. Por esta razón, debemos estar atentos para que las propuestas de Educación Inicial tomen en consideración estas disposiciones que, también, hacen a la calidad de la educación (Arts. 11 y 92).

Acorde con estas finalidades, la Educación Inicial jerarquiza el rol del docente como figura de contención afectiva y mediador cultural, quien enseña, andamiando, armando escenarios, proponiendo situaciones problemáticas, suministrando información, por sólo mencionar algunas de las posibles formas de enseñar.⁹

⁹ Aportes sobre el compromiso de la tarea del educador fueron elaborados por la Región NEA: “El Rol del docente en la Educación Inicial”. Para mayor información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

Los desarrollos personales y sociales

Fortalecer y enriquecer los *desarrollos personales y sociales* a través de la experiencia educativa implica trascender la mirada tradicional que identifica al proceso de socialización con la adquisición de las pautas de trabajo necesarias para que el niño que ingresa a la institución escolar se convierta en alumno.¹⁰ Si concebimos la educación como la acción a través de la cual se inscriben los sujetos en una cultura determinada, la función central de la escuela se constituye en la transmisión de herencias y conocimientos. Por tanto, enseñar implica que niños y jóvenes adquieran los saberes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable y su inserción en el mundo.

Se pretende que la escuela sea un espacio de formación de sujetos libres y críticos, cuya participación en la sociedad sea transformadora y superadora. Acorde con ello, resulta de gran importancia contextualizar el proceso de socialización en referencia al enriquecimiento de los repertorios culturales, contemplando al mismo tiempo aspectos como el aprender a estar con otros y la necesidad de conocer y participar de la cultura escolar.

Los niños nacen en la cultura de la que forman parte. “Durante el proceso de socialización, construyen una identidad individual y social por la cual se insertan en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad y que el niño conoce a través de la familia con la que se identifica para luego diferenciarse (Lezcano, 1999). Es de este modo que, los niños y las niñas se desarrollan como sujetos plenos en tramas de relación con otros y con los saberes, conocimientos y experiencias que tienen con el mundo que los rodea.

Los NAP explicitan el sentido y los propósitos de los aprendizajes en relación con el desarrollo personal y social de la siguiente manera:

“Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, pro-

¹⁰ Aportes sobre esta temática fueron elaborados por la Región NOA: “Identidad pedagógica de la Educación Inicial: socialización”. Para mayor información consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

moviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional”; así como, “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, la amistad, el trabajo compartido, etc.”

En este sentido, la enseñanza implica además de una gran responsabilidad en cuanto a la transmisión de conocimientos, un fuerte compromiso ético-político por parte de los docentes. Al demostrar actitudes democráticas y transmitir de manera sistemática la enseñanza de valores que permiten a los niños apropiarse de las pautas necesarias para la vida en comunidad, se enseña sobre la justicia, la tolerancia, el reconocimiento y respeto por la diversidad de género, diversidad lingüística, cultural y étnica y el respeto a los derechos de los demás.

La alfabetización cultural

Como finalidad formativa la alfabetización es considerada en sentido amplio e integral.¹¹ Se configura en procesos de enseñanza que implican la participación de niños y niñas en una variedad de experiencias para conocer la realidad y actuar en ella. En este sentido, se afirma en los NAP (2004) que el proceso de alfabetización inicial no se circunscribe al área de Lengua, sino “al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticas, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros).”

Acordamos con Frabboni (1985) cuando define la alfabetización como “... el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada época histórica”.

Sostenemos el planteo de Zabalza (2003), acerca de que el compromiso de la Educación Inicial respecto de la progresiva

¹¹ Aportes sobre esta temática fueron elaborados por todas las regiones del país. Para más información consultar el documento de trabajo: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

alfabetización cultural de los niños y niñas representa uno de los ejes en torno a los cuales se estructura la propuesta curricular. La Educación Inicial ofrece a sus niños la posibilidad de aprehender el mundo a través de la participación mediada por los maestros en contextos enriquecedores y alfabetizadores en sentido amplio:

“Este es otro tipo de enriquecimiento que las escuelas infantiles pueden ofrecer a sus beneficiarios: abrirles al mundo que les rodea de una forma amplia e intensa. Al mundo natural, al social, al cultural, al lúdico. La escuela infantil es como un gran “ojo de buey” y un taller de experiencias que permite primero mirar y después disfrutar de una manera enriquecida de todo lo que nos rodea.” (Zabalza, 2003).

La alfabetización cultural hace referencia a la participación de los niños/as en las “formas de hacer y pensar” que se ponen en juego a través de una variedad de lenguajes, los cuales remiten a diversos campos del conocimiento.

Conceptualizar la función formativa de la Educación Inicial en términos de la ampliación de repertorios culturales es comprender los procesos de alfabetización como la transmisión sistemática de bienes simbólicos que entran en la variedad de campos del conocimiento y conforman el patrimonio cultural. Esto implicará seleccionar los contenidos a enseñar con criterios de calidad y pertinencia a las posibilidades de niños pequeños.



ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Las finalidades formativas –como ha sido señalado– convergen y se articulan a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de conocimientos. La participación activa de los niños y las niñas en variados dominios culturales –en el contexto de interacción con otros niños y adultos– promueve la apropiación de los contenidos de la cultura, el proceso de construcción de la propia identidad, y la inserción social de los más pequeños.

La enseñanza implica un sujeto/niño que construye su mundo activamente con la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que le enseña las herramientas de la cultura.

El objetivo de la enseñanza es ampliar las oportunidades de conocer y comprender la realidad complementando las singulares tradiciones y culturas familiares de los niños y niñas. Acorde con ello, la propuesta pedagógica: refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (NAP, 2004).

De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

En este sentido, la Educación Inicial ofrece la oportunidad de ampliar contextos vitales al enriquecerlos con las posibilidades que brinda la enseñanza sistemática. Cuando un maestro enseña, transmite en forma amplia, diversa y compleja algo que quiere legar a otro para promover en él aprendizajes; enriquece las experiencias infantiles, pretendiendo con ello formar niños que desarrollen todas sus capacidades y amplíen sus marcos de referencia.

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

Algunas consideraciones sobre los contenidos a enseñar

En consonancia con las finalidades formativas, es menester que los documentos que orientan las prácticas docentes identifiquen los ámbitos de referencia del currículo, definan aquello que vale la pena ser enseñado y desplieguen todas las posibilidades que el “alfabeto cultural” pone a disposición en la enseñanza para niños pequeños.

Expresa Terigi (2011) que analizar y comprender la matriz con la que se construye o se han construido los diseños curriculares para la Educación Inicial permite hacer inteligible aspectos centrales que hacen a la organización curricular de aquello que se enseña.

Los contenidos representan el conjunto de saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de los alumnos se considera esencial tanto para sus desarrollos personales y sociales como para el enriquecimiento de los repertorios culturales. Siempre que un adulto transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en los niños, podemos afirmar que aquello que enseña es un contenido. De acuerdo con Sacristán y Pérez Gómez (1992):

Sin contenido no hay enseñanza; cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan [...]. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo, y se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo [...].

En el ámbito de la Educación Inicial algunas voces sostienen que hablar de contenidos sólo remite a lo disciplinar y que tal conceptualización rigidiza la enseñanza. Es preciso tener presente que los contenidos provenientes de múltiples campos del conocimiento son el producto de un proceso de descontextualización de conocimientos y saberes, que adquieren en el ámbito escolar una nueva recontextualización como formato factible de ser enseñado. Además, es importante reafirmar que la lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial, aspecto que se desarrollará más adelante al hacer referencia a los modos de enseñar.

Los contenidos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño (Violante y Soto, 2011). Se vinculan con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar. A su vez requieren una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales), ya que aquello que se enseña tiene que tener sentido para quienes va dirigido.

En gran medida, los contenidos de la Educación Inicial encuentran sus fuentes en aquellos saberes y conocimientos construidos por los campos disciplinares, como las ciencias y los lenguajes artísticos. Es preciso reconocer la importancia ético-política, así como el enriquecimiento pedagógico-didáctico que la incorporación de los contenidos disciplinares representó para la Educación Inicial. Sin embargo, es interesante observar que mucho de lo que se enseña a niños menores de 6 años proviene también de otros ámbitos que no remiten a lo disciplinar; como cuando desde el enfoque evolutivo se promueven aspectos del desarrollo como: hablar, conversar, caminar, trepar, jugar a determinados juegos, adquirir el control de esfínteres, etcétera. Estos logros, tradicionalmente considerados como producto de un desarrollo biológico y/o espontáneo, los comprendemos hoy desde una perspectiva sociocultural, como aspectos que se fortalecen y amplían a través de la enseñanza (Soto y Violante, 2005). Es posible señalar también aquellos contenidos que tienen sus fuentes en aspectos relativos a la cultura de crianza, con sus modos sociales de por ejemplo: comer,

poner la mesa, saludar, jugar, lavarse las manos, ir al baño, estar con otros, etcétera. Modos de “hacer” y “ser” peculiares a una cultura, que entrañan plurisignificaciones¹² sociales que también se enseñan. Especialmente en la franja etaria de 45 días a 3 años, hay aspectos que son “centrales” (aspectos de la cultura de crianza, aspectos del desarrollo) y otros que son “fondo” (aspectos disciplinares).¹³

En este contexto, el lugar que ocupa el juego y su relación con los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas pequeños merece una consideración particular. El tratamiento del juego constituye uno de los paradigmas fundantes y vigentes en el campo de la educación infantil.¹⁴ La LEN establece una relación entre juego, cultura y desarrollo al afirmar que uno de los objetivos de la Educación Inicial es “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Considerar el juego como un contenido de la cultura implica afirmar que se trata de una práctica social que se enseña y se aprende.

Sabemos 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 culturalmente construida” (NAP, 2004). Considerando que el aprendizaje favorece procesos de desarrollo, la Educación Inicial orienta su acción educativa hacia el diseño de propuestas escolares que convoquen a los chicos a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados. Es necesario que los niños participen en situaciones de juego de manera regular. Cada formato de juego implica atributos distintivos que potencian combinaciones y aprendizajes que permiten la identificación y resolución de específicas

12 Entendemos que la cultura es un entramado de significación y poder. La escuela enseña los significados culturales que tienen los objetos, los modos de ser y de actuar con las múltiples significaciones culturales que valen la pena de ser transmitidas, a ello llamamos plurisignificación.

13 Zabalza (2000) hace una afirmación semejante al hablar de la escuela infantil y los otros niveles de escolaridad, y explica que mientras en una lo que se enseña es “figura”, en los otros es “fondo”.

14 Aportes sobre la conceptualización del Juego fueron elaborados por la Región Sur: “La importancia del juego en la Educación Inicial”. Consultar documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

situaciones-problema: juegos corporales, de ejercicio, dramatizaciones, tradicionales, de construcciones, con reglas convencionales, digitalizados, entre otros. Se trata de contextos de juego muy distintos, que impulsan a los jugadores hacia la construcción, la comparación y la transferencia de saberes.

Como se viene señalando en el presente documento, el entramado de aportes del campo sociocultural y científico conforman los ámbitos de referencia de lo curricular.

De acuerdo con las definiciones de la LEN, el enfoque basado en los derechos humanos, la perspectiva de la educación sexual integral, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dan cuenta de contenidos particulares que se presentan de manera transversal en las propuestas de enseñanza y, en este sentido, pueden formar parte de una o varias de las experiencias de aprendizaje que se promueven en la Educación Inicial.

Acorde con estas consideraciones, la enseñanza en la Educación Inicial promueve la participación sistemática de los niños y las niñas en múltiples experiencias formativas.

Experiencias para la formación personal y social

Promueven que los niños y niñas perciban a sus maestros como figuras de sostén que les ayudan a confiar en sus propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de compartir e interactuar con otros. Que se sientan nombrados, cuidados, queridos y respetados. Que se los involucre en prácticas sociales de iniciación en la ciudadanía deliberando sobre las normas de convivencia, dando oportunidades para aprender a elegir, proponer ideas, emitir opiniones y defender sus derechos. Propuestas que les permitan vivenciar formas de diálogo colectivo para aprender a resolver problemas cotidianos. Implican acompañarlos en la manifestación de iniciativas propias, al expresar sus ideas y sentimientos. Enseñar a los niños y niñas a cuidarse a sí mismos y a los demás. Mostrar que las prácticas de hábitos cotidianos adquieren sentido en el desarrollo progresivo de la autonomía y que la incorporación de normas es importante en tanto condición necesaria para la convivencia y las oportunidades de aprender.

Experiencias estéticas

El contacto frecuente con una variedad de lenguajes artístico-expresivos a través de la apreciación, la exploración y la producción implica enseñar a los niños modos de acceder a las experiencias sensibles. Enriquece las formas de “mirar” la realidad, comprenderla y accionar sobre ella.

Acercar a los niños y niñas a percibir sensiblemente la naturaleza, disfrutar de variadas manifestaciones del arte y de los bienes de la cultura, habilita otras formas de pensar que enriquecen desarrollos infantiles integrales. Si el maestro busca acercar a los niños a los Lenguajes Artísticos Expresivos, las formas de enseñar serán la selección y transmisión sensible de productos de la literatura, la música, las artes visuales y la expresión corporal, entre otros. Las propuestas incluirán experiencias en las cuales los niños y niñas puedan participar como “productores” y también como espectadores activos que aprenden a apreciar el arte en sus múltiples expresiones.

Experiencias para la construcción de la corporeidad

Vinculadas a la participación en juegos colectivos (tradicionales, cooperativos, con reglas, etcétera.), refieren a la exploración y experimentación a partir de las posibilidades con el cuerpo. Se trata tanto del desarrollo de habilidades motoras para resolver situaciones de movimiento, como así también del despliegue de formas expresión y comunicación del cuerpo. Propuestas que invitan a la expresión espontánea, que convocan también a situaciones guiadas por la mediación del maestro en el marco de la interacción con otros niños y niñas. Propuestas diversas en sus objetivos que remiten a los saberes que se enseñan en la educación física, la psicomotricidad, la expresión corporal, las danzas, los juegos teatrales, etcétera.

Experiencias para conocer el ambiente

Incluyen los aspectos naturales (mundo natural), físicos (de los objetos), sociales y simbólicos (las tramas societarias), e involucran también la resolución de problemas matemáticos y el uso del número, el

espacio y la medida en contextos sociales. El conocimiento, la observación y la exploración sistemática del ambiente, permitirá a los niños poder “leer” y conocer desde “la acción” y “la transformación” los entornos vitales cercanos y adentrarse en algunos otros desconocidos o lejanos. Enseñar a conocer el ambiente natural y social implica poner a los niños en contacto directo con él, problematizando la mirada, brindando información, sistematizándola al armar escenarios de juego dramático en pequeña escala,¹⁵ construyendo con ellos paneles con dibujos, fotos, etcétera. De la misma manera cuando enseñamos a bebés y a niños a indagar las propiedades de los objetos del ambiente natural y social, pondremos a los pequeños en contacto directo con objetos de la cultura y de la naturaleza. En esa interacción el maestro armará escenarios seleccionando objetos diversos, con colores, texturas, olores, propiedades que los niños/bebés descubrirán en su juego exploratorio con ellos.¹⁶ El aprendizaje por descubrimiento a través de la exploración es una modalidad muy adecuada para incluir en este Nivel. Ofrecer oportunidades para la exploración hace referencia a “todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos tienen autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones con el fin de obtener información sobre el mundo que los rodea” (Moreau de Linares y Windler, 2011).

Experiencias de juego

Se plasman tanto a través de actividades propuestas por el docente, como así también en juegos organizados por los niños y niñas a partir de ciertos “escenarios” que diseñan los maestros con intención de enriquecer el jugar el juego. La regularidad y la amplitud de los tiempos para jugar, la variación de formatos de juego, la posibilidad de jugar en distintos espacios, las alternativas en la organización grupal, los juegos, juguetes y materiales disponibles, así como la participación e

¹⁵ Entendemos por juego dramático en pequeña escala aquel que realiza el niño asignando roles y acciones ficticias y representativas a objetos pequeños (animales, autos, personas, etcétera). En este tipo de juego el niño no asume roles ficticios sobre su propio cuerpo, sino que lo hace representando centralmente sobre los objetos.

¹⁶ Para ampliar este tema ver Goldschmied y Jackson, 2000.

intervenciones de los maestros, se configuran como condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Se trata de juegos compartidos en pequeños grupos o en parejas en los cuales se integran los gestos y las palabras en el intercambio de ideas, las alternativas de acción y resolución, lo que favorece avances en la descentración cognitiva y en la interdependencia y complementariedad de los jugadores. Se incluyen diferentes formatos de juego, como los juegos corporales en espacios cerrados y al aire libre, que amplíen las posibilidades de movimiento y desplazamiento. Juegos de dramatización que reconstruyan distintos ámbitos de la experiencia social cercana y también ampliada a “otros mundos posibles”, ligadas a situaciones reales y ficcionales. Juegos de construcciones con distintos materiales que, por sus características, presenten diferencias en las posibilidades de uso y combinación, propiciando procesos de comparación, planificación y análisis de lo realizado. Juegos con reglas convencionales que permiten que los niños vayan ajustando sus acciones en función de lo acordado, y al mismo tiempo avancen en el análisis de la dinámica de cada juego. Juegos tradicionales y regionales que revalorizan el universo simbólico de las comunidades y permiten la integración de aspectos relativos al movimiento, los ritmos, el desarrollo del lenguaje y la complementariedad en los roles.

Estas experiencias requieren de materiales idóneos que impulsarán aprendizajes con relación a sus características físicas y funcionales, el avance en las destrezas y habilidades que implican su uso, y la reconstrucción ficcional de los ámbitos de la experiencia cultural a los cuales refieren.

Experiencias con el lenguaje

Se basan en el reconocimiento de la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales y posibilitar el “ingreso a otros mundos posibles”. Los niños van formándose progresivamente desde muy pequeños como lectores y escritores si tienen la oportunidad de participar en situaciones donde se lee y se escribe en la interacción con otros niños y adultos. Estas experiencias implican la instalación cotidiana y sostenida de propuestas diversas

donde se desarrollen las cuatro competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, como formas de representación y comunicación necesarias de ser enseñadas sistemáticamente en el contexto escolar. Promover la comunicación y el intercambio verbal en la vida diaria de la Sala y el Jardín, así como durante los juegos; explorar los diferentes formatos comunicativos; iniciar en la producción de textos escritos dictados al maestro así como la escritura exploratoria de palabras y textos breves (el nombre propio y otras palabras significativas); la apreciación de la literatura mediante el disfrute de las narraciones y la lectura de cuentos, poesías, adivinanzas entre otros, son algunos ejemplos que dan cuenta de las experiencias con el lenguaje.

Experiencias que resulten significativas para los niños, en las cuales el maestro actúa como mediador cultural que les acerca una selección de textos escritos y guía su interpretación, que lee por ellos para transmitir información valiosa y necesaria, que escribe junto con ellos haciendo posible comprender el sentido de la palabra escrita.¹⁷ Así, construyendo sentido con el lenguaje la Educación Inicial asume su compromiso alfabetizador, asegurando el inicio de la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación y el acceso a los conocimientos.¹⁸

Experiencias con TIC

Pensadas como “eje transversal” en las prácticas cotidianas de enseñanza, y de acuerdo con el modelo globalizador y articulador de contenidos que remiten a múltiples campos del conocimiento y lenguajes. Experiencias que enseñen el sentido de los dispositivos tecnológicos como medios al servicio del individuo, superando la perspectiva del consumo digital. Propuestas centradas en la formación de sujetos capaces de construir habilidades y destrezas comunicativas, colaborativas y de gestión de la información, necesarias para su inclusión

17 Un desarrollo más detallado sobre esta conceptualización puede consultarse en Poggio, 2011.

18 Los aportes sobre esta temática elaborados por todas las regiones del país pueden consultarse en el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.

efectiva en la sociedad. Que promuevan dinámicas de interacción entre pares y con los adultos, en las cuales los niños puedan acceder a las diferentes herramientas tecnológicas a través de su uso y sean involucrados de manera activa en los procesos de búsqueda, análisis, experimentación, razonamiento, reflexión, aplicación y comunicación, desarrollando las capacidades que les permitan interpretar y comprender la realidad. A modo de ejemplo: comunicarse con un compañero ausente usando el correo electrónico; buscar información, videos, imágenes, textos en Internet.



ALGUNAS FORMAS DE ENSEÑAR A NIÑOS PEQUEÑOS: LOS PILARES

La tarea de enseñar puede ser comprendida como la aplicación de un conjunto de técnicas o como una práctica social compleja que implica sabiduría práctica y capacidad deliberativa. Es decir, puede entenderse como una actividad técnica que implica la aplicación de normativas, lo que supone un docente ejecutor de definiciones de otros actores o bien puede entenderse como una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de situaciones reales y complejas. Esto supone un docente reflexivo, con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones. En este caso los principios normativos resultan referentes desde donde los docentes toman decisiones prácticas. Desde esta lógica, a continuación se sistematizan algunos pilares que hacen a la tarea de enseñar a niños pequeños (Violante y Soto, 2010).

La intención de estos “Pilares” es la de sistematizar principios de enseñanza para tener en cuenta a la hora de planificar e implementar propuestas en la Educación Inicial. Cada docente, artesano de su contexto práctico, los recontextualizará de acuerdo con sus modos de enseñar, con las características de su grupo de niños y con aquello que se propone enseñar.

Algunos andamiajes para enseñar¹⁹

Algunos andamiajes posibles son:

Participar en expresiones mutuas de afecto: el adulto/docente/figura de sostén ha de entablar lazos que al abrir caminos intersubjetivos permitan la empatía afectiva que brinda seguridad y confianza

¹⁹ Estas formas de enseñar son tomadas y pueden ser ampliadas en Soto y Violante, 2005.

en el mundo y prodiguen ese bienestar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Como señala Zelmanovich, cuidar es aportar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, son cuidados simbólicos que un adulto prodiga para enraizar al pequeño en aspectos centrales de la cultura.

Ofrecer disponibilidad corporal: enseñar con andamiajes centrados en la disponibilidad corporal supone ofrecer como sostén el propio cuerpo del docente, que es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.

Realizar acciones conjuntamente con los niños: enseñar con andamiajes centrados en la construcción conjunta de acciones supone la participación del docente en la acción, espejando acciones de los niños, proponiéndose como modelo (al enseñar a cocinar, al participar en un juego dramático, al enseñar un juego de pistas o de rondas, al mostrarse como modelo social, etcétera).

Acompañar con la palabra: la palabra es constructora de mundos, de subjetividades, es uno de los vehículos de la cultura. Enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.

El principio de globalización-articulación de contenidos

Se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de ejes significativos para los niños. Es importante reafirmar que la lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial. La articulación de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en el marco de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etcétera, complejiza y enriquece la comprensión de la realidad. Los proyectos, unidades e itinerarios didácticos, así como otros formatos que organizan la enseñanza, son

modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

Al reunir aportes de diferentes campos se busca promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales, de recortes de la realidad social-cultural-natural, de diversas producciones culturales, etcétera. De este modo los contenidos a enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños.

La centralidad del juego

El juego es una práctica social que se enseña y se aprende. La sabiduría de los pueblos ha creado este lenguaje cultural y lo ha ido transmitiendo de generación en generación; aprender juegos es adentrarse en lo valioso de la cultura compartida.

En consonancia con lo que proponen los NAP, es importante otorgar centralidad al juego en la elaboración de una propuesta didáctica y, para ello, reconocer las modalidades o tipos de juego característicos de las tradiciones de la Educación Inicial. La inclusión de propuestas de: Juego Dramático, Juegos Tradicionales, Juegos de Construcción, Juegos con Reglas Convencionales, que se plasman en diferentes dinámicas grupales a través de múltiples formas de organización didáctica como el Juego-Trabajo, el Juego en Rincones o Sectores, entre otras agrupaciones posibles.

Es oportuno señalar que contenido de enseñanza y juego no son antitéticos, sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, ofreciendo propuestas con distinto grado de potencialidad lúdica,²⁰ que el niño se las apropiará o no como juegos y que en algunos casos serán iniciadas por los maestros y en otros por los mismos niños. En el marco de la Educación Inicial, el juego es considerado un saber a enseñar y constituye el contexto en el que cobran significado contenidos que remiten a múltiples campos de conocimiento sociocultural y científico.

Cuando un niño aprende a jugar, pasa del conocimiento más incipiente, exploratorio, vinculado con la familiarización del formato

²⁰ Para ampliar esta idea referenciamos al texto Harf, Pastorino y otros, 1996.

del juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y dominio de la propuesta. Siempre que un niño juega, se desarrolla plenamente ya que adquiere un sinfín de saberes, conocimientos que se ponen en juego en el mismo acto de jugar.

Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica” significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico (Violante, 2008).

El desafío para la Educación Inicial es enlazar contenidos válidos de enseñar en propuestas que recuperen los distintos formatos lúdicos, sin por ello desnaturalizar al juego de sus rasgos característicos (la ficcionalidad, la imaginación, la creatividad, el placer, los marcos de significación compartida entre jugadores, para mencionar sólo algunos aspectos).

El rol del maestro en una propuesta de juego es la de enseñar la estructura del juego, armar escenarios lúdicos con materiales acordes con los intereses de los niños y con aquello que se propone enseñar. Participará de los juegos como jugador en algunas oportunidades, generando a través de su intervención nuevos desafíos, apoyando a los jugadores que lo necesiten. Su mediación y participación resultará necesaria para potenciar la enseñanza y los aprendizajes infantiles.

La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada

El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. A su vez le permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de cada uno.

El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo actuando en él. A través de sus acciones descubre las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y diferencias y los modos de lograr efectos deseados al jugar con autos, bloques, construir rampas, embocar pelotas, entre otros desafíos posibles que le ofrece el maestro. Para la franja de edad comprendida entre los 45 días y los 2 o 3 años, es más evidente aún la necesidad de ofrecer escenarios simultáneos, y en algunos casos permanentes, con dos o tres propuestas de modo tal que al niño le resulte posible elegir, ir y volver, por ejemplo: desde los libros a la exploración de las propiedades de los objetos, y a los juegos del “como si” con muñecos, en un deambular rico que promueva el bienestar y aprendizaje. También se pueden ofrecer propuestas móviles, alternativas que se van modificando durante el desarrollo de la jornada. Cuando pensamos en escenarios permanentes, imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, materiales para dibujar, entre otras posibilidades pensadas para los bebés y los niños más pequeños.

Estas modalidades didácticas en sectores, donde se proponen dinámicas en pequeños grupos o individuales, constituyen formas de organizar la enseñanza características de la Educación Inicial, que jerarquizan en las prácticas el respeto por los modos de ser y hacer de los niños pequeños.

La enseñanza centrada en la construcción de escenarios

Armar “escenarios” para el desarrollo de juegos y de otras actividades implica preparar los espacios destinados a la enseñanza. Se trata de intervenciones de la sala con intención propositiva y desafiante, que invitan a los niños a participar en un clima placentero, que supera las rutinas estereotipadas y evita tiempos de espera para la acción. Propuestas que puedan variar a lo largo del tiempo de acuerdo con los contenidos a trabajar en cada período en particular.

Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado

con el anterior (la multitarea en pequeños grupos). Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar. Otros autores en esta misma línea hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas y otros, 2005).

Diseñar los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales, más adecuados al grupo de niños y a las propuestas de aprendizajes que se pretendan lograr, se constituyen en una de las formas de enseñar muy apropiada para los niños menores de 6 años. De esta manera, los docentes arman escenarios para recibir a los niños, o para diversos momentos de la jornada.

La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente

La experiencia directa se constituye en la fuente de información más potente a la hora de iniciar a los niños y niñas en la comprensión del ambiente social y natural. Visitar espacios ligados al mundo de la producción de bienes y servicios, espacios vinculados a la cultura y espacios públicos de la comunidad representan algunos ejemplos de salidas educativas. En el contexto de la sala y las instituciones, cocinar transformando ingredientes en una comida, entrevistar a un abuelo o abuela como informante significativo, observar y analizar el movimiento de un insecto o la transformación de las semillas son también oportunidades para las experiencias directas.

Sin embargo, las experiencias directas constituyen una condición necesaria pero no suficiente para construir conocimientos acerca del mundo y cómo movernos en él. Resulta necesario proponer situaciones donde la información recogida se sistematice, organice y compare, para avanzar en la comprensión de la realidad cercana y también aquella lejana en el tiempo y el espacio.

Desarrollar actividades de juego y esparcimiento que inviten, por ejemplo, a conocer las características de la plaza como espacio público; saber que el teatro es un espacio cultural al que se puede visitar

para contemplar un espectáculo implica mucho más que sólo asistir a ellos. Si bien esto es parte del conocimiento de la realidad y de la experiencia vivida en forma directa, lo importante es que además los niños, a partir de entrevistas y observaciones orientadas, puedan comprender cómo y para quiénes funcionan estos espacios culturales, cómo fueron creados y por quiénes, a quién les pertenecen, etcétera.

Lo dicho vale también para el conocimiento de museos, centros culturales, estaciones de ferrocarriles, puertos, pasos fronterizos, el monte cercano, entre otras realidades sociales y naturales posibles de ser visitadas por los niños.

Conocer e indagar aspectos del ambiente natural y social es necesario para que el niño se adentre en su entorno vital y conozca otros entornos menos conocidos. Acorde con estas intenciones es menester presentar interrogantes y problematizar la mirada de los niños y niñas sobre el ambiente, a la vez que ir logrando sistematizar aprendizajes y enseñanzas.

La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias

La alianza entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños pequeños. En muchos casos, al ser éste el primer escalón del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo colaborativo, la comunicación y las enseñanzas mutuas entre escuela y familias. Es necesario superar la cultura individual de maestros e instituciones, integrando los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar y en la propuesta curricular. Hacer de la diversidad una ventaja pedagógica permite que las voces que resuenen en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecrucen en una melodía polifónica.²¹

²¹ La polifonía alude a la variedad de voces que suenan armoniosamente juntas potenciándose unas a otras. Para ampliar este tema consultar Soto, 2011.

Algunas consideraciones acerca de la evaluación en la Educación Inicial

El campo de la evaluación encierra una complejidad que comprende un amplio y variado espectro a ser atendido. En él encontramos la evaluación del sistema educativo en su totalidad, la evaluación del currículo, la evaluación de las instituciones educativas, de la enseñanza, de los procesos y resultados de aprendizaje.

Toda evaluación es siempre una interpretación ideológica de la realidad e involucra aspectos subjetivos de quienes evalúan, por lo que la mirada desde distintos actores permite integrar aspectos diversos. Está realizada por sujetos que se miran a sí mismos y a otros en tramas de relaciones intersubjetivas; en ella participan personas, contenidos, contextos materiales y simbólicos en una interpretación de la realidad.

Se afirma que todo enfoque de enseñanza es el reflejo de una concepción pedagógica y debería ser consistente con el enfoque de evaluación. Lejos de concebir a esta última como una técnica, sostenemos que la evaluación es un proceso de carácter sistemático, continuo y contextualizado de acción participativa, democrática, enriquecedora y transformadora del encuentro educativo que implica un acto comunicativo.

El sentido de la evaluación de los aprendizajes en la educación infantil

La evaluación en la educación infantil cobra un sentido particular al estar enfocada en el seguimiento de los aprendizajes de los niños pequeños. Al evaluar procesos de aprendizaje, la mirada está puesta en los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega al interactuar con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida.

La mirada evaluativa tiene influencias sobre los niños, sus familias y otros docentes. Por ello, requiere de un ejercicio de conciencia

de los valores, creencias y prejuicios que se encuentran involucrados en la interpretación evaluativa.

Se pretende que la evaluación en el Nivel Inicial actúe de sostén y ayuda, tal el planteo de Turri (2004), y así permitir que la información obtenida, sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos presentados, esté al servicio de la toma de conciencia y de la incorporación de nuevos aprendizajes. Para ello, se hace necesario establecer una mirada atenta sobre la forma en que cada niño vivencia la experiencia de evaluación. Si de ellas se derivan sentimientos de angustia, amenaza, dependencia, desestima, etcétera, o por el contrario provoca efectos de autoafirmación, elevación de expectativas, reforzamiento de conductas deseadas, realimentación motivacional, siendo, estos últimos, los efectos deseados de la evaluación en los niños pequeños.

En este nivel se trata de situar los datos y su interpretación en contexto. De esta manera la perspectiva individual debe complementarse con una perspectiva situacional.

De acuerdo con Turri (2004), es necesario incluir información que dé cuenta del modo en que los niños resuelven los problemas y elaboran productos, mostrando los recorridos particulares. Se trata de saltar el carácter homogéneo que la evaluación supo tener y, de esta manera, construir informes evaluativos personalizados que permitan captar y comunicar la singularidad del niño y den cuenta del camino recorrido.

Los enfoques de evaluación llamados “alternativos” ofrecen instrumentos variados como los portafolios, los diarios de aprendizaje, la observación sistemática, los proyectos de trabajo, el registro narrativo, entre otros. A través de ellos los niños no sólo dan cuenta de un saber declarativo, sino que muestran desempeños que permiten reflejar cómo resuelven problemas, analizan perspectivas diferentes y comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios, en diferentes momentos y acorde con sus características personales. Estos instrumentos tienen cierto desarrollo en la Educación Inicial y permiten seguir abriendo otras formas para pensar y desplegar las posibilidades que la evaluación ofrece.

Contemplar la variedad de instrumentos –alejándose del

armado de situaciones artificiales– que promuevan el despliegue de nuevos aprendizajes o de un tipo de pensamiento diferente y posibiliten el seguimiento de las estrategias utilizadas por los niños para resolver problemas o para la concreción de un producto, es un punto para tener en cuenta en el proceso evaluativo. Finalmente es muy importante diferenciar los procesos de evaluación de aquellos destinados a la promoción y acreditación de los aprendizajes.

En la Educación Inicial la evaluación no está supeditada a los sistemas de acreditación. La promoción de un año/Sala/sección dentro del Nivel Inicial es de carácter automático dado que no se plantean requisitos de acreditación, por lo tanto no puede repetirse ninguna de estas instancias. En este sentido, rescatamos la importancia de favorecer la continuidad de las trayectorias y nos alejamos de la idea de permanencia que suele estar presente en este nivel educativo.

Asimismo, la promoción y el ingreso al Nivel Primario también son de carácter automático dado que concurrir al último año del Nivel Inicial no es un determinante de ingreso a la Escuela Primaria. La educación vista como un derecho implica garantizar la oportunidad a todos los niños y, por lo tanto, se confirma como obligación del Estado ofrecer a todos los niños la posibilidad de acceder a servicios educativos de Educación Inicial sin que su cursada (o no cursada) generen un obstáculo o un retraso para comenzar el Nivel Primario.

A modo de síntesis, se sostiene que la evaluación no puede ser comprendida de manera aislada, sino que es parte integrante del proceso de enseñanza, en este sentido, permite saber cómo se produce el aprendizaje y, en consecuencia, ofrece insumos para mejorar las prácticas de enseñanza. La valoramos más allá de la acreditación y la promoción, especialmente por cuanto muchas veces se ha comprendido a estas últimas como condicionantes de la experiencia educativa de los niños menores de 6 años.

Entendida la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, en ella estarían articulados los diferentes instrumentos en función de los propósitos y contenidos acordes con un enfoque de enseñanza explícito, expresados en diferentes momentos del acto educativo y comunicados a todos los actores involucrados. Esta idea

se vislumbra esencial para dar a la evaluación un sentido de sostén y ayuda para los niños, y un carácter de herramienta sustantiva en la mejora de las prácticas de enseñanza para los docentes de la Educación Inicial.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Cabanellas, Isabel y otros (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó.
- Feldman, Daniel (1994): *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires, El Quirquincho.
- Frabboni, Franco (1985): "Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en *Revista Infanzia*, N° 8, Florencia, Italia.
- Goldschmied, Elinor y Sonia Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata.
- Harf, Ruth (2011): "El sentido de la Alfabetización en la Educación Inicial". Para mayor información sobre esta conferencia consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN.
- Harf, Ruth, Elvira Pastorino y otros (1996): *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Lezcano, Alicia (1999): "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización", en Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006).
- MECyT (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*.
- MEN (2011): *Relatoría del Foro para la Educación Inicial: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Documento de Trabajo. Dirección de Educación Inicial.

- Moreau de Linares, Lucía y Rosa Windler (2011): "Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil: su implicancia en la elaboración curricular". Para mayor información sobre esta conferencia consultar el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN 2011.
- Peralta, María Victoria (2004): "Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos", en Peralta, María Victoria (comp.), *La construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Poggio, María Eugenia (2011): "Alfabetización en el Nivel Inicial". *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, documento de trabajo, MEN 2011.
- Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Rebagliati, María Silvia (2010): "Infancias, sujetos y familias en la Educación Inicial". El texto completo de esta conferencia puede consultarse en el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sacristán, José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Soto, Claudia (2011): "Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal". El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico. OMEP, *12ntes*, Buenos Aires.
- Soto, Claudia y Rosa Violante (2005): *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- Terigi, Flavia (2011): "Políticas de reconocimiento y currículum", en Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.

- Turri, Claudia (2004), "Pensar la evaluación como sosten y ayuda. Una conceptualización para el Nivel Inicial", en Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución, Buenos Aires, Novedades Educativas (Colección 0 a 5, La educación en los primeros años, N° 59).
- Violante, Rosa (2008): *Enseñar y aprender en clave de juego. Prólogo del texto de Sarlé y otros*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Violante, Rosa (2001): *Enseñanza I y II en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes*. Dirección de Currículum. Ministerio de Educación GCBA. <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/menily2web.pdf>>
- Violante, Rosa y Claudia Soto (2011): "Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares". El texto completo de esta conferencia puede consultarse en el documento: *Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Violante, Rosa y Claudia Soto (2010): *Aportes para el desarrollo curricular: Didáctica de la Educación Inicial*. INFD, MEN.
- Zabalza, Miguel (2000): "Equidad y calidad en la Educación Infantil. Una lectura desde el currículo". Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.
- Zelmanovich, Perla (s/f): Conferencia: "Apostar al cuidado en la enseñanza" Cepa, GCBA.



MATERIALES PARA ENRIQUECER EL DEBATE

Para pensar la Infancia

- Agamben, Giorgio (2001): *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Ariès, Philippe (1986): "La infancia", en *Revista de Educación*, N° 281. Ministerio de Educación, España.
- Carli, Sandra (2011): *La memoria de la infancia*. Buenos Aires, Paidós.
- Carli, Sandra (2011): *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, Sandra (2006): *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires, Paidós.
- De Mouse, Lloyd (1994): *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza Universidad.
- Graziano, Nora (2010): *Había otra vez la infancia*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- Kohan, Walter (2004): *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires, Alertes.
- MEN (2010): *Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Palacios, Jesús y Elsa Castañeda (2009): *La primera infancia y su futuro*. Madrid, OEI-Santillana.
- Popper, Flavia (2007): *La era de los superniños. Infancia y dibujos animados*. Buenos Aires, Alfagrama.

Política educativa para la Educación Inicial

- Dolagaray, Nora (s/f): *Tensiones en las intenciones de universalizar la Educación Inicial*, Seminario de Educación Temprana de 0 a 3 años, Escuela de Ciencias de la Educación-FFyH-UNC.
- Fujimoto-Gómez, Gaby (2000): "Modalidades alternativas en educación inicial", en Peralta María Victoria y Roxana Salazar (comps.), *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*. La Paz, Ediciones CERID/MAYSAL.
- Malajovich, Ana (2006): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MEN (2011): *Los modelos organizacionales en la educación inicial*, Serie Temas de Educación Inicial, Dirección de Educación Inicial.
- MEN (2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos organizacionales*, Serie Temas de Educación. DINIECE.
- Peralta, María Victoria (2004): "Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos", en Peralta, María Victoria (comp.), En *La construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI*. Aportes desde Latinoamérica. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Peralta, María Victoria (2000): "Una revisión crítica a la conceptualización en torno a los programas 'no formales' o 'no-convencionales' en educación inicial", en Peralta María Victoria y Roxana Salazar (comps.), *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*. La Paz, Ediciones CERID/MAYSAL.
- Zabalza, Miguel (2000): "Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículo", Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.
- Zabalza, Miguel (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.

Pedagogía de la Educación Inicial

AA.VV. (2005): *Territorios de infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó.

Anton, Monserrat (2005): *Planificar la etapa 0-6 años. Compromisos de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona, Graó.

Bruner, Jerome (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Bruner, Jerome (1996): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Carli, Sandra (2002): *Pedagogía, niñez y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Contino, Andrea (2009): *Niños, objetos, monstruos y maestros*. Barcelona, Graó.

Eisner, Elliot (2002): *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Eisner, Elliot (1998): *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Plaza Edición.

Eisner, Elliot (s/f): *Reflexiones acerca de la alfabetización*. Stanford University.

Frabboni, Franco (2003): "La educación infantil: ambiente y currículum", en José Luis Gallego Ortega y Eduardo Fernández de Haro (coords.), *Enciclopedia de educación infantil*, Vol. 1. Málaga, Ediciones Aljibe.

Frabboni, Franco (1986): *La educación del niño de 0 a 6 años*, Madrid, Cincel.

Gallego Ortega, José Luis (comp.) (1998): "Cap. IV: "La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo", en *Educación Infantil*. Málaga, Aljibe.

- García Cabana, L. e I. Montoto (1995): *Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización*, Buenos Aires, MCBA.
- Iglesias Forneiro, Lina (1996): "La organización de los espacios en la Educación Infantil", en *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid, Narcea.
- Laguía, María José y Cinta Vidal (2008): *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona, Graó.
- Malajovich, Ana (2001): *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. Buenos Aires, OEI.
- MECyT (2007): *La sala multiedad: una propuesta de lecturas múltiples*. Serie Cuadernos para el docente, Dirección de Educación Inicial.
- MEN (2010): *Relatoría del Foro para la Educación Inicial: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Serie Temas de Educación Inicial. Dirección de Educación Inicial.
- Quinto Borghi, Battista (2010): *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona, Graó.
- Sarlé, Patricia (2000): "La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia". Ponencia presentada en la Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 23 Reunião Anual. Disponible en <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0715T.PDF>>.
- Soto, Claudia y Rosa Violante (2008): *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Paidós. Aportes acerca del currículo
- Terigi, Flavia (2002): "Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar", Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". Cuba.

Terigi, Flavia (1999): *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Zabalza, Miguel (2000): "Equidad y calidad en la Educación Infantil. Una lectura desde el currículo", Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Didáctica de la Educación Inicial

González, Adriana y Edith Weinstein (2006): *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes*. Rosario, Homo Sapiens.

Goris, Beatriz (2006): *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y Proyectos*. Rosario, Homo Sapiens.

Harf, Ruth y otros (1996): *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo.

Iglesias Forneiro, Lina (1996): "La organización de los espacios en la educación infantil" en *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.

Kamii, Constance y Rheta Devries (1983): "Cap. 3: Objetivos y Principios de la enseñanza", en *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Malajovich, Ana (2000): *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós.

MECyT (2007): *Números en juego. Zona fantástica*. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol 2, Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.

MECyT (2006): *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol 1, Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente.

- MEN (2011): *El jardín de las maravillas*, Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol 3.
- MEN (2011): *Ronda y tramas. De espacios, sonidos y movimientos*, Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol 4.
- MEN (2010): *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*, Instituto Nacional de Formación docente (INFD).
- Rebagliati, María Silvia (2005): "Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal", en *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Paidós.
- Serulnicoff, A. (2005): *El ambiente social y natural en el jardín de infante*. Buenos Aires, Hola Chicos.
- Soto, Claudia y Rosa Violante (2005) (comps.): *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- Soto, Claudia y Rosa Violante (2005): "Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza", en *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Soto, Claudia y Laura Vasta (2008): "Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos tradicionales", en *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires, Paidós.
- Spakowsky, Elisa, Clarisa Label y Carmen Figueras (1996): "Cap. 5: Es posible enseñar a través del juego", en *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Colihue.
- Stein, Rebeca y Susana Szulanski (1997): *Educación preescolar en Israel. Una experiencia significativa*. Universidad de Tel Aviv.
- Willis, Anne y Henry Ricciuti (1990): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid, Morata.
- Zabalza, Miguel (1996) *Didáctica de la educación Infantil*. Madrid, Narcea.

Acerca de la evaluación

- Camilloni, Alicia (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en *Revista Quehacer Educativo*, Uruguay.
- Perrenoud, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.
- Spakowsky, Elisa (2011): *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial*. Rosario, Homo Sapiens.
- Turri, Claudia (2004): "Pensar la evaluación como sostén y ayuda: una conceptualización para el nivel inicial", en *Evaluar desde el comienzo*. Buenos Aires, Novedades Educativas N° 55.
- Zabalza, Miguel (1987): "La evaluación en la educación infantil" en *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea.

Acerca del juego

- Aizencang, Noemí (2001): *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial.
- Garvey, Catherine (1985): *El juego infantil*. Madrid, Morata.
- Graves, Donald (1992): *Exploraciones en clase. Discursos de la no ficción*. Buenos Aires, Aique.
- Glanzer, Martha (2000): *El juego en la niñez*. Buenos Aires, Aique.
- Gussin Paley, Vivian (2007): *El niño que quería ser un helicóptero*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ortega, Rosario (1999): *Jugar y aprender*. Sevilla, Díada Editores.
- Pavía, Víctor (2006): *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pavía, Víctor (2005): *El patio escolar: el juego en libertad controlada*.

Buenos Aires, Novedades Educativas.

Pelegriñelli, Daniela (2010): *Diccionario de juguetes argentinos. Infancia, industria y educación 1880-1965*. Buenos Aires, El Juguete

Ilustrado Editor.

El juego en la Educación Inicial

Calmels, Daniel (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la*

crianza. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Goldschmied, Elinor y Sonia Jackson (2000): Cap. VI: "La cesta del Tesoro" y Cap. VIII: "El juego heurístico", en *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata.

Kamii, Constance y Retha Devries (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Kamii, Constance y Retha Devries (1980): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid, Aprendizaje Visor.

MECyT (2009): *Juegos y juguetes en contextos de plurisala*. Serie Cuadernos para el Docente, Nivel Inicial.

MEN (2011): *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial, fundamentación pedagógica y aspectos organizativos*, Serie Temas de Educación Inicial, Dirección de Educación Inicial.

Pastorino, Elvira, Ruth Harf y otros (1994): "Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país", en *Didáctica y juego*, Documento curricular, PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente), Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

Porstein, Ana María (2005): "Los maestros y el juego espontáneo en el jardín maternal. Propuestas para bebés de 3 meses a 2 años", en *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

- Sarlé, Patricia (comp.) (2008): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sarlé, Patricia (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Sarlé, Patricia (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sarlé, Patricia y Ricardo Rosas (2005): *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sarlé, Patricia, Claudia Soto, Laura Vasta y Rosa Violante (2005): "Cuando de jugar se trata en el jardín maternal", en *En el jardín maternal*, Buenos Aires, Paidós.
- Sinclair, Hermine, Mira Stambak y otros (1982): *Los bebés y las cosas*. Barcelona, Gedisa.
- Stambak, Mira, Michèle Barrière y otros (1983): *Los bebés entre ellos*. Barcelona, Gedisa.
- Ullúa, Jorge (2008): *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario, Homo Sapiens.
- Valiño, Gabriela (2006): "El juego en la infancia y en el nivel inicial", en el Encuentro Regional de Educación Inicial: "Intercambio para el Fortalecimiento de Políticas en Educación Inicial", Dirección de Educación Inicial, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/inicial_valinio.pdf>.

Los juegos tradicionales

- Almeida de Gargiulo, Hebe (1987): *Folklore para jugar. Estudios del folklore aplicados*. Buenos Aires, Plus Ultra.

Chanan, Gabriel y Francis Hazel (1984): *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. París, Serbal-UNESCO.

Öfele, María Regina (2002): *Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas*. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd13/juegtral.htm>>.

Páez, Jorge (1971): "Del truquiflor a la rayuela". *Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos*. N° 57. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Colección Historia Popular.

Soto de Fernández Flores, G. (1941): *Juegos organizados*. La Habana, Cultural S.A.

Villafuerte, Carlos (1957): "Los juegos en el folklore de Catamarca", *Suplemento de la Revista de Educación*, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Las familias y la Educación Inicial

Goldschmied, Elinor y Sonia Jackson (2000): "Capítulo XII: las relaciones profesionales con los padres", en *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid, Morata.

Lezcano Alicia (2005): "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización", en *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana.

Mayol Lassalle, Mercedes (2005): "Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses", en *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

Moreau de Linares, Lucía (1993): "Capítulo 2: "Los padres y el jardín maternal", en *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires, Paidós.

Onetto, Fernando (2010): *Casos y cosas del vivir juntos*. Buenos Aires, Hola Chicos.

Siede, Isabelino (2005): "Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela", entrevista en *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 73. Buenos Aires, SUTEBA. Disponible en: <<http://www.suteba.org.ar/index.php?r=1869>>.

Acerca de las TIC en la educación

Barberà, Elena (2004): *La educación en red: Actividades virtuales de enseñanza aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Buckingham, David (2007): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.

Esnaola, Graciela (2006): *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires, Alfagrama.

Lion, Carina (2006): *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires, La Crujía.

Litwin, Edith (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.

Piscitelli, Alejandro (2009): *Nativos digitales*. Buenos Aires, Santillana.

Volodarski, Graciela (2006): *Nivel inicial. Juego-trabajo en Red. Ideas y propuestas renovadoras para aplicar en la sala*. Buenos Aires, La Crujía.

Los lenguajes artísticos-expresivos

Akoschky, Judith y otros (2008): *La música en la escuela infantil (0 a 6)*. Barcelona, Graó.

Berdichevsky, Patricia (2009): *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Rosario, Homo Sapiens.

Brandt, Ema y otros (2011): *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires, Biblos.

Eisner, Elliot (2004): *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.

Hargreaves, David (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Graó.

Origlio, Fabrizio, Patricia Berdichevsky, Ana María Porstein y Alicia Zaina (2004): *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira.

Palopoli, María del Carmen (2009): *Didáctica de las artes plásticas en el nivel inicial*. Buenos Aires, Bonum.

Sáez, Juanjo (2006): *El arte. Conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona, Mondadori.

Experiencias con el lenguaje

Arizpe, Evelyn. y Morag Styles (2004): *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos*. México, FCE.

Bonafé, Marie (2008): *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Buenos Aires, Océano.

Chambers, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, FCE.

Devetach, Laura. (2008): *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Comunicarte.

Díaz Rönner, María Adelia (2005): *Cara y cruz de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Digistani, Emilia y Graciela Perriconi (2008): *Los niños tienen la palabra*.

Rosario, Homo Sapiens.

Hazard, Paul (1998): *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona,

Juventud-Continente.

López, María Emilia (2007): *Artepalabra. Voces en la poética de la*

infancia. Buenos Aires, Lugar Editorial.

MEN (2011): *Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial*, Serie

Temas de Educación Inicial, Dirección de Educación Inicial.

Pellizzari, Graciela (2008): *Primeras palabras, el proceso de adquisición*

de la lengua materna y la literatura infantil. Buenos Aires,

Nazhira.

Petit, Michèle (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México,

Océano.

Reyes, Yolanda (2007): *La casa imaginaria. Lectura y escritura en la*

primera infancia. Bogotá, Catalejo-Norma.

Silveyra, Carlos (2002): *Literatura para no lectores*. Rosario, Homo

Sapiens.

El cuerpo en la Educación Inicial

Calmels, Daniel (2009): *Del sostén a la transgresión*. El cuerpo en la

crianza. Buenos Aires, Biblos.

Fusté, Susanna y Mercè Bonastre (2007): *Psicomotricidad y vida*

cotidiana. Barcelona, Graó.

Penchansky, Mónica (2009): *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la*

infancia. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Porstein, Ana María (2001): *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*.

Rosario, Homo Sapiens.

Películas para la ampliación de los ejes temáticos propuestos

La organización de la clase de tres años y la observación y la experimentación en el 2º Ciclo de la Educación Infantil (1993).
Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones y A. M. Rosa Sensat. España.

El desarrollo cognitivo desde el nacimiento al nivel operatorio.
Ajuntament de Barcelona. IMIPAE. Instituto Municipal de Investigaciones, en Psicología Aplicada a la Educación.
Colaboración de la Fundación María Fca. Roviralta. España.

La Escuela de la Señorita Olga (1991). Dirección: Mario Piazza. Argentina.

Centros Infantiles (1996). UNED. España.

Un lugar en el mundo (1991). Dirección: Adolfo Aristarain. Argentina.

El maravilloso mundo de los hermanos Grimm (1962). Dirección: Henry Levin y George Pal. Estados Unidos.

Títere de guante: El Rey del aula (1994). UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales. Editora Estelar/Ser y Expresar. Argentina.

Baby Works (Bebés trabajando) *Heuristic Play with Objects* (Juego heurístico con objetos) *Early childhood education* (Educación de la temprana Infancia) (1997). Dirección: L. Wood, E. Goldelmil, G. Wurzburg, T. Goodwin. I. Gran Bretaña.

Escuela Hospitalaria Nro. 2 "Prof. Dr. Juan P. Garrahan" (1997). Fundación del Hospital de Pediatría Prof. Juan P. Garrahan. Argentina.

Educación Temprana. Conferencia de Constance Kamii (1998). Congreso de Educación Temprana. Argentina.

Se alumbra la vida (1995). Dirección: Claudio Altamirano. TRIADA. Grupo de realización "Marina Vilte". Argentina.

Proyecto de Escuelas Colaboradoras (2001). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior.

Ni uno menos (2004). Dirección: Zhang Yimou. Guión: Shi Xiangsheng. China.

Todo comienza hoy (2000). Dirección: Bertrand Tavernier. Francia.

La lengua de las mariposas (1999). Dirección: José Luis Cuerda. España.

Páginas web para la ampliación de los ejes temáticos propuestos

Canal Encuentro: <http://www.encuentro.gov.ar/>

Educ.ar: <http://www.educ.ar/educar/index.html>

Espantapájaros Taller: <http://www.espantapajaros.com/>

Biblioteca digital de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos:
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/>

Early years - Birth to three - Exploring with paint: <http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/painting.asp>

Grupo docente: <http://www.grupodocente.com/rdocente/indexpub.jsp>

Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org/>

Preschool Education: <http://www.preschooleducation.com>

Revista Imaginaria/Punto de Partida: <http://www.imaginaria.com.ar/16/3/lecturas-punto-de-partida.htm>

Revista Virtual: e-Eccleston Estudios sobre el Nivel Inicial: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm>