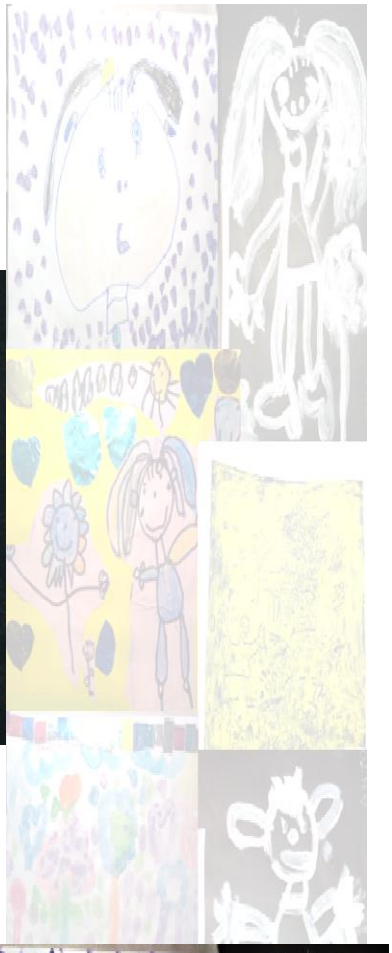
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN, CULTURA,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
GOBIERNO DEL PUEBLO DE LA PROVINCIA DEL CHACO

CURRICULUM PARA LA EDUCACIÓN INICIAL



Agradecemos a todos los docentes que desde su realidad, Colaboraron con el objeto de sumar sus voces al proceso de construcción de este Documento Curricular.

También hacemos extensivo este agradecimiento, a los niños que con su participación llenaron de color y alegría este Curriculum, ya que ellos son los verdaderos destinatarios de nuestra labor docente.

PRESIDENTE DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACION DE LA NACION

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SUBSECRETARIO DE EDUCACION

Lic. Jaime Perczyk

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

Cdor. Jorge Milton Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Neri Francisco Enrique Romero

SUBSECRETARIO DE EDUCACION

Prof. Daniel Farías

DIRECTOR DE NIVELES Y MODALIDADES

Prof. Irma Artemia Sardina de Bosco

DIRECTORA DE EDUCACION INICIAL

Prof. Myriam Liliana Alí

EQUIPO TECNICO PEDAGÓGICO
DE ELABORACIÓN DE PROPUESTA CURRICULAR PARA EDUCACION INICIAL

Esp. Zulema del C. Nussbaum

Lic. Maria Victoria Cernadas

Prof. Silvia Elena Mariscotti

Prof. Alicia Raquel Tea

COORDINACIÓN GENERAL: *Prof. Myriam Liliana Alí*

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN:

Equipo Supervisoras Técnicas de la Provincia del Chaco:
Directoras y Docentes de todos los Jardines de Infantes de la Provincia

Directores de Niveles y Modalidades y Equipos Técnico

Dirección de Educación Privada: Prof. Juan R. Meza;

Dirección de Educación Especial: Lic. Marta Insaurralde

Dirección de Educación Domiciliaria y Hospitalaria: Prof. Mariana Solange Silva

Dirección de Contextos de Encierro: Analía Fernández

Dirección de Educación Rural: Duilio Enríquez

Dirección de Educación Física: Lic. Leticia Olazo

Dirección de Educación Artística: Prof. Ana María Souhilé

Coordinación Provincial de Programas y Trayectos Nacionales: Lic. Liliana Fernández.

Coordinación del Plan de Lectura: Prof. Oscar Yaniselli.

Gremios docentes

PALABRAS PRELIMINARES

Los lineamientos curriculares que hoy presentamos son la expresión pedagógica y política de nuestra gestión frente al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

Desde la perspectiva pedagógica, implican una referencia para la toma de decisiones sobre qué enseñar, cuándo, cómo y con qué medio hacerlo. Se constituye así, en una propuesta que cada docente deberá poner en contexto y en referencia con su comunidad educativa para darle sentido, haciendo posible la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo al conocimiento no como un simple dato, reflejo de una realidad dada, sino como un instrumento eficaz para el montaje de procesos que no sólo sirvan para entender y comprender el mundo, sino fundamentalmente para transformarlo. Indudablemente que para llevar a cabo esta tarea es necesario contar con docentes políticamente convencidos que tanto los contenidos, como la construcción de los conocimientos deben darse en el marco de la interacción de las escuelas en relación con el entramado social de la comunidad educativa y al servicio de la formación de ciudadanos con valores democráticos sólidos, capaces de superar todo tipo de analfabetismo, contribuyendo a una inclusión plena solidificada en las bases de una educación de calidad.

Los ejes de los aprendizajes propuestos permiten relacionar los contenidos tanto dentro del área como con otros de espacios disciplinares diferentes marcando el mapa no sólo de la interdisciplinariedad pedagógica, sino también de la transversalidad de temas tales como los Derechos Humanos, la Memoria, la Educación Ambiental, la Educación Vial y otros que se constituyen como pilares de la construcción de la propia identidad como ciudadanos y que favorecerán el fortalecimiento de toda la comunidad educativa desde la concepción de la vida escolar como el ejercicio de una ciudadanía que se forma y redefine constantemente en la práctica cotidiana.

Es por esto que podemos afirmar que estos diseños curriculares responden a lo que denominamos Pedagogía de la Inclusión, ya que no se trata de una lista de contenidos, sino que hacen referencia a aquellos aprendizajes que permitirán a todos los estudiantes recorrer su camino como ciudadanos activos, críticos y solidarios.

Un curriculum que busca ampliar los horizontes pedagógicos de nuestros egresados, con escuelas que miran al Chaco, a la Argentina y a Latinoamérica formando ciudadanos capaces de estar en su tierra, trabajarla, tener valores colectivos y éticos y poder transformarla.

Un curriculum y una educación que miran hacia la historia Argentina y Latinoamericana, hacia la historia del Chaco, y otorga sentido de pertenencia recuperando la Patria que nos habían arrebatado.

Una educación que conjuga lo científico con lo humanístico, lo científico con los mundos del trabajo y la producción, asentada en valores de solidaridad y de ética de la responsabilidad basados en la necesidad de construir una pedagogía de la inclusión y la emancipación ciudadana.

Una educación que reconoce que no es lo mismo educar en contexto de exclusión que educar en contextos de inclusión y de diversidad cultural, social y lingüística; que no es

lo mismo el Chaco del crisol de razas que anulaba bajo la figura del caldero los aportes identitarios, que el Chacú que recupera desde las voces que lo conforman -la aimará y la quechua- la unidad de lo diverso para la búsqueda del alimento y horizonte colectivo, en el cual nuestros hermanos indígenas son sujetos de su historia que es también la nuestra, una historia atravesada por multiculturalidad y el plurilingüismo.

Una pedagogía que no se contenta con acompañar las trayectorias de los estudiantes que están adentro, sino que es capaz de recibir y salir a buscar a los que están afuera y pone énfasis no sólo en el ingreso, sino en la permanencia, el egreso y en los aprendizajes significativos.

Es necesario que para nuestros jóvenes sepamos, con responsabilidad, construir una Educación para la salud y una Educación Sexual Integral.

Estos diseños curriculares que buscan parecerse más a la vida, recuperando la conciencia medio ambiental, en relación con los nuevos paradigmas de la educación física y del saber vivir en comunidad, con la práctica de diferentes actividades de recreación y juego y que recupera al Arte y el goce estético, como un modo de favorecer la formación en relación con los derechos y el cumplimiento de los deberes.

Este curriculum es el resultado de los acuerdos, que desde el 2006 y luego de la Ley Nacional de Educación se realizaron federalmente como ser los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y que se desarrollaron recuperando el sentido de una educación nacional, pero haciendo hincapié en nuestras propias improntas.

Es esta construcción colectiva la marca de nuestra gestión ministerial, en el convencimiento de que la riqueza que significa la multiplicidad de miradas será la garantía de la pertinencia de la propuesta. Es esta perspectiva la que nos alienta a confiar en que estas sugerencias curriculares serán herramientas válidas para seguir avanzando en la senda de la inclusión, la participación ciudadana activa y en el fortalecimiento de la democracia, la recuperación de la memoria, la paz, la justicia y la soberanía popular.

Prof. Neri Francisco Enrique Romero
Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Provincia del Chaco

INDICE

Presentación..... 15

Marcos Generales..... 17

Construcción Participativa..... 19

LA EDUCACIÓN INICIAL **CAPITULO I**

Marcos Normativos

Una cuestión de derechos..... 25

1. Punto de partida Nacional..... 27

2. Punto de partida Jurisdiccional..... 28

Marcos Históricos

1. Origen y Permanencia..... 30

2. La Educación Inicial en la Provincia del Chaco 32

3. Un nuevo escalón en el crecimiento de la Educación Inicial..... 34

4. Fines y Objetivos de la Política Educativa Provincial..... 35

El estado actual de la Educación Inicial

1. Realidad institucional..... 37

2. Estructura del sistema educativo..... 39

a- Educación Bilingüe Intercultural 41

b- Educación Rural..... 44

c- Educación en Contexto de Encierro..... 45

d- Educación Especial..... 46

e- Educación Hospitalaria y Domiciliaria..... 52

Realidad y contexto de cambio..... 52

CONCEPTOS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL **CAPITULO II**

Propuestas de organización y Gobierno escolar

1. Gestión en Instituciones de Educación Inicial..... 59

2. Liderazgo como constructor de la Autoridad Pedagógica 60

3. El Docente en Educación Inicial..... 63

4. Articulación: Intra e Interinstitucional..... 66

5. Relación Familias- Institución..... 70

Propuestas de concreción Curricular en Educación Inicial..... 71

El lugar del Conocimiento en el Curriculum..... 72

1. Didáctica de la Educación Inicial..... 73

2. Enseñar en Educación Inicial 74

3. Aprender en Educación Inicial…….. 77
4. Evaluar en Educación Inicial…….. 84
5. La Planificación en Educación Inicial …… 89
6. Tiempo…….. 93
7. Nuevas Infancias…… 94
8. El juego en Educación Inicial…….. 101
9. Educación Vial…….. 106
10. Educación Sexual Integral…… 108
11. Educación Artística en niños pequeños…….. 109
12. Múltiples capacidades para leer el mundo…….. 111
13. El aporte de las Nuevas Tecnologías en el escenario de la Primera Infancia.. 115
14. Educación Ambiental…… 118
15. Ambientes de Aprendizajes…… 119
16. Objetivos de la Educación Inicial…….. 121
17. Estructura del Curriculum…….... 123
18. Ámbitos de experiencias…….. 124
a) Ámbito de Formación Personal y Social…….. 125
b) Ámbito de Lenguajes y Expresión…….. 125
c) Ámbito Natural, Cultural y Tecnológico…….. 126
Núcleos de Experiencias de Aprendizajes…….. 126

EDUCACIÓN MATERNAL **CAPITULO III**

1. Objetivos de la Educación Maternal…….. 131
2. Diferentes propuestas institucionales para la Educación Maternal…….. 131
3. Docente/educador en Educación Maternal…….. 133
4. Las nuevas generaciones …la fuerza de lo instituyente…… 135
5. Los pilares que sostienen la enseñanza en la Educación Maternal…….. 137
6. Relación Familia- Educación Maternal…… 137
7. Los ambientes también Educan…….. 140
8. Las Actividades en Educación Maternal…… 142
9. Diferentes materiales…….. 145
10. El Juego en Maternal…….. 149
El juego como medio y contenido: las propuestas didácticas…….. 150
a) Juegos de sostén…… 151
b) Juegos de ocultamientos…….. 154

c) Juegos de Persecución..... 157
11. Periodo de Iniciación: Ingreso a la Institución..... 158
12. Los contenidos en Educación Maternal..... 160
13. Ámbitos de experiencias
- Ámbito: Formación Personal y Social..... 162
- Ámbito: Lenguajes y Expresión..... 165
- Ámbito: Relación con el Medio Natural, Cultural y Tecnológico..... 166

JARDÍN DE INFANTES **CAPITULO IV**

1. El lugar del Juego en el Jardín de Infantes..... 171
2. El juego como medio y contenido: las propuestas Didácticas..... 172
- Juego – Trabajo..... 173
- Juego Centralizador..... 174
- El Juego Simbólico o Dramático..... 174
- El juego de Construcción..... 177
- El juego Reglado..... 178
- Juegos Tradicionales..... 179
3. Ámbitos de experiencias
- Ámbito: Formación Personal y Social..... 180

Núcleos de aprendizajes. Autonomía..... 181
Núcleos de aprendizajes. Identidad..... 184
Núcleos de aprendizajes. Convivencia..... 185
- Ámbito de Lenguajes y Expresión 190

Núcleos de aprendizajes. Lengua..... 191
Núcleos de aprendizajes Expresión Corporal y Teatral 195
Núcleos de aprendizajes Sonoro y Musical 196
Núcleos de aprendizajes Expresión Plástica..... 197
- Ámbito. Natural , Cultural y Tecnológico..... 203

Núcleos de aprendizajes. Seres Vivos y su Entorno..... 205
Núcleos de aprendizajes. Los Materiales y sus Interrelaciones..... 208
Núcleos de aprendizajes. Las Relaciones Lógico- Matemáticas..... 209
Núcleos de aprendizajes. Tecnología..... 211
Bibliografía..... 218
Educación Bilingüe e Intercultural. Nivel Inicial EBI. Lineamientos Generales
para la Educación Bilingüe Intercultural- Puebles indígenas: Qom,Moqoit y Wichi..... 1-33

Presentación

Todo Documento Curricular encierra dos etapas fundamentales: reflexión y análisis, por un lado, y la construcción de acuerdos, por el otro, sobre los elementos de la cultura que son necesarios transmitir a las “nuevas generaciones”.

Es posible mirar lo que tenemos, mirar lo que hicimos, pero sobre todo pensar que existe un punto de partida, que no se empieza de cero, que hay una continuidad y que esa continuidad tiene como desafío la Educación por venir.

Desde esta concepción, hemos desarrollado a lo largo del año 2012 los Congresos Pedagógicos Regionales, algo que nunca antes se había realizado en nuestra Provincia. Dichos Congresos fueron anunciados por el Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Profesor Francisco Romero el 8 de Mayo de 2012, en oportunidad de sesionar en el Chaco la XLII, Asamblea del Consejo Federal de Educación, con la presencia del Ministro de Educación de la Nación Profesor: Alberto Sileoni, el Gobernador de la Provincia del Chaco Contador Jorge Milton Capitanich y los Ministros de todas las Jurisdicciones.

El Congreso Pedagógico marcó un punto culminante del recorrido iniciado en el año 2010, donde, desde diferentes instancias, se ha habilitado la voz de todos los docentes, las asociaciones gremiales que los representan y la comunidad en general, que desde su realidad y contexto han analizado, reflexionado y aportado para la concreción de esta Propuesta Curricular para la Educación Inicial, atendiendo a todos los aspectos que hacen a la Política Educativa implementada por el MECCyT para la primera infancia.

La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año (LEP, Art. 30). Es este Nivel quién brinda la posibilidad de incorporar al niño a una educación sistematizada gradual, respetando sus características, tiempos, intereses y capacidades, preparándolo para una trayectoria escolar sin alteraciones.

Desde la mirada de las políticas educativas inclusivas, las trayectorias escolares expresan los recorridos de los sujetos desde itinerarios variables, contingentes y heterogéneos. En este sentido, la experiencia escolar de los niños y las niñas no implica un camino uniforme, pero sí trayectorias escolares continuas y completas, donde resulta imprescindible atender el sentido que debe tener la articulación intra-nivel y con el nivel primario

El reconocimiento del niño como sujeto de derecho y la expansión progresiva de la Educación Inicial desde la obligatoriedad de las salas de 5 años; la universalización de 4 y 3 años, además del mayor acceso a las salas de maternales (45 días a 2 años), fundamentan la construcción participativa, comprometida y lo más actualizada posible del tratamiento que requiere, asumir la unidad pedagógica del nivel, construyendo una educación inicial con calidad, inclusión y equidad para la primera infancia. Respondiendo a este gran desafío, por primera vez en la historia de la Educación Inicial de la Provincia del Chaco, la Educación Maternal se hace visible en esta construcción, a través de un apartado específico que responde a la complejidad de sus características

La Ley de Educación Provincial N° 6691, que revaloriza la centralidad del juego, la socialización y la alfabetización cultural, como aspectos fundantes de la identidad

nacional, sustenta el análisis y revisión de la base común, participativa y consensuada de los documentos curriculares, respaldando la inclusión como meta y la adecuación de propuestas de enseñanza, cualquiera sea el contexto y franja etárea donde deban implementarse.

Este Documento Curricular, que reconoce la heterogeneidad, las diversidades culturales, étnicas y lingüísticas, aborda una conceptualización frente a la concepción de la nueva infancia que debe definir los marcos curriculares; además de estructurar, plantear, resignificar, entrelazar y organizar el sentido de los aprendizajes en la franja de 0 a 5 años. Los cuatro pilares fundamentales: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser**[1] definen el propósito de la Educación Inicial favoreciendo la construcción de ciudadanía, recuperando los valores de la cultura en cada ámbito y la consideración plural de la infancia, legitimando diferentes contextos de crianza y tradiciones, complementando la labor educativa de las familias.

En esta Propuesta Curricular para la Educación Inicial, las modalidades atraviesan y fortalecen el proceso de inclusión y respeto por la diversidad, generando verdadera igualdad de oportunidades.

La sola publicación y difusión de esta Propuesta Curricular para la Educación Inicial, no garantiza más y mejores aprendizajes, será cada Docente, Directivo y Supervisor, quien desde el análisis, resignificación, compromiso y pasión por la tarea, lo hará posible.

Esperamos que este Documento, sea para ustedes un desafío en el camino hacia la construcción de una mirada integral de la enseñanza, que brinde a los alumnos las herramientas para sentar las bases de su trayectoria educativa, con igualdad de oportunidades, inclusión y calidad a lo largo y a lo ancho de nuestra Provincia.

Prof. Myriam Liliana Alí
Directora de Nivel Inicial
MECCyT

[1] Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors año 1996, retomados por el Ministro Neri Francisco Romero en los Foros Educativos 2011

Marcos Generales

En definitiva un Diseño Curricular es una carta de los derechos de los niños a recibir este legado"
Zabalza, M.2000

Todo Documento Curricular[2] es un proceso de producción, distribución y valoración de los conocimientos sociales, que brindan elementos para el trabajo docente, favoreciendo los modos de organizar las prácticas pedagógicas, que también incluyen la responsabilidad social e ineludible de maestros y profesores en la construcción de subjetividades. (Gvirtz, S.; Palamidessi, M. 2002)

En este marco de acciones el Curriculum es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones.

Desde una mirada socio-histórica- política de la educación, de los trabajadores y de los estudiantes, es un documento público, sustentado por políticas públicas, que garantiza y concretiza la plena vigencia del derecho social a la educación.

Desde el reconocimiento del trabajo docente, garantiza la articulación con diferentes instituciones educativas y organizaciones sociales comprometidas con:

- la construcción de políticas socio-educativas nacionales, regionales y jurisdiccionales;
- la elaboración de planes de trabajo compartidos en la formación de los futuros educadores:
- la investigación educativa y social como parte del compromiso solidario con la comunidad:
- el reconocimiento y socialización de los conocimientos que se producen y enseñan en dichas instituciones;

Además permite el derecho de todos los sujetos a la participación en:

- las decisiones curriculares y en el gobierno de las instituciones
- las negociaciones colectivas nacionales, regionales y provinciales
- la discusión de las políticas de formación permanente, en servicio, gratuita a cargo del Estado;
- los modos de organización institucional con tiempos y espacios para la construcción del trabajo colectivo y la conformación de equipos de trabajo,

[2] Para la construcción de este espacio se tomaron los aportes realizados por los gremios, y los docentes en diferentes instancias de participación sobre un Lineamiento Curricular Integral.

- la definición de condiciones materiales y simbólicas que se necesitan para mejorar el estado actual de las situaciones en las cuales se enseña y se aprende[3]

Por lo tanto es posible ver el Documento Curricular como:

- propuesta de enseñanza,
- principio normativo y regulatorio,
- marco orientador;
- marco de articulación[4]

Propuesta de enseñanza que organiza y sintetiza los elementos de la cultura (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) considerados socialmente significativos, en un determinado contexto socio- histórico y político, orientado por una intencionalidad educativa, en un espacio abierto para la discusión y transformación, y en la que se conjugan, recíprocamente, escuela y sociedad.

Además, como proyecto, orienta la práctica educativa de manera articulada y coherente, e implica una planificación previa y flexible, con diferentes niveles de especificidad, que sirve para dar respuestas a situaciones diversas, no todas previsibles, que se constituyen en un marco de articulación para los diferentes protagonistas del colectivo docente.

Principio normativo y regulatorio que incluye criterios para la organización de contenidos y estrategias didácticas a implementar en el proceso de adecuación curricular escolar, de un modo flexible, supeditado continuamente a la contrastación práctica.

Marco orientador que oficia de guía para la tarea docente, brindando propuestas didácticas-pedagógicas concretas para la Educación Inicial, susceptibles de ser adaptadas a la realidad de cada institución

Por lo tanto…

El Documento Curricular es una hipótesis de trabajo que se somete continua y progresivamente a la contrastación práctica* y *que requiere permanente revisión.

[3] Aportes sobre el Curriculum, definiciones, características y rasgos relevantes, extraídos de los documentos presentados por gremios docentes de la Provincia del Chaco, durante el año 2011

[4] Aaporte que los docentes realizaron durante el año 2010, Cuadernillo Nº1 (Encuesta)

El presente documento Curricular de la Educación Inicial para la provincia Chaco, organiza sus contenidos en cuatro capítulos.

En los **Marcos Generales** se encuentran las bases desde las que se presenta este documento, en lo relacionado al recorrido efectuado para su construcción participativa, en el que estuvieron y están involucrados diversos representantes institucionales y sociales.

El **Capítulo I** hace referencia a los marcos históricos y normativos que sustentan este documento curricular, como así también al estado actual de la Educación Inicial en la provincia del Chaco.

El **Capítulo II** se compone de dos grandes temas. En primer lugar define las propuestas de organización y gobierno escolar que incluye los temas más relevantes al respecto: liderazgo que sustenta la autoridad pedagógica, rol docente, articulación, y la relación familia- institución escolar. En segundo lugar, cuestiones relacionadas con la concreción curricular en la Educación Inicial en la que se describe la organización curricular con sus componentes y las definiciones de los ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizaje pertinentes.

El **Capítulo III** referido a la Educación Maternal, contiene las características del desarrollo del niño, la singularidad del Juego en esta etapa y especificaciones de los tres ámbitos indispensables de experiencias para el aprendizaje infantil.

El **Capítulo IV** propone el Juego en el Jardín de Infantes, las caracterizaciones de los Ámbitos de Experiencias lúdicas, sus respectivos contenidos y las orientaciones didácticas correspondientes.

Por último, se incluye en esta propuesta Curricular los Lineamientos Curriculares Generales para la Educación Bilingüe Intercultural- Pueblos indígenas: Qom, Moqoit y Wichi, los cuales fueron elaborados por las comunidades indígenas a través de Foros.

Construcción Participativa

La transformación y adecuación del Currículum como un proceso participativo, se inició a partir del año 2008, a través de los cambios en los Diseños Curriculares para los Institutos Terciarios de Formación Docente, coordinados por el INFD y las diferentes jurisdicciones provinciales.

A partir del año 2010 la Dirección de Educación Inicial, inició a través de un Equipo Técnico destinado a tal fin, un proceso de construcción y participación plural que incluyó: Asistencias Técnicas con diferentes profesionales abocados a trabajar con las infancias; así también la disposición de un proceso secuenciado de aportación en dicha

construcción, incluyendo a diferentes agentes del colectivo educativo y social de toda la Provincia.

Al entrar en vigencia la nueva Ley de Educación Nº 26.206/06 algunos puntos establecen claramente un cambio en la mirada que la Educación Inicial, sostenía hasta el momento.

Lo que en los inicios de la Educación Inicial[5] tenía una fuerte impronta asistencialista, –comienza a transformarse con la Ley Federal de Educación, pero cobra notoriedad y adquiere un protagonismo diferente después de la sanción de la LEN.

Es por ello que, la cuestión de los derechos que involucran a la niñez, como algo nodal, se expresa también en el ámbito educativo. Nuevos aportes de diferentes campos disciplinares corroboran lo que los marcos normativos van paulatinamente estableciendo... En el Artículo Nº 20 inciso a) de la LEN dice: *"Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad"*, reconociendo lo anteriormente planteado.

Otro de los marcos normativos que anteceden a esta transformación y a la LEN, se encuentra en los NAP (2004). Los mismos expresan al respecto…*"restituyendo 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."*

En este sentido la Ley Provincial 6691, en el Art. 1º *asume como propia la responsabilidad de garantizar y regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio provincial.*

En el ámbito de la educación, una de las cuestiones importantes de materialización tiene que ver con la función central de la Institución Educativa. La misma es la unidad pedagógica del Sistema, responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, destinados al logro de los Objetivos esbozados en las Leyes Educativas Nacional y Provincial (Art. 162-LEP).

Son los sujetos educativos quienes deben garantizar que las propuestas formativas y las experiencias de aprendizaje, se puedan dar como una *unidad,* sin que esto signifique uniformidad, que intente superar algunas tensiones que vienen acompañando desde hace décadas a la educación argentina, y que permita acortar la brecha en las des-

[5] En este caso se toma como referencia la Convención de los Derechos del niño adoptada por Naciones Unidades 1989, ya que a raíz de dicha sanción el mundo entero comienza un proceso de transformación desde el punto de vista jurídico, y como consecuencia se instala otra mirada sobre la infancia y la misma pasa de la tutela a la protección integral de derechos. FRANCO,MIR,MOLJO,2009)

igualdades[6] existentes, tanto en nuestro Sistema Educativo Nacional como Provincial. Desigualdad que debe permitir incluir propuestas educativas para garantizar la educación de todos los niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.

Por esta razón y en función de realizar los ajustes correspondientes, es que desde el año 2009, se inicia una etapa de revisión y presentación de nuevas propuestas curriculares, en todo el país y en los diferentes Niveles del Sistema Educativo.

En virtud del criterio utilizado para la elaboración de otros Diseños Curriculares, y respetando la participación federal de las provincias que conforman nuestro territorio nacional, se ponen en marcha una serie de circuitos de capacitación.

Las secuencias utilizadas hasta el momento contemplan tres instancias de participación:

- **Nacional:** incluyeron Asistencias técnicas realizadas por Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de la Nación (Foros, Encuentros Regionales y Nacionales, con trabajos en comisiones sobre temas específicos). Además, se incorporaron en esta instancia las capacitaciones de los Programas, Planes o Proyectos de organismos internacionales a través de OEI-UNICEF
- **Jurisdiccional/Provincial**: las Asistencias y Capacitaciones realizadas a través del Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, distintos niveles de Jerarquía Superior en el ámbito provincial (Dirección General de Niveles y Modalidades y otros ámbitos similares)
- **Institucional:** espacio destinado a trabajar con los diferentes representantes institucionales a través de encuentros presenciales y/o espacios virtuales creados para la participación efectiva de todos.

En el caso de la EDUCACION INICIAL, estos circuitos se desarrollaron a través de espacios de capacitación realizados por medio de Foros Nacionales y Regionales, donde Equipos técnicos de todo el país, elaboraron un minucioso estado de la realidad actual del Nivel y sus diferentes problemáticas. Además se abordaron temas de interés común, más allá de la ubicación geográfica.

Los temas desarrollados en dichos foros fueron: “Infancias, sujetos y familias en la Educación Inicial. Políticas de reconocimiento y Curriculum en el Nivel Inicial”; “El sentido de la Alfabetización en la Educación Inicial”; “Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular”; “Didáctica de la Educación Inicial: los pilares”

[6] Conferencia pronunciada en noviembre de 2002 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA, por la Dra Sandra Carlí.

Además, se establecieron criterios comunes, sobre algunas cuestiones que se pretenden superar como: la fragmentación del conocimiento y la atomización en la enseñanza, con la supremacía de algunos espacios curriculares por sobre otros.

Dentro del inicio del proceso de construcción jurisdiccional que esta Dirección viene llevando a cabo, durante el año 2010 se realizaron, mesas de trabajo con Supervisoras Técnicas de todo el ámbito provincial, con el objeto de difundir las acciones realizadas hasta el presente y a su vez permitir que el futuro marco normativo provincial sea realizado desde una firme construcción participativa y democrática de los docentes.

Dicha construcción participativa se desarrolló en diferentes espacios y tiempos:

- Mesas de trabajos con Supervisoras Técnicas de zona de toda la provincia;
- Jornadas de reflexión y análisis institucional;
- Mesas de trabajo con Direcciones de Modalidades : Artística, Educación Física, Contextos de Encierro, Educación Hospitalaria;
- Aportes inter-institucionales;
- Gremios docentes;
- Consejo de Educación;
- Encuentros Pedagógicos
- Congreso Pedagógico Provincial

EDUCACIÓN INICIAL

LA EDUCACIÓN INICIAL CAPITULO I

MARCOS NORMATIVOS

Una Cuestión de Derechos

La visibilidad de la infancia como "sujetos de derecho", en el mundo y en los tiempos actuales, trajo aparejada una serie de cambios en la manera de asumir, comprender y compartir la vida con los infantes.

Desde el momento en que se establece la Convención de los Derechos del Niño (CDN) Nº23.849, en el mundo, todos los países inician un proceso de plena adhesión a dicha Ley suprema para la infancia; por lo que comienzan a surgir una serie de ajustes y cambios que implica –entre otros aspectos- la revisión de todos los marcos normativos y la inclusión de la niñez en los mismos, la definición de líneas de acción tendientes a la organización e implementación de planes, programas y proyectos destinados a la efectivización de los derechos del niño.

Es por ello que se establece a través de la Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes Nº 26.061 la cuestión del *interés superior del niño*[7] como el norte que guía y regula muchas acciones, y otras leyes referidas a dicho interés.

"Todo niño tiene derecho a la educación", comienza a ser escuchado con mayor fuerza, pero no sólo desde el discurso, sino también se visualiza a través de cambios concretos y diversas acciones que intentan lograr una íntegra adhesión superando, incluso, dificultades geográficas, sociales, económicas, para los niños, etc.

Aunque no existe una receta universal para el enfoque basado en los derechos humanos, los organismos de las Naciones Unidas, han acordado un conjunto de atributos fundamentales, para identificar a los sujetos de derechos y a los responsables de efectivizar esos derechos[8].

Es la perspectiva que se conoce como "Doctrina de Protección Integral de la Infancia", y que, como diferencia fundamental, fortalece la visión de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Esto significa, que reconoce sus necesidades como derechos exigibles y como parte de sus atributos humanos, lo que obliga, además, al mundo de los adultos, no sólo a satisfacer estas necesidades en forma urgente, sino a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los mismos están siendo abierta o veladamente vulnerados. Básicamente, significa que éstos tienen derechos a la igual-

[7] Ley Nº 26.061. Artículo Nº 3

[8] Encuentro Regional de Políticas Integrales. "Crecer juntos para la primera Infancia. Políticas públicas para la primera infancia. Proyecto de país. Presidencia de la Nación.

dad de oportunidades, al acceso a servicios de calidad, a ser educados y a exigir el cumplimiento de todo aquello que por ley les corresponde [9]

Para Eduardo Bustelo (2007) en nuestro país, el enfoque reciente (paradigma de protección integral) que coloca los derechos del niño/a como elemento prioritario en el cumplimiento de los derechos humanos, supone que, en el contexto de los derechos económicos y sociales, la infancia debe ser central en la lucha contra la pobreza, la marginación, la exclusión.

En Argentina, después de 15 años de haberse ratificado la Convención Internacional de Derechos del Niño y de años de discusiones parlamentarias y distintos foros, luego de su incorporación en la Constitución Nacional del año 1994, el estado sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, (4 de noviembre del 2005) que adopta los principios y el enfoque de la CIDN, en tanto la conceptualización de la infancia como sujeto de derecho, pero lo más importante es que quiebra con el régimen legal de orden tutelar represivo anterior.(Paradigma de la situación irregular de los menores)

El carácter federal de esta nueva ley es muy importante, ya que las provincias deben ajustar su legislación y políticas de acuerdo con ella. ¿Qué significa este nuevo enfoque integral de derechos para la infancia?

- la posibilidad de ir instalando una nueva visión de la infancia, como nuevo paradigma de lucha por el poder para defender sus derechos desde el nacimiento.
- la concientización de que todos los derechos de la infancia son sociales, que su garantía es esencialmente política, en tanto potencial transformador, que no se corresponden con derechos civiles individualizados y son una responsabilidad que involucra a la sociedad en su conjunto y a las políticas públicas, desde el Estado en diálogo permanente con la sociedad civil.

La educación, la salud son espacios donde los mismos cobran fuerza y sentido, también la manera que tenemos de acoger a nuestros niños y niñas, de recibirlos, de mirarlos, escucharlos, de darles su lugar en la ciudad, en el barrio, en la familia, en la escuela, en la calle, en la sociedad…los niños y niñas son de todos.

Garantizar los derechos de las infancias, asegurar el interés supremo de los niños, es una obligación del Estado y un desafío indisoluble.

[9] Documento Borrador. Capacitación de ESI, realizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Saenz Peña. Septiembre de 2011

1.- Punto de Partida Nacional

"El ideal de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, propios de la sociedad democrática, comienza con la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, lo cual implica que todos los niños a partir de sus primeros años puedan recibir mejor educación. En esa mejor educación se haya comprometida la responsabilidad del Estado de asegurar para todos los niños un servicio educativo que promueva tanto su desarrollo individual como su integración activa al medio social en el que viven". Lydia P. de Bosch.

La decisión del estado nacional sustentado en su legítima autoridad de promover políticas públicas basadas en la integralidad- como mirada y proceso estratégico- resulta en un proyecto colectivo y multiactoral (gobiernos, comunidades, organizaciones de la sociedad civil y sector privado). Dicha legitimidad implica construir acuerdos, consensos y articulación intra e intersectorial a nivel nacional y en el marco de la gestión federal asegurando el cumplimiento de la Ley Nº 26.061 que garantiza los derechos de la infancia[10].

Es por ello que la educación de la primera infancia se reconoce como una prioridad en la agenda político educativo de buena parte de los países del mundo, tanto por su función social, como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento. En la actualidad, hay consenso en que el Nivel Inicial tiene una función educativa esencial que le es propia, entre otras razones porque está demostrado que las habilidades relacionadas con el lenguaje y la socialización desarrolladas durante los primeros años de vida tienen un impacto positivo en la trayectoria escolar posterior. (Mayol Lasalle, M. 2009) (Zabalza, M. 2000)

Desde un trabajo sostenido en el tiempo y en concordancia con las regulaciones normativas se establecieron, por acuerdo federal, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004). Los NAP, en plena coherencia con esta línea de adhesión al derecho del niño/a en nuestro país, los efectiviza en líneas de acción concreta, (…) *el objetivo de generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y las niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias* (…)

La Nueva Ley de Educación Nº 26.206/06 en adhesión a los Tratados y Acuerdos Internacionales, establece en el Capítulo II todo lo concerniente a Educación Inicial.

[10] Tendencias Recientes del Nivel Inicial. Un análisis estadístico de la situación en Argentina disponible **en** http://www.oei.es/idie/Tendencias.pdf

Entre los aspectos que se contemplan explicita la manera en que se concibe a esta primera etapa educativa: una **unidad pedagógica**[11] que favorece la inclusión de niños/as desde los 45 días a los 5 años de edad inclusive (Art. 18). Además, se establecen los objetivos de la Educación del Nivel (Art. 20), la participación del Estado Nacional (Art. 21), y la organización que le corresponde, como así también quiénes serán los responsables de impartir educación a esta franja etaria (Art. 25).

Desde una visión integral la LEN, mira a la infancia desde las diversas realidades geográficas, sociales, culturales y con especial énfasis a las que presentan mayores niveles de vulnerabilidad. Pretende cubrir la totalidad de espacios para que cada niño y niña del país de 45 días a 5 años pueda acceder –por Ley- a un beneficio educativo equitativo, inclusivo y con calidad porque el Estado como garante del derecho a la Educación lo hace posible.

2.-Punto de Partida Jurisdiccional

La nueva Ley de Educación Provincial Nº 6.691/10, recientemente sancionada establece que la EDUCACION INICIAL es una unidad pedagógica y que comprende dos ciclos:

Art. 30.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica universal e inclusiva y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, conformado por dos ciclos:

a) Maternal: De cuarenta y cinco (45) días a dos (2) años de edad inclusive.

b) Jardín de Infantes: De tres (3) a cinco (5) años de edad, inclusive. El Estado provincial sostiene la obligatoriedad del último año del Jardín de Infantes y asegura y garantiza el acceso a la sala de cuatro (4) años y la universalización de la Educación Inicial

Con el objeto de acompañar y efectivizar los derechos de la primera infancia desde la jurisdicción se trazaron criterios que establecen el rumbo, entre los cuales se mencionan como ejes de la Política Educativa Provincial los siguientes:

- Inclusión,
- Igualdad,
- Equidad
- Calidad

La *Inclusión* debe ser complementada con la Equidad como condición de posibilidad para ejercer el derecho a la educación de todos. Supone fomentar las relaciones mu-

[11] La unidad pedagógica, implica pensar la Educación Inicial desde los 45 días a los 5 años.

tuamente alimentadas entre la escuela y la comunidad como espacio micro social, donde todo acontece, e impactan abiertamente en las políticas sociales; en definitiva, donde la cuestión social y el sentido de la escuela son responsabilidad de todos.

Implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas, de forma que responda a la diversidad de los estudiantes en su localidad, basándose en el respeto a la lengua y a la identidad cultural, de los pueblos, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los educandos.

La inclusión involucra el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven; es decir, el derecho a la educación es el derecho a aprender y el derecho a aprender desde el nacimiento y a lo largo de la vida.[12] Donde los aprendizajes socialmente válidos involucren una formación integral que incluya los diferentes aspectos de la vida, lo corporal, motriz, recreativo y deportivo, que favorezca el desarrollo armónico de todos los educandos y su inserción activa, desarrollando saberes científicos y tecnológicos, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea y en su transformación; con un sentido de equidad social, favoreciendo una sexualidad responsable adecuada a cada etapa evolutiva.

Igualdad Educativa implica brindar oportunidades en el acceso, tránsito y permanencia de los alumnos en el sistema educativo, para asegurarles las posibilidades de realizar un recorrido significativo de experiencias de aprendizajes con calidad y excelencia de propuestas escolares, asumiendo la igualdad de capacidades de todos los sujetos como punto de partida de las prácticas pedagógicas.

Por *Equidad* se entiende la justicia que debe estar presente en la acción educativa, para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos, teniendo en cuenta la diversidad de posibilidades que atraviesan los alumnos para orientar las prácticas educativas.

La Calidad Educativa debe ser entendida como "un proceso de construcción continua más que como resultado".

En este sentido, la calidad educativa es una filosofía que, involucrando a la comunidad educativa en su plenitud, implica, una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, cooperación, reso-

[12] Conceptos vertidos en Asistencia y capacitación técnica realizada por Dirección General de Niveles y Modalidades a cargo de los Profesores Daniel Farías y Vivian Polini, dirigida a los Equipos técnicos del ámbito provincial los días 10 y 11 de mayo del 2010 en la ciudad de Resistencia-Chaco. (LEP. Art. Nº 21)

lución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, en un proyecto común en el que se deposita amplias expectativa de mejora y progreso.[13]

Avanzando un poco, más en esta cuestión , la Provincia del Chaco impulsa desde el año 2010, a través de la Resolución N° 5950/10 –MECCyT-, la obligatoriedad de las salas de 5 años como condición necesaria para el ingreso al siguiente Nivel Educativo explicitando en el Articulo 1º que *"se deberá exigir como requisito de inscripción obligatorio a primer grado, el certificado de finalización de la sala de cinco (5) años de la Educación Inicial en todas las Escuelas de Educación Primaria de la Provincia",* estableciendo su ejecución plena a partir del año 2012.

Dicha prescripción se asienta plenamente en el derecho de los niños y niñas que en esta etapa deben asistir a instituciones educativas correspondientes a dicho Nivel. Esto contempla, no sólo la disposición de marcos normativos y prescriptivos, sino también el acompañamiento desde todos los ámbitos que rodean a la infancia, donde tanto el Estado como las familias en un trabajo en conjunto deberán poner cada uno su parte para lograr el cumplimiento total de la inclusión de los niños en la Educación Inicial, favoreciendo la concreción no solo de metas y acuerdos políticos sino también de políticas públicas con fines claros y precisos de erradicación paulatina de algunos obstáculos que al día de la fecha perjudican a las futuras generaciones en el ámbito nacional y provincial.

MARCOS HISTÓRICOS

1. ORIGEN Y PERMANENCIA

El Territorio Provincial presenta algunas características que dieron origen a su existencia y que perduran en el tiempo.

Si bien no se puede establecer una fecha exacta de la fundación del Territorio Nacional que dio origen a la Provincia del Chaco, sí se tienen registros que dan un recorrido histórico, político, social, cultural y económico de cómo se fue realizando.

En un principio los asentamientos poblacionales originarios fueron las comunidades indígenas diversas, entre ellas: qom, Moqoit, Wichi, (Decreto Nº 3239), con características particulares dentro de la heterogénea diversidad existente. Estos pobladores, a partir de la llegada de "otros" diferentes a él, se ven obligados a enfrentamientos y resis-

[13] En este caso se toma como referencia la Convención de los Derechos del Niño aprobada por Naciones Unidas 1989, ya que a raíz de dicha sanción de la ley CDN, el mundo entero comienza un proceso de transformación desde el punto de vista jurídico, y como consecuencia se instala otra mirada sobre la infancia y la misma pasa de la tutela a la protección integral de derechos (Franco, Mir, Molio. 2009)

tencias de manera muy violenta, dando origen al nombre que después se le otorgara a la ciudad capital. En esta lucha desigual, hay enfrentamientos muy renombrados a partir de la conquista del territorio, como, por ejemplo, la "Masacre de Napalpí", donde estos pueblos originarios fueron avasallados y prácticamente exterminados, lo cual no fue una matanza aislada, sino una práctica recurrente del poder político y los terratenientes – con la mano de obra policial o militar- para privar a los pobladores originarios de su forma ancestral de vida e introducirlos por la fuerza al sistema de producción[14].

Otra consecuencia de la conquista del territorio, fue la pérdida de la riqueza cultural, sistematizando una enculturación, que devino en el menoscabo de sus tradiciones, lengua madre y costumbres de crianza.

El otro grupo de asentamiento poblacional lo conformaban extranjeros, mayoritariamente pobladores venidos del Paraguay o, nativos de la vecina orilla correntina.

En último lugar un grupo de inmigrantes europeos llegan a la provincia a finales del siglo IXX y principio del siglo XX, con el objeto de iniciar una nueva vida, dejando su tierra natal, que también atravesaba situaciones de crisis. El territorio argentino abre las puertas a Europa, ofreciendo oportunidades de nuevas tierras, trabajo seguro con un enriquecimiento a corto plazo.

Actualmente, se encuentran hijos o nietos de esta generación de "gringos" que poblaron parte de algunas localidades del interior y de la ciudad capital.

La heterogeneidad en la conformación social de la provincia del Chaco es un hecho histórico ligado al momento fundacional de la provincia.

Origen y permanencia de los hijos y nietos de quienes hicieron historia es una constante en este suelo y que se traslada como rasgo distintivo dentro del territorio nacional.

La persistencia de comunidades indígenas presenta un aporte en la riqueza cultural y social, que despierta el asombro por el respeto de su cultura a la naturaleza y a los otros, un respeto digno de conocer e imitar. Muchos de los rasgos que caracterizan a sus particulares comunidades se pierden en el común de la vida diaria, pero su cultura, su música, sus ritos y fundamentos filosóficos invitan al conocimiento del otro que cohabita y del que se desconoce.

Por su parte las comunidades inmigrantes en algunos casos, conservando su lengua materna, sus costumbres y tradiciones ancestrales, dan otro aporte a la conformación del suelo chaqueño. El inmigrante ocupó la tierra y la trabajó e hizo de la cultura del trabajo su rasgo particular.

[14] Nota extraída del encuentro de Comunidades Indígenas – Maitén Cañicul – comunicadora Mapuche

No se trata de establecer comparaciones, porque esto no conduce al conocimiento y enriquecimiento que el otro permite. Se trata de saber que la heterogeneidad es una constante que acompaña y que enriquece, si se mantiene una actitud abierta y se la conoce desde todos sus fundamentos.

La diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas de la Argentina de maneras diversas y con distintos grados de intervención y protagonismo, vienen construyendo, a lo largo de los últimos años, una nueva relación con el Estado. Dicha relación ha permitido avanzar en el reconocimiento de sus derechos constitucionales, tales como la recuperación, defensa y conservación de sus territorios, la generación de diversas economías familiares con perfiles autosustentables, la revalorización de lenguas y culturas desde un contexto de interculturalidad y, ligado a ello, el desarrollo de proyectos educativos que den cuenta de los intereses y las expectativas que sus mismas comunidades expresan y demandan.

2. La Educación Inicial en la Provincia del Chaco

La educación en general, y por ende, la destinada a la Educación Inicial en particular, no es consecuencia del azar, sino que responde a una concepción de hombre determinada, tendiente a una calidad de vida deseada.

La aparición de los Jardines de Infantes tuvo como finalidad proveer las bases para el desarrollo integral del niño, sus objetivos generales apuntaban a la interacción con otros para la formación física-intelectual y socio-emocional.

Según lo establecido en la Ley 1420, Art. 11°, en la Provincia del Chaco surgen los Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Nacionales Nº 1, 2, 26,119 y 269.

El 15 de septiembre del año 1954, se crea por Decreto Nº 1945/54, el Jardín de Infantes Provincial Nº 1 “Merceditas de San Martín”, que también será el primer Centro de Actualización de Educación Pre-escolar en el Chaco.

Las precursoras de la Educación Inicial, designadas como Maestras Organizadoras, fueron las Profesoras en Jardines de Infantes Liam C. de Leonhard y Berta Bocco de Varisco, esta última oriunda de la Provincia de Córdoba, donde se había desempeñado como Maestra Jardinera, mientras que la responsable de transmitir los principios de la Escuela Nueva para el Jardín fue la Profesora oriunda de la provincia de Tucumán, María Ardiles de Stein.

El Jardín de Infantes surgió de la necesidad manifiesta de una comunidad, sobre la educación y atención sistematizada del niño pequeño. El programa de la creación de Jardines de Infantes, elaborado por la Subsecretaría de Educación de la Provincia fue

muy beneficioso porque cubría una necesidad asistencial y educativa para los niños más pequeños.

Así se pusieron en funcionamiento los dos primeros Jardines provinciales, el Nº 1 en Resistencia y posteriormente el Nº 2 en Presidencia de la Plaza.

Con el tiempo, el prestigio adquirido demostró su aceptación en el medio; surgió entonces la primera Asociación Cooperadora de Padres (Jardín de Infantes Nº 1), que colaboraba estrechamente con la institución y el trabajo interactivo con el Centro de Salud que atendía las necesidades físicas de los niños y sus familias.

El Jardín se constituyó en un taller donde se especializaban diariamente las docentes, que actuaron como agente multiplicador para toda la Provincia hasta la creación del Profesorado de la Universidad Nacional de Nordeste.

Los recursos humanos estaban en el Jardín, ofreciendo día a día a los niños, como una gran caja de sorpresas, las actividades que colmaban todas las expectativas infantiles, -rincón de la muñeca, de destrezas, de música, de expresión corporal, tareas socializadoras, etc.

El aprendizaje sistematizado, mediante el juego, apuntaba a un aprestamiento para permitirle al niño un ingreso a la escuela primaria, donde superara cómodamente los requerimientos de lectura y escritura.

Ahora bien, del Jardín de Infantes Nº 1 surgió la primer Asociación de Maestras Jardineras del Chaco, que se constituyó en el soporte y fundamento de la difusión de la educación pre-escolar o inicial como actualmente se la designa, concretando los objetivos prefijados en sus estatutos. Fue el despegue del Nivel, logrando tras una fundamentación irrecusable, el convencimiento de las autoridades educativas, quienes determinaron se incluyera en el Estatuto Docente, un escalafón propio para el Nivel.

La creación del cargo de Supervisor de Enseñanza Pre-escolar, permitió la expansión de estos establecimientos, en todo el ámbito de la Provincia. En el Centro de Actualización en Educación Pre-Elemental que funcionaba en el Jardín de Infantes Nº 1, en el año 1961, se dicta el primer curso de actualización docente para el personal del establecimiento a cargo de la inspectora técnica, Profesora Mary de Stein; dicha actividad abrió las puertas para que este tipo de actividades se realizaran en forma periódica

Como particularidad dentro de la expansión y crecimiento de los Jardines de Infantes, surgen los denominados “Jardines Maternales”, con algunas particularidades en su momento y mandato fundacional.

En una acción conjunta entre la Subsecretaria de Educación y La Dirección de Minoridad y Familia , se aprueba la Disposición N° 236/81 que habilita la creación de Jardines Maternales en las denominadas Casas Cunas, y menciona textualmente:

"…*existen organismos en el ámbito provincial que tienen a su cargo a niños que exigen la atención por parte de personal docente especializado, como lo son los Centros de Menores, en los cuales pueden también desarrollar sus actividades los jardines maternales…"*

Se inicia así una parte en este proceso de crecimiento y expansión institucional de los denominados Jardines Maternales y de Infantes en toda la provincia del Chaco, y donde también se suman en este crecimiento, las salas anexas a Escuelas Primarias en zonas rurales y en ámbitos donde los contextos así lo demandaban.

3. Un nuevo escalón en el crecimiento de la Educación Inicial

El crecimiento del Nivel Pre-elemental trajo consigo también la necesidad de contar con un Profesorado para pasar de los "cursos de 300 horas" a una carrera de formación superior.

Y en esta parte de la historia de la formación profesional destinada a la primera infancia, surge visionariamente la capacitación específica en la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E.

La implementación de la carrera se realiza a través de un convenio entre el Ministerio de Gobierno Justicia y Educación de la Provincia del Chaco y la Facultad de Humanidades de la UNNE, firmado el 28 de marzo de 1973 y que comienza a dictarse el 13 de septiembre de 1973.

Los actores que impulsaron y sostuvieron durante varios años la defensa del Nivel Inicial fueron: Nélida Sosio de Iturrioz, Berta Bocco de Varisco y María Mercedes Duprat de Martina, adquiriendo prestigio a nivel nacional y representación en eventos internacionales.

Los objetivos generales del Profesorado en la UNNE apuntaban a la formación filosófica y psicológica destinada a Profesores de la Educación Pre-elemental en relación con la educación del país y conociendo las características evolutivas de los niños y niñas entre 0 y 6 años. Además de prepararlos sociológicamente para la interpretación de las necesidades educativas de la comunidad donde funcionaban los establecimientos pre-elementales.

Profesorado de la Escuela Normal Superior Sarmiento[15] *:* por Resolución ministerial Nº 2779 del 20 de noviembre de 1970, se dispuso la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente en todas las Escuelas Normales del país.

[15] Reseña Histórica de la Escuela Normal Nacional Sarmiento (1981). Prof. María Rosa Sanchiz. Talleres gráficos de Moro Hnos. Resistencia – Chaco

El 27 de mayo de 1975, en el Instituto de la Escuela Normal Sarmiento Nacional Superior de Resistencia, comienza a funcionar el Profesorado para la Educación Pre-escolar.

Esto respondió a la reestructuración del sistema educativo argentino, que en 1969 determinó que las escuelas normales elevarían la formación docente a Nivel Superior, es decir que no se cumplirían más en el nivel secundario, como lo establecían los planes en vigencia hasta entonces.

Posteriormente vino la expansión y el crecimiento de un sistema dedicado a los más pequeños, que intentando superar y salvar las distancias, invadió el interior de la provincia y la periferia de la gran urbe con la Educación Pre-elemental.

Se Inicia la década del 80 con lo que puede denominarse el mayor crecimiento y expansión de la Educación Inicial. Un subsistema dentro del sistema educativo provincial que cada vez se consolida más.

Para ese entonces se contaba con 3 profesorados en la provincia, salas por todo el interior y en crecimiento en la ciudad capital, organización administrativa y pedagógica en expansión y consolidación.

La Universidad Nacional del Nordeste, con la creación del Profesorado de Educación Pre-elemental y los establecimientos del Nivel Terciario, aportaron con profesores especializados los recursos humanos imprescindibles para la excelencia educativa del Nivel, que a lo largo de estos años creció cualitativa y cuantitativamente junto a las necesidades educativas provinciales.

4. Fines y Objetivos de la Política Educativa Provincial

Según la Ley Provincial de Educación Nº 6991 se sostienen algunos de los siguientes fines y objetivos de la política educativa provincial (Art. 21), referidos a la Educación Inicial en el aspecto estrictamente pedagógico:

- *Una educación de calidad, una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, cooperación, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.*
- *Una educación integral y permanente que desarrolle todas las dimensiones de la persona como sujeto autónomo, crítico y respetuoso del sistema democrático…*
- *El respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional, nacional y latinoamericana.*
- *La inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.*

- *Condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas.*
- *El respeto de los derechos consagrados en la ley nacional de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.*
- *La participación democrática y responsable de docentes, familias, tutores y estudiantes en las instituciones educativas de todos los Niveles y Modalidades.*
- *La centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación, para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.*
- *El desarrollo y la promoción de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.*
- *El respeto a la lengua y a la identidad cultural, de los pueblos indígenas, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los educandos.*
- *Fortalecimiento de la formación integral de una sexualidad responsable adecuada a cada etapa evolutiva.*
- *La formación corporal, motriz, recreativa y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos los educandos y su inserción activa en la sociedad.*
- *Promoción del aprendizaje de saberes científicos y tecnológicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea y en su transformación con un sentido de equidad social.*
- *La formación que estimule la creatividad y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura, generando en todos los niveles y modalidades los espacios para el desarrollo de esas manifestaciones.*
- *Promoción de la eliminación de todas las formas de discriminación, actos de violencia y represión.*
- *Desarrollo de valores inclusivos en todos los niveles, modalidades y/o servicios educativos teniendo en cuenta al alumno, la familia y la comunidad escolar.*
- *El compromiso social, ético y responsable, por parte de los medios masivos de comunicación, en la transmisión de contenidos y valores.*
- *Erradicación del analfabetismo, priorizando y fortaleciendo las acciones de la educación formal.*
- *Promoción de una educación vial responsable.*
- *La dignificación y la jerarquización de la profesión docente.*
- *El respeto de la Lengua de Señas Argentina -LSA- y de la identidad de comunidades de personas sordas e hipo acusicas.*

- *Desarrollo de la Educación Física con el fin de lograr las competencias corporales y motrices básicas para la formación integral*.

El Estado Actual en la Educación Inicial

1. -Realidad Institucional

La Ley Provincial de Educación Nº 6.691 establece que la educación y el conocimiento son un bien público, una prioridad provincial y una política de Estado (Art *2 y 4).*

Como política de Estado define una organización dentro de un macro Sistema Educativo a Nivel Nacional y a Nivel Provincial.

La organización que establece es la siguiente:

…"ARTÍCULO 23: El Estado provincial reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de Instituciones educativas de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social y financia además las de gestión social indígena"…

Y dentro de esta diversidad de tipos de gestión, la Educación Inicial cuenta con un lugar particular que se ajusta a la lógica específica de su propia organización.

La misma Ley menciona que existen 4 Niveles y 10 Modalidades.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente la Educación Inicial presenta la siguiente organización:

- Jardines de Infantes Autónomos de: Jornada Simple y de Jornada Completa
- Jardines Maternales Autónomos de: Jornada Simple y de Jornada Completa
- Jardines Anexos a EGB y salas Anexas a Jardines Autónomos
- Jardines de Infantes Privados reconocidos por el Estado Provincial (UEP)
- Proyectos Especiales
- Jardines de Infantes de Gestión social Indígena
- Escuela de Gestión Social

Dentro del tipo de Gestión Privada, puede mencionarse que existen en la provincia del Chaco una variedad de instituciones denominadas UEP (Unidad Educativa Privada) reconocidas por el Estado. En algunos casos son Jardines Maternales , en otros Jardines de Infantes y Maternales, por su parte presentan también una diversidad en cuanto a su inclusión o no dentro de Escuelas Primarias o complejos educativos de diversos tipos (confesionales, no confesionales, de Asociaciones civiles, etc.), desarrollando en función de los casos, diversidad en las culturas y estilos institucionales.

Existe una realidad creciente también relacionada con nuevos formatos organizacionales que incluyen la participación de instituciones a cargo de ONG, de Cooperativas y de Gestión Comunitarias.

Tanto la realidad, como los marcos normativos referidos a la primera infancia, realizan acciones o prescripciones relacionadas con el trabajo articulado. Dicha manera, guarda relación con dos cuestiones; por un lado la forma acertada de abordar esta franja etaria y en especial a la más vulnerable y por otro lado, al crecimiento[16] y expansión de la Educación Inicial.

Es por ello que al momento actual existen salas de jardines maternales y de infantes derivadas de estos acuerdos Inter-ministerios; como es el caso de las salas anexas a Jardines de Infantes Autónomos más cercanos, de reciente creación en los CIFF[17] (Centro Integral de Fortalecimiento Familiar).

La Ley Nº 26.233, en el artículo 8º menciona que:

- "*Para el cumplimiento de sus objetivos los Centros podrán complementariamente* ***interactuar en sus instalaciones con servicios educativos***[18] *o sanitarios, o articular con otras instituciones y servicios del espacio local actividades culturales, educativas, sanitarias y toda otra actividad que resulte necesaria para la formación integral de los niños y niñas*".

El objetivo de dicho acuerdo inter- ministerial es brindar la posibilidad de que los niños que están en edad de asistir a la Educación Inicial, puedan recibir en estos edificios; educación, y atención profesional, ya que dichos cargos se encuentran cubiertos por profesoras en educación inicial.

Detrás de una realidad, cada vez más recurrente, se organizaron salas de Jardines Maternales y de Infantes, destinadas a atender a las madres que asisten a los colegios/Institutos de Formación Superior diurnos/ nocturnos. Dichas salas pretenden, desde del trabajo articulado entre niveles, favorecer a quienes intentan cubrir la terminalidad de su trayecto de formación académico, en algunos casos con niños pequeños.

En cuando a la inclusión de Jardines de infantes en las diferentes Modalidades, se puede mencionar que existen:

- Salas de Jardines de Infantes en contextos de encierro, Anexa a Jardines Autónomos

[16] El crecimiento del nivel corresponde a datos extraídos del Encuentro sobre Políticas Educativas para la Inclusión Educativa- Huerta Grande- Córdoba- 2011, proyectadas para el país. Muestra del crecimiento es la universalización de las salas de 4años, para la provincia del Chaco (siendo esta una medida política que en otras provincias ya es una realidad. (caso Córdoba).
Además la expansión de la Educación Inicial, forma parte de los análisis y datos vertidos, en informes oficiales, por organismos como UNICEF, OEI, OMEP, entre otros.

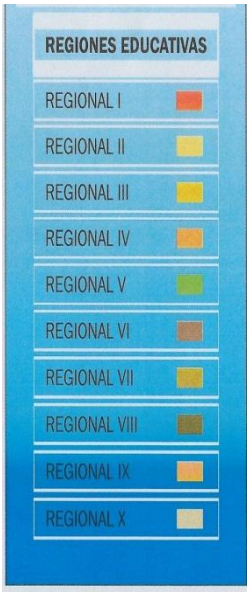
[17] Datos extraídos del 1° Encuentro y Acercamiento con otras instituciones destinadas a la atención a la Primera Infancia. Educación infantil: estado actual, retos y desafíos. Resistencia, marzo de 2012 Realizado entre M.E.C.C y T. y el Ministerio de Desarrollo Social en la representación de la Subsecretaria de Desarrollo Social.

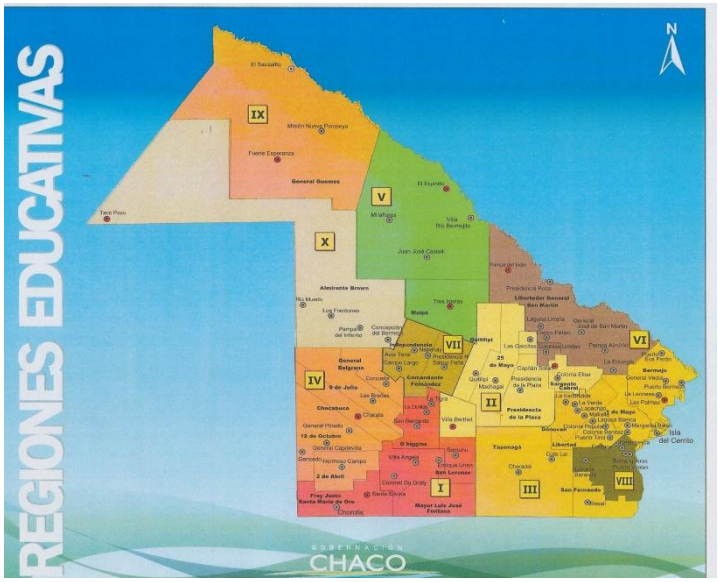
[18] El resaltado es propio.

- Jardines de Infantes en zonas rurales. Salas Anexas a EEP y Jardines Autónomos
- Jardines de infantes con población indígena

La distribución educativa provincial se organiza a través de diez Regiones Educativas. Dichas Regionales son Centros Educativos de gestión, organización y administración pedagógica y administrativa, de las diferentes localidades que abarcan.

MAPA DE LAS REGIONES EDUCATIVAS





2. -Estructura del Sistema Educativo Provincial

El sistema educativo de la provincia del Chaco según Ley 6.691 establece que en la provincia del Chaco existen 4 Niveles Educativo: *Inicial, Primario, Secundario y Superior,* diversas propuestas en relación con las edades y etapas evolutivas de niños, adolescentes y adultos.

La misma Ley, dispone 10 modalidades, que atraviesan a todos los Niveles y que son: 1) Educación Técnico Profesional; 2) Educación de Gestión Organizacional; 3) Educación Artística; 4) Educación Especial; 5) Educación Permanente de Jóvenes y

Adultos; 6) Educación Rural; 7) Educación Bilingüe Intercultural; 8) Educación en Contextos de Encierro; 9) Educación Hospitalaria y Domiciliaria; y 10) Educación Física.

El Sistema Educativo Provincial entiende estas últimas como "*aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (Artículo 17).*

Dentro de esta doble funcionalidad, desde la cual existen dichas modalidades en el Sistema Educativo provincial, puede mencionarse que algunas de ellas como cita la Ley, dan respuestas a requerimientos en la formación integral de niñas y niños, pero en otros casos han dado origen a instituciones educativas con determinadas particularidades.

Dichas modalidades en algunos casos, no cubren demandas numerosas, pero su existencia favorece a la consecución de la cobertura total. Su presencia y razón de ser es muestra del enorme compromiso, asumido por los docentes, con las diferentes realidades y contextos

Pensar en la cobertura total de niños de la Educación Inicial, implica abrir la mirada y estar lo suficientemente atentos para poder responder a las oportunidades institucionales para la primera infancia.

La realidad desde la complejidad planteada en su momento por Edgar Morín, habla y exige ser escuchada y tenida en cuenta. Se trata de cubrir la infancia en su totalidad, de asistirla en todos los contextos donde se encuentre, se trata de respetar y hacer cumplir el derecho a la educación de los niños de 45 días a 5 años, en lo adverso, en lo diferente, en lo desconocido. Extender la matricula en estas realidades forma parte del proceso de crecimiento que se debe a la infancia desde las Políticas de Estado[19].

En este caso se trata de romper con viejas estructuras naturalizadas de una infancia feliz y libre de problemas y dificultades, para plantear una atención educativa desde las oportunidades que cada una de ellas tiene, brindando igualdades lúdicas y educativas a toda la infancia, recordando que los niños son sujetos de derecho mas allá de lo que su contexto o su realidad le ofrece. Realidades atravesadas por dificultades físicas, legales, con barreras físicas, culturales, entre otras.

Las modalidades presentadas por la Ley Provincial de Educación y que cuentan con Jardines Maternales y de Infantes[20] son:

[19] Conceptos extraídos del documento "Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación". Metas Educativas 2021. OEI

[20] Las siguientes Modalidades presentadas guardan relación con el Nivel Inicial, dado que cuentan con instituciones o salas anexas para dar respuestas a esa franja etaria.

a. EBI (Educación Bilingüe Intercultural)[21] *"…La EBI es la modalidad del sistema educativo de los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un dialogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias*. (LEN - Art. 17), homologado por la LEP- (Art. 27)

En otros momentos de la construcción del concepto de alteridad se pensó en el otro, como diferente, marcando y acentuando en algunos casos las diferencias, en su lengua y su cultura, en definitiva, en su cosmovisión de la vida.

Pensar en el otro, desde esta postura, produce variadas reacciones, que se sustentan más que nada en el desconocimiento y los prejuicios existentes. En algunos es el rechazo, la no aceptación y aún hasta la negación del otro, "el que es distinto".

En este tipo de situaciones, intervienen múltiples factores de orden social, cultural y filosófica que obstaculizan la mirada y el abordaje.

Es necesario para poder iniciar este proceso de construcción de una visión del "nosotros", que cada individuo no solo reconozca la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Para que desde allí se trabaje en la construcción de un diálogo permanente, enriquecedor de conocimientos, capaz de fijar la mirada más en lo que nos une, que en aquello que nos separa, adoptar y construir una nueva manera de relacionarnos. Donde el respeto y los derechos sean los componentes nodales que fundamenten lo intercultural y el bilingüismo.

Pero, este diálogo será posible en la medida en que exista una comunicación efectiva, donde no sólo la lengua sea el vehículo de signos, sentidos, valores, tradiciones, costumbres, sino, en definitiva portadora de una cosmovisión capaz de acortar las diferencias y de mediar entre lo común, lo que une, el ser humanos.

Hoy los procesos de globalización invitan a repensar y a reconocer la complejidad de la realidad desde sus múltiples miradas. Pero más que nada generan interrogantes que servirían de camino en esta construcción social de "todos". Si somos todos seres

[21] Encontrándose que en el vivir cotidiano se utilizan los términos: Interculturalidad- Multicularidad como sinónimos

humanos, ¿Qué cuestiones nos diferencian? ¿Las diferencias justifican las distancias? En definitiva ¿los niños y niñas no tienen las mismas necesidades básicas?

Dichos interrogantes deberían estar en primer lugar para descubrir que existen múltiples y heterogéneas realidades en las que la infancia se encuentra, y que exigen iniciar un proceso de construcción y de conocimiento, con el objeto de que los derechos del niño se efectivicen y garanticen la inclusión y aceptación del contexto que rodea al niño y la niña que asisten a una institución de Educación Inicial.

La Educación Bilingüe Intercultural es un camino de construcción social, un desafío y una propuesta para educarnos unos con otros, con una perspectiva donde situarnos, con nuevas miradas y diversos conocimientos.

Es premisa de la Modalidad EBI considerar los ámbitos de la comunidad de pertenencia y de la familia como el primer centro de relación y acción, desde donde se propicia la conformación de la identidad personal y colectiva y se promueve la valoración de la cultura de origen, mediadoras irreemplazables en el desarrollo de capacidades intelectuales, prácticas sociales, y puntos de partida necesarios en la acción pedagógica del Nivel[22]. El enfoque pedagógico de Educación Bilingüe Intercultural parte de las características y potencialidades de la comunidad destinataria. De este modo, la propuesta educativa de Educación Inicial con enfoque EBI debe ser adecuada, diferenciada en su diseño y ejecución, en el reconocimiento, organización y selección de saberes sociolingüísticos y socioculturales de los niños /as destinatarios/as.

Estos saberes desarrollados en la cultura de crianza contienen conceptos, explicaciones, interpretaciones, habilidades, lenguajes, creencias, sentimientos, actitudes, intereses y pautas de comportamiento, acordes a las características de cada contexto.

Como situación dinámica, constante y diaria, la EBI contribuye a la construcción de relaciones nuevas y distintas entre colectivos diversos.

La tarea intercultural posibilita analizar las diferencias, las desigualdades, los conflictos, las cuestiones de poder, partiendo del diálogo con el otro, para enriquecernos personal y colectivamente. Rescatando la función de la escuela como integradora de una sociedad pluralista e intercultural donde es importante la aceptación y valoración de los niños, docentes y padres.

Es fundamental tener en cuenta que no existen los grupos homogéneos de aprendizajes y que la diferencia surge de acuerdo con las posibilidades que se presentan a lo largo de su historia personal y que corresponden con su recorrido y su contexto socio cultural.

[22] "La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional" Resolución Nº 119/10 C.F.C. y E.

La pareja pedagógica. Frente a la realidad de algunas instituciones donde, docentes que no pertenecen a ninguna etnia, se encuentran trabajando con poblaciones aborígenes se buscan nuevas alternativas, creándose la figura de la pareja pedagógica. Mónica Zidarich, en su artículo "Alcances y Limitaciones De La Educación Intercultural y Bilingüe en el Área Wichí del Chaco", realiza un análisis sobre la situación de las parejas pedagógicas en Educación Bilingüe Intercultural, en las diferentes provincias del País que cuentan con esta figura, como así también la complejidad que implica el trabajo docente entre pares en esta modalidad

La misma" está formada por un docente no aborigen y un aborigen (Auxiliar Docente Aborigen-A.D.A.) y surge como respuesta a la necesidad de abordar el aprendizaje de grupos de niños aborígenes quienes comparten, o no, el aula con otros que no lo son, y frente a cuales se venía desempeñando un docente no aborigen, que sólo habla castellano. La incorporación de un aborigen, junto al maestro de grado, vino a salvar una carencia insoslayable. Ambos tienen la responsabilidad de enseñar a su grupo de alumnos aportando aquello de lo que más sabe cada uno: el aborigen, su lengua y su cultura y el maestro, lo técnico[23].

Por Decreto Nº 2757/ 99[24], se reglamentan las funciones del Auxiliar Docente Aborigen; en la se establecen las siguientes funciones:

a) Alfabetizar en lengua Aborigen;

b) Efectivizar la recuperación de dicha lengua en caso que sea de menor uso;

c) Desarrollar su tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección;

d) Participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional;

e) Favorecer y acrecentar la participación de la familia aborigen en la vida escolar;

f) Participar de las acciones de perfeccionamiento docente.

Las mismas se fundamentan en el hecho de poder responder a demandas jurisdiccionales, institucionales y comunitarias.

Esta relación, depende de ambas partes. Cada una de ellas construye sobre la base del diálogo, el consenso, los acuerdos, la flexibilidad, la coherencia, la aceptación, el respeto una propuesta didáctica en función de ofrecer calidad educativa a los niños.

[23] Datos extraídos de" Alcances y Limitaciones De La Educación Intercultural y Bilingüe en el Área Wichí del Chaco, por Mónica Zidarich Disponible en http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/228.pdf.
En dicho documento Zidarich, plantea datos referidos a las provincias que cuentan con esta figura y sobre los obstáculos en su efectiva implementación.

[24] El Decreto 2757 (1997) reglamenta el segundo párrafo artículo 53 de Ley 3.529

b. Educación Rural

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación…" Articulo 49**.** —LEN-

En nuestra provincia la LEP en su Art. 85, establece claramente los objetivos que apuntan a dar respuesta a la particularidad y necesidades de la población que habita en las zonas rurales y aquellas que emigran, donde cobra sentido mantener los vínculos entre alumnos, núcleo familiar y medio local de pertenencia, durante el proceso educativo.

Los contextos rurales se encuentran condicionados netamente por cuestiones geográficas, que constituyen un componente determinante para algunas realidades. La vasta extensión de nuestro territorio, se vuelve desfavorable en relación con las comunicaciones. Aún así, los docentes que atienden a la población infantil en estos contextos y bajo esta modalidad en particular, responden a la demanda en pos del desarrollo de un trabajo con calidad excelencia.

La simultaneidad en las salas, se transforma en una constante. Es lo que la hace a su vez particular y diferente. En estas comunidades educativas la misma simultaneidad convive en tiempos y espacios con la vida misma. No son solo factores económicos, o geográficos, sino también el hecho de efectivizar el derecho del niño/a a ser educado, respetando el interés superior del niño.

Es posible reconocer modelos organizacionales propios de los contextos rurales. Cuando la matrícula es escasa, se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en *plurisalas*. La potencialidad pedagógica que ofrece la plurisala coexiste con la complejidad para plantear situaciones de enseñanza, en las que se dote de sentido a distintas formas de agrupamiento de los alumnos.

Crecer y aprender son procesos que no responden a patrones uniformes ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles; son procesos situados en contextos culturales particulares. Las oportunidades de relacionarse con niños de diferentes edades en una misma sala los involucran en una multiplicidad de experiencias. Si bien algunos niños frecuentan a otros de diferentes edades en el ámbito familiar y comunitario, el tipo de

vinculaciones que comienza a tejerse en el grupo-sala los habilitará progresivamente a conocer y enriquecer otras modalidades de participación y vinculación social.

En el mundo existen instituciones que adoptan agrupamientos heterogéneos en las edades. Esto se basa en el postulado que sostiene que los niños de diferentes edades, ofrecen la mejor estimulación para los más pequeños. Se aprende de los otros y con los otros. Este tipo de oportunidades para los grupos heterogéneos, se aplicaría a este tipo de educación.

Uno de los mejores aliados se encuentra en la creación de escenarios lúdicos. Dichos escenarios se transforman en el mejor auxiliar del docente en una zona cuyas particularidades hacen que esta modalidad de heterogeneidad sea común.

Son estos "ambientes de aprendizajes" como mencionan Soto y Violante (2008), Zabalza (2000), lo que los docentes deberían comenzar a visibilizar y utilizar en contextos como los de la Educación Rural.

Otra cuestión recurrente, que en algunos casos se torna problemática dentro de esta modalidad, se encuentra en el acompañamiento o la guía que las/ los docentes de Educación Inicial, requieren en la ruralidad. Al estar incorporados a la Planta Orgánica de las instituciones de Educación Primaria, y en realidades, adversas, este acompañamiento, se transforma en una dificultad para desarrollar las actividades propias del Nivel, en algunos casos por falta de conocimiento de quienes gestionan dichas instituciones.

En este tipo de realidades, las distancias geográficas, las soledades institucionales o cualquier otro tipo de situación, obstaculizan el conocimiento que es necesario llevar a cabo sobre el trabajo pedagógico desde la lógica del nivel. Es necesario que desde la centralidad y la recuperación del derecho del niño a una educación acorde a sus necesidades evolutivas, pero sin perder la especificidad del nivel educativo que le corresponde, se evite correr el riesgo de ofrecer situaciones para las que los niños no se encuentran preparados.

Aun así es destacable, frente a tantas dificultades, con las que los docentes se encuentran en dicha modalidad, ver experiencias donde la centralidad del derecho del niño es entendida como el eje prioritario de toda labor docente.

c. Educación en Contexto de Encierro

Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de Educación Inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de Jardines Maternales y

de Infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.[25]

Quedando incluidas en dichos contextos, las Instituciones de Servicio Penitenciario Federal y Servicio Penitenciario Provinciales (Centro de atención a adicciones y Centros del Menor). Esta modalidad exige que la metodología del trabajo articulado, sea el eje nodal que incluye el compromiso en las líneas de acción: Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y Servicios Penitenciario.

Si bien la particularidad de este tipo de modalidad la determina una situación ajena al niño, en este caso, las propuestas lúdicas brindan oportunidades de acceso a materiales, juegos y juguetes, propios de la Educación Inicial que contribuyen a una trayectoria escolar satisfactoria, destruyendo las barreras invisibles que obstaculizan la inclusión e integración.

La Ley de Educación Nacional 26206, en su Artículo 58 y la Ley de Educación Provincial 6691 en su Artículo 93, se refieren a la atención a la Primera Infancia bajo esta modalidad.

d. Educación Especial

La Educación Especial ha sido sinónimo durante muchos años, de educación para personas con discapacidad. En las últimas décadas esta concepción se ha ido transformando lentamente, de la mano de un nuevo concepto. El cambio de paradigma actual promueve la inclusión basada en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía. (Resol. Nº 155 CFE- Anexo)

La Ley de Educación Nacional, 26.206 en su Artículo Nº 42, en concordancia con la Ley de Educación Provincial Nº 6691, en su Artículo Nº 74, establecen que “la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación,

[25] Ministerio de Educación. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-en-contextos-de-encierro/

garantizará la integración de los/ las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona".

La educación inclusiva tiene su fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la que se toma como obligación política el cumplimiento y las garantías de una enseñanza no segregadora en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos, como base y prolongación en la integración social."Las políticas de las diferencias debe constituir una práctica emancipadora" (Giroux, E. 1992, pág. 80)

Santos Guerra,[26] en reflexión sobre la re-conceptualización de las diferencias como valor, propone como necesario una educación que permita a los niños desde la más temprana edad cultivar la sensibilidad ética y estética hacia las diferencias, que permitiría poner en marcha principios de intervención coherentes con el respeto a la libertad, igualdad y justicia en la diversidad, fundamental para el ejercicio de la democracia en los jardines de la .primera infancia.

La ONU y la Ley Nº 26.378 "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo", hacen referencia a Persona con Discapacidad, no de alumno con NEE, el término va siendo dejado de lado y tiende actualmente a eliminar las barreras[27] para el aprendizaje y la participación. Esta concepción no es meramente caprichosa ya que el término NEE pone la dificultad en el alumno, él tiene la dificultad, en tanto que si hablamos de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación estamos poniendo la dificultad en el contexto… (Modelo social de discapacidad)

Es necesario pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad. El grupo de niños constituye un conjunto de individualidades. En el concepto de diversidad se considera tanto lo que tiene su origen en las diferencias personales, en los grupos sociales y en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. No hay grupos homogéneos de aprendizaje, los niños son diferentes tanto en sus capacidades, como en sus motivaciones, intereses y necesidades. Esto demanda un complejo reto que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad organizativa y metodológica.

[26] Santos Guerra,M. (2010) "Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida". Revista de Educación. Pp 23-48

[27] En este sentido, la discapacidad es el resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras). Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.). Los gobiernos deberán revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas, prevenir obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad.

Tony Booth y Mel Ainscow[28] se refieren a la inclusión como *"el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos"*

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se refiere a la inclusión como *"una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje".*

Ambos conceptos visualizan una concepción de la educación, enfatizando en la responsabilidad que le corresponde a la escuela, al sistema, a las prácticas pedagógicas tendiendo a una mejora de la oferta.

Prácticas inclusivas a través del juego. Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral orienta la acción educativa en la Educación Inicial, y al mismo tiempo establece una responsabilidad. La responsabilidad de garantizar el juego en la vida educativa de los niños. Hacer que los niños jueguen, que jueguen de distintas maneras y en distintos momentos.

La presentación de propuestas de juego interesantes y la variedad de materiales para jugar, facilitan la creación de nuevas formas de Interacción y de combinación. Los mismos en la sala devienen en oportunidades para el desarrollo de todos los niños/as, en tanto se trata de experiencias lúdicas en situación grupal, con la presencia de variados juegos y juguetes, y de la participación del Docente.

Desde este punto, los recursos y saberes que la Educación Inicial pueda ofrecer a sus alumnos son fundamentales para ampliar y complejizar su capacidad de juego.

Desde esta posición, en cada sala pueden diseñarse procesos educativos que anticipen tiempos y espacios para jugar, a través de diversos formatos que estimulen la capacidad representativa, la imaginación y el pensamiento.

Pensar al juego y al desarrollo implica verlo desde lo que son: niños y niñas; más allá de que se encuentren en salas comunes, y/o en procesos de inclusión. La Ley Nacional de Educación no establece diferencias al respecto, la misma deja establecido que el juego es un contenido de alto valor cultural, para "todos" los niños/as de este nivel educativo.

Para el diseño y puesta en marcha de prácticas inclusivas centradas en el juego, resulta fundamental la tarea de mediación del Docente durante los procesos de juego. Una tarea que toma distintas formas, y que requiere de él disposición y versatilidad.

[28] Cita textual extraída del Documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones. Danae Producciones gráficas Buenos Aires (2009)

Se debe proporcionar propuestas educativas acordes a la diversidad de los alumnos, a efectos de que todos ellos alcancen los objetivos considerados necesarios para poder comprender el mundo, juzgarlo y transformarlo, en un ambiente de inclusión. Vernor Muñoz (2009)[29], sostiene que *"siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias".*

El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los niños/as dependen del entrecruzamiento de la multiplicidad de variables tales como el contexto sociopolítico-ambiental, las características individuales de los niños y la justicia en la accesibilidad curricular, didáctica y organizativa curricular.

Es muy importante descorrer la falacia de que todos los niños llegan en igualdad de condiciones y recibirán de las instituciones educativas igualdad de posibilidades.

Valorar el pluralismo es realizar el ejercicio de considerar al conjunto social heterogéneo en grupos e individualidades, con identidad propia tratando de acordar por medio de consensos y amplitud de conceptos de entendimientos, compromisos, conciliación y concertación.

Respetar las diferencias y lograr un enriquecimiento mutuo con las mismas debe constituir uno de los ejes de la educación. Brindar calidad educativa no es dar a todos lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo, sino dar a cada uno lo que necesite, de la forma más acorde con sus características y respetando sus tiempos.

Esta perspectiva, lleva necesariamente a considerar la práctica educativa como práctica investigativa e implica recuperar la reflexión, la ética, y los valores en las prácticas de enseñanza, tanto en relación con la institución como con los sujetos que en ella participan.

Las Derivaciones y las trayectorias educativas: El término "Derivaciones", frecuentemente se utiliza para el traslado de un niño/a, con discapacidad, de una institución a otra, por decisión de los equipos interdisciplinarios, o de los profesionales intervinientes con acuerdo de los padres, pero el desafío es preguntarse sobre los supuestos y fundamentos que legitiman las derivaciones.

La integración escolar, es una estrategia educativa (no uniforme), formulada para dar respuesta a las intervenciones pedagógicas que parten de la individualización de la acción pedagógica, hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos

Desde la Modalidad, la tarea educativa, debe generar configuraciones practicas de apoyo y desarrollo de las trayectorias educativas, los equipos de apoyo interdisciplinarios intervinientes deben realizar las orientaciones necesarias para cambiar el modelo

[29] Ministerio de Educación de la Nación. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. 2009

de intervención, para que resulte más participativo e inclusivo, tratando de suscitar espacios de articulación para "*pensar juntos sobre la trayectoria integral* "

La Educación Temprana en la Educación Especial. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia del Chaco Nº 6.691, expresan que la Educación Especial se regirá por el principio de inclusión educativa y contará con diferentes ofertas de servicios gratuitos y estatales, los que podrán organizarse en una o varias instituciones.

En la edad temprana y como primera prestación de servicios se brindará atención en Centros de estimulación y atención temprana (de 0 a 3 años). La misma será ofrecida en CEAT (Centro Estimulación y Aprendizajes Tempranos) y SEAT (Servicio de Estimulación y Aprendizajes Tempranos) en Escuelas de Educación Especial.

La Educación temprana da cuenta de una intervención educativa destinada a garantizar la educación inicial para todos los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

Conceptualización. La atención temprana es la intervención terapéutica educativa destinada a bebés y niños pequeños (de 0 a 3 años) con trastornos en el desarrollo (potencial o evidente) o en situación de riesgo (psicosocial); con el objetivo de dar respuesta en forma adecuada y oportuna, a las necesidades transitorias o permanentes que presenta esta población, propiciando el desarrollo y aprendizaje según las necesidades de cada niño.

Entendemos a la atención temprana como intervención terapéutica educativa dirigida a la infancia amenazada, a partir de reconocer el efecto que tiene en los padres, un diagnóstico que implica una discapacidad o los factores socio económicos que inciden en la vida de numerosas familias vulnerando la persona, en especial, a los más pequeños y sus vínculos familiares.

Hoy día, la fragilidad y la inestabilidad de las funciones parentales como así también las marcas tras generacionales del vínculo con sus implicancias en el desarrollo emocional, cognitivo y actitudinal de los niños, exigen como consecuencia intervenciones complejas, elaboradas y dinámicas desde los Equipos interdisciplinarios.

El propósito es intervenir de manera preventiva en todos los casos de riesgo y no sólo en aquéllos que ya presentarán patologías genéticas, congénitas y/o peri natales, ya que durante los tres primeros años de vida se estructuran los núcleos esenciales de la subjetividad, así como las matrices afectivas, de aprendizaje y de socialización. Por ello, este es un período crucial de extremada potencialidad, pero también de vulnerabilidad. En esta etapa se generan, se afirman, se bloquean o aniquilan muchas de las competencias personales iniciales, necesarias para la inclusión del niño en la filiación, en la cultura y en la ciudadanía.

Las estrategias que se implementan se dirigen al desarrollo de las diferentes áreas: afectiva emocional, social, motriz, del lenguaje y cognitiva. Todo esto desde el juego, herramienta esencial para la intervención en esta primera etapa.

El abordaje se realiza a través de un Terapeuta único (Profesor de Educación Especial con especialización en estimulación temprana) sostenido por un Equipo interdisciplinario integrado por Médico, Psicólogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Asistente social, Kinesiólogo, Terapista Ocupacional y Musicoterapeuta (especializados en estimulación temprana).

Estos profesionales realizan las evaluaciones específicas, seguimientos y aportes de propuestas o sugerencias para adecuar la intervención a las necesidades del niño.

Organización y Campos de Acción: Los Centros y Servicios de estimulación y aprendizajes tempranos deberán coordinar acciones estableciendo redes de intervención temprana para admisión de casos, seguimiento, evaluación permanente, asesoramiento interdisciplinario, investigación y capacitación sobre problemas específicos e inherentes para lo cual es necesario formar una comisión permanente a tales efectos. Es fundamental que éstos trabajen cooperativamente en redes entre instituciones, otros ministerios y actores sociales.

Los Equipos interdisciplinarios de atención temprana, operan en:

Prevención primaria: con familias, con mujeres embarazadas y con los niños. Implica articular una tarea con instituciones que atiendan a la promoción de la calidad de vida y a la prevención de los factores de riesgo antes de que se presenten.

Prevención secundaria: tratamientos de compensación funcional integral directos con el niño y con su familia.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INICIAL

EDUCACION TEMPRANA

EDUCACION COMUN

JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES
45 días a 2 años	Sala de 3, 4 y 5

EDUCACION ESPECIAL

ATENCION TEMPRANA	JARDÍN DE INFANTES
0 a 2 años	Sala de 3, 4 y 5

e. Educación Hospitalaria y Domiciliaria.

El Estado, como garante del cumplimiento de los derechos de los niños y jóvenes en situación de enfermedad, vela por lograr la integración del educando en su nivel de escolarización en el momento del alta médica, promoviendo la coordinación entre la Escuela Hospitalaria y Domiciliaria con la Escuela de origen del alumno paciente.

Los Artículos Nº 60 y Nº61 de la LEN, establecen, que la Educación Hospitalaria y Domiciliaria es la modalidad del Sistema Educativo en los niveles obligatorios destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas que por razones de salud se ven imposibilitadas de asistir con regularidad a una Institución Educativa por períodos de 30 días corridos o más. Que el objetivo de la modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades, permitiendo la continuidad de los estudios y la reinserción a la educación común cuando ello sea posible, homologados en la LEP

La mencionada Ley en el Artículo 95, establece los objetivos de esta modalidad: que pretende cubrir las necesidades educativas en los aspectos físicos, psicosociales, familiares, afectivos, cognitivos, artísticos y expresivos de aquellos niños/as y jóvenes obligados a un período de convalecencia prolongado en hospitales, clínicas o en sus domicilios, adecuando espacios y tiempos, a las condiciones psicofísicas del sujeto que recibe un servicio educativo, confirmando el cumplimiento pleno del derecho de niño/a a recibir educación , en las condiciones en que se encuentre, a los efectos de contribuir a su pronta recuperación.

En este sentido la Educación Hospitalaria[30] se brinda dentro del Centro de Recuperación donde se encuentra internado el niño/a, donde cada cama se transforma en una sala, y donde los pacientes - niños/as también reciben desde esta modalidad posibilidades lúdicas frente a cualquier dificultad.

En cuanto a la Educación Domiciliaria se brinda con la concurrencia del docente al hogar del niño, que por su patología no puede concurrir a una Institución Educativa y que no requiere internación en un Centro de Recuperación y que requieren terminar su tratamiento o recuperación en su domicilio. Es la falta de salud, la que condiciona y organiza institucionalmente esta propuesta educativa.

Realidad y Contextos de Cambio

La realidad es diversa, compleja y presenta múltiples factores que la atraviesan. Esta realidad varía de una manera constante, por momentos es turbulenta y vertiginosa, ella no puede quedar fuera del ámbito educativo, es más, sus cambios van marcando el rumbo en temas puntuales relacionados con la primera infancia.

[30] Educación Hospitalaria y domiciliaria Chaco. http://eschospitalariaysedchaco.blogspot.com.ar/

Con respecto a esto último se puede comenzar por observar lo sucedido con las instituciones dedicadas a la atención, cuidado y educación de la primera infancia. La primera visibilidad institucional se inició con un fuerte peso de asistencialismo (Casa de niños expósitos, Casa Cuna, etc.), dedicado a la atención de niños pequeños en situación de riesgo, de vulnerabilidad social.

Otro momento importante, tiene que ver con la incorporación de las mujeres al campo laborar. A raíz de esta última cuestión, se inician en fábricas y sindicatos nuevos formatos de atención a la primera infancia. Los cambios sociales, económicos y políticos, se fueron sucediendo en el escenario mundial y en una suerte de quietud institucional, los movimientos al respecto no hicieron mayor ruido.

Pero en el escenario nacional, la infancia, a partir de los últimos decenios, comienza a ser vista y hablada de manera diferente[31]. La mirada estuvo puesta en una edad en particular -5 años- , lo cual generó a lo largo y lo ancho del país, y de la jurisdicción, un mayor crecimiento en instituciones de Jardines de Infantes, quedando la atención de niños pequeños al cuidado de Ministerios como Desarrollo Social, Sindicatos, e Instituciones Privadas.

Si bien las instituciones de educación infantil incluyen actualmente en su matrícula un alto porcentaje de niños cada vez más pequeños, aún así según informes realizados por organismos como UNICEF, es insuficiente la oferta de vacantes según las demandas de la población (en relación con la Educación Maternal).

La diversidad socioeconómica y cultural se ha acrecentado, y las familias presentan una fuerte diferenciación en lo que refiere a situaciones socioeconómicas, a valores, metas y expectativas para la educación de sus hijos[32].

Las concepciones sobre desarrollo infantil fueron variando a lo largo de la historia. El conocimiento sobre procesos de maduración infantil, los procesos de aprendizaje y socialización, así como las representaciones acerca de cuáles son los cuidados básicos que necesitan los niños para crecer y desarrollarse saludablemente, se fueron nutriendo tanto de descubrimientos científicos como de experiencias sociales y culturales.

Las concepciones tienen un “tono de época”, los paradigmas actuales, que incluyen la articulación de saberes provenientes de diversas disciplinas, y el respeto por diferentes discursos, tienden a reconocer que la complejidad del sujeto infantil y su desarrollo, no puede ser resuelta desde una sola mirada. Cada generación construye ideas sobre

[31] El mayor crecimiento del Nivel Inicial, en cuanto a la creación de cargos e instituciones educativas, en la Provincia del Chaco, se dio en la década del 80 y principios del 90, llevando el crecimiento y desarrollo del Nivel a ocupar protagonismo dentro de un Sistema Educativo Provincial.

[32] Teorías del aprendizaje y enfoque sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular. Lucía Moreau de Lineras- Rosa Windler. Foro para la Educación Inicial. “Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”. Encuentro Regional. Misiones. 2011

aquellas que proveyó la generación anterior. A partir de ellas sostiene algunas certezas, surgen nuevos interrogantes y se proponen nuevas ideas. (Bleichmar, S. 2005 citado en Nicastro Sandra.[33])

La construcción de la mirada, tanto de los niños en su entorno, como de los adultos hacia ellos, es una construcción histórica social muy compleja, siempre incompleta y en permanente cambio.

Recientes investigaciones, dan cuenta de la importancia de una serie de experiencias desde el nacimiento, que determinan futuros desarrollos en la inteligencia de los niños. Por otra parte el conocimiento universal y tecnológico ha experimentado un aumento y un enriquecimiento de tal magnitud, que ha puesto en cuestión la selección de los contenidos a ser enseñados en el contexto escolar, influyendo notablemente en las prácticas escolares".[34]

Aún, como mencionan los informe de UNICEF, queda mucho por resolver en esta deuda social con la primera infancia, en cuanto a la atención de niños pequeños, en el crecimiento de un nivel educativo , que lo hace para abajo (en años) y que tensiona muchos temas al respecto.

Lo que sí se puede mencionar es que, la tensión entre el asistencialismo como principal función social en esta franja etaria comenzó una pulseada con la función educativa año a año desde los 45 días en adelante, y aquellas primeras instituciones destinadas solamente a la asistencia deben dar paso a lo educativo, cada vez con menores cuestionamientos y mayores certezas del rumbo elegido.

Desde este recorrido histórico que fueron teniendo las instituciones que se ocuparon de la infancia hasta llegar a la actual concepción de instituciones educativas para la primera infancia, puede mencionarse que la Educación Inicial ha comenzado a hacer ruido y ocupar un lugar en la escena social. Ellas son entendidas como instituciones que contribuyen en un proceso importantísimo en la vida del ser humano, además de ser entendida como una unidad que abarca los cinco primeros años de vida y cuya finalidad mayor es acompañar y contribuir con los procesos de construcción del desarrollo de los niños/as y la alfabetización[35] entendida esta desde todos los tipos que comprende (inicial, cultural, tecnológica, ambiental, etc.), capaz de contribuir con la construcción subjetiva de sujetos socialmente capaces de escuchar, conocer, apreciar y sentir, respetándose a sí mismo y a los otros, en definitiva asumiendo el enorme desafío institu-

[33] Nicastro S.; y otros (2011) Educación Inicial 02: estudios y prácticas. OMEP

[34] Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Misiones. 24 de febrero de 2011. Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular. Lucía Moreau de Linares- Rosa Windler.

[35] Al respecto podrían consultarse los aportes de Berta Braslavsky en el artículo ¿Qué se entiende por alfabetización? Revista lectura y vida -Año 24-N°2 2003.

cional de contribuir con la construcción de sujetos socialmente activos y comprometidos con el "nosotros", como principal factor de desarrollo humano.

Por último y en virtud de poder responder a otro tipo de cuestiones sociales, pero que también atraviesan a las nuevas infancias, como pobreza, abandono, violencia, maltrato, desnutrición, abuso, etc., es necesario que las instituciones que se ocupen de la atención, cuidado y educación de la primera infancia, se transformen en lugares capaces de generar y propiciar espacios protectores[36] de una infancia que aún encuentra en la falta de cumplimiento de sus derechos una situación naturalizada.

[36] Por qué, cuándo y cómo intervenir. Guía conceptual sobre maltrato a la infancia y la adolescencia. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf (2012, noviembre)

CONCEPTOS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

CONCEPTOS CENTRALES CAPITULO II

Propuestas de Organización y Gobierno Escolar

1. Gestión en Instituciones de Educación Inicial

Cualquiera sea el ámbito educativo que se dedique a la atención, cuidado y educación de la primera infancia, requiere de un modelo, manera o tipo de gestión que favorece la organización, administración y desarrollo de la misma en pro del cumplimiento de objetivos establecidos.

Uno de los interrogantes que se presenta en este tramo del Curriculum, se refiere a ¿qué es y qué implica la gestión en instituciones de Educación Inicial?

La gestión se define como el cumplimiento, el monitoreo de las acciones y las medidas necesarias para la obtención de los objetivos de la institución, que implica un fuerte compromiso de los actores, con la institución y también con los valores, principios de eficacia y eficiencia de las acciones elaboradas. Por lo tanto, se entiende que la conducción de toda Institución Educativa, supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones como así también el alcance de sus objetivos.

Existen diferencias entre la gestión educativa, la gestión escolar y /o Institucional**.** La gestión educativa**,** involucra las decisiones de la Política Educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación; en cambio la gestión escolar y/o institucional se vincula con las acciones que emprende el equipo de conducción de un establecimiento educativo en particular.

Las instituciones destinadas a brindar servicios educativos para la primera infancia deberán contemplar componentes que incluyan una relación dialógica efectiva entre los diferentes protagonistas de la comunidad educativa. La comunicación entre los docentes en primer lugar y sobre toda cuestión institucional; pero también con las familias, en lo relacionado con las necesidades de los niños, los sucesos de la vida cotidiana en las instituciones, y lo que sucede en su vida familiar.

Como muchas de las formaciones sociales, el trabajo en equipo, es algo que se construye en el tiempo, en el vivir cotidiano, no se da de manera lineal, sino con tensiones, conflictos, construcciones y deconstrucciones, donde un proyecto en común, un grupo de niños, un deseo particular llevado a la práctica favorece dicho tipo de trabajo.

La resolución de situaciones conflictivas puede transformarse, en algunos casos, en un intento por responder, acompañar a los mandatos, demandas que la sociedad actual plantea, en otros será parte de un proceso de desarrollo, crecimiento institucional, un desafío para crecer y desarrollarse.

Es por ello que, más allá del formato que adopte la institución (Jardín Maternal y de Infantes, CIFF, Proyectos Especiales, Escuelas de Gestión Comunitaria, etc.), será conveniente que pueda ser abierta, integral, participativa, innovadora y descentralizada dentro de las características más relevantes.

Abierta a las necesidades de la sociedad y de las familias, a todos los niños sin distinción de sexo, religión o clase social, a los niños con alguna necesidad educativa especial producto de alguna discapacidad.

Que pueda ser integral, no sólo desde lo que atañe al niño/a (en el acompañamiento desde su crecimiento y desarrollo que incluya cuestiones intelectuales, corporales, sociales y afectivos) sino también a las diversas familias, culturas e individuos.

Participativa: aquella que con un trabajo interactivo, desarrolle la responsabilidad y la capacidad de dialogar, planificar y trabajar en equipo.

Innovadora: mediante la elaboración y puesta en práctica de proyectos y acciones que se presentan como novedosas.

Descentralizada**:** comprendiendo y viviendo en el devenir cotidiano de un efectivo y equilibrado uso de la autonomía Institucional para tomar decisiones y diseñar su propio Proyecto Institucional; PEC (Proyecto Educativo Comunitario), de acuerdo a las demandas de la comunidad en la que está inserta.

Una gestión integral deberá también contemplar que las tres dimensiones se efectivicen de la manera más equilibrada posible, tratando de que no exista una mayor supremacía de una por sobre las otras. Al hablar de las tres dimensiones se hace referencia a las dimensiones *curricular (*donde el conocimiento, y las prácticas pedagógicas ocupan un lugar en las agendas cotidianas de la gestión institucional). La segunda dimensión hace referencia a lo *orgánico- administrativo* (determinación de los tiempos, el espacio, los canales de comunicación, la distribución de tareas, etc.) y la tercera se refiere a lo *socio- comunitario* (promueve la participación de los actores sociales en la toma de decisiones, considerando las exigencias, demandas y problemáticas).

2. Liderazgo como constructor de la Autoridad Pedagógica

(…) el desafío nuestro es buscar ese fuego sagrado que tenemos dentro, ese acompañamiento, para poder salir del agua o enfrentarnos al fuego de una manera exitosa.
John Taylor

Uno de los primeros interrogantes que surgen frente a este tema tiene que ver con el posicionamiento desde el cual se presenta el liderazgo. Abordar esta temática implica mirar al liderazgo desde un lugar en lo micro y lo macro dentro del escenario educativo.

Pero por sobre todas las cosas tener en claro que *el Liderazgo es la competencia que tiene uno para actuar, promover y generar junto a otros determinados tipos de innovaciones, iniciativas y creatividades*[37]*…* (Delia Azzerboni, 2012). Este concepto implica poder encontrar en cada actor institucional la posibilidad de desarrollar esta competencia.

Si la ubicamos en una suerte de cadena de jerarquías se puede encontrar que hay liderazgo en la función directiva, en la supervisiva, y en los otros diferentes eslabones del colectivo docente.

Posicionados en lo micro del sistema educativo, la conducción de un Jardín Maternal y Jardín de Infantes, o cómo se denomine la institución que se ocupe de la primera infancia, siempre se encuentra representada en una figura que la lleva adelante, y que utilizando diferentes componentes puede ser identificada como figura de autoridad.

La noción de autoridad es un concepto necesario de comprender en la relación directivo - institución. Esta autoridad directiva que se construye, no es autónoma, e interactúa desde su lugar con diferentes actores y dimensiones institucionales.

Dicho lugar de autoridad se inscribe en una estructura institucional, y esto se vive desde diferentes posicionamientos. El liderazgo forma parte de un sistema (educativo o no) y de alguna manera se subordina a un control o supervisión externa. Puede responder a figuras de autoridad superior.

Dentro de la propia institución, interactúa con diferentes miembros de su comunidad y otros actores del contexto. Para lograr el reconocimiento de su autoridad, el directivo necesita construir negociaciones y equilibrios con otros que, sabiéndose necesarios, también ejercen una notable capacidad de presión y de control.

Este liderazgo[38] debe tener base en el saber y sus capacidades para ejercerlo y en la continencia de situaciones afectivas, entre otras múltiples situaciones que desarrolla. El rol directivo implica la gestión de los procesos formales de la institución, aquellos formulados y planificados, pero a su vez acciones sobre situaciones no planificadas como son las relacionadas con las actitudes de los actores institucionales.

Se mencionan tres componentes básicos a tener en cuenta para la efectivización en una función de liderazgo directivo:

[37] Conceptos vertido por la Lic. Delia Azzerboni, en las 1º Jornadas Nacionales de la Educación Inicial en la UNNE, Chaco , agosto 2012.

[38] El Desafío de Coordinar. un Centro de Educación Infantil Programa de Formación 1, 2, 3,4. Educrianza. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/educrianza Responsable de Contenidos: Mercedes Mayol Lassalle COORDINACION ACADÉMICA: OMEP – Argentina (www.omep.org.ar) (2012, noviembre)

- El liderazgo involucra a otras personas, lo que ayudará a definir la situación del líder;
- El liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y otros miembros del grupo;
- El liderazgo es la habilidad de usar diferentes formas de poder para influir de diversas maneras a los seguidores.

Todo líder directivo debe ejercer una función de conducción, por lo tanto debe planificar, organizar, coordinar y evaluar. Asimismo debe propiciar el trabajo en equipo para alcanzar una mejor articulación intra- institucional, un sentido de grupo y pertenencia, la mediación y resolución de conflictos y la delegación de las tareas.

Dentro de las tareas que le corresponden a un líder directivo de la Educación para la primera infancia, se encuentra la tensión entre el acompañamiento y asesoramiento de temas específicamente institucional y la resolución de situaciones previstas e imprevistas.

Otras de las actividades que tiene a su cargo quien dirige o coordina una Institución Educativa se encuentra la supervisión del trabajo de las y los docentes, tarea central en tanto es responsable, en última instancia, del trabajo que se desarrolla en la institución. Pero muchas veces esta actividad queda limitada a un visado de las planificaciones didácticas -que suele desarrollarse en la soledad del despacho- las que luego son devueltas al docente, en el mejor de los casos, con alguna sugerencia. Estas circunstancias convierten a la tarea de supervisión en una actividad puramente formal, que termina vacía de sustancia para ambos actores, docentes y directivos. (Gabriela Fairstein, 2008[39])

El mayor desafío que involucra a quienes se encuentran en una posición de autoridad pedagógica, consiste en poder superar la idea de control, desde la cual el docente es un ejecutor de una tarea previamente definida por el director, en la que se espera un resultado único y del que hay una sola forma de realizarla, siendo el director quien debe controlar su correcto desarrollo; o bien que el docente no es competente para desarrollar su tarea en forma autónoma y requiere de una figura externa que le diga cómo hacerla, siendo el control una instancia similar a un examen en el cual la autoridad da su veredicto sobre el desempeño del otro." [40]Para pasar a desempeñar un liderazgo, con un verdadero acompañamiento pedagógico, contención y formación permanente.

[39] 12(*ntes)* Gestión de las Instituciones Educativas Nº 4: Supervisión de la tarea docente. (2008).Compilado por Gabriel Charrúa y Gustavo Luis Gotbeter. 1a ed. Buenos Aires: 12ntes S.A.
[40] (ibid:16)

Acompañamiento: por cuanto esta función se fundamenta en la comprensión de que la docencia es una actividad solitaria, que se desarrolla en aislamiento, y que involucra la toma diaria de decisiones de todo nivel de importancia;

Contención*:* que se fundamenta sobre otro rasgo central del trabajo docente, la sobrecarga: "la imposibilidad de cumplir las elevadas expectativas que los docentes se fijan en una tarea" (en algunos casos expectativas personales, en otros demandas elevadas de la sociedad)

Formación: sustentadas en el hecho de permitir al docente intercambiar ideas y trabajar en forma conjunta en relación con cuestiones concretas de su tarea pedagógica, ligadas a casos reales de la práctica, propiciadas por una *reflexión en la acción*.

El liderazgo pedagógico puede ser desarrollado desde diferentes dimensiones.

Una dimensión didáctica relacionada con la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, una dimensión psicopedagógica que permita reflexionar sobre el grupo de alumnos, con los vínculos entre ellos, con el docente; una dimensión institucional relativas a la inserción del docente en la institución y los vínculos con los otros actores y sujetos institucionales, por último una dimensión profesional relacionada con el modo en que el docente se posiciona en el rol tanto desde un punto de vista personal, como institucional y social[41].

3. El Docente en Educación Inicial

Educar es ser un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia y un sembrador de ideas
Cury Augusto

Con el paso de la historia de la Educación Argentina encontrar que la L.E.N. en su Cap. II Artículo Nº 25 - establece como condición que: "Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado….", representa un gran avance y a la vez, todo un desafío, en relación a la construcción del rol docente como profesional de la educación.[42]

Zabalza, M (1996)[43] posiciona el concepto de profesional en Educación Infantil desde 4 aspectos entrelazados: a) la visión de uno mismo como persona; b) la visión de sí

[41] (ibid:22)

[42] Aportes recogidos del Foro NEA, realizado durante el mes de julio del 2010, en la ciudad de Resistencia, en el cual trabajaron Equipos Técnicos de las provincias de Corrientes, Misiones, Formosa, Chaco. Los temas abordados fueron: Rol Docente/Educador de la Educación Inicial Y Alfabetización Cultural.

[43] Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre 2001.Ponencias.Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood

mismo como profesional; c) la percepción del propio trabajo; d) la vivencia personal de las imágenes de los "otros", del imaginario social.

Ser docente de Educación Inicial invita a abrir la mirada sobre una tarea que encierra un fuerte componente en las representaciones sociales que lo acompañan.

Al hablar del docente que se ocupa de la Educación Inicial es necesario reconfigurar la imagen y la representación social y colectiva que históricamente se sostuvo y sostiene del docente o del educador que atiende y educa a niños pequeños; como así también las nuevas concepciones que sobre el rol y el trabajo docente se formulan a partir del paradigma del abordaje integral de la infancia que además cobra nuevos significados en la actualidad.[44]

El rol del educador en instituciones de Educación Inicial es una construcción política, social, cultural y pedagógica que se da en un contexto de espacio y tiempo determinado, que se basa específicamente en el trabajo con el otro, en el trabajo interdisciplinario, en la reflexión permanente, además de ponerse en el lugar del otro, poner el cuerpo, apoyar, recibir, acoger, sostener, contener, cooperar, gestionar, crear un vínculo fundado en el afecto y respeto hacia el/la niño/a, como pilares fundamentales de la acción profesional en la concreción de la garantía de los Derechos del Niño en cada uno de los ámbitos sociales e institucionales en los que se encuentran los niños y sus familias.

Para ello se necesita un docente con una preparación pedagógica, que optimice la enseñanza, la acción mediadora, la generación de ambientes de aprendizaje que contemple la amplia diversidad, un docente mediador de la cultura, que anime, acompañe, oriente la enseñanza, en situaciones cada vez más complejas y diversas, conforme a las necesidades y características de la primera infancia. Es esta realidad, con todos sus componentes, la que le brinda la posibilidad de reflexionar sobre su hacer, su práctica como así también, poder reconstruirla continuamente con el objeto de modificarla en pro de las necesidades de quienes tiene a su cargo…"*Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima*"… (Freire, P: 2009)[45]

Los nuevos roles deben surgir de la autonomía creativa y la gestión consensuada de los directivos y los docentes, comprometidos vocacional y profesionalmente con su tarea.

La permanente actualización académica permite al docente prepararse para vincularse con el saber acumulado, diagnosticar los problemas, detectar las necesidades

Educators. http://www.waece.com - info@waece.com.LA AUTOESTIMA DE LOS EDUCADORES. Zabalza, Miguel

[44] UNSE .EIE. Especialización Superior en Educación Maternal. Seminario: "Hacia un perfil de docente/educador en la Educación Maternal". Lic. Susana Alieno- Lic. Constanza Simón.

[45] Foro Regional NEA 2010. Resistencia

educativas del entorno social, recrear o producir estrategias de intervención adecuadas, posibilitando aprendizajes significativos.

En los procesos de aprendizaje intervienen una serie de factores, entre ellos- y de una manera determinante- lo emocional; no es lo mismo enseñar a niños pequeños de una manera indiferente, apática, sin estrategias ni recursos adecuados a las necesidades de los más pequeños, a hacerlo con dinamismo, entusiasmo, alegría , en una interacción profunda con el/la niño/a.

Desde lo vincular, la experiencia de pensamiento y sostén es una experiencia atravesada por la ternura.

En esta relación docente-alumnos/a hay una condición que es esencial, que compromete el entorno donde se desarrolla la tarea del docente, se trata de los entornos emocionales, de la empatía, del mundo de los afectos.

Por ello, los docentes en la sociedad de las próximas décadas deberían poder responder al siguiente perfil:

- Sólida formación académica desde la interdisciplinariedad, guardando la correspondiente vigilancia epistemológica, capaz de brindar respuesta con respeto científico, con la justeza y transposición didáctica, respetando las diferentes etapas evolutivas de los niños.
- Amplia formación cultural, con una real comprensión de su tiempo y su medio, que le permita enfrentar con acierto y seguridad diversos desafíos culturales, propiciando acciones concretas que enriquezcan la experiencia educativa del niño/a.
- Capacidad de innovación y creatividad, como componentes pedagógicos y posibilitadores en la superación de estereotipos que obstaculizan e inmovilizan las prácticas pedagógicas, tendientes a elevar la calidad educativa en la Educación Inicial.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y actitudes democráticas, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas o grupos humanos, con autonomía personal y profesional, que le permitan generar espacios de participación para el trabajo colaborativo.
- Utilización de los distintos lenguajes (artísticos, lingüísticos, tecnológicos y técnicos, etc.) que le permitan realizar intervenciones ajustadas a las necesidades de sus alumnos (45 días a 5 años).
- Capacidad para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, con las distintas modalidades (Educación especial-rural-intercultural bilingüe- Educación Domiciliaria)
- Curiosidad permanente, investigadora, reflexiva y critica sobre su propia práctica, revisando continuamente la misión y la función asumida, siendo la reflexión-acción entendida como una oportunidad para modificarla y mejorarla

- Comprensión y respeto de la subjetividad de las distintas etapas evolutivas del niño en la primera infancia, como marco de la construcción intersubjetiva del sujeto en formación.
- Capacidad para realizar intervenciones ajustadas y pertinentes en las prácticas pedagógicas, que incluyan: la organización de los espacios y agrupamientos**,** optimización del tiempo**,** administración de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Capacidad de adaptación al trabajo compartido con un par pedagógico y para plantear un trabajo articulado.
- Conocer las características y expectativas de las familias, para poder adecuar la propuesta educativa al medio sociocultural del niño y la comunidad.
- Asumir la heterogeneidad de esas características con un criterio pluralista.
- Favorecer las relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.
- Favorecer la participación de las familias, a través de las relaciones reciprocas y cooperativas, respetando la diferenciación y complementariedad de los roles.

4. Articulación Intra e Interinstitucional

Una definición básica dice que la articulación es la acción y efecto de articularse, una práctica de enlazar y unir. La idea de articulación remite a unidad y flexibilidad. El pensamiento sistémico se centra en procesos, no en hechos, implica aprendizajes. En el campo de las instituciones educativas podemos leer al sistema y sus subsistemas como un espacio interactivo de personas que se comunican con otras. Implica liderazgos educativos y fines u objetivos claros. ¿Para qué y para quién articulamos? ¿Quién articula en la escuela? ¿Cómo es articular en las condiciones institucionales y culturales actuales?

Pensar en la articulación como un componente de la gestión institucional, requiere una apertura tal que posibilite mirar la articulación desde sus múltiples implicancias y campos de incumbencia.

Es muy común pensar que sólo se articula, cuando se prepara, o se tienden puentes entre el jardín de infantes y la escuela primaria, o cuando ambas instituciones visibilizan determinados contenidos. Pero la articulación también implica, pensar para adentro de la misma Educación Inicial, en el paso de los niños de sala en sala, y esto principalmente, en aquellas instituciones educativas que tienen como ofertas varias franjas etarias.

Además existen otros puentes a través de los cuales la articulación permite que las distancias sean menores y que guarde relación con el afuera, con el contexto, con las otras instituciones.

La articulación es un concepto polisémico, que permite abordase desde múltiples lugares.

La misma se maneja en una suerte de tensiones entre contextos externos e internos.

En cuanto a los desafíos del contexto externo es necesario pensar la articulación desde los escenarios culturales de fragmentación en tiempos de modernidad como los actuales.(Bauman,E.)[46] Los procesos de crisis de autoridad y desinstitucionalización que caracterizan a los escenarios político-institucionales, significan quiebres externos, incertidumbres y desarticulaciones social, cultural, laboral e institucional, que requieren respuestas creativas para ser superados. La desarticulación no es sólo un problema de la escuela, es un problema de la sociedad.

En cuanto a los desafíos del contexto interno planteado desde un enfoque sistémico se ve a la Educación Inicial como un sistema constituido por diferentes partes que forman una unidad total, articulada y distinta, desafiado por quiebres internos, actuaciones y cualidades de cohesión y confianza.

Es por ello que en las condiciones de posibilidades que ofrece la articulación en los niveles y en las instituciones, la articulación debe pensarse como proceso y punto de llegada, no como punto de partida; como cualidad operativa en el marco de la escuela como organización que aprende y, desde la gestión como herramienta institucional.

Desde un enfoque global, las dimensiones pedagógico-didácticas; administrativas y socio-comunitarias, intentan recuperar al niño/a como centro de la escena del proceso de enseñanza aprendizaje y a la Educación Inicial como un todo integrado. Ya que desde las trayectorias escolares, el niño inicia su institucionalización a través del Jardín Maternal desde los 45 días a los 2 años y el Jardín de Infantes de 3 a 5 años.

Una articulación que garantice la calidad educativa presupone un trabajo de integración previa y posterior, que implica reconstruir una "*comunidad de sentido*" para las personas que la habitan y para la sociedad a la que sirve.

La Educación Inicial no nace articulada, se va articulando o desarticulando a partir de su Proyecto Educativo, de sus decisiones, de la gestión que adopta; una Institución Educativa en condiciones de articular hacia adentro y hacia afuera requiere estar contextualizada, motivada y organizada para amparar a sus miembros más frágiles y resignificar la vocación de los miembros adultos, lo cual se evidencia en el Proyecto Educativo Comunitario que adopta.

Dentro de dicho Proyecto Educativo Comunitario la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, permite delinear acciones de gestión, articulando al interior y hacia

[46] Bauman, E. Pontificia Universidad Católica Argentina- Facultad de Psicología y Educación. I Jornadas de Instituciones Educativas del PROSED- Programas de Servicios Educativos- 8 de junio 2006

afuera de la Institución desde las dimensiones pedagógico-didácticas; organizativo-administrativas y socio-comunitaria.

El abordaje de las acciones desde cada una de las dimensiones permitirá su organización; secuenciación e implementación de manera tal, que fortalezcan y mejoren las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y los niveles de aprendizaje.

El PEC constituye una oportunidad significativa para articular los niveles de enseñanza y sus prácticas pedagógicas, con la participación de todos los actores involucrados, quienes determinarán las competencias que deberán desarrollar los alumnos y los ámbitos de intervención en cada uno de los ciclos (Lareo, M. C. y Raschiotto, J.).[47]

La participación de todos los actores de la comunidad educativa colabora en el logro de una articulación positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El Director como facilitador de espacios, tiempos y recursos, es el responsable de la participación y compromiso de los docentes y la comunidad educativa en la planificación y gestión de los procesos de articulación. Como líder natural favorecerá y propiciará el diálogo, la comunicación, la autocrítica, la reflexión, con capacidad de escucha y toma de decisiones acertadas, con la finalidad de "*hacer y vivir la institución".*

Los docentes son mediadores críticos de la cultura con sentido e intencionalidad pedagógica, respetando las posibilidades de cada uno, como así también acompañando a las familias en las prácticas de crianza de los niños/as. Recuperando a las familias como primera responsable de la formación del niño, ejerciendo un derecho irreemplazable e indelegable, en dónde el rol de la escuela es complementario y no sustitutivo al de la familia.

Ser adulto implica ocupar un lugar asimétrico con los niños, de cuidado y compromiso con la capacidad de educar, es hacerse cargo de la autoridad, no toda relación asimétrica es de dominio o sometimiento.

Toda institución que trabaja articuladamente, es una institución que aprende, que facilita el aprendizaje de todos sus actores, que continuamente se transforma, que resalta el valor del aprendizaje como eje central, que potencia la participación de las personas.

La autonomía institucional, con capacidad para la toma de decisiones con plena responsabilidad, es necesaria para dar respuesta a las necesidades de la comunidad, promoviendo la participación y el debate, con directivos flexibles al cambio y dinamizadores del proceso de participación.

[47] www.maratonbalmoral.com.ar/2007_comiteorg.htm-josefina iturrioz coordinador profesional externo: fernando cortez supervisión institucional: directora general Maria Cristina Lareo. www.economicas.unlz.edu.ar/extension/PCP-formaciongerencial.htm.licjorgeraschiotto M.B.A.

Algunas *metas de la articulación* serán: la secuencia lógica de contenidos; la transición en las estrategias metodológicas; la atención equilibrada en la adquisición de contenidos, valores y habilidades vinculadas con el desarrollo del pensamiento; la priorización de los conocimientos de los diferentes ámbitos como así también la articulación en la gestión institucional.

A modo de ejemplo, se puede pensar en que la articulación puesta en esta escena, y en especial cuando las instituciones cuentan con todas las salas (Maternal e infantes), o en aquellos casos donde se tengan más de dos, requerirá tener en cuenta que en dichas trayectorias escolares los sujetos van pasando de año, por lo que los LU (Legajos Únicos) Resol Nº 154/CFE y 174/CFE, se transformarán en la herramienta que une, enlaza y permite desarrollar la articulación intra e inter-institucional. Dicha herramienta, puede ser un puente que acorte las distancias entre la Educación Inicial y la Educación Primaria, que permita acercar y unir a ambas instituciones recordando que la trayectoria escolar se inicia cuando los niños/as ingresan desde temprana edad a las instituciones educativas destinadas a la primera infancia.

Otra de las maneras de tender un puente entre ambas instituciones, se ubica en la programación, planificación e implementación de proyectos innovadores surgidos en cualquiera de ambas instituciones y relacionados con las circunstancias que en él se producen, con los recursos disponibles o con los intereses de alumnos y profesores (Zabalza, M. 1997). Este tipo de articulación se da en aquellas instituciones- tanto estatales como privadas -que cuentan en sus plantas orgánicas con ambos niveles educativos, y que además establecen relaciones vinculares óptimas.[48]

Es necesario recordar que dentro de los nuevos formatos organizacionales, los jardines maternales y de infantes se ubican en edificios compartidos con Educación secundaria o con otras instituciones educativas, sociales, de otros ministerios[49], comunitarias. Este tipo de articulación inter-institucionales, implica cuestiones desde la gestión de cada una de las instituciones y que involucra otros actores, educativos o no, pero que comparten la necesidad de brindar atención y educación para esta franja etárea. Este tipo de articulación se presenta como un desafío y una oportunidad de trabajo en conjunto que propicia en primer lugar una aproximación, un acercamiento y un conocimiento mutuo, luego será necesario desarrollar la participación activa que incluya acuerdos, y, por último ver todo esto reflejado en acciones concretas y posibles.

[48] Solo por mencionar al respecto, la Región Educativa VI (Localidad de Pinedo), ha sostenido proyectos de articulación Intra-e interinstitucional en el Nivel Inicial, que han servido de insumo para ponencias y presentaciones en fuentes de actualización pedagógicas.

[49] Un claro ejemplo de esto, son los jardines ubicados en Servicios Hospitalarios, de Contextos de Encierros, los Proyectos Especiales en Escuelas Secundarias diurnas y nocturnas para padres adolescentes.

5. Relación Familias- Institución

"Para educar a un niño hace falta la tribu entera". *José Antonio Marina* (Filósofo)

En la actualidad, las nuevas y variadas configuraciones familiares, se van construyendo no solo entre la diversidad sino también, en las desiguales condiciones materiales y simbólicas de vida. En este sentido, hablamos de *familias* y no de *la familia.*

Es por ello que en estas nuevas clasificaciones, según la diversidad de configuraciones se encuentran: familias monoparentales, familias nucleares, familias ampliadas o extendidas, familias ensambladas, de hogares sustitutos, adoptivos, de parejas homosexuales, etc. Sin embargo, no basta con decir que las familias son diferentes, es necesario instalar la mirada del conflicto, redefiniendo el propio sentido simbólico y material de las diferencias, desde el sentido histórico de las mismas y las relaciones de poder que en ellas se juegan.

Si bien este es un contenido que no forma parte de la formación inicial en la carrera docente, en sí mismo se torna un tema que se aborda cotidianamente más desde el sentido común, desde la propia experiencia del docente con su entorno, que desde una cuestión previamente planificada e incluida dentro de los proyectos institucionales.

Tal como lo expresa Sylvia Pulpeiro (2011)…"Otro factor que incide fuertemente en la vincularidad tiene que ver con que los educadores no reciben formación suficiente para trabajar con adultos. Por este motivo muchas veces las escuelas se transforman en ámbitos de capacitación cubriendo las falencias de docentes y directivos pero empobreciendo el objetivo específico de educar a los niños. (…) Generalizando se puede decir que, al respecto, falta sustento teórico y práctica profesional. (pág. 21)[50]

Por otra parte, a lo largo del paso por las instituciones de las familias, esta relación, será atravesada por una suerte de paradojas, sentimientos y representaciones sociales construidas por ambas partes.

Esta cuestión presentaría un dilema: ¿incluimos a los padres como sujetos de educación (educandos) y planificamos para ellos, o los colocamos a la par nuestra y les pedimos que aúnen criterios con nosotros? ¿En el primer caso, los igualamos al niño?

[50]Pulpeiro, S (2011) El vínculo entre la familia y la escuela ¿Comunicación o contacto? En Nicastro, S (2011) Educación Inicial: estudios y prácticas. Buenos Aires. En dicho trabajo de Sylvia Pulpeiro se pueden apreciar los efectos de la posmodernidad en las escuelas infantiles y el modo en que esta incide sobre los aspectos vinculares, entre ellos, los referidos a la relación con las familias. Señala como factor clave el hecho de que "los educadores no reciben formación suficiente para trabajar con adultos" y sostiene que "se torna necesario y urgente redefinir la función de la escuela y el rol de los educadores que, con mucha frecuencia, consideran la comunicación con los padres como un trabajo adicional y no esencial".

¿En el segundo, les demandamos una racionalidad que a lo mejor no pueden tener? (Fairestein, G. 2005).

Es necesario ver el acompañamiento y la participación de las familias desde un lugar diferente al que se estuvo acostumbrado hasta el momento. Esta relación debe ser un componente curricular más. Su importancia radica en que los niños/as en esta primera parte de la trayectoria escolar, no asisten solos a ninguna Institución Educativa, y este bebé o niño o niña del Jardín Maternal o de Infantes, llega a las instituciones educativas acompañados no sólo de los adultos más inmediatos, sino provisto de las prácticas de crianza, de hábitos y costumbres diversos y es en la escuela donde a través de la educación, se amplían y enriquecen en el intercambio con los demás, su modo de ver y entender al otro.

Propuesta de Concreción Curricular en Educación Inicial

El Curriculum para la Educación Inicial que aquí se presenta, constituye una síntesis de la Política Educativa Nacional y Provincial y aporta herramientas teóricas y metodológicas imprescindibles como marco organizador del desarrollo de las prácticas áulicas en las unidades educativas del nivel.

La lógica de producción en la cual intervienen determinantes legales, epistemológicos, contextuales, históricos, políticos, pedagógicos y sociales hacen del mismo un documento público para garantizar el derecho a la educación igualitaria de los niños y las niñas que son destinatarios/as de la Educación Inicial en nuestra Provincia.

Respondiendo a una lógica desde las posibilidades y oportunidades que los niños requieren como eje central del Curriculum, se define un Documento que plantea aprendizajes amplios e integrados.

Resulta necesario dar mayor relevancia a algunas temáticas de validez permanente de la Educación Inicial, que continúan siendo cruciales como el fortalecimiento de la familia en su rol de educadora, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la importancia de la afectividad, de los lenguajes expresivos, de la creatividad y del juego como contenido de alto valor cultural.

Constituyen ejes centrales curriculares la importancia del buen trato entre y para los niños, el respeto a sus derechos y la consideración de las dimensiones de género y de ciudadanía, el respeto a las distintas dimensiones de la diversidad, incluyendo la educación intercultural y la atención a niños con discapacidades, al igual que la conservación del medio ambiente y el desarrollo de estilos de vida saludable. Entre estos últimos, se destacan los aspectos de prevención, seguridad, actividades motoras al aire libre y una sana alimentación.

Estas bases curriculares se apoyan en la nueva visión del niño y de infancias y se refleja en todos sus componentes; el enseñar, el aprender y el evaluar en la Educación Inicial y pretende ser un documento orientador en la tarea de cada docente en la selección, organización y desarrollo de sus prácticas educativas, según las características de cada contexto y comunidad.

El lugar del Conocimiento[51] en el Curriculum

El conocimiento en general y las ciencias en particular dan cuenta de un saber construido a lo largo de la historia que no es lineal, ni continuo, ni neutral sino dialéctico, contradictorio y está sujeto a intereses de cada momento histórico particular. Al hablar de conocimiento se pretende hablar de fundamentos de la acción humana y reconociendo la importancia que tiene la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir sus mundos sociales. La propuesta es superar la idea de separar conocimiento escolar, científico y cotidiano para problematizar la realidad naturalizada. Los problemas de la vida cotidiana deben ingresar a la escuela, porque son nuestros problemas, y participar con otras formas de conocimiento para encontrar nuevas combinaciones y reinterpretarlo, esto construye alternativas de pensamiento y acción basadas en la complejidad e interdisciplinariedad.

Todo conocimiento opera en la selección de datos significativos rechazando otros datos no significativos, separa, prioriza, une, jerarquiza y centraliza. Esta organización del pensamiento actúa con mecanismos ocultos que gobiernan la visión de cada uno sin que se tenga conciencia de ello. Por esto es necesario tener presente la naturaleza y las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento. En la escuela deben encontrar su lugar múltiples saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella[52].

Desde este lugar de la relación con el conocimiento los procesos pedagógicos se desarrollan cotidianamente desde la construcción subjetiva, la participación, el intercambio y el enriquecimiento de todos y con todos. Es por ello que se conciben los procesos de la enseñanza y del aprendizaje desde una mirada, actitud y posicionamiento diferente a un modelo lineal

[51]El siguiente párrafo forma parte del Cuadernillo Nº 3- M.E.C.C y T. (2011) Dichos conceptos constituye uno de los aportes realizados por los gremios durante el Proceso de construcción Participativa del Curriculum.

[52] Internacional de la Educación, Escuelas democráticas Módulo I y II. Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública,2000.

1. Didáctica de la Educación Inicial

Desde una Didáctica General, y en adhesión con lo que plantean Soto y Violante en "Aportes para un desarrollo Curricular. Didáctica de la Educación Inicial[53], donde recuperan los conceptos que plantea Denies (1989) quien la define como *"(…) teoría y programación de la práctica y la práctica misma de la Enseñanza enmarcadas por la teoría de la educación"*. En esta definición hace explícitos los tres campos de la didáctica o las tres dimensiones necesarias para abordar el estudio de la enseñanza:

1) La *dimensión teórica* que incluye teorizaciones y repertorios de formas de enseñar;

2) la *dimensión del diseño, programación y desarrollo curricular* que se presenta como un espacio articulador entre teorías y acciones;

3) la *dimensión práctica* de las acciones que apunta a analizar las situaciones particulares de enseñanza, aquellas que suceden en el devenir cotidiano, las formas concretas de hacer, de enseñar, que se caracterizan por ser espacios de deliberación y toma de decisiones.

Pero en la Educación Inicial es necesario pensar en una Didáctica específica. Las didácticas específicas se constituyen teorizando sobre los modos particulares de enseñar los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento (didáctica de la matemática, de las ciencias sociales, de la música, etc.) o sobre los modos de enseñar a sujetos que comparten características evolutivas, dado que esto marca posibilidades particulares de aprendizaje (didáctica de la infancia, la adolescencia, la tercera edad, etc.) o sobre lo modos de enseñar según los diferentes niveles de escolaridad (didáctica del Nivel Inicial, primario, etc.).

Otra cuestión relevante con una Didáctica específica para la Educación Inicial tiene que ver con el conjunto de teorizaciones sobre la enseñanza de los conocimientos que se constituyen en aportes para la Didáctica de la Educación Inicial. Los contenidos matemáticos, por ejemplo, se incluyen para ser enseñados en el marco de proyectos centrados en experiencias directas y lúdicas. *"(…) el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructuran desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas."*

Pensamos que es necesario contar con desarrollos teóricos-didácticos vinculados con los modos de incluir en la planificación de la enseñanza del nivel (proyectos, unida-

[53] Soto, C y Violante, R. (2010) 1a ed. Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

des didácticas u otros dispositivos de programación) contenidos del área de las ciencias naturales, sociales o matemática, u otras que resulten de interés para enriquecer la comprensión de los ambientes-contextos sociales, o los problemas que se consideren ejes organizadores de los proyectos propuestos. De este modo respondemos a una visión de la enseñanza para los niños pequeños donde los aportes disciplinares se integran, articulan y enriquecen los contenidos propuestos para los proyectos que responden a sus intereses.

La *Didáctica de la Educación Inicial* se presenta como necesaria porque permite:

• Explicar y proponer repertorios de formas de enseñar que se reconozcan como propuestas educativas de calidad.

• Proponer formas de enseñar específicas para los niños pequeños revisando las formas de enseñar, de seleccionar los contenidos, las estrategias, la organización del espacio, la distribución del tiempo y los otros aspectos propios del discurso didáctico que permiten planificar las actividades de un modo apropiado para ayudarlos a aprender.

• Colaborar al proceso de "*fabricación*" del contenido escolar a partir de reconocer diversos y amplios ámbitos de referencia que dan cuenta de las características particulares propias de aquello que se ha de enseñar en los primeros años.

• Ayudar a encontrar formas particulares para que todos los niños logren sus aprendizajes apelando a las formas de concretar el derecho a acceder al mundo de la cultura y a la conquista de la autonomía.

• Ofrecer elementos para evaluar los aprendizajes de los niños y ajustar las propuestas de enseñanza.

• Contar con variados conocimientos para abordar la difícil tarea de enseñar a los niños pequeños.

La Didáctica trabaja sobre la idea de que todos los individuos pueden desarrollarse, conocer y enriquecerse, y por ende apuesta al aprendizaje de todos. Por esta razón es necesaria en tanto teoriza para explicar situaciones y ofrecen repertorios de acciones para llegar a todos.

Dentro de esta Didáctica de la Educación Inicial, la Educación Maternal, exige una mirada y un abordaje acorde al desarrollo del niño, y esto se debe a la especificidad que el momento evolutivo lo requiere.

2. Enseñar en Educación Inicial

Los diseños curriculares se dirigen a los docentes para orientar su enseñanza con los niños. La tarea que realizan los docentes con alumnos de estas edades, supone un

fuerte compromiso, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos. Una real comprensión de estos procesos, contempla el contexto socio-económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven y los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños vinculados con los aspectos afectivos, sociales, morales, cognitivos , corporales y motrices[54]

Es pertinente pensar la enseñanza como parte de un proceso de construcción subjetiva donde intervienen tanto el docente como el niño, pero que además implica la participación de otros componentes que la engloban.

Dada la particularidad de la enseñanza en la Educación Inicial, es necesario rever algunas cuestiones relevantes al respecto y que tienen que ver con marcos normativos, función social de la educación, formatos institucionales y los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.

En primer lugar los marcos normativos que regulan la enseñanza para la Educación inicial son: la Ley Nacional de Educación, Ley de Educación Provincial, y los NAP, entre los mas renombrados. En las primeras se establece que la Educación es un derecho de los niños desde que nacen; en el segundo se *reconocen los aprendizajes que el Estado Nacional propone como derecho a los que han de acceder todos nuestros niños,* donde cada *núcleo que se enuncia "Refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean.*[55]

En cuanto a la perspectiva crítica desde la que se sitúa la educación, la labor docente es entendida como una práctica social, que implica un verdadero compromiso con la práctica (...) ya que son los docentes (…) los verdaderos artesanos de la enseñanza. Quienes no solo se mueven en las diversas instituciones que cuidan, y educan a niños entre los 45 días y los 5 años, dejando en claro que " cuidar", "enseñar", "alfabetizar culturalmente", (…) desde lo "lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, in-

[54] Lucía Moreau de Linares y Rosa Windler. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Misiones. Febrero 2011.

[55] Se comparten los conceptos más relevantes del Foro para la Educación Inicial: "Políticas de enseñanza y definiciones curriculares" .Encuentro Regional Sur. Marzo 2011. Se sugiere la lectura del documento base para enriquecer las nociones de enseñar respetando los criterios que ambas autoras sostienen con respecto al Desarrollo de la Didáctica de la Educación Inicial, a través del desarrollo de los Pilares de la Didáctica en la Educación Inicial.

tencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad" (Duprat y Malajovich, 1991: 14).

*En definitiva el docente que se desempeñe en este nivel educativo, tendrá la posibilidad de desarrollar la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que legue el "saber ser", "saber hacer" , el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico***.***

Por todas estas razones es necesario recordar la importancia de contar con una Didáctica de la Educación Inicial, capaz de dar fundamentos a través de las teorías correspondientes (enseñanza- aprendizaje), así como también tener presente las características evolutivas, del desarrollo , etc., que forman parte de las particularidades de esta etapa.

La didáctica trabaja sobre la idea de que todos los individuos pueden desarrollarse, conocer y enriquecerse; apuesta al aprendizaje de todos y nos da pautas, principios, recomendaciones de cómo lograrlo. Es necesaria en tanto teoriza para explicar situaciones y ofrecer repertorios de acciones para enseñar.

En adhesión a lo que plantean Soto y Violante se enuncian los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial" que se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza y postulados centrales, es decir lo que se entiende como "los principios pedagógicos irrenunciables" que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños de 45 días a 5 años inclusive

Los "*Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial*[56] responden a los interrogantes de la agenda clásica de la Didáctica: ¿para qué?, ¿qué?, y ¿cómo? enseñar recuperando tradiciones , notas características propias de los modos de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños.

Estos son:

1-El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.

2-El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.

[56] Rosa Violante y Claudia Soto. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2011, marzo).

3-La centralidad del juego.

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

5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

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

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

8-El docente como "acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo" y como "mediador cultural" enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.

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

La importancia de desarrollar una nueva agenda didáctica para la Educación Inicial se asienta sobre los derechos de los niños a vivir una educación integral y lo más individualizada posible, con un docente capaz de asumir el desafío de formular y reformular críticamente sus propias prácticas en función de ser un artesano pedagógico. Un artesano como plantea Schön (1992) que pone en juego un complejo proceso dialógico consigo mismo, con la realidad, con lo previsible y lo inesperado, un diálogo que le permita construir y deconstruir continuamente una obra sólo pensada en posibilidades en su propia mente, capaz de superar desafíos y obstáculos.

3. Aprender en Educación Inicial[57]

Durante mucho tiempo se pensó que los procesos de enseñanza aprendizaje, eran dos caras de una misma moneda, pero, puede decirse que en sí mismo, cada uno puede ser visto a través de diferentes aportes y teorías que favorecen una mejor interpretación, aunque no existen recetas únicas para mirar un proceso tan complejo, como es el de la apropiación de saberes por parte de complejos sujetos en construcción de su propio mundo interior.

[57] Para una mayor comprensión de los conceptos tomados se sugiere consultar el documento del Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional. Políticas y definiciones curriculares. Misiones. Febrero 2011

Se plantearán conceptos centrales de diferentes enfoques teóricos vigentes, que ayudan a la comprensión de los determinantes individuales y sociales en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, en los primeros años de vida.

Las concepciones sobre desarrollo infantil fueron variando a lo largo de la historia, esto incluyó el aporte desde diferentes campos, concepciones y autores. El conocimiento sobre los procesos de maduración infantil, los procesos de aprendizaje y socialización, así como las representaciones acerca de cuáles son los cuidados básicos que necesitan los niños para crecer y desarrollarse saludablemente, se fueron nutriendo tanto de descubrimientos científicos como de experiencias sociales y culturales.

Se ha señalado que es esta una etapa fundante en la vida de los pequeños, tanto desde los aprendizajes que los niños alcanzan en el área afectiva, como en la cognitiva y la social.

Se inicia este recorrido con los desarrollos teóricos realizados por Sigmund Freud, que constituye uno de los aportes relevantes para entender la naturaleza de la constitución subjetiva, especialmente en el área afectiva. Para este psicólogo, la infancia ocupa un lugar muy destacado, al afirmar que las experiencias y conflictos que surgen en esta etapa son las que determinan el actual y futuro desarrollo del sujeto. De esta concepción nace la conocida aseveración que teñirá gran parte de la psicología del siglo XX: “El niño es el padre del hombre”.

Un aspecto central en la teoría del desarrollo infantil formulada por Freud guarda relación con la organización del aparato psíquico y la sexualidad infantil (1968).

Continuando con los diferentes enfoques teóricos vigentes, Jean Piaget, basó sus observaciones minuciosas del comportamiento de los niños desde su nacimiento hasta la adolescencia. Este autor en una de sus tantas conclusiones consideró que en los dos primeros años de vida los seres humanos aprenden más conocimientos que durante el resto de su existencia.

Jean Piaget, en su teoría psicogenética, también denominada teoría constructivista, se refiere al desarrollo cognitivo, y lo caracteriza como el desarrollo de la inteligencia. Si bien esta teoría ha tenido gran influencia en el ámbito educativo, las investigaciones de Piaget no indagaron los problemas del aprendizaje en ámbitos escolares, aunque en sus escritos sí distinguió el aprendizaje en sentido estricto: información específica de algún campo de conocimiento, del aprendizaje en sentido amplio: proceso de desarrollo que involucra la construcción de estructuras cognitivas. Éste desarrollo se extiende desde la primera estructura refleja, integrada por un grupo de reflejos innatos, hasta la estructura lógico- formal, que se constituye en la estructura del máximo nivel de inteligencia. La construcción de estructuras, se realiza por medio de los esquemas de acción del

sujeto. Los factores que posibilitan este desarrollo son: la maduración biológica, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio cognitivo.

Uno de los conceptos centrales es el proceso de equilibración, el cual es caracterizado como una marcha continua hacia estados de mayor equilibrio. Los desequilibrios que los sujetos perciben como conflictos cognitivos e incluso como contradicciones, demandan de acciones compensadoras y reguladoras de los mismos para alcanzar el equilibrio cognitivo.

Según Piaget el proceso de desarrollo, debería ser tomado en cuenta como prioridad a la hora de fijar los contenidos de aprendizaje de los alumnos, dado que el aprendizaje en sentido estricto debe supeditarse al desarrollo. El aprendizaje, para este autor, va siempre detrás del desarrollo, porque éste progresa más rápido que el aprendizaje. El desarrollo opera como una condición previa del aprendizaje, y nunca es un resultado del mismo.

Otro de los autores que ha tenido fuerte influencia en el campo educativo es el psicólogo Lew Vigotsky. Sus ideas han recuperado vigencia en virtud de sus concepciones acerca del aprendizaje, y su implicancia en la tarea escolar.

En esta teoría, el sujeto que aprende, no sólo responde a los estímulos que se le presentan, sino que actúa sobre éstos transformándolos. Esto se logra a través de la mediación de instrumentos culturales, que permiten extender su capacidad de acción. Diferencia dos tipos de instrumentos o herramientas mediadores: las herramientas técnicas y los signos o símbolos que constituyen las herramientas psicológicas. Las primeras son más simples y responden al entorno, modificándolo materialmente. Las segundas son de naturaleza más compleja. El sistema de signos usado con mayor asiduidad es el lenguaje hablado. En este caso, los signos no modifican materialmente el entorno, sino que modifican al sujeto que los emplea y permite la interacción de las personas con el medio circundante.

Para este autor, el buen aprendizaje es el que precede al desarrollo. Los aprendizajes dirigen los procesos de desarrollo, es decir que el desarrollo va “a remolque” del aprendizaje. Vigotsky le concede un lugar predominante al proceso de aprendizaje, el cual influye y determina el proceso de Desarrollo.

Uno de los conceptos centrales en su teoría es el de Zona de Desarrollo Próximo, concepto que testimonia su visión prospectiva del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo, se define como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Vigotsky entiende que no sólo es deseable ponderar los saberes de los individuos, en un determinado momento, que sería el nivel de desarrollo real, sino que es importante apostar al desarrollo potencial, que será el nivel que puede ser alcan-

zado con la ayuda de un otro más experto- igual o adulto- y que pueda incidir en la zona de desarrollo próximo. Es esta una perspectiva muy dinámica, que explica el proceso de formación de conocimientos y en el cual el docente tiene un lugar sumamente protagónico. El docente es el mediador entre el medio -natural, social, cultural- y los niños y desempeña un papel muy activo. Asume el compromiso de crear la situación de enseñanza y recupera el rol de "enseñante". Toma en cuenta lo que los niños ya saben, selecciona los contenidos que han de ser alcanzados, acorde con las necesidades e intereses de sus alumnos y los motiva para que enfrenten los desafíos que suponen los nuevos aprendizajes, en un esfuerzo individual dentro de un determinado grupo. En este sentido el docente se constituye en mediador fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo real, a través de su acción educativa.

Por su parte, Bárbara Rogoff, seguidora de la línea socio-histórica de Vigotsky, que además también refiere a Piaget en sus escritos, elabora en su texto Aprendices del Pensamiento (1998) una perspectiva socio- cultural, referido al aprendizaje. Esta autora reconoce que el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje es inseparable del contexto en el que se origina y en el cual es utilizado, y se vincula con las herramientas socio- culturalmente definidas, que determinarán las destrezas y habilidades que el sujeto alcanzará.

Considera que el desarrollo cognitivo de un niño está inmerso en el marco de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales de su entorno. Los adultos organizan ese entorno, de manera explícita e implícita, transmiten expectativas, metas y valores.

Rogoff introduce el concepto de "participación guiada", que implica generar situaciones de interacción entre adultos y también entre pares tomando en cuenta la situación cultural del contexto en el cual se desarrolla el niño. Para Rogoff el individuo y el mundo social están mutuamente relacionados.

Otro aporte fundamental en este recorrido de teorías científicas, lo constituye la noción de aprendizaje subjetivo. Ausubel, sostiene que el *aprendizaje significativo, reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él.*[58] *Perez Gómez, A. (2005)*

[58] Pérez Gómez, A. (2005) "Capítulo II: Los procesos de enseñanza –aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En: Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Para ello distingue dos dimensiones:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- *Significatividad psicológica:* que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

Todo esto bajo dos condiciones: la potencialidad significativa y la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje.

En continuidad con esta línea de aportes, para Bruner, es importante diferenciar el acto de aprender del proceso de desarrollo. Considera que se aprenden conocimientos más complejos según las diferentes estructuras que transita cada sujeto, aunque la adquisición, transformación y evaluación del propio conocimiento es característico en todos los niveles. Otorga a la imitación un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, y la reconoce como una capacidad que en los humanos, desde la niñez, se diferencia de las otras especies, posibilitando al sujeto en desarrollo encarar un paulatino proceso de toma de decisiones y control de las situaciones.

Otro concepto fundamental en su teoría referido a la adquisición del lenguaje tiene que ver con los “formatos”, construcción de interacciones conjuntas, que es la forma comunicativa que utilizan las madres en sus interacciones de repetición con los niños, y posibilitan el pasaje de lo pre-lingüístico a lo lingüístico.

Bruner introduce además el concepto de "andamiaje”, relacionado con la idea de Zona de Desarrollo próximo de Vigotsky. El principio fundamental del andamiaje es la ayuda que el adulto otorga al niño en sus esfuerzos y logros, sosteniendo que esta intervención se dará en proporción inversa respecto de las competencias que el niño vaya alcanzando. Cuanto mayor sea la dificultad, mayor deberá ser la intervención para “andamiar” y sostener los avances de los niños, según los problemas que se presenten para su resolución.

El aprendizaje por descubrimiento conlleva una tarea diferente para el alumno; en esta modalidad, los contenidos no se presentan de modo terminado sino que deben ser descubiertos por cada niño. Este descubrimiento o reorganización del material posibilita descubrir algunas relaciones y construir conceptos de los que paulatinamente se irá apropiando.

En la Teoría del Desarrollo Psicosocial Erick Erickson, enfatizó que la personalidad está influenciada por la sociedad. El sostuvo que el desarrollo del yo dura toda la vida, a

lo que denominó Ciclo Vital, que consta de 8 etapas que deben ser resueltas satisfactoriamente para lograr un desarrollo saludable del Yo.

Las Etapas Psicosociales referidas a la primera infancia, según Erickson son:

✓ Confianza básica frente a desconfianza (del nacimiento a los 12 o 18 meses) el bebé desarrolla un sentimiento sobre si el mundo es un lugar seguro. Desarrolla un sentido de confianza en la madre, como representante del mundo. Esta confianza forma un cimiento sólido para el futuro. Su confianza está en el mundo exterior.

✓ Autonomía frente a vergüenza (12 o 18 meses a los 3 años) el niño desarrolla un equilibrio de independencia y autosuficiencia sobre la vergüenza y duda. Cambio del control externo sobre él a uno de autocontrol. Usa sus propios juicios. Controla su mundo. Pone a prueba sus ideas, ejercita sus preferencias y toma sus decisiones. Esto lo manifiesta en su negativismo. Son esfuerzos normales y saludables para alcanzar la independencia.

✓ Iniciativa frente a la culpa (3 a 6 años): el niño desarrolla iniciativa cuando intenta nuevas actividades y no es abrumado por la culpa. Siguen sus metas y hace un balance entre lo que es permitido o no.

Por otra parte y según los aportes de Gerald Edelman, premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1972, quién postula que las diferentes regiones del cerebro se estructuran en “redes neuronales “durante el desarrollo, y que las mismas, son el resultado de las variadas experiencias de los sujetos con su entorno. También se reconoce en el funcionamiento cerebral la capacidad de modificarse y reorganizarse continuamente. A estos procesos se los define como “plasticidad neuronal”. Aseguran los seguidores de las neurociencias que los tres primeros años son vitales para el crecimiento neuronal, y el modo en que éste influye en el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos

Ambientes confiables y estimulantes favorecen el desarrollo de los procesos neuronales, mientras que un medio ambiente inestable con situaciones de stress produce un efecto negativo. Condiciones inadecuadas de crianza inciden de manera diferente, según sea el momento o edad del desarrollo del niño, la naturaleza de las carencias y la duración de las mismas, pudiendo dar lugar a que se reviertan y reorganicen en función de la plasticidad cerebral, o lleguen a producir “daño social del cerebro”[59].

Continuando con el aporte de trabajos de investigación a temprana edad, en este caso, se presenta el tema de la separación temprana del niño de las personas proveedoras de cuidados primarios, que ha motivado numerosas investigaciones y posterio-

[59] Lucía Moreau de Linares y Rosa Windler. “Teorías del aprendizaje y enfoque sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular" Foro para la Educación Inicial Encuentro Regional. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Misiones. Febrero de 2011

res desarrollos teóricos, entre los cuales se puede mencionar *la Teoría del Apego* formulada por John Bowlby[60] (1907-1990). Valioso es el aporte que brinda este psicólogo inglés, sobre el modo a través del cual los bebés inician un proceso de separación biológica y emocional desde su nacimiento. Decir que un niño que está apegado o que tiene apego a alguien significa que está absolutamente dispuesto a buscar la proximidad física y el contacto con ese individuo, sobre todo en ciertas circunstancias específicas. La disposición para comportarse de esta manera es un atributo de la persona apegada, un atributo persistente que cambia lentamente con el correr del tiempo y que no se ve afectado por la situación del momento. En contraste, la conducta de apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de la conducta que la persona adopta de vez en cuando para obtener y/o mantener una proximidad deseada.

Otro aporte interesante en esta línea de desarrollo lo realiza Daniel Calmels[61] al hablar de la relación corporal que mantiene el adulto con el niño a lo largo de la crianza. Partiendo de la hipótesis que el cuerpo no es algo dado sino algo a construir, es posible preguntar en qué lugar y con qué relaciones se construye.

En cuanto a lo que los aportes que brindan autores de las Teorías de la mente, sostienen que los niños, desde muy pequeños, poseen "motivos primarios para cooperar y entenderse", que estos motivos se manifiestan desde los primeros meses de vida y dan lugar a los posteriores sistemas de simbolización y de aprendizajes específicos. (Colwin Trevarthen. 1992, 2003).

En línea similar, cabe mencionar que el concepto de Inteligencias Múltiples surge en el año 1983, luego que Howard Gardner, Profesor y Psicólogo de la Universidad de Harvard lo mostrara a la luz pública. Según sus conocimientos, la persona tiene diferentes formas de aprender, y mientras algunos muestran mayor aptitud para los deportes otros desarrollan su inteligencia en los negocios.

Para Gardner existen ocho tipos de Inteligencias: Verbal-Lingüística; Lógico-Matemática; Corporal-Kinestésica; Visual-Espacial; Musical-Rítmica; Interpersonal; Intrapersonal y la Naturalista. Años más tarde David Goleman, completa la lista con la Inteligencia Emocional. El tema de la Inteligencia Emocional en niños tiene una gran importancia en la actualidad y se empieza a considerar parte fundamental del desarrollo del niño.

[60] Para ampliar el tema se recomienda la lectura de: El mundo del bebé. Las necesidades emocionales de los más pequeños. La educación en los primeros años. Novedades Educativas.(2001)

[61] Se sugiere consultar el libro de Daniel Calmels" Del sostén a la transgresión" para ampliar los conceptos a cerca de los diferentes maneras a través del cual se desarrolla el sostén entre el niño y el adulto

Las emociones tienen un peso muy fuerte en las relaciones laborales o académicas. Por lo tanto es usual encontrar niños brillantes en la escuela pero con dificultad para desarrollarse en grupos sociales y sobresalir en su vida adulta. Asimismo, en el extremo contrario vemos pequeños menos aplicados que aprenden a controlar su temperamento a muy temprana edad, sorprendiendo más adelante por sus cualidades en el mundo de las finanzas.

Comúnmente las inteligencias más valoradas han sido la Verbal y la Matemática, sin embargo Gardner muestra que cada persona tiene una habilidad distinta e independiente. En algunos casos será más de una, la idea es identificarlas para así sacarle ventaja desde la infancia.

Como se observa, las diferentes teorías se centran en algunas temáticas referidas a los niños pequeños, explicando aspectos parciales del desarrollo infantil en tanto que otras resultan más abarcativas. La complementación de las mismas ayuda a un entendimiento más cabal e integral del desarrollo de los niños.

Tomando en consideración que cada niño es singular y único, cabe destacar que los niños “no se amoldan totalmente” a las etapas, estadios, ciclos o fases, dado que sus comportamientos pueden adelantarse o atrasarse. La finalidad de conocer las características de nuestros alumnos, sus pensamientos, sus deseos, cómo construyen conocimientos, de qué modo actúan, busca encontrar en las conceptualizaciones teóricas, factibles respuestas a las demandas pedagógicas de la educación infantil. Las teorías ayudan en su conocimiento, pero no dan certezas. No obstante, es preciso conocerlas.

4. Evaluar en Educación Inicial

La evaluación es el principal instrumento del educador para tomar decisiones curriculares ya que suministrará información del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños.

Es común asociar a este componente en la Educación Inicial con la presentación de informes o registros narrativos en los que se vuelca información sobre los logros de los niños. Dichos informes, se presentan a través de formatos diferentes (grillas o informes a lápiz corrido) que permiten la explicación de las capacidades adquiridas, desarrolladas a través de las diferentes dimensiones que las agrupan. La cuestión es no remitir la evaluación como una cuestión univoca a este momento de presentación administrativa (tanto a padres como a directores), sino de poder pensar que la evaluación es globalizadora, abarcativa y que es un componente inseparable en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que por sobre todas las cosas la evaluación debe servir para tomar decisiones en el rumbo pedagógico.

Por otra parte, es claro que la manera en que se evalúa y las decisiones que se toman en consecuencia están fuertemente ligadas a las concepciones pedagógicas que subyacen a la elección de las formas e instrumentos de evaluación

Dos cuestiones a tener en cuenta al abordar el tema de la evaluación. Por un lado se habla desde la integralidad de la enseñanza, una integralidad que atraviesa a cada propuesta pedagógica presentada en cualquier sala de Educación Inicial, y esto en función de respetar las características evolutivas de los sujetos con los que se trabaja.

Por el otro lado, la evaluación desde una visión superadora es parte del proceso de enseñanza, no es algo externo ni definitivo, es un componente dentro de la enseñanza y el aprendizaje que otorga sentido a las actividades, propuestas y proyectos elaborados e implementados. Esto también implica no verla desde una cuestión de ubicación temporal y especial de las secuencias programadas, (sin apartarse de que existan tres momentos: inicial-diagnóstica, procesual, final o sumativa).

La evaluación forma parte en todo momento de las propuestas pedagógicas. Ella se hace presente en una gran cantidad de hechos, como por ejemplo en una situación pedagógica que no resultó como se la planificó, o cuando en una conversación con las familias de los niños surge un dato importante que no se lo tuvo en cuenta, en definitiva ella debe estar presente en todo momento, situación o hecho de la enseñanza.

Pensar la evaluación desde una visión superadora, significa, dejar de verla desde la mera observación por y para la sanción, y poder estar atentos, abrir la mirada, para aprender a mirar y a escuchar cada gesto, cada palabra y cada acción de cada protagonista.

Y en este último caso, también aprender a ver otros actores implicados, otros componentes que hacen su intervención en diferentes momentos y de diferentes maneras.

Pensar en que es necesario sentirse parte implicada, pero no solo desde lo afectivo, sino también desde todos los lugares en una jornada de trabajo, en una propuesta laboral. Saber que el docente, los espacios, el mobiliario, también pueden formar parte de un importante momento en la clase y por qué no, permitir que modificaciones surjan también de ellos.

En definitiva, una efectiva evaluación, será aquella que permita romper estructuras lineales y conservadoras pensadas desde el cumplimiento administrativo y aprender a que la evaluación otorga flexibilidad a las situaciones y sentido a las prácticas.

a- ¿Qué evaluar?

La evaluación del proceso de aprendizaje tiene por objeto valorar aprendizajes, los cuales se deducen de diversas situaciones (no una sola, ni unas pocas) en las cuales las actuaciones de los niños y niñas lo manifiestan.

El docente/educador puede definir algunas actividades más específicas de evaluación, en el sentido de planificar con mayor precisión la información que pretende recoger, los instrumentos y recursos que va a utilizar y el análisis y toma de decisiones que se pueden derivar respecto al proceso educativo. Aun en estos casos, dichas actividades deben formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y han de ser planificadas y percibidas por los niños como una actividad más de la unidad didáctica o proyecto desarrollado. El sentido de evaluación de la actividad debe estar presente para el educador, y no tanto para los niños.

Es importante, por ejemplo, ir analizando –desde la observación de la actividad diaria–, las estrategias que cada niño y niña emplea, los errores que aparecen en la construcción de los conceptos, el desarrollo de las actitudes, la motivación que existe, el tiempo que se emplea, la utilización de diferentes materiales y otros aspectos, que, en su conjunto, van a permitir evaluar el proceso en toda su amplitud.

Hasta aquí nos hemos centrado fundamentalmente en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Igualmente necesaria es, también, la evaluación del proceso de enseñanza; es decir, de la práctica de los profesores, educadores, equipo docente. En definitiva, procesos de aprendizaje y procesos de enseñanza aparecen casi inseparablemente unidos en la actividad educativa. Así, evaluar la utilización de materiales que hacen niños y niñas, sin tener en cuenta la selección de dichos materiales que el educador ha hecho previamente, resulta incompleto; algo parecido sucede cuando se pretende analizar el tratamiento de los contenidos en el aula, el cual estará estrechamente ligado a la selección que se ha hecho previamente.

b- ¿Cómo evaluar?

Una vez que se ha llegado a acuerdos para concretar qué se pretende evaluar del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario definir los instrumentos y técnicas concretas que se consideran más adecuadas para tal evaluación.

Para seleccionar los instrumentos de evaluación que se creen necesarios, en función de lo que se quiere evaluar, es importante no confundir la toma de datos con la evaluación en sí. El proceso evaluador debe incorporar –una vez tomada la decisión de lo que se va a evaluar– varios pasos que hay que tener presentes para que esté completo, aunque formalmente se estructure de diferentes maneras (criterio- valoración y toma de decisiones). *Criterio:* Cuando se habla de toma de datos no se está haciendo referen-

cia a una recogida de información exclusivamente cuantitativa, como algo que se pueda medir, contar, etc. Hablar de datos tiene aquí un sentido muy amplio, que incluye sobre todo información cualitativa, y cuantitativa, en donde se engloban aspectos, formas o modos concretos de ser, de estar o de actuar, situaciones parciales o generales, cambios, relaciones, descripciones con mayor o menor detalle y, en suma, todo aquello que puede proporcionar información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta toma de datos se puede realizar sobre actividades que se realizan en la escuela o sobre producciones de las niñas y niños realizadas individualmente o en grupo. Se pueden tomar datos sobre actividades y producciones intencionalmente propuestas para ello, o sobre situaciones y momentos no programados y espontáneos.También se puede decidir tomar datos sobre situaciones muy significativas o sobre momentos más rutinarios.

La *valoración* sería el siguiente paso en el que se analizan los datos obtenidos y se relacionan con lo que se ha propuesto para evaluar; esto permitirá determinar en qué medida y con qué calidad se ha desarrollado el proceso de enseñanza y aprendizaje allí donde se aplica la evaluación.

Este análisis y esta valoración serán más completos y ajustados en la medida en que estén claramente definidos los aspectos que se quiere evaluar y los datos que se necesitan para conseguirlo; resulta importante volver a destacar la estrecha relación que existe entre todos los elementos del proceso evaluador, de manera que cada uno de ellos condiciona y es condicionado por todos los demás.

Por último, no hay que olvidar que evaluar significa también *tomar decisiones de ajuste* en función de la valoración realizada previamente.

Luego de realizar cada una de las partes de la evaluación será necesario definir los instrumentos que se podrán utilizar y para ello se mencionan solo algunos ejemplos de los que la institución podrá seleccionar, recordando que cada uno de ellos presenta ventajas y desventajas:

- *Conversación* :La posibilidad de hablar y escuchar a los niños y niñas del grupo, individual o colectivamente, permite recoger una importante cantidad de información relacionadas con actitudes, sensaciones o emociones hasta la existencia de errores; desde el desarrollo de algunos conceptos hasta el relato de sus experiencias más importantes, desde su propia imagen hasta la idea sobre los demás, son algunos de los aspectos que pueden aparecer en una conversación; a todo ello se añade que pueden darse en situaciones muy dirigidas o completamente espontáneas, lo que aumenta su posible riqueza.

- *Observación de grupo* :La necesidad de observar al grupo, complementariamente con los individuos, exige pensar en instrumentos específicos para ello. Los juegos colectivos, proyectos que exijan la colaboración de varios miembros, distintas pruebas sociométricas, actividades de dramatización sobre relaciones, etc., pueden ser instrumentos que permitan obtener información sobre la configuración del grupo, al tiempo que sobre la incidencia del adulto.
- *Juego:* La importancia del juego en el desarrollo del niño o niña, como actividad profundamente motivadora y que engloba casi todos los aspectos del aprendizaje, hace de estas situaciones instrumentos muy adecuados para obtener información significativa, sea en momentos de juego espontáneo o dirigido.
- *Producciones :* El análisis de los trabajos realizados por los niños y niñas de la escuela es otro de los elementos importantes para obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hay que enfatizar que el "producto", como resultado final, no debe ser observado aisladamente, sino enmarcado en el proceso y circunstancias en las que se ha desarrollado.
- *Autoevaluación :* En esta etapa los niños y niñas hacen frecuentemente evaluaciones de sus actividades, de manera espontànea, aunque no exista intencionalidad directa y por ello se podrá utilizar esta información e ir posibilitando que adquiera un carácter más continuo y sistemático.
- *Informes:* En este sentido habría que recordar que los equipos de apoyo a la escuela, aunque trabajen muy coordinadamente con maestros y maestras, elaboran sus propios informes y son un material muy útil.

c- ¿Cuándo evaluar?

Esta es una decisión que el equipo pedagógico debe asumir. Definir cuándo se va a hacer la evaluación es determinar los momentos en que van a estar presentes los tres pasos. Así, la toma de datos aisladamente puede situarse en tiempos diferentes y más amplios y sin que tenga que estar tan marcada.

Una de las características de la evaluación educativa es la de ser continua, formando parte del proceso; ello determina la necesidad de que esté al comienzo, en el desarrollo y al final. Esta afirmación es uno de los criterios básicos para definir cuándo se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de incorporar la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje hace imprescindible una reflexión del equipo docente sobre el qué, cómo y cuándo evaluar, como así también teniendo presente que no quedan fuera de este tipo de

evaluación educativa, ningún actor, ni ningún otro componente pedagógico que forma parte de la vida institucional.

Por último, es oportuno recordar que desde los distintos tipos de evaluación sería conveniente, que desde esta nueva visión integral, abierta y flexible, la docencia pueda también instalar por ejemplo la Co- evaluación, como una nueva oportunidad de superar la visión verticalista y lineal que acompañó a la evaluación. Construir con el par es más rico y productivo, y ofrece la posibilidad de visibilizar algunos aspectos que en la soledad de la labor docente se solapan.

5. La Planificación en Educación Inicial

"La planificación es una herramienta importantísima para el docente, ya que por medio de ella organizará su quehacer, él es el responsable de esta labor así como de llevarla a la práctica y evaluar los resultados. El objetivo de la misma es la formulación de un diagnóstico, la elaboración de un proyecto áulico, la ejecución del proyecto y la evaluación del proceso y de los resultados.

Cada cambio educativo trae consigo un sustento teórico que lo fundamenta, a ello no puede estar ajena la planificación y responde generalmente a modelos didácticos, que se basan en principios pedagógicos y en estrategias didácticas. Dicho modelo didáctico es la selección e interrelación del conjunto de elementos básicos que describen y explican el proceso de enseñanza-aprendizaje"[62]

La Licenciada Laura Pitluk, en su libro Reflexionando sobre la planificación y la observación en la Educación Inicial: la importancia de las secuencias didácticas y el análisis de las propuestas de enseñanza, señala que "(…) *la educación de los niños pequeños implica un desafío y un compromiso que se sustenta en una significativa responsabilidad y en la complejidad de las resoluciones adecuadas para organizar las situaciones de enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje. Encontrar posibilidades favorecedoras y opciones pertinentes es una tarea profunda y constante. La observación permite conocer, reconocer y diseñar comprendiendo que la identidad de la infancia es el sustento de nuestras decisiones. Diseñar y evaluar las propuestas posibilita reflexionar y decidir en función de las prioridades educativas, desde la mirada del compromiso con la igualdad de oportunidades".* (2006)

La planificación en la Educación Inicial es un proceso dinámico que parte de la necesidad de una intervención educativa activa, planificada e intencional, con el objeto de asegurar los aprendizajes significativos para el desarrollo integral del niño.

[62] Aportes tomado del Cuadernillo Nº 3, donde los docentes trabajaron sobre cuestiones referidas a la Educación Inicial.

Es un proceso que comienza con la evaluación del niño para conocer sus necesidades y características de desarrollo, económicas, sociales, culturales y el marco familiar.

De ahí que para planificar resulta sumamente importante considerar elementos básicos, como:

1. -El niño en su desarrollo y su aprendizaje.
2. -El contexto educativo donde ese niño se desenvuelve.
3. -El entorno familiar y comunitario del niño.

Teniendo en cuenta esos elementos, es oportuno observar en las planificaciones áulicas, las siguientes características:

-Flexible: adecuación a situaciones y circunstancias que se susciten durante la ejecución de acuerdo a los objetivos planteados.

-Realista: la formulación de las propuestas adaptadas a la realidad social y cultural de las familias y de la comunidad donde está inserta la institución.

-Recursos ambientales, recursos humanos.

-Calidad de los aprendizajes.

-Selección y adecuación de contenidos.

-Programación de actividades.

-Planes de atención integral a los alumnos.

-Trabajo conjunto comunidad-familia-Jardín.

- El Rol Docente: creativo, participativo, coordinador, que orienta la búsqueda de información, organiza; revisa y evalúa el desarrollo de la planificación.

En el Curriculum que aquí presentamos, los Ámbitos de Aprendizajes pretenden ser meros orientadores que permitan al docente organizar la planificación a partir de cada uno de los componentes (fundamentos, propósitos, objetivos, estrategias metodológicas, etc.)

La planificación: importancia de las secuencias didácticas

La organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes.

El trabajo basado en las secuencias de propuestas-actividades, se conoce como una modalidad para organizar la tarea superando la tendencia a improvisar actividades desarticuladas. Esta modalidad de trabajo permitió entender que la realización de propuestas aisladas no permite darle unidad de sentido ni continuidad a la enseñanza de los

contenidos ni a las actividades. Por otra parte, dio lugar a la aceptación de la necesidad de repetir propuestas y a su vez variarlas para que no sean exactamente iguales, alcanzando un mejor equilibrio entre variación y estabilidad.[63]

El trabajo con las secuencias didácticas abre las puertas, entonces, al planteo de objetivos y contenidos para trabajar actividades que implican diferentes acercamientos a los mismos y brindan la posibilidad de complejizar, recrear, variar o reiterar las propuestas según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados. Implica seleccionar contenidos y una secuencia de actividades vinculadas entre sí en función del trabajo sobre los mismos.

Aspectos importantes a considerar:

1. Partir de la selección de las metas (objetivos) y los contenidos (saberes a ser enseñados) posibilita la elección de propuestas significativas y articuladas en función de los mismos.
2. La secuencia debe plantearse sobre la base de los contenidos y no de los materiales, para que tenga unidad de sentido y continuidad.
3. Existen actualmente diferentes términos para denominar las secuencias didácticas: **los mini proyectos**, terminología específica para el Jardín Maternal, **los itinerarios didácticos**, que se diferencian de las secuencias didácticas por referirse a lo disciplinar e implicar necesariamente la necesidad de complejizar, **los trayectos**, secuencias a más largo plazo. Lo importante es comprender y poner en marcha esta necesidad de realizar **propuestas secuenciadas** que impliquen tanto la posibilidad de complejizar como de reiterar o establecer una variante, y articulen el trabajo de las diferentes áreas en propuestas integradoras y significativas.
4. Para que se cumpla con los propósitos del trabajo con propuestas secuenciadas es fundamental plasmar esta relación en cada una de las actividades, cerrándolas con los aspectos que se abordarán en la siguiente, y retomando al iniciar cada propuesta lo trabajado en las actividades previas de la secuencia.

La planificación por Proyectos

Un proyecto es una organización de juegos y actividades adecuados a la edad de los niños, que se desarrolla en torno a un cuestionamiento de la realidad, un problema o a la realización de una actividad concreta.

Cada proyecto tiene una duración y una complejidad diferente, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren su sentido tanto por vincu-

[63] Se toman aportes del libro Pitluk, Laura. (2006). "Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años" Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

larse con los intereses y características evolutivas de los niños, como por su ubicación en el proyecto.

La duración, complejidad y alcance, está dada por las posibilidades y limitaciones de los niños, el desarrollo evolutivo, el lugar donde viven, entre otros factores.

El proyecto tiene una organización que implica que, desde el inicio, tanto los niños como el docente, planean los pasos a seguir y determinan las posibles tareas para lograr un determinado objetivo. Esta organización del tiempo y de las actividades, no es rígida sino que está abierta a las sugerencias de todo el grupo y requiere permanentemente la coordinación y orientación del docente.

Su realización comprende diferentes etapas:

- surgimiento,
- elección,
- realización,
- término y
- evaluación.

En cada una de ellas el docente ha de atender las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina, resultando de vital importancia para la vida futura de los niños. En la medida que los niños aprenden, el docente va teniendo una participación cada vez más activa en el desarrollo del proyecto.

En este modelo, el trabajo grupal adquiere especial interés, ya que es una empresa concebida entre todos.

Se consideran características básicas de este método:

- El principio de globalización, que le da su coherencia;
- El fundamentarse en la experiencia de los niños;
- El reconocer y promover el juego y la creatividad como expresiones del niño;
- El trabajo compartido para un fin común;
- La integración del entorno natural y social;
- La organización coherente de juegos y actividades;
- Las diferentes formas de organización de los niños (búsqueda, exploración, observación, confrontación),
- La participación, creatividad y flexibilidad del docente en el desarrollo del proyecto.

Existen aspectos centrales en la realización del proyecto:

1.- Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.

2.- Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.

3.- Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

La organización del espacio y el tiempo señalan la no existencia de formas únicas de organización espacial pues cada docente organiza su espacio de acuerdo con las experiencias que desee propiciar y las características físicas y materiales con las que cuenta. Por lo tanto se considera que el espacio es dinámico y funcional, ya que se adapta a los requerimientos del grupo.

Los niños participan en el diseño y adaptación de los espacios (interiores y exteriores), para lo cual es importante tener en cuenta la libertad de acción, independencia y seguridad de los mismos.

En cuanto al tiempo, se plantea que la duración y el ritmo de las actividades están en correspondencia con las necesidades de los niños[64].

6. Tiempo

Desde los inicios de las propuestas educativas destinadas a los Jardines de Infantes, la organización del tiempo se determina alrededor de las actividades y la organización institucional que se desarrollan cada día.

En el trabajo de investigación llevado adelante por la Dra. Sarlé, ella pudo determinar que existen algunos organizadores de las prácticas docentes cotidianas en las salas:

- La organización de los espacios.
- El uso y distribución de los tiempos.
- La presentación de materiales para la enseñanza.
- Los contenidos.
- Los modos de intervención docente.
- El tipo de actividad que realizarán los niños.
- El modo en que está conformado el grupo (por ejemplo salas con niños de edades homogéneas o heterogéneas).

Pero por sobre todo, la organización y distribución del tiempo se realiza en función de la selección o preferencias del docente. Generalmente la estructura interna de la propuesta cotidiana tiene el mismo formato, con variaciones durante el transcurso del año, el estilo del docente, la sala, etc.

Dentro de esta distribución del tiempo, el mismo se relaciona con las actividades desarrolladas en la sala. A raíz de esto se propone realizar un análisis crítico y reflexivo sobre cada una de las diferentes actividades que a diario se llevan adelante en la sala.

[64] Jardín de Infantes Nº 144 Resistencia- Zona III

Desde una concepción de que todo lo que se realiza en el día en las salas de Jardines Maternales y de Infantes se fundamentan en actividades de enseñanza y aprendizaje, Sarlé menciona que existen dos tipos de tiempos que se desarrollan en el Nivel Inicial: tiempo instructivo y tiempo inerte.

El tiempo instructivo es definido como: *"(…) el tiempo académico dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos con un nivel de dificultad adecuado a los estudiantes". Es el (…) tiempo potencialmente productivo" (p. 56-57). El maestro es el principal promotor de actividades instructivas a lo largo del día al iniciar propuestas que resultan valiosas, adecuadas y con un ritmo sostenido para todos los niños.*

Al tiempo inerte se lo describe como: *"el tiempo en el que el potencial de aprendizaje está ausente;(…) la actividad del maestro no es de enseñanza" (p. 57). Es un tiempo "vacío" que comprende interrupciones o visitas externas, desorden (generalizado, parcial o individual), tiempo sin tarea o ausencia de actividad sin que por ello se provoque desorden. La maestra puede estar presente, pero está "en otra cosa", en retirada."*[65]

7. Nuevas Infancias

Hablar de "las infancias ", implica hacerlo desde las múltiples dimensiones que la acompañan y atraviesan. Desde el punto de vista histórico, siempre ha estado y está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y cambios económicos, lo que vuelve imprescindible colocar en la escena educativa, la cuestión de la responsabilidad pública frente a la infancia.

Es necesario conocer cuál ha sido, el niño "normalizado", definido por el discurso producido desde la concepción de adultos.,sabiendo que estos *sentidos prácticos*, conscientes o inconscientes, estas representaciones son, la mayor parte de las veces, las que guían a tomar decisiones.

La representación social de infancia se ha ido transformando desde la ausencia de lugar en el imaginario social de una época, hasta la concepción actual.

Desde la antigüedad, en tiempos de la civilización greco - romana, la infancia, fue concebida desde la imposibilidad: la de hablar, de caminar, de ser libre, a su vez se la vincula con el desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo inferior (el esclavo, el extranjero, la mujer).

En las significaciones colectivas del medioevo hay un vacío de representación para los niños muy pequeños que aún no pueden bastarse por sí mismos, mezclándose en el mundo de los adultos. Al no existir como valor, al no distinguirse de la vida adulta, la

[65] El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. 1º ed. Buenos Aires. OEI . 2010

infancia es un terreno incultivable. La niñez es concebida, desde una mirada adulto - céntrica, como la denomina Frabboni (1984), etapa de la *infancia negada o niño adulto*, un adulto en miniatura, una infancia que no parece tener su propia historia, una infancia misterio, en palabras de Frabboni, *una infancia en lista de espera*.

En lo que hoy es América, durante el proceso de conquista y colonización se instala una visión de infancia que, contrariamente a la visión de los pueblos originarios, concibe a la infancia como un estado de salvajismo (considerando a los pobladores de estas tierras como niños, salvajes incivilizados) por lo cual al salvaje hay que "moldearlo" para que llegue a ser civilizado y a los niños hay que modelarlos para que lleguen a ser un adulto.

En Europa alrededor del siglo XVIII, se va desarrollando un sentimiento nuevo hacia su definición social y cultural. La visión romántica, inaugurada por Rousseau, de la bondad e inocencia original del niño ha influido en estos avances, en el reconocimiento de un mundo propio de infancia. El pensamiento de Rousseau exalta la felicidad, la libertad selvática del hombre natural y las tendencias innatas del niño.

De la mano de los procesos capitalistas, la definición de la infancia adquiere una nueva identidad desde los grandes cambios acontecidos con los inicios de la industrialización: emigraciones, procesos de urbanización, división del trabajo, nacimiento de la familia nuclear, el cambio de lo público a lo privado.

Se da origen a un sentimiento moderno de infancia. El reconocimiento de la infancia se produce sólo en el interior de una familia y en el interior de una escuela, en el seno de relaciones de propiedad y poder. Es la etapa que Frabboni denomina *infancia institucionalizada* o del *niño: hijo-alumno*, es el momento de la "privatización" de la infancia. A su vez, se instituyen los parámetros de una visión monolítica de la infancia, al describir, desde las disciplinas que los estudian, cómo son los niños, genéricamente considerados, fijando ciertas particularidades que permiten distinguir la infancia normal de la que no lo es; orientando las pautas de educación y crianza.

Desde los cambios en la sociedad contemporánea, que vienen de la mano de procesos de transformación tecnológica - científica, cambios éticos- sociales, se van transformando los propios modelos institucionales de familias, de escuelas y la concepción de infancia va adquiriendo nuevos horizontes.

Mirar los diferentes modos de ser niños/as hoy y las múltiples experiencias infantiles, nos lleva a hablar de *infancias* y no de una infancia. Es decir que, el reconocimiento del carácter histórico de la concepción de infancia, deviene en la comprensión de la heterogeneidad en los modos de vivir las *infancias* en plural.

Hablar de *infancias* en plural, es reconocer que diferentes condiciones de vida cotidiana, hacen que niños y niñas desarrollen sus vidas y construyan su subjetividad, en forma desigual y, en muchos casos, en forma desventajosa. En este sentido se hace necesario pensar al concepto de infancia no como supuesto: desde lo ideal y a-histórico y tampoco desde la retórica de la pedagogía y de la política o de los modelos que los medios de comunicación instalan.

Preguntarnos por la infancia conduce a un trabajo de desnaturalización: la infancia no forma parte de una naturaleza inmutable sino de la historia, por lo que hay que volver a situarla desde una nueva comprensión de sus características. También a un trabajo de desmitificación: la infancia no es lugar dorado. Si apelamos a la memoria de la infancia que, desde diversas formas las artes han puesto en juego, es posible observar el complejo y dificultoso tránsito por el tiempo de infancia, que sólo se comprende desde relatos biográficos singulares y no desde apelaciones universales. Implica además, una tarea de deconstrucción: hablar de la infancia alude a una construcción histórica, social, política y cultural, a la construcción de una representación que será necesario deconstruir en cada caso. (Carli, S. 2003:.4)

Los procesos de globalización económica y fragmentación social y cultural, de políticas neoliberales vividos en nuestro país en las últimas décadas del siglo XX, han generado cambios sustantivos que dieron lugar a complejas combinaciones: entre el reconocimiento de los derechos del niño y políticas represivas; entre discursos universalistas y convalidación de la exclusión social de amplios segmentos de la población infantil (en algunos casos con alto grado de sufrimiento) padeciendo situaciones de violencia material y simbólica; desde experiencias de hambre, desnutrición, abandono, castigos corporales, explotación, abusos sexuales, mendicidad, prostitución, delito, drogadicción, alcoholismo.

Pensar el tiempo de infancia en la Argentina, es pensar en un tiempo que niños y niñas vienen recorriendo de manera diversa y desigual, que transcurre en medio de las transformaciones en las familias, en las relaciones entre generaciones adultas y niños, en la socialización a través de los medios de comunicación y en torno a sus discursos

En este sentido, algunas problemáticas de primera infancia ingresan al Nivel Inicial, ligadas a la diversidad de formas de crianza, a la crisis de valores, a las desigualdades de la mano de la pobreza, a la violencia, aquellas relacionadas al impacto socializador e identificatorio con el consumo (consumismo) sobre los niños, desde la influencia de los medios masivos, a las vinculadas con la crisis de autoridad y desdibujamiento del lugar del adulto en la crianza, y sostén de los más chicos, etc.

Por todo esto, es necesario que al hablar de estas nuevas infancias, se tenga presente la construcción y deconstrucción que esta categoría social ha visto transcurrir a lo largo de la historia de la humanidad, teniendo presente sus conquistas en la sociedad actual.

a) Sujetos en crecimiento, sujetos en constitución

La Educación Inicial incluye en la primera infancia a sujetos desde 45 días a 5 años y muchas veces las miradas hacia los pequeños están centradas más en lo que no pueden, lo que no tienen, lo que todavía no son, lo que no saben, sólo desde las carencias, desde las dificultades cognitivas, desde su condición egocéntrica, que les cuesta compartir y no son capaces de ponerse en el lugar de otros.

Es posible tensionar estas concepciones que se encuentran entrelazadas en las miradas pedagógicas de la primera infancia e instaladas en la Educación Inicial.

El mismo significado del término infancia (del latín: infans, antis, o infari *sin habla*: *que no sabe o no puede hablar*, así como la etimología de la palabra bebé: *aún no camina)*, implica una mirada centrada en la imposibilidad: de hablar, de caminar, de alimentarse solo, de controlar esfínteres, etc. La infancia remite a lo desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo débil e incluso a lo largo de la historia, socialmente lo inferior.

Sin embargo, otras miradas de infancia ayudan a cuestionar estos sentidos unívocos, tan naturalizados pedagógica y socialmente.

Reconocer el tiempo de infancia desde toda su potencialidad, como un tiempo necesario desde su significación e intensidad, valioso en sí mismo, como fundamental y fundante de lo humano en el proceso de conformación del sujeto, implica, en todo caso, no concebirla solamente como una etapa evolutiva a ser superada en el camino hacia la adultez, sino como tiempo presente potente, tiempo de crianza, tiempo de juego, tiempo de experiencia e intensidad.

En este sentido Sandra Carli (1999) sostiene que (...) educar en la sociedad contemporánea requiere volver a considerar a los niños como *sujetos en crecimiento, como sujetos que se están constituyendo*, supone reconocer al proceso de conformación de la identidad de la infancia, como abierta, y relacional (no como identidad definida como totalmente sujetada a un orden instituido), lo cual deviene en el reconocimiento de los niños/as atravesados por la historia en su carácter de sujetos en constitución.

También implica pensarlos desde la posibilidad de que sean sujetos sociales, que lleguen a tener historia, que se respete lo que se ha denominado “derecho al crecimiento”.

Instituciones como familias y escuelas, en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas, como significantes sociales, imprimen

importantes marcas en la construcción de la propia subjetividad y la conformación de identidad personal y social.

Hablar de subjetividad remite a la experiencia del sujeto. Ese proceso de conformación de las subjetividades de los niños/as, de constitución de los modos de ser y de ver el mundo, se va dando en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de sus experiencias personales, vinculares y sociales, como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y de conocimiento ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Cómo soy para el otro? ¿Cómo es el mundo para mí? ¿Cómo soy yo para el mundo? ¿Qué me pasa?

A la vez que niños y niñas se van apropiando del mundo, van construyendo un aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad, afianzando una modalidad propia de ser en el mundo y de ser el mundo para cada uno.

Pensar en las características de los niños y niña de 0 a 5 años constituye un eje orientador de las actividades de intervención pedagógicas. Es por ello que los docentes de la Educación Inicial, cualquiera sea el ámbito en el que realicen sus actividades, deberán como una cuestión prioritaria y fundamental dar muestras de un manejo adecuado y situado de las características particulares del grupo etario con el que él se vincula.

Sabido es que en los dos primeros años de vida los avances y conquistas del niño, giran en torno a dimensiones motoras- psicológicas-de la comunicación con el otro, etc. Es por ello que plantear una suerte de características taxativas corre el riesgo de realizar un etiquetamiento del cual los docentes podrán coincidir o no en ello. Esto muchas veces sirve de norte, de guía, de parámetro, ya que una serie de factores (biológicos, culturales, históricos, afectivos, etc.) inciden en estas biografías.

Teniendo en cuenta todo esto, es que se presenta un listado posible de las características de las diferentes franjas etarias, desde una generalidad y una evolución integral.

De 0 a 12 meses

- Surgen las primeras conductas de interacción, y en las mismas, comienza a conocer el mundo que lo rodea a través del cuerpo. Además está en condiciones de dormir solo en su cama y si es posible en su cuarto.
- Comienza el reconocimiento de su cuerpo y a desarrollar la coordinación óculo-manual y audiovisual.
- Responde a estímulos emitiendo silabas.
- Se fortalecen los músculos del cuello, hombro, espalda y aparece la prensión voluntaria.

- Imita gestos y sonidos de los adultos y percibe que los objetos permanecen aún cuando están fuera de su vista momentáneamente. Reconoce a los miembros de su familia
- Comienza el proceso de socialización e individuación.
- Vocaliza tratando de imitar lo que le hablan, entiende gestos y palabras. Imita voluntariamente acciones simples, señala con gestos lo que desea.
- Fortalece los músculos de la deambulación.
- Empieza a hacer algunas cosas solo, con su cuerpo y con los objetos (caminar, arrastrar, colocar objetos uno dentro de otros, construir torres, etc.)
- Etapa de interacción social y afectiva donde aprende pautas de convivencias familiar.
- Manifiesta sus estados de ánimo a través de rabietas, berrinches, enojos, llanto y otros.

De 12 a 24 meses.

- Se desarrolla su identidad e independencia, adquiriendo un lugar dentro de la familia de su identidad.
- Emite frases simples y acata órdenes sencillas.
- Mejora el equilibrio y la coordinación para las actividades motoras complejas: caminar, saltar, correr, trepar.
- Adquiere destrezas manuales más complejas, intenta comer solo.
- Disfruta al colaborar con los adultos en tareas sencillas.
- Es capaz de simbolizar en sus juegos situaciones cotidianas.
- Intenta unir palabras para expresar sus ideas.
- Es sociable, conversador, pregunta por todo, incorporando día a día nuevas palabras.
- Le gustan juegos de representación de personas y situaciones cotidianas.
- Manifiesta placer por actividades con agua, arena, plastilina, masa, dibujar y que le narren cuentos.
- Comienza a ser más independiente y tomar conciencia de otros.

ALGUNAS CONDUCTAS QUE PODRÍAN INDICAR LA NECESIDAD DE NIVELES DE INTERVENCIÓN DIFERENCIADOS

De 0 a 3 meses	De 3 a 6 meses	De 6 a 9 meses	De 9 a 12 meses
Ausencia de una o más conductas adquiridas a los 4 me-	-Ausencia de una o más conductas adquiridas a los 6 me-	Ausencia de una o más conductas adquiridas a los 9 me-	Ausencia de una o más conductas adquiridas a los 12

ses	ses.	ses	meses
Dificultad en la alimentación y/o sueño.	-Dificultades en el sueño y/o alimentación.	Dificultades notorias en la alimentación y/o sueño	Dificultades notorias en la alimentación y/o sueño
Ausencia de sonrisa social.	Movimientos rígidos	Indiferencia ante la presencia de extraños	Pasividad en exceso.
-Insensibilidad al dolor.	Pasividad en exceso.	Desinterés por objetos o personas que lo rodean (no extiende los brazos, no pide "upa", no imita).	No manifiesta interés por objetos o personas que los rodean (no extiende los brazos, no pide "upa", no imita)
-Irritabilidad (actividad y llanto en exceso).		Irritabilidad. Llorisquea todo el tiempo	Irritabilidad, llorisquea todo el tiempo
-Pasividad excesiva.		Pasividad excesiva.	Indiferencia ante la presencia de extraños

De 3, 4 y 5 años

- Tiene más seguridad en sí mismo lo que hace que sea más independiente (aseo, alimentación, otros) y es capaz de realizar encargos sencillos
- Desarrolla cada vez más sus destrezas motoras pudiendo variar la velocidad y la dirección de la marcha (equilibrio, en puntillas o galopando, saltos con los pies juntos o sobre uno, etc.)
- La coordinación fina, está en proceso de completarse, lo que le posibilita el manejo más preciso de herramientas y elementos de mayor exactitud.
- Aumenta su representación figurativa, representando cada vez mejor la figura humana.
- Agrupa y clasifica materiales concretos o imágenes por: su uso, color, medida.
- Diferencia elementos, personajes y secuencias simples de un cuento.
- Posee una gran fantasía e imaginación., caracterizada por el finalismo es decir que para él todo está y ha sido creado con una finalidad.
- El Animismo es una característica de esta franja etaria, lo que implica atribuir vida humana a elementos naturales y a objetos próximos.

- Está sujeto a la experiencia directa, no diferencia entre los hechos objetivos y la percepción subjetiva de los mismos (en el dibujo: dibuja lo que sabe).
- Su pensamiento se va haciendo progresivamente más lógico, lo que le permite realizar: conversaciones, seriaciones y clasificaciones.
- El juego adquiere mayor orden, secuencia y continuidad. Tiene una creciente preocupación por la veracidad y exactitud en la imitación de la realidad.

Llegado a los 5 años….

- Reconoce que hay limitaciones sociales, tiene noción de las reglas de lo que se puede y no se puede hacer.
- Se interesa por los relatos de sus compañeros y hace preguntas para conocer más detalles de lo sucedido.
- Ha definido su lateralidad y usa permanente su mano o pie más hábil, con lo que puede establecer una adecuada relación con el mundo de los objetos y con el medio en general.
- Pregunta para informarse porque realmente quiere saber, no sólo por razones sociales o por practicar el arte de hablar y sus respuestas se ajustan a lo que se le pregunta.
- El lenguaje ya está completo en estructura y forma, asimiló las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas
- Formula hipótesis de escritura, en las que basa su propio sistema; las varía al obtener nueva información sobre la escritura convencional.

8. El Juego en la Educación Inicial

"El juego es una estrategia pedagógica por excelencia por el hecho de que es la manifestación más importante de los niños y las niñas. Es su manera natural de aprender, es placentera, creadora, elaboradora de situaciones y el canal para expresar sus deseos y fantasías[66]*".*

Para comenzar el desarrollo del tema más relevante de la Educación Inicial, nada mejor que hacerlo respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿Qué es el Juego?, ¿Por qué juega un niño? Y ¿Cómo lo hace?

En el desarrollo integral del niño, *El Juego,* es una pieza clave ya que tiene estrecha vinculación, con sus cuatro dimensiones básicas: psicomotriz, intelectual, social y afectiva-emocional. No solo le permite al niño la autoexpresión, sino también el autodescubrimiento, la exploración y la experimentación con sensaciones, movimientos, relacio-

[66] Ministerio de educación Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección de Nivel Inicial Cuadernillo Nº3. Documento para jornadas Institucionales. 2011

nes, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formarse conceptos sobre el mundo[67].

Desde que el niño nace, es muy curioso, observa muy atentamente, y apenas puede tratar de tocar todo aquello que llama su atención. Esa curiosidad lo incita a saber y aprender cada vez más.

Como afirma Calmels, el bebé tiene una forma particular de juego, que es a través del descubrimiento de sus manos, con las que puede golpear, fregar, agarrar y el de su voz, que se convierte en un objeto de juego. Pero básicamente el que lo inicia en el juego es el adulto, es el que lo introduce e invita al niño a jugar.

Para que un niño pequeño se anime a jugar necesita sentirse seguro, confiar en quienes lo cuidan y en sus propias posibilidades. Cuanto más amplias y variadas sean las experiencias ofrecidas, más ricos y variados serán sus juegos.

Es fundamental tener en cuenta que para que haya juego, es necesario establecer un acuerdo, no es posible obligar a nadie a jugar. Los más pequeños, ponen de manifiesto esos acuerdos, a través de la mirada, de los gestos, posturas y actitudes. Es el adulto el que debe estar atento para darse cuenta si el niño, disfruta o no del juego propuesto. Paulatinamente a medida que va creciendo, el niño pequeño, comienza a relacionarse con sus pares, con quienes comparte intereses y códigos comunes, el juego es una herramienta muy importante para su sociabilización, que le permitirá establecer con el otro, una comunicación y un campo de expresividad lo más grande posible.

Para Vigotsky, un niño que juega es siempre “una cabeza más”, o sea, el juego genera siempre zonas de desarrollo próximo. Es decir que un niño que juega está aprendiendo y desarrollándose y por otra parte el juego le permite ingresar dentro de normas sociales, porque al jugar, participa del mundo social y se desarrolla culturalmente[68]

Del Juego, podemos destacar tres características según Sarlé (2005), que son singularmente importantes para el aprendizaje en la primera infancia: la motivación intrínseca, la simbolización y la relación medios-fines.

En relación a la “*motivación intrínseca”***,** el juego surge como un impulso interno del sujeto sin requerir de un estímulo externo, por eso se lo vincula con la resolución de necesidades e inclinaciones insatisfechas. Lo que provoca que al ir cambiando las necesidades, cambien los juegos. A la vez es el jugador quien marca la intensidad, la persistencia .El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción El juego encierra un componente

[67] Garaigordobil, M. (1990). Juego y desarrollo infantil. Madrid. Seco.Olea

[68] Violante, R; Soto, C. (2008).Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Buenos Aires.

afectivo-emocional, no solo como actividad placentera, ligado al carácter social y de ajuste a la regla (Sarlé y Rosas, 2005).

Respecto a la **"***simbolización*", en el juego el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. En el juego, especialmente en el *simbólico* que es propio de la etapa del nivel inicial, los niños construyen escenarios y "ensayan" en ellos, el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. Por ejemplo, un cajón de manzanas, se convierte en un automóvil. "La utilización de símbolos en el juego, organizados en torno a reglas internas, le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada" (Sarlé y Rosas, 2005)

Por último, *"la relación entre medios y fines."* El juego es una actividad que supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos, (Bruner, 1989). De allí, que el fracaso o el error, tengan un valor relativo. El niño se siente libre de resolver de manera diferentes, los obstáculos que se le presentan. El juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas, asumiendo los errores como parte de ellas y ensayando otros modos de resolución.[69]

Si entendemos al juego como producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.[70]

La idea de utilizar situaciones lúdicas de aprendizaje, se sustenta en la idea de que aprender implica avanzar pero también volver sobre lo aprendido. "En el juego como oportunidad de aprendizaje, aprender puede *significar volver a jugar muchas veces al mismo juego"*[71]

Ha estado siempre presente en la pedagogía del Jardín de Infantes, desde los precursores (Froebel, Montessori, Agazzi, Decroly), que lo consideraron la base para el armado de su propuesta para la Educación infantil hasta la actualidad. Considerándolo como instrumento educativo, procedimiento didáctico, facilitador del conocimiento o actividad propia de la niñez.

El juego forma parte del hacer cotidiano de las salas de la Educación Inicial. Constituyéndose en principio didáctico. Orientador de la acción educativa, promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado.

[69] Sarlé, P. (2006). Enseñar el Juego y jugar la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
[70] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
[71] Nivel Inicial. Volumen 2- Serie Cuadernos para el Aula. Consejo Federal de Educación,2007

No todos los niños juegan de la misma manera, ni tampoco con los mismos juegos, dado que son sujetos sociales portadores de una historia social y cultualmente construida. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). De ahí la importancia que la escuela amplíe la experiencia de los niños a fin de enriquecer sus posibilidades lúdicas[72].

Formatos de Juego

Tipos de juegos	Características	Intervención
JUEGO DRAMÁTICO	El soporte es principalmente el juego simbólico y la ficción. En la situación ficticia, el niño adopta el papel de otra persona, ejecutando acciones y estableciendo relaciones esperable entre ellas	El Docente, asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión (si lo hubiera), sobre el que se va a jugar. Durante el juego sigue el argumento planteado por los niños, orientando el juego simbólico desde el marco que el niño construye. En el caso del juego teatral, el Docente comparte el guión, adaptándolo según la edad; es quien lo sostiene en el tiempo y amplía el contexto de significados con el que el niño se maneja, agregando elementos que difícilmente aparecerían espontáneamente.
JUEGO DE CONSTRUCCIÓN	El juego está mediado por objetos y la actividad se centra en explorar los materiales y jugar con sus propiedades o construir nuevos objetos a través de la combinación de piezas.	Es muy importante la elección del tipo de material, la cantidad y la selección del espacio y el tiempo que haga el Docente. Su intervención estará atravesada por el tipo de objeto que ponga a disposición de los niños y de la

[72] Ibíd (2006)

		consigna que lo acompañe. El dominio sobre ciertas variables (ej.: sobre el equilibrio y la posición de lo bloques), que tenga el niño, el modo de organizar los grupos, también harán variar el tipo de intervención del Docente.
JUEGOS CON REGLAS CONVENCIONALES	En ellos prima la regla externa que diferencia al juego	La presencia del Docente, tiende un puente entre el juego y el contenido "escondido" en él y expresado en sus reglas. En este formato de juego los niños no aprenden las reglas porque el Docente las verbalice ante ellos, sino porque juega junto a ellos. El Docente irá complejizando las reglas iniciales a medida que el niño las vaya dominando, sin por esto cambiar el juego original.

El conocimiento del formato de juego por parte del docente es fundamental porque le permite construir prácticas de enseñanza que miren al mismo tiempo al juego como también a la enseñanza de conocimientos nuevos. A la vez, le da la posibilidad de realizar modificaciones sobre la *estructura superficial* del mismo planteando propuestas más complejas o más sencillas, respondiendo a los conocimientos previos de los niños, ofreciendo problemas nuevos y facilitando la construcción de nuevas estrategias de resolución.

Pero este conocimiento por sí solo no desencadena el juego en los niños, se requiere para esto, como dice Sarlé, dos condiciones más: la primera, vinculada con el conocimiento de este formato por parte de los niños y la segunda, la posibilidad de traspasar el dominio de la situación lúdica del docente a los pequeños. El jugar comprende la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar o transformar, parcial o totalmente una situación en otra; para poder hacerlo el niño debe tener dominio de la situación lúdica y del

mismo modo el docente debe prever la forma y el tiempo, en el que irá levantando su intervención.

El docente es un agente iniciador del juego, es el que enseña la secuencia de las reglas y prevé los modos de intercambiar con los niños, el dominio de la intervención, suscitando el paso de receptor del juego a jugador. Todo esto muestra la importancia de la intervención docente y la posibilidad de jugar varias veces el mismo juego.

"El hombre no deja de jugar porque se vuelve viejo, sino que se hace viejo porque deja de jugar".

Oliver Wendell Holmes

9. Educación Vial: La educación del transeúnte

La problemática del tránsito es una preocupación tanto del Estado como así también de diferentes entidades de bien público. Los numerosos accidentes, y sus consecuencias generan cada vez mayor preocupación, análisis, reflexión, y debate en pro de definir acciones concretas.

El tema en si supera ampliamente a una propuesta de resolución unívoca. La respuesta al problema no es sencilla y requiere un abordaje integral y complejo, con un caudal de legislación específica[73] que regule todos los aspectos, pero también implica el compromiso de asumir lo que a cada ministerio, a cada jefatura, y a cada ciudadano le corresponda.

Frente a un complejo problema social, es necesario que cada uno efectivice lo que le compete. Desde las políticas públicas realizar acciones tendientes a contribuir con la concientización de este compartido problema social. El Estado, desde su lugar de regulador de lo público debe asumir su responsabilidad, y Educación como parte de la esfera de las cuestiones públicas, puede colaborar transformando en contenidos aquellas cuestiones accesibles para ser compartidas en el nivel educativo correspondiente.

Es así como a través de la Ley 5.877/07, *Artículo 2º se establece que: Los contenidos de la Educación Vial deberán tender a:*

a) *Concientizar sobre la importancia de la Educación Vial, prevención de accidentes, normas de tránsito y situaciones de riesgo en la vía pública.*

[73] Ley Provincial de Educación Vial 5877/07 (en adhesión a la Ley Nacional Nº 23348) en su Artículo 1º: establécese la obligatoriedad de la enseñanza de la educación vial en todos los niveles, regímenes especiales o modalidades del Sistema Educativo Provincial y de Educación Privada.

b) *Realizar, desde la Institución Educativa, campañas y actividades de aprendizaje y difusión para la prevención de accidentes de tránsito y el cumplimiento de las normas de aplicación en la materia.*

En el plano de lo privado, también existen acciones que cada miembro de la sociedad puede asumir en pro de contribuir con este problema compartido. Y es compartido en tanto y en cuanto aunque sean "otros" los que sufran consecuencias, desde lo público, las consecuencias, y las pérdidas afectan a todos[74].

Mientras la circulación se complejiza, crece la preocupación por concientizar a la población acerca de los riesgos del tránsito, a través de los medios de comunicación y de políticas especiales de diferentes reparticiones.

¿Qué respuesta se puede dar desde las escuelas a este complejo problema social?

En primer lugar, conviene aclarar que la solución a esta situación no depende única y exclusivamente de la escuela: la función de la enseñanza es formar al sujeto que transita, para que lo haga con criterios de cuidado, de equidad y de solidaridad.

En segundo lugar, es pertinente asignar prioridades a cada etapa formativa, pues ningún niño de Nivel Inicial es conductor de vehículos ni tiene sentido introducirlos en las señales que fueron diseñadas para ello. Lo prioritario, en este caso, es formarlos como peatones, como usuarios de servicios públicos y como pasajeros de vehículos que otros conducen. Asimismo, conviene tener en cuenta cada contexto y no quedarse anclado en las campañas mediáticas.

Es necesario trabajar en las condiciones de circulación de la escuela y los espacios más habituales (veredas, caminos, plazas, baldíos, etc.), cada uno de los cuales presenta riesgos y características diferenciales en donde la circulación por espacios abiertos y cerrados, favorece el cuidado del cuerpo de los niños como un bien a proteger.

En zonas rurales y suburbanas, es usual la circulación en caballos o carros de tracción animal o humana (esto último es frecuente en el cartoneo por las ciudades grandes), mientras que otros niños viajan en automóviles, combis, micros, lanchas, etc. En cada caso, la escuela puede dar oportunidades para pensar cómo transitar con mayor seguridad y qué recaudos tomar para sí mismos y para los que viajan con ellos.

Se vuelve necesario rever los usos y distribución de los espacios públicos con el objeto de ayudar a construir ciudadanos cuidadosos y responsables en la vía pública, frente a las dificultades que genera una vida acostumbrada al encierro de los edificios, viviendas colectivas o viviendas personales.

[74] Como dato relevante en el año 2009 murieron en la Argentina unas 8.104 personas en accidentes de tránsito de las cuales un 44 % eran peatones, 26 % automovilistas, 15 % motociclistas y el restante 15 % ciclistas. (UNNE, 2009)

En ese contexto de encierros sedentarios, nomadismos involuntarios e imágenes amenazantes de los otros, la función de la escuela es contribuir a la apropiación del espacio público como lugar de todos, como oportunidad de circulación y encuentro, como ámbito de expansión personal y social. Para ello es conveniente que los niños salgan del Jardín con sus maestras y con otros adultos que acompañen.

Es cierto que "el afuera" contiene riesgos, pero la escuela puede enseñar los cuidados necesarios para circular con el menor grado posible de inseguridades. En cada lugar de visita (museo, muestra, parque, etc.) será pertinente analizar junto con los niños las modalidades de circulación, los carteles indicadores, los riesgos latentes y las oportunidades de resguardo. Educar al transeúnte es, valga la ambigüedad, un largo camino, en el cual el Jardín puede dar los primeros pasos.

10. Educación Sexual Integral

Desde siempre las/os docentes de la Educación Inicial han abordado contenidos que incluyeran el respeto y la valoración por el otro, cuando los niños juegan, cuando hablan y comparten experiencias con sus pares, promoviendo a diario actitudes que encierran el cuidado de su cuerpo en todo momento y situación, actitudes que ejercitan y estimulan a la autonomía en cada decisión, en cada *tarea*. Innumerables son las acciones que se realizan en las salas del jardín, y que desde un marco normativo como la Ley Nº 26.150 y la Ley Nº 5.811[75] ubican la acción pedagógica en los contenidos de Educación Sexual Integral.

Ajustarse desde la integralidad que menciona la ley, no es un hecho novedoso para la Educación Inicial, ya que este tipo de contenidos se desarrollan pedagógicamente en un marco de globalidad, que incluye aspectos psicológico, emocional, ético superando la visión biológica que imperó en este campo.

Tal y como lo expresa en su Artículo 3º, los Objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

[75] Ley Provincial de Educación Sexual Integral Nº 5.811

La Educación Sexual Integrada (ESI) constituye un proceso formativo, dinámico y permanente que promueve el desarrollo integral del ser humano, constituyendo al desarrollo social en su comunidad.

Como relevante a incluir en este sentido se halla el hecho de remarcar que en la vida de las personas hay partes privadas de su propia corporeidad a las que nadie debe acceder sin su consentimiento, y que esto debe ser enseñado como un valioso contenido no sólo en lo relacionado con un derecho, sino también como una forma de prevención, en pro de favorecer un desarrollo pleno del sujeto. Para esto se debe escuchar, aceptar y respetar el "no" desde el cual, el niño expresa deseos, frente a actitudes de sus pares o de los adultos.

En los comienzos, los niños reciben de los adultos actitudes que irán forjando sus apreciaciones sobre sí mismo y serán también las actitudes desde la función maternante, las que dispondrán a los niños/as a asumir una condición de aceptación hacia la sexualidad; es por ello que desde la Educación Inicial, el Docente deberá estimular y favorecer actitudes de respeto por el otro en todas sus diferenciaciones y particularidades. Desde bebé a través de la palabra correcta, es el adulto el que le pone el cuerpo, y también la voz al bebé, pero es el que también lo acompaña y lo sostiene en situaciones de crisis, le brinda su ayuda para conocerse, para aceptar sus propias exteriorizaciones y manifestaciones, desde el respeto, la palabra alentadora y la actitud que transmite al niño la seguridad y confianza para ir afianzando su autonomía.

En definitiva, el Jardín Maternal y de Infantes a través de estrategias didácticas, recursos, etc. vive a diario situaciones que favorecen al desarrollo subjetivo en las emociones, y todas las otras funciones que favorecen a la construcción subjetiva en formación desde lo personal, pero también desde lo relacional que implica actitudes de desarrollo de un ciudadano con implicancias en la participación social y colectiva.

11. Educación Artística en Niños Pequeños[76]

Yo sueño mis pinturas y luego pinto un sueño

Vincent Van Gogh

La educación artística en la Educación Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir del desarrollo de conocimientos relacionados con los diferentes lenguajes artísticos. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación de sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos, explorando procedimientos

[76] Se toman conceptos extraídos del libro "Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños" de Brand, T; Soto, R; Vasta, L. ; y Violante , R (2012)

técnicos y compositivos, apelando a pensar en que es lo que se está haciendo, y que es lo que se quiere decir, lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la expresión corporal y el teatro, sin que esto implique una lógica de abordaje de disciplinas complementarias[77].

Educación Estética se refiere en sí a la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo. (…) La Educación artística, se expresa a través de sus medios expresivos que son la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música." Hargraves (1991) Andrade Rodríguez (2009), Read H.(1995), entre otros prefieren hablar de Educación Estética dado que con esta nominación hacen referencia a una formación más amplia que supone fundamentalmente el proponer acciones para el desarrollo de la sensibilidad estética[78].

En la educación infantil, si bien las actividades vinculadas a los lenguajes estéticos expresivos (especialmente música, plástica y literatura) han estado presentes en las propuestas educativas desde el surgimiento de las primeras instituciones y perspectivas pedagógicas, estas han sufrido en el ciclo jardín de infantes un cierto desplazamiento en virtud de la organización curricular propuesta organizada por disciplinas y no por áreas vinculadas con los ejes de experiencias.

La educación estética se constituye en un campo de lucha en tanto no se le reconoce el status de instancia formativa central en la formación y educación.

Según Terigi, en el devenir del desarrollo del sistema educativo se ha infravalorado la enseñanza del arte en las escuelas. Se lo ve (solamente) como un espacio reservado a la creatividad, o también se lo considera como un lujo, como un saber inútil. (Brand, T; Soto, C.; Vasta, L. Violante R. 2012:15).

La educación estética en los primeros años ocupa un lugar central al formar parte de toda propuesta de educación integral.

La finalidad de la enseñanza del lenguaje plástico –visual en particular, consiste en ofrecer oportunidades de participar y gozar sensiblemente de lo estético junto con otros donde se comparta la emoción al entrar al mundo imaginativo, lo creativo, lo representativo, y que incluye pensar actividades que nutrieran el imaginario del niño a partir de la apreciación de la naturaleza y de las obras de arte. Experiencias de este tipo despiertan

[77] Ministerio de Educación. Educación Artística. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-artistica/

[78] ¿Educación Artística en los primeros años? Ema Brandt, Claudia Soto, Laura Vasta y Rosa Violante. OMEP. Pp10-13.

la sensibilidad y abre las miradas hacia un mismo hecho artístico, aportando saberes específicos que nutren la imaginación, la fantasía y la expresión de cada sujeto[79].

Al mismo tiempo que se propone desarrollar las dimensiones afectivo-sociales, cognitiva y espiritual del niño al hacerlo participe de hechos y bienes culturales.

Brabd, Soto, Vasta y Violante sostienen que:

- Hacer arte es una actividad "inútil "porque no ha de referirse otra finalidad que realizarse para el enriquecimiento humano a partir de vivenciar experiencias estéticas.
- Hacer arte desencadena vivencias desde lo sensible y desde lo emotivo.
- Hacer arte es una actividad humanizante.

12. *Múltiples capacidades para leer el mundo*

La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo para acceder a otro mundo de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpo de saberes, pero ya no es la única forma posible". Inés Dussel,"

Del concepto primario de alfabetización, en el sentido de codificar y decodificar se visualiza el pasaje a otras maneras distintas de observar, conocer, relacionar, de interactuar con el mundo.

Propiciar desde un currículo multialfabetizador, pedagogías focalizadas en alfabetizaciones múltiples implica la enseñanza de habilidades de pensamiento, de conductas sociales, favoreciendo la adquisición de gran variedad de destrezas y formas de pensar asociadas a un contexto que le permita a un sujeto utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente en su ámbito.

Pensar en alfabetizaciones escolarizadas, académicas, burocráticas, tecnológicas, visuales, medial, artística, corporal, científica, emocional; implica desde la Educación Inclusiva proponer equitativas oportunidades de aprendizajes para niños/as, jóvenes y adultos en diferente tipos de Escuela, distintas trayectorias educativas integrales, independientemente de sus antecedentes socio-culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades.

Educarse no es simplemente apropiarse de los saberes del curriculum prescripto por medio de la estrategia lecto-escritora sino más bien incorporar diversas e innovadoras estrategias de apropiación del saber en el vínculo de enseñanza y aprendizaje

Lo anterior adquiere sentido si se rescata a la persona desde su multiplicidad de aspectos. En este sentido la formación integral, implica reconocer la multiplicidad de aspectos que

[79] Ministerio de Educación. INFD. Area de Desarrollo Curricular disponible en ://www.me.gov .ar/infod

la conforman. Por eso la alfabetización se amplía, deviene múltiple, se liga a la imagen, a las emociones, al movimiento corporal, al espacio, a la capacidad de vincularnos con nosotros, los otros y también a la comprensión lecto-escritora y numérica.

En definitiva, se puede hablar en un sentido amplio de "alfabetizaciones", que se refieren a habilidades que involucran, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la **"capacidad de leer el mundo''**, como lo propone Paulo Freire.

Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana[80]

Dentro de las diferentes maneras de leer el mundo, la alfabetización temprana ocupa un lugar importante, por diversas razones.

La comunidad científica reconoce en estos tiempos que "los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años– constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización".

La "alfabetización temprana", antes llamada "alfabetización emergente", se refiere a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia. El estudio de esta alfabetización, que comenzó en la segunda mitad del siglo XX, se ha constituido en un acontecimiento de gran importancia por sus efectos en diversos ámbitos académicos y, especialmente, en la educación. Las investigaciones acerca de la alfabetización temprana han tenido alcances sobre el conocimiento de la adquisición de la lengua escrita en toda su complejidad, como así también en la evolución de los paradigmas psicoeducativos - socioculturales que lo interpretan; han participado en las grandes controversias de la última década , en los consensos acerca de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; dando lugar a nuevos modelos en la pedagogía de la lengua escrita y al desarrollo de actitudes críticas en la pedagogía en general.

Lecturas en la primera infancia

De la mano de la imaginación, la literatura da la vuelta al mundo. Es la siembra para que los niños se inicien en la lectura. Porque, "con la literatura, nos humanizamos más"

Margarita Mainé (2012[81]).

[80] Se toman los aportes de Berta Braslavsky Profesora honoraria de la Universidad de Buenos Aires, consultora en alfabetización inicial del Proyecto ZAP (Zona de Acción Prioritaria), Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La lectura es un derecho, porque es uno de los momentos fundamentales para tener acceso a la educación. La lectura y la escritura son herramientas para la construcción simbólica.

¿Quién lee?, ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Cuando se trata de niños pequeños, es otro, un adulto. Es la voz de la madre la que le transmite en largas horas de escucha, lo que le permite la palabra, y que los bebes leen con las orejas y con la piel. A él la palabra lo reconforta. Muchas veces leer es amar la propia historia. Lo emocional es muy importante a la hora de la lectura. La lectura como construcción simbólica, es parte del triángulo amoroso: niño-adulto-cuento.

Remontarse a la biografía personal, de cada uno implica buscar a la persona que abrió las puertas e introdujo al niño al mundo de la literatura, y es por ello que desde el entorno más inmediato de un niño, esto se asocia a las personas claves : madre, padre, hermanos, abuelas, quienes siembran desde los afectos más importantes una verdadera semilla literaria , en este caso, dicha acción se construye con un doble valor: el vínculo y la imaginación en la formación subjetiva por un lado ; y el valor y la importancia de las palabras en el contexto familiar, como primer referente literario.

Entra en escena un triángulo amoroso en la importancia de la literatura: un adulto que cuenta- un niño que escucha y disfruta - una producción literaria. (Yolanda Reyes 2012)[82]

Desde el triángulo amoroso, y en relación con el docente como lector se deben tener en cuenta: la reflexión y el análisis de los diferentes formatos, desde 3 conceptos, animación, promoción y mediación que se forman como lectores de los diferentes soportes literarios.

Las técnicas utilizadas, van desde lo visual en un principio y continúan con la oralidad, o cuento leído, trabajando los diferentes sonidos, las onomatopeyas que a los niños tanto les gustan.

Antes de adquirir o seleccionar un cuento, hay que informarse, hay que practicar la democracia. Primero establecer pautas: No hay que hablar, interrumpir, y garantizando que todos van a ver el libro, para después decirles les voy a…"leer un libro"… **(**Silvia Paglieta 2012)

La Literatura puede pensársela desde diversas miradas. No solo desde la recreación, sino también como portadora de vida. Pensar en cuentos que hablen de lo que sucede

[81] Encuentro del Plan Nacional de Lectura y Nivel Inicial: "Lecturas en la primera infancia". Buenos Aires 2012.Margarita Mainé. Mesa de conferencia: "La construcción del lector literario en el nivel inicial"

[82] Encuentro del Plan Nacional de Lectura y Nivel Inicial: "Lecturas en la primera infancia". Buenos Aires 2012.Yolanda Reyes. Mesa de conferencia: "Lectura en familia"

en lo cotidiano de la vida, implica hacerlo desde la responsabilidad y la intencionalidad de lo que cuidadosa y celosamente se selecciona para los nuevos ciudadanos. En definitiva, en la hora del cuento se puede tener conversaciones de vida.[83]

Las/os docentes de la primera infancia tienen mucho valor, son los cimientos de la casa imaginaria. Los libros favoritos de los más pequeños, son los libros más mordidos. Y son muy distintos porque se tocan, se lamen, se muerden.

Finalmente la Educación Inicial, está impregnada de cuentos. Son múltiples los momentos, las oportunidades, de este contacto con un mundo de palabras y de imaginación. Dichas acciones implican diversos contactos con la literatura; mostrar un libro al principio de la jornada, despierta la curiosidad de tocarlo, olerlo, ojearlo, son acciones que preceden al primer contacto, luego, surge la posibilidad de poner voz y sonido a las letras, alguien que cuenta, no solo desde la narración de un cuento, sino desde la convicción y la importancia de lo que esto representa, un mediador apasionado. En otras ocasiones el momento de la despedida, del encuentro, de la quietud, se cierra, con un cuento compartido con toda la comunidad.

La comunidad de lectores…una red con compromiso

Para fomentar la participación de los padres y la comunidad educativa en el Jardín es necesario favorecer actividades de lectura. Se proponen las siguientes actividades:

- Formar a las madres como lectoras.
- Club de lectura de los padres.
- Incluir los grupos de “Abuelas cuentacuentos”.
- Instalar el Club de lectura de las maestras. Que haya horas para leer Teoría y otros espacios.
- Pensar en los títeres como una propuesta viable e innovadora.
- Realizar encuentros específicos con el contexto, la biblioteca.
- Propuesta de lectura de los Consejos de Lectura.
- Acompañar desde el jardín para que funcione siempre: “Leyendo Juntos”.

Formar una comunidad de lectores[84] implica un trabajo que puede iniciarse a muy temprana edad, y que además, de lo antes mencionado, despliega el trabajo articulado

[83] Encuentro del Plan Nacional de Lectura y Nivel Inicial: “Lecturas en la primera infancia”. Buenos Aires 2012. Yolanda Reyes: “La lectura en la primera infancia”- Conferencia inaugural

[84] Encuentro del Plan Nacional de Lectura y Nivel Inicial: “Lecturas en la primera infancia”. Buenos Aires 2012. Mesa de conferencia Mario Lillo. las 10 ideas para promover una comunidad de lectores en su conferencia denominada” Nanas, rondas y canciones populares”

con la comunidad en su conjunto. Habilitando espacios y momentos. Son los equipos quienes deben hacerlo.

Si esta propuesta se inicia en la Educación Maternal, puede realizarse con un recorrido que incluya**:**

- Recuperar las canciones de cuna: Las nanas son un recurso importante que puede utilizar cualquier lector. El sonido de la canción de cuna es el primer contacto con la literatura. En un principio, el susurro de las nanas hacen dormir, luego invitan a tomar conciencia social. Ej: duerme… duerme negrito…las madres en la fábrica lo que hacían era marcar con la canción una cultura. No es casual que se seleccionen tal o cual canción, hay toda una intencionalidad previa.
- Pensar proyectos cortos, medianos y largos. Creación de bibliotecas y espacios de lectura. El proyecto corto debe tener una categoría urgente. En lo mediano un proyecto en la sala infantil, con préstamo de libros para llevarse a la casa. El proyecto más largo: poder pensar acciones que incluyan una biblioteca para adultos de libros que van a leer.
- Favorecer la creación de espacios circulantes. Circulación de la palabra. Ej: la incorporación de las tecnologías, es importante leer y ver la palabra.
- Incorporar el arte como un patrimonio compartido que debe ser para todos (artesanías, lectura, etc.)
- Contribuir en la formación de lectores autónomos en el jardín, implica no creer que todos saben leer.
- Promover el desarrollo de la bibliografía lectora (lectura en voz alta y silenciosa)
- Establecer un sistema sencillo de clasificación de libros (por colores)
- Propiciar la incorporación de lectura convencional y no convencional.
- Promover la idea del arte al alcance de todos en general.

13. El Aporte de las Nuevas Tecnologías en el Escenario de la Primera Infancia

En estos últimos años dentro de los cambios más notorios , hay uno que cada vez habla más fuerte, si bien no todos los niños o las familias tienen acceso masivo a todos los aparatos o materiales que la modernidad ofrece, su influencia y las modificaciones que van produciendo en las relaciones sociales es cada vez menos cuestionable.

"Las TIC, son la parte visible de un iceberg que influye y constituye con otros factores el contexto social y cultural en que se desenvuelven los miembros de esta generación. Pero además de la globalización, el entorno se caracteriza por procesos de democratización, intensos movimientos migratorios y de identidad de género, diversidad y multiculturalismo que hace de esta nueva época un periodo histórico con eventos y pro-

cesos que retan a todos por los cambios constantes. Como en otras épocas, cierto, pero con tal celeridad que antes de que nos adaptemos plenamente a uno, lo sustituye otro parcial o totalmente".[85]

Frente a este panorama, ¿cómo se sitúa la educación infantil? (…) Hemos recibido el desafío de considerar las actuales demandas del siglo XXI, para responder a los interrogantes respecto de los conocimientos y habilidades que nuestros alumnos deben aprender en cada nivel educativo. Tanto para desarrollarse como individuos libres, productivos y creativos así como futuros ciudadanos, y miembros de una sociedad que permanentemente registra cambios en su estructura política, social, económica, científica y cultural (…)[86]

Es importante que al momento de tener presente este tipo de elementos de la realidad, se pueda mirar lo que sucede con las mismas tecnologías pero también como estas actúan y van produciendo modificaciones en la vida de las personas.

Si bien la mayoría de las escuelas ha permanecido inalterada tras la llegada de las modernas tecnologías de la información y la comunicación, no puede afirmarse lo mismo respecto de la vida de los niños fuera de la escuela. Muy por el contrario, hoy la infancia se encuentra atravesada y está incluso, definida por los medios modernos- la televisión, el video, los videojuegos, Internet,, los teléfonos celulares, así como la inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios que constituyen la cultura contemporánea del consumo (Buckingham, D.2008:105-131).

Hoy puede observarse profundas brechas entre las generaciones coexistentes, que ha permitido identificar y clasificar a los "*inmigrantes digitales*" en contra posición con los "*nativos digitales* o *generación N*[87]". Dentro de los primeros se encuentran las personas que por no haber nacido en este momento histórico se ven en la necesidad de emigrar a nuevos ambientes, instrumentos y recursos para hacer las labores habituales e incluso de entretenimiento y formación que la sociedad actual exige (…) en cambio la generación Net recibe ese nombre en alusión a la presencia e influencia de las redes propiciadas por la computadora y el internet. (Don Tapscott mencionado en Ferreiro Gravié)

Solo como dato relevante se mencionan algunas características de esta generación de nativos tecnológicos (ibíd):

[85] Ramón F. Ferreiro Gravié - Más Allá de las Plataformas Electrónicas: el Método ELI. Disponible en http://www.virtualeduca.info/ponencias2012/informefinal.php?f=areas&x=3

[86] Ibìd.

[87] En dicho trabajo se mencionan diferentes denominaciones al respecto: Generación DIG, Generación Milenio, Generación Nintendo, Generación TIC. (Método ELI)

2. Son *tecnofílicos:* sienten una atracción por conocer, emplear y poseer nuevas tecnologías ya que con ellas pueden satisfacer sus necesidades pulsionales, lúdicas y de comunicación;
3. Para algunos estudiosos estamos frente a una generación que las domina;
4. Poseen una asombrosa capacidad de adaptación para enfrentar y resolver problemas al lenguaje de signos propios de la programación cibernética;
5. Tener un gran apetito" por lo nuevo".
6. Son predominantemente activos, emprendedores y propensos al cambio;
7. Prefieren entornos digitales y predominantemente visuales;
8. Sus procesos de atención tienen márgenes muy amplios, y es por ello que pueden atender a varias cosas al unísono.

Este tipo de características se relacionan con los sujetos pero también es necesario mirar lo que las tecnologías en sí mismas en su evolución ofrecen a la educación de los sujetos. Junto a las tecnologías de la información, también se encuentran otras tecnologías de la representación como son los medios visuales: el cine y la televisión (…) portadoras de imágenes y fantasías que operan tanto sobre la imaginación como por sobre el intelecto.

Estas nuevas tecnologías proponen ventajas y desventajas, que cada uno sabrá con sentido crítico evaluar, ya que en el campo de la tecnología se presenta un mundo variado y diverso, con claros y oscuros que exigen desde el punto de vista del adulto una cierta cautela.

Lo que sí no se puede negar es su existencia en medio de todos, sus marcas y consecuencias, sus influencias, pero por sobre todo lo que ellas ofrecen como oportunidades para trabajar en las salas. Utilizarlas requiere por sobre todas las cosas que los docentes como inmigrantes digitales pueden utilizar estas herramientas y ponerlas al servicio de la educación." No se trata de dar clases de computación"[88], sino de que estas herramientas puedan ser utilizadas en primer lugar por el docente, para saber en qué situaciones de enseñanza, se pueden elaborar proyectos que las incluyan, siempre teniendo presente que la tecnología debe ponerse al servicio de la educación para favorecer en el desarrollo de la construcción de una subjetividad en lo personal, pero también como parte de una sociedad que se construye con el otro.

14. Educación Ambiental[89]

[88] Las comillas son propias.

[89]Ministerio de educación de la Nación. Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes. Nivel Inicial.2011. Disponible en Http://www.ambiente.gob.ar/archivos/web/UCEA/file/MANUALES/nivel-inicial-nuevo.pdf

¿Por dónde empezar? El mundo es tan vasto que Empezaré por el país que conozco mejor, el mío propio. Pero mi país es tan grande, que será mejor que comience por Mi ciudad. Aunque en realidad, mi ciudad es también enorme. Será mejor que principie por mi calle… No, por mi hogar, no, por mi familia, No importa, comenzaré por mí mismo.
Almas en fuego,
Elie Wiesel.
Premio Nobel de la Paz

Los recursos naturales son los productos de la naturaleza: el agua, el suelo, el aire, las plantas, los animales, los minerales y toda manifestación interna o externa de la tierra que pueda ser conservada o depredada.

A través del tiempo, millones de especies han prosperado y muchas de ellas se han extinguido de manera natural.

Pero en el último siglo, la explotación descontrolada de estos recursos, ha cambiado el panorama y ha producido un desequilibrio ambiental que supera su capacidad de autorregulación.

Es necesario ver la relación entre el sistema social humano con tal o cual ecosistema y qué uso da al mismo, ya que cada sociedad tiene su forma particular de relacionarse con el ambiente, utilizar determinados recursos naturales, depredar otros, dejar algunos sin usar como si no existieran.

En las últimas décadas se advierte una preocupación generalizada por el deterioro del planeta. No se trata de hechos aislados de degradación ecológica, sino de síntomas de una crisis civilizatoria que cuestiona tanto las bases del modelo económico dominante- de producción, distribución social y consumo- como los valores vigentes y el sentido de la propia existencia.

La Educación Ambiental, orientada a la formación de ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad más justa, democrática y solidaria, constituye uno de los pilares fundamentales e insustituibles para alcanzar el desarrollo sustentable. La escuela es un espacio privilegiado para llevar adelante acciones que, partiendo de realidades (socio) ambientales complejas y vinculadas directamente con las condiciones de vida locales, tiene como horizonte un desarrollo económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado.

Enseñar Educación Ambiental en Educación Inicial, no significa correrse de las especificidades didácticas que históricamente se construyeron para el Nivel Inicial. Por el

contrario, implica incluir lo lúdico, pero prestando mucha atención al sentido asignado a ese juego, en el que interactuará el docente con los niños.[90]

La enseñanza de actitudes de respeto o sensibilización hacia el cuidado de los recursos naturales no es suficiente, ya que para cuidarlos, el docente tendrá que enseñar sus características y sus propiedades que les permitan a los niños aproximarse a un uso responsable y conservacionista de los mismos. Tampoco es posible presentar estos temas desde una mirada apocalíptica, teñida de peligros para la humanidad que difícilmente pueda ser entendida y elaborada por los niños más pequeños.

Para ello es oportuno organizar la tarea pedagógica partiendo de un problema ambiental, lo cual requiere de un abordaje multidisciplinar que exigirá al docente la revisión, profundización y ampliación de sus conocimientos, sólo así podrá evaluar cuáles son los problemas ambientales de verdadero significado para sus alumnos.

Después planteará cómo lograr articular los conocimientos, las prácticas y las aptitudes requeridas para una aproximación a los fenómenos ambientales.

Estas consideraciones tendrían que verse plasmadas en el diseño de actividades que faciliten a los alumnos la integración de los aprendizajes realizados y su aplicación, tanto en la vida cotidiana de la sala como del hogar y de la comunidad.

La comprensión integral de los diversos aspectos del problema es la que capacita para desarrollar actitudes, aptitudes y acciones positivas.

15. Ambientes de Aprendizaje

Al hablar de ambientes de aprendizajes o ambientes alfabetizadores (Violante, R y Soto, C.200) (Zabalza, M: 1999), se hace referencia al “tercer maestro” como menciona Frabboni, siendo la familia y los docentes/ educadores, los primeros y segundos educadores.

En el caso de este tercer docente, se puede mencionar que su labor es silenciosa, pero muy directa y efectiva.

Es necesario realizar en primer lugar una diferenciación de términos que en algunas oportunidades son utilizados como sinónimos, aunque en realidad no lo son. Cuando se habla de espacios, dicho término se refiere a los sectores o ubicación física de determinado lugar geográfico y que implica sus dimensiones, extensión, altura, estado, aberturas, etc. Cuando se habla de ambientes, el término alude a las relaciones vinculares que

[90] Educación Ambiental. Disponible en http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-4.pdf (octubre 2012)

se establecen en él. Es por ello que se pueden escuchar expresiones como: “qué buen ambiente” o que “ambiente más agradable”.

Pero para que los ambientes también formen parte de los procesos de aprendizajes deben ser portadores de determinadas cuestiones. Pero, ¿Cuáles son estas cuestiones que los ambientes enseñan, para que los niños/as aprendan? Todo lo relacionado con la cultura es lo que invade los ambientes de aprendizaje.

Las salas de Jardín de Infantes y Maternales presentan muchas veces una estimulación visual digna de todo un análisis pedagógico. No son simples láminas las que los niños o bebés perciben colgadas en una pared, sino que se transforman en verdaderos maestros de la escena.

Cuando se piensa en los espacios de una institución, se los vive más que nada de manera estática, rígida e inamovible. Y se piensa de ellos más en función de carencias y obstáculos, que en función de lo que permiten y posibilitan.

Los ambientes hablan, y los hacen en un lenguaje que el docente hasta ahora no lo percibió y no lo potenció. Además quienes saben de ello, pueden dar cuenta de la enorme intencionalidad que encierran las modas infantilizadas que un mercado económico, con una clara intencionalidad realiza.

Sería oportuno poder comenzar a buscar no sólo las diferentes posibilidades que estas propician para que las salas reflejen la realidad, el contexto, la riqueza que estas le ofrecen a los niños/as y que además forman parte de su vivir cotidiano, con el objetivo de crear y recrear con intencionalidad pedagógica cada uno de los diferentes espacios físicos de las instituciones.

Es necesario que la institución se invada de intencionalidad pedagógica que permita a este “tercer docente” desarrollar su potencialidad educativa, y para ello podrá pensar en lo que la naturaleza le ofrece, los artistas locales realizan, la historia del arte brinda a través del tiempo, como algunos de los elementos a tener en cuenta a la hora de planificar.

El docente/ educador deberá tener presente en esta planificación, lo que tiene que ver con el cuidado en la previsión de los mismos, pero también tendrá presente que ellos hablan y enseñan con intencionalidad sobre el buen gusto y sobre lo que lo estético ofrece.

Se puede pensar en este componente curricular desde la flexibilidad que éste permite, y a la vez poder ofrecer otros tipos de distribución de los espacios en función de las disponibilidades físicas, pero también de la imaginación.

Todo lo anteriormente presentado, desde los espacios internos en los que se desarrollan las diversas actividades diarias en un Jardín de Infantes, Maternal o como se denomine.

Pero, ¿qué sucede con los espacios exteriores?

Cuando se sale al patio a veces se puede apreciar que hay niños que no juegan o que exteriorizan querer realizar otras actividades. Es necesario que desde la flexibilidad que se hablaba anteriormente, sea necesario pensar que los espacios externos también pueden ser ambientes previamente e intencionalmente planificados por el docente. Dicha flexibilidad puede estar dispuesta para que además de jugar libremente los niños encuentren en dichos ambientes, propuestas para desarrollar alguna actividad artística: atriles, pinturas de diferentes tipos, pinceles, y otros elementos necesarios podrán estar a disposición de los niños. Sobre el principio que los ambientes pueden ser ambientes de aprendizaje, que inviten a los niños/as a indagar, explorar, y descubrir nuevas propuestas lúdicas.

16. Objetivos de la Educación Inicial

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, la imaginación creadora y las distintas formas de expresión personal.

c) Estimular, organizada y adecuadamente, las etapas evolutivas del niño mediante la contribución a su desarrollo socio afectivo, socio moral, ético, psicomotriz, intelectual y a la construcción de su identidad.

d) Contribuir al desarrollo equilibrado de la singularidad, de la confianza en sí y del respeto por el otro, con actitudes fraternas y solidarias, que coadyuven a la integración e interacción en los distintos grupos y comunidades sociales o étnicas, a través de los distintos lenguajes.

e) Conocer su cuerpo con el objeto de ampliar sus posibilidades de comunicación consigo mismo, con sus semejantes y con su entorno.

f) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motriz y social.

g) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales.

h) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física y de la expresión corporal.

i) Fortalecer el vínculo entre la institución y la familia.

j) Favorecer la participación del niño en la preservación del equilibrio ecológico.

k) Facilitar el desarrollo del sentido de la pertenencia a su familia, comunidad local, provincial, regional y nacional, con apertura a la comprensión y solidaridad entre los pueblos.

l) Propiciar la adquisición de hábitos de higiene y preservación de la salud en todas sus dimensiones.

m) Propiciar el desarrollo de hábitos que permitan al niño ser usuario permanente y competente de bibliotecas.

n) Promover los principios y valores del cooperativismo y mutualismo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de una cultura de consumidores responsables.

ñ) Asegurar la articulación con la Educación Primaria a través de proyectos interinstitucionales que propicien la continuidad educativa.

o) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una inclusión e integración plena de todos los niños en el Sistema Educativo.

p) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

q) Favorecer el desarrollo sistemático de una educación integral de la sexualidad.

17. Estructura del Curriculum

AMBITOS DE EXPERIENCIAS	NUCLEOS DE APRENDIZAJES	CICLOS	
FORMACION PERSONAL y SOCIAL	❖ AUTONOMIA ❖ IDENTIDAD ❖ CONVIVENCIA	**JARDIN de MATERNAL**	**JARDIN de INFANTES**
LENGUAJES y EXPRESION	• LENGUA • EXPRESION CORPORAL y TEATRAL • EXPRESION MUSICAL y SONORA • EXPRESION PLASTICA		
NATURAL y TECNOLOGICO	✓ SERES VIVOS y SU ENTORNO ✓ LOS MATERIALES y SUS INTERACCIONES ✓ LAS RELACIONES LOGICO MATEMATICAS ✓ TECNOLOGIA		

18 Ámbitos de Experiencias

Esta propuesta Curricular se basa en la organización, de tres grandes Ámbitos de Experiencias:

Formación personal y social;

Lenguaje y Expresión y

Natural, Cultural y Tecnológico

Estos Ámbitos, abarcan campos de acción amplios, dónde se desarrollan procesos claves para el aprendizaje y formación integral de todos los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años, a través de experiencias de aprendizajes variada, oportuna y pertinente, como resultado de procesos de enseñanza. Siendo fundamental tener en cuenta que durante la etapa evolutiva que se encuentran transitando los niños y niñas, están sentando las bases de toda la estructura y dinámica personal, en torno a los 3 ejes básicos del desarrollo infantil:

a) *La relación yo-yo de la que emergerá el concepto y sentimiento de sí mismo con conductas muy implicadas en el propio mundo pulsional, de las necesidades del autoconocimiento, etc.;*
b) *La relación yo-tu; yo-otros, de la que emergerá el sentimiento de seguridad, y a partir de él, también la configuración del autoconcepto – autoestima, la cristalización de estrategias relacionales, el desarrollo de los procesos de socialización de las actividades motrices (en su sentido más relacional) el lenguaje, etc.*
c) *La relación yo - medio (en su sentido más amplio del medio físico, social, cultural, institucional, etc.) son importantes implicaciones en el desarrollo del pensamiento, de la motricidad, del manejo de las cosas, (que implica su denominación, y clasificación: lenguaje; su uso, la ampliación del campo experiencial; y el desarrollo cognitivo hacia la abstracción, etc.)*[91]

Enmarcado en estos 3 ejes, se encuentra un proceso de configuración de la identidad. Esta última no se construye espontáneamente como mero fruto de la maduración general de los sujetos. Es un aprendizaje, es decir, surge del particular ámbito de experiencias que haya vivido el sujeto con respecto a los tres ejes antes citados: yo mismo, tu-otros, el medio ambiente, que constituyen un único nudo de procesos interdependientes, cuyos resultados convergen en un efecto integrado: las características individuales de cada niño, su modo de ser.

Cada campo de acción, comprende aspectos que se contienen y vinculan unos con otros, por lo que deben ser abordados de una forma inclusiva y relacional: el niño/a, va

[91] Zabalza, M. (2006). Didáctica de la Educación Infantil. 4ta ed. Madrid: Narcea. Pp. 6-8

reconociéndose como persona y descubriendo a los demás, como miembros de una comunidad. A su vez los niños, sus familias y comunidades forman parte de un contexto mayor que es el medio natural y tecnológico. Ambos ámbitos se encuentran relacionados entre sí, a través de la comunicación, por medio de los lenguajes y los distintos medios de expresión.

Teniendo en cuenta que si bien se establecieron ciertas delimitaciones entre ellos, ha sido con el único propósito de hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización, y planificación de la tarea educativa y que en la práctica y en el accionar docente, estas delimitaciones, deben ser superadas por una educación globalizadora.

a) Ámbito de Formación Personal y social

La formación personal y social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos importantes como el desarrollo físico e intelectual, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y el desarrollo de valores.

La formación personal y social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos.

Aborda los Núcleos de Aprendizaje de: Autonomía, Identidad y Convivencia.

b) Ámbito de Lenguajes y Expresión

La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida desarrollan el pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas, construyendo significados consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan, favoreciendo la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa.

A través de los diferentes instrumentos de comunicación, los niño/ niñas se relacionan con el medio, exteriorizan sus vivencias emocionales, se apropian de los contenidos culturales, y amplían progresivamente su comprensión de la realidad.

Aborda los núcleos de: Lengua, Expresión Corporal y Teatral, Expresión Sonora y Musical y Expresión Plástica.

c) Ámbito Natural, Cultural y Tecnológico

La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, es influenciada por la tecnología, que transforma permanentemente los modos de aprendizajes.

El medio es un todo integrado en el que los elementos naturales, culturales y tecnológicos, se relacionan y se influyen mutuamente, siendo importante que el niño/niña además de identificar los distintos elementos que lo conforman, vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones que se generan entre los distintos objetos, fenómenos y hechos para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural, cultural y tecnológico. Respondiendo a las necesidades que todos los sujetos tenemos de adaptarnos a un medio ambiente y de interactuar en él y con el medio ambiente propio y ajeno, para su cuidado y respeto crítico y participativo.

Aborda los Núcleos de: Seres Vivos y su Entorno; Los materiales y sus interacciones, Relaciones Lógico Matemáticas y Tecnología.

Núcleos de Aprendizajes

Los Ámbitos de Experiencias representan un nivel de organización más amplio en esta propuesta curricular, dentro de ellos se formulan otras distinciones más específicas definidas como Núcleos de Aprendizajes, que representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto de determinados aprendizajes esperados.

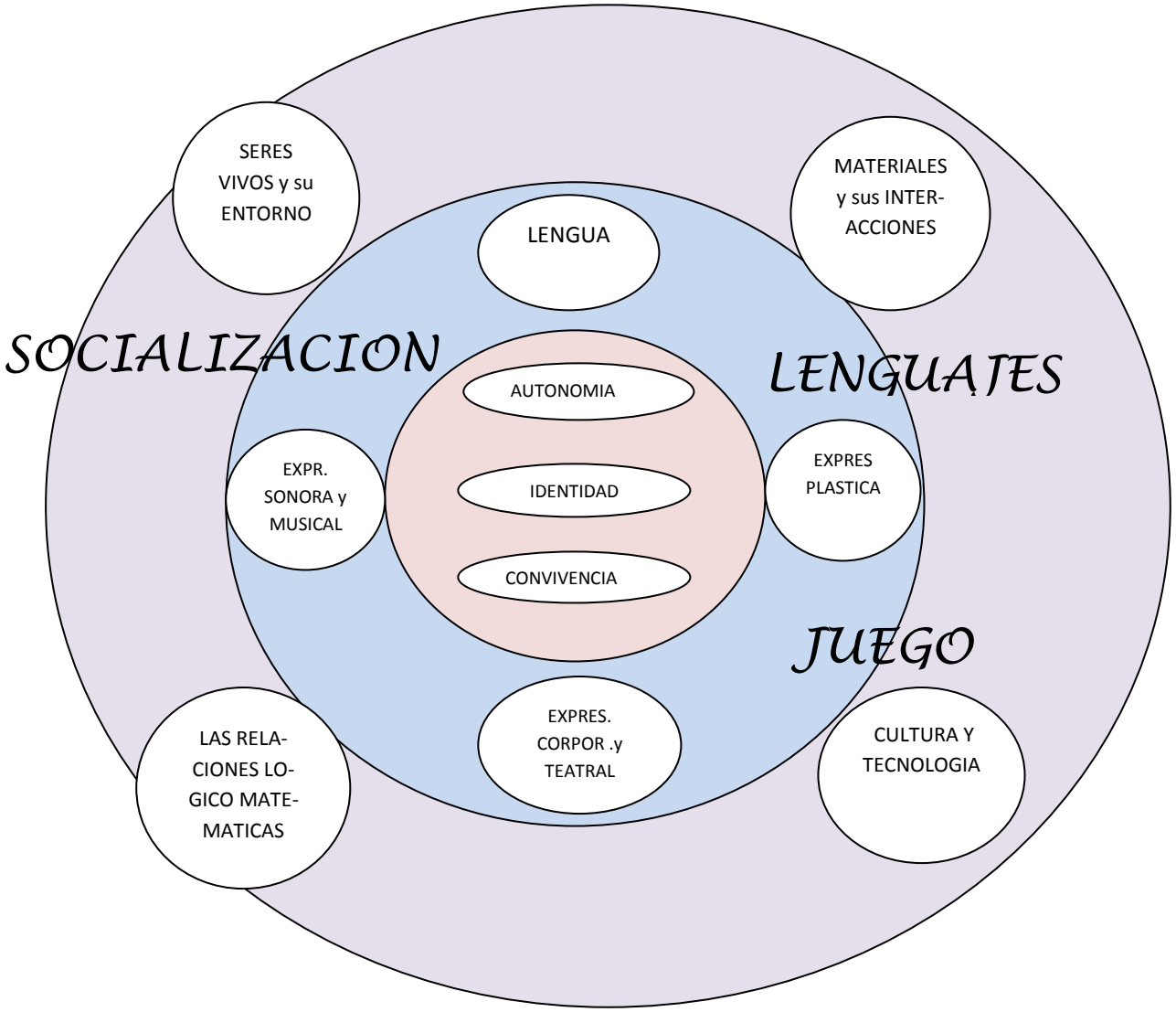
Los mismos refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura.

Todos los Núcleos que se presentan tienen el mismo nivel de importancia, por tanto deben ser abordados con idéntica profundización. En ellos se plantean objetivos generales, que enuncian e integran los propósitos educativos fundamentales que refieren a ese eje.

En cada uno de ellos se especifican contenidos, que están expresados en términos de definiciones de lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños, acorde a sus posibilidades y singularidades, condición que es básica a nivel de educación.

Se presentan formulados en diversos niveles de especificidad y contextualización, de acuerdo al aprendizaje que se trate y a la intencionalidad pedagógica.

AMBITOS DE EXPERIENCIAS y NUCLEOS DE APRENDIZAJES



EDUCACIÓN MATERNAL

EDUCACION MATERNAL CAPITULO III

1. Objetivos de la Educación Maternal

• Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

• Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.

• Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.

• Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

• Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.

• Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.

. Adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

. Crear escenarios de aprendizajes a través del juego favoreciendo el desarrollo multidimensional y continuo del niño.

2. Diferentes Propuestas Institucionales para la Educación Maternal

La Educación Maternal es un campo plagado de tensiones y definiciones aún no visibilizadas y por ende resueltas, que incluyen diversas temáticas (denominaciones, roles, funciones, ubicaciones, espacios, como así también nuevos formatos organizacionales, variadas propuestas pedagógicas, recreativas, etc.).

En lo que tiene que ver con las denominaciones que debería recibir, Laura Pitluk[92], lo plantea en su libro de " 0 a 3 .Educación Maternal", ¿qué nombre le correspondería a las instituciones que se ocupan de esta edad? Si los nombres representan lo que se realiza, decir Jardines Maternales implica solamente circunscribir al ámbito formal y por ende educativo a una sola propuesta, aunque en la realidad existe una diversidad de formatos que no contiene esta denominación.

En cuanto a cuál será la ubicación específica es un tema polémico, ya que abordar esta franja etarea desde un solo ámbito no es efectivo. Una verdadera y ambiciosa educación integral levanta la mirada por sobre un solo campo, para sumar y enriquecer la labor, aunque quizás la discusión deba girar en torno a cuál sería la manera más eficiente y eficaz para integrar a la mayor cantidad de actores interesados en ella.

Estos serían solo algunos de los primeros interrogantes que despiertan la sola formulación de un crecimiento sostenido destinado a la primera infancia para menores de 3 años.

Tal y como presentan los diversos informes que realizara UNICEF, en Argentina las instituciones que se ocupan de la franja de 0 a 3 años se halla en manos del Ministerio de Desarrollo Social, cuya denominación ha cambiado en los últimos años (Casa Cuna, Guarderías, Centro de Integración y Fortalecimiento Familiar; Centro de Integración), pero su función continua siendo asistencial, y de cuidado. Su preocupación se asienta en la asistencia a niños cuyas madres trabajan (transformándose en la condición de ingreso).

En cuanto a la planta orgánica, en este último caso, no establece como condición necesaria una formación profesional específica para la atención y cuidado de niños pequeños.

Como ya se mencionara anteriormente en lo que corresponde la educación formal, existen Jardines Maternales estatales y privados, aunque los existentes no cubren las demandas correspondientes. En dichos informes se menciona que es aquí donde se desarrolla la mayor inequidad e inclusión de los niños a recibir educación y en especial los niños de familias pertenecientes a los sectores más vulnerables.

Los marcos normativos, hablan de "nuevos formatos", lo cual incluye pensar que puedan surgir nuevas formas de educar, y de proporcionar estímulos a los que más lo necesitan.

" En la actualidad hay que pensarlos organizados *no solo en función de una familia que tiene que dejar a su hijo para ir a trabajar con la intención de que se lo cuiden, sino que hay que concebirlo en función de las necesidades de los niños y como una organización con orientaciones pedagógicas. Es preciso considerar que además de atender al niño, en sus necesidades vitales, alimentarlo y cuidarlo, debemos favorecer su desarrollo de acuerdo a sus capacidades, posibilidades e intereses."…(Diseño Curricular de* Chubut. 2012)

[92] Pitluk, L. (2009). Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Buenos Aires: Novedades Educativas

"*Los bebés, para crecer sanos, en todo sentido necesitan que estén satisfechas sus necesidades básicas vitales y emocionales; lo importante no es dónde ni con quien, sino que se cumplan esos dos requisitos" (*Crema, M.1998:13).

Es decir que los Jardines Maternales cumplen una muy destacable labor en la crianza, el cuidado y la educación de niños pequeños, donde las actividades diarias de crianza pueden transformarse en oportunidades educativas relevantes, donde el acunar para dormir, entonando una canción despierta las emociones que contribuyen al crecimiento y desarrollo integral de un bebé.

…"*Es la Institución Educativa que atiende al desarrollo integral del niño, ejerce una acción educativa planificada, sustentada en principios pedagógicos actualizados y utiliza métodos que responden a las características y necesidades vitales de los niños." (Diseño Curricular Chubut.* 2012)

Cuando se habla del Jardín Maternal se tiene en cuenta que éste presenta una clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca aspectos sociales, afectivos, emocionales, cognitivos, motrices, y expresivos, entre otros. Estos, se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir.

Es decir, preparar al niño para una educación sistematizada y gradual respetando sus características, tiempos, intereses y capacidades, para una trayectoria escolar sin alteraciones.

Dentro de la oferta educativa deben considerarse también situaciones mixtas en las que agrupaciones comunitarias gestionan espacios físicos y parte de la atención de los niños y gobiernos jurisdiccionales o municipales se responsabilizan de la designación de cargos docentes ya sea de dedicación total o parcial"…[93]

En definitiva será conveniente que tanto las instituciones existentes como los nuevos formatos a crear, puedan ofrecer a los niños menores de 3 años, *propuestas específicas* , en función de las etapas de desarrollo evolutivo de los niños en estas edades, pero que también respondan a *formatos flexibles* acordes a cada contexto y capaz de potenciar las oportunidades existentes.

3. Docente / Educador en Educación Maternal

Anteriormente se hablaba de la complejidad que presenta la Educación Maternal. Esta complejidad también les incumbe a las personas que se dedican a la educación para niños

[93]Conceptos extraídos de la Formación Superior en Educación Maternal. UNSE. Escuela para la Innovación Educativa. Especialización en Educación Maternal .2012

menores de 3 años. Si se abre la mirada sobre esta edad, se debe tener presente que lo ideal, se tensiona con lo real en educación formal y no formal.

Desde el ámbito formal, se piensa en un equipo de profesionales destinado a la atención, cuidado y educación de estas edades, quienes desde los diferentes ámbitos de la salud (pediatras, fonoaudiólogos, nutricionistas, entre otros),participan en la construcción subjetiva de la vida de los/as niños/as. Así también, se hace necesario pensar en auxiliares docentes (que deberán ser docentes titulados), quienes desde la labor colaborativa, y en conjunto con un par, caractericen una educación con calidad para los más pequeños.

En cuanto a la educación no formal también se puede incluir a dichos profesionales antes mencionados, pero es aquí donde en función de las posibilidades, se piensa en "educadores", desde un marco mayor, donde "otros actores" puedan ser incluidos en nuevos formatos. Educadores, que desde diferentes lugares u ocupaciones colaboren con esta particular franja de la primera infancia, desde ámbitos que incluyan lo lúdico, la música, las áreas expresivas, la salud, etc.

Los primeros e innegables educadores se encuentran en el contexto próximo e inmediato de los niños desde su llegada al mundo social, y esto se encuentra en el ámbito de la familia.

Los docentes comparten la tarea educativa con la familia, pero no la reemplazan sino que la complementan. Esta se manifiesta en la atención a las necesidades primarias de los niños, es la mamadera en el regazo, el consuelo ante el llanto, es acunar para que se duerma, es el cambio de pañales, todas ellas necesidades vitales para los pequeños, pero también oportunidades de situaciones que permiten moverse en un ámbito educativo. Aquí cabría entonces el siguiente cuestionamiento: ¿son enséñables estas actividades? Y la respuesta es tan afirmativa que invita a reflexionar que si el " cachorro humano", como lo menciona Antello, no tendría quien le enseñara el sostén de apoyo ,nunca adoptaría la postura bípeda, sin un andamio en el lenguaje , ese cachorro no adquiriría el habla, es decir son todas actividades que se transforman en educativas al agregarle la intencionalidad y por ende una planificación que colabore y acompañe su desarrollo desde una integralidad en la cual el sujeto crece Pero además los docentes son profesionales que conducen la tarea de manera sistemática: aprovechan estos momentos para estimular el desarrollo infantil, generan actividades y recursos específicos para incentivar determinados aprendizajes en los niños.

Un docente /educador capaz de poner el cuerpo, en todas las situaciones de crisis de esos bebés, donde la actitud del docente calma, y segura será el factor necesario para el niño. La palabra del bebé en el docente/educador es el estímulo adecuado, la intención pedagógica oportuna, los contenidos apropiados.

"Si deseamos que los niños crezcan activos curiosos y sin miedos, debemos brindarles un ambiente a la vez seguro y estimulante. Los bebés no aprenden siendo presionados o sobreprotegidos, tampoco es suficiente rodearlos con los mejores juguetes educativos y a continuación ignorarlos. Los bebes aprenden explorando y experimentando, cada uno a su manera, ayudados por padres y docentes cariñosos que saben comprender sus aprendizajes (…) Mary Ann Palasky (1981)[94]

La educación maternal busca favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida. Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizaje durante toda su existencia, la experiencia demuestra la importancia que tiene este período en el desarrollo del niño: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.

La escuela se prepara para darles la bienvenida, planifica la tarea, prepara el espacio físico y los materiales, organiza el tiempo; y el personal docente pone su afecto y conocimiento a disposición de los niños, de esta manera marca la impronta que sellara el futuro desarrollo del niño y su relación con las instituciones escolares.

Los niños encuentran en el espacio institucional que le brinda el Jardín Maternal, la posibilidad de aprender con y de otros niños. Esté contacto cotidiano con ellos, en un clima sereno, con adultos y con objetos a su disposición, amplia y enriquece sus posibilidades de conocimiento.

4. Las Nuevas Generaciones…la Fuerza de lo Instituyente

¿Qué implica, en términos educativos, mirar a los que nacen, a los que llegan al mundo, a los recién nacidos, como "los nuevos" (como llamaban los griegos a los recién nacidos), a los recién llegados, como la novedad, la renovación de lo que está, como un nuevo inicio. Si la infancia es el nacimiento y es el comienzo de la vida, la educación adquiere ese sentido.

Arendt. H. (1993) dice: *(…) la educación tiene que ver con la natalidad (…). Por el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo, el tiempo está siempre abierto a un nuevo comienzo. La educación es el modo en que las personas, las instituciones y la sociedad responden a la llegada de los que nacen, los que recién llegan.*[95] Esa forma de concebir a los recién nacidos, deviene en la acción de *responder:* abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad y la acción de

[94] Mary Ann Palasky (1981). El desarrollo de La mente infantil según Piaget. Buenos Aires. Paidós
[95] Arendt Hannah (1993) en *La condición humana*. Paidós. Barcelona.

recibir, de hacer sitio, abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar. Ese ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo solamente a la lógica que rige en nuestra casa. En ese movimiento del educar como *bienvenida, apertura y cuidado de la novedad*, encontramos el sentido del *educar hospitalario*[96]

En la tarea específica del Jardín Maternal, este sentido se resignifica, en tanto función adulta de cuidado y transmisión de cultura y adquiere un matiz especial desde el término de crianza, como proceso educativo propio de los niños pequeños (Rosa Violante, 2006)[97]

Como adultos, como educadores, nos preguntamos ¿cómo respondemos a la llegada de los "nuevos"? ¿Cómo recibimos a los que llegan? ¿Qué mundo les mostramos?

Solo por mencionar una clasificación, se toman los aportes que presenta Delia Azzerboni (2008) cuando habla desde 4 dimensiones:

Dimensión corporo- motora: para crecer emocionalmente, el niño necesita de acción. Desde una fase bilógica y neurológica su propio cuerpo será el punto de partida de las sensaciones que experimentan, y aspectos básico para la configuración de sus relaciones personales consigo mismo y con los otros (.,,) lo cual requiere del adulto una base de seguridad afectiva y una actitud de respeto continua, una espera paciente y una reflexión continua por la contención y la observación atenta.

Dimensión afectiva: los aportes que provienen de los campos sicoanalítico ofrecen importantes datos, (…) esta etapa es un momento propicio para que el niño/a advierta sus capacidades, potencialidades e interactúe con el adulto.

Dimensión social/ intersubjetiva: desde sus inicios el niño tiene preferencias por estímulos relativos a personas (…) la fascinación que ejercen sobre los bebés las acciones instrumentales de los adultos sobre los objetos, por ejemplo, la cuchara para comer, las llaves para abrir , los sonajeros para sonar, posibilitan ser comprendidas por los bebés a través de la mediación de los adultos y del contexto en el que se desarrolla.

Dimensión cognitiva: desde que nace , el ser humano es un ser de iniciativas, que acciona y no solo reacciona, que interactúa con su entorno social otorgando significados y sentidos, que posee una vida subjetiva muy intensa muy activa. Significar es conocer y el conocimiento es acción y a su vez, el conocimiento es significación.

[96] Término del filósofo Derridá, que Levinás también toma y que Freixas vincula a educación.
[97] Ponencia "Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños" Jornadas JM en Instituto Eccleston , Bs. As. (Septiembre 2006)

5. Los Pilares que Sostienen la Enseñanza en la Educación Maternal

En cuanto a la tarea educativa Violante y Soto (2005) sostienen que existen 5 maneras a través de las cuales el docente/educador puede trabajar con los niños y niñas de 45 días a 2 años:

a) Ofrece disponibilidad corporal.

Enseñar ofreciendo disponibilidad corporal supone proponer el propio cuerpo del docente como sostén. Al ofrecer su cuerpo como andamio, los docentes dan contención afectiva y establecen vínculos de confianza. Sus manos, su mirada atenta y fija, el tono de su voz , la proximidad de su cuerpo, la sonrisa, el afecto, el acunar, abrazar , dar la palabra calma en el momento oportuno son las distintas maneras a través de las cuales el docente/educador "pone el cuerpo" diariamente con los niños.

b) Acompañar con la palabra.

(…)La palabra es constructora de mundos, de subjetividades; es uno de los vehículos de la cultura. El docente utiliza el lenguaje para comunicar, interpretar, anticipar, acciones con y sobre el niño, asumiendo en algunas ocasiones la palabra por el niño, para iniciar un diálogo social

c) Participar en expresiones mutuas de afecto

Las expresiones mutuas de afecto abren puertas al aprendizaje. Estos "andamios" afectivos son los que permiten enseñar y aprender. Los abrazos y las sonrisas alientan a los chicos a realizar acciones (…) el vínculo afectivo sostenido genera un clima de confianza y tranquilidad

d) Construir escenarios. Los escenarios materiales se construyen, con intencionalidad educativa, para explorar objetos, jugar, desarrollar habilidades motoras (…), pero además también pueden armarse *escenarios a través de la creación de un medio hablado, musical, estético, etc.*

e) Realizar acciones conjuntamente con los niños.(…) Junto con los niños, los docentes arman secuencias de acciones en un entretejido en el que todos estructuran el todo (ibíd.: 53-58)

6. Relación Familia- Educación Maternal

Los docentes comparten la tarea educativa con la familia, pero no la reemplazan, sino que la complementan (Diseño Curricular de Buenos Aires). En esta suerte de recuperación de la familia como primer educador de los niños y niñas, desde los 45 días a los 2 años, existen algunos puntos que deben ser visibilizados. En un principio, la importancia de la relación que ésta desarrolla con la Institución Educativa debe superar la mera participación por la participación misma para tornarse en activa y con un nivel de

participación fluida. Es decir cuando se piensa en la relación con las familias, se evoca a todo tipo de contactos, de reuniones, de espacios (formales o no) desde los que se los convoca.

En primer lugar es necesario tener presente que la representación social que plantea Fairestein, G. (2011:81-92),[98]*son las maneras a través de la cual cada uno de nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida, junto con las características del medio y las informaciones que en él circulan, de un modo natural o espontáneo. Esta forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, se organiza en función de opiniones, creencias, actitudes e informaciones de un objeto o situación. (Spakowsky, E.2007:7 citado en Fairestein, G.)*

La institución escuela, a quien se le atribuye ser uno de los inventos de la modernidad, establece dentro de sus rituales, maneras de ser y de hacer en su ámbito. Es por ello que se habla de una fragmentación en los roles que desarrollan los chicos.

Estas representaciones actúan sobre las marcas relacionadas con el ser hijo y el ser alumno. Hijo se es en la casa, con los padres y alumno se es en la escuela, con el docente. Ser alumno no es una condición natural del niño sino una posición subjetiva que se define en una relación situada. Ser alumno, reconocerse como alumno, supone la asunción de un rol institucional preconfigurado, que requiere de un aprendizaje específico de las normas, códigos y comportamientos adecuados (Fairstein, G. 2005)

Esta tensión también está relacionada con los modelos que se presentan desde lo que es la escuela, con todo su mundo pedagógico.

Es por ello que al abordar este contenido fundamental para la Educación Maternal, es necesario reflexionar que cada bebé, cada deambulador y cada niño menor de 3 años que asiste a dichos establecimientos educativos, lo hacen acompañados de un adulto que forma parte de un contexto familiar, y que desde antes de su nacimiento, el niño/a, forma parte de dicho entorno vincular y relacional.

Esto es uno de los temas que ameritan la reflexión y el análisis en la relación familia-institución; pero existe otro tema que también amerita su tratamiento, el cual tiene que ver con el nivel y tipo de relación que se establece entre ambas (familia – institución).

[98] Dentro de dichas representaciones sociales Gabriela Fairstein dice que los docentes y las familias pueden establecer 4 tipos: jardín compasivo, jardín salvador, como en casa y terapeuta familiar. Para ampliar el tema ver el artículo Fairstein, Gabriela (2011). ¿Son víctimas, son abandónicos, son nuestros patrones o nuestros pacientes? Modelos para pensar la relación familia-institución en la educación de la primera infancia. En el mismo se establecen 4 modelos posibles de relación: El jardín compasivo, el Jardín salvador, el jardín como en casa y el Jardín terapeuta pp. 81-93

El desafío se centra en poner en la mesa de la reflexión y el análisis modos de relaciones con las familias que impliquen la mimetización, la segregación o la integración[i] (Violante, R; Soto, C. 2008) Es necesario que se pueda intentar en un sano y justo equilibrio establecer un nivel de participación activa con quienes concurren diariamente a dejar a sus bebés y niños al Jardín Maternal. Una intervención que pueda superar una participación débil donde las familias sólo se limitan a obedecer, a cumplir órdenes o a confeccionar determinadas actividades planificadas por los docentes. La intención de búsqueda de participación activa representa e implica la toma de decisiones. Estas decisiones involucran asumir las responsabilidades que a cada uno, desde su rol, les compete: el docente asiste, acompaña y educa desde la escuela (entendiendo que tanto el Jardín Maternal como el Jardín de Infantes, son instituciones, que educan: son escuelas). La familia por su parte debe asumir el compromiso de realizar lo que le corresponde en asistencia, cuidado y educación de los niños pequeños desde la privacidad de sus hogares, pero también desde lo referido a aquellas cuestiones que le corresponden como tal (llevar a sus hijos diariamente a la institución, respetando los derechos del niño a recibir una educación de calidad educativa, donde él mejor colaborador de los docentes se encuentra en el entorno más inmediato del niño: su familia.

Los padres y los miembros de la familia de un niño son las personas más importantes en la vida del mismo. Cuando deciden enviar a sus hijos pequeños por primera vez a una institución escolar, ya sea por razones de trabajo o porque están convencidos de que los niños necesitan otras experiencias además de las que se realizan en su hogar, se sienten expectantes, llenos de interrogantes y en ocasiones inseguros.

Los docentes pueden atenuar las preocupaciones de los padres, ayudándolos a comprender la importancia de la etapa por la que están atravesando los pequeños, ofreciendo respuestas a sus interrogantes y explicándole la oportunidad que significa una propuesta educativa apropiada para el desarrollo y el crecimiento de los niños.

La familia constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educativo apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, los niños incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos.

La Educación Maternal comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de los niños.

A partir de establecer vínculos de respeto y confianza se inicia una efectiva relación entre familias y docentes. Cada uno aporta algo importante acerca del niño. Los docentes sus conocimientos sobre las características de estas edades, sus propuestas didácticas, sus propios valores , actitudes personales y profesionales que sustenta el proyecto a realizar, las familias a su vez, traen conocimientos y experiencias sobre sus hijos. Ellas conocen la historia del niño, sus rutinas; aportan las modalidades de crianza que han encarado desde su nacimiento, su estilo de vida, en que situación familiar viven.

El docente tendrá especialmente en cuenta que las familias de sus alumnos son diversas; tanto sus historias personales como sus organizaciones familiares. Por lo tanto al conocer quiénes son los miembros de las familias con quien conviven sus alumnos, sus problemas, sus intereses, sus formas de vida, el Docente hará uso de estas informaciones para acercarse a un progresivo conocimiento

7. Los Ambientes También Educan

(…) nosotros no educamos directamente, sino indirectamente por medio del Ambiente.
John Dewey

Sin importar el espacio físico con el que se cuente, los ambientes ejercen una influencia pedagógica importante.

El ambiente habla por sí solo, y a través de un dialogo con el niño, que despierta todos los sentidos olores, colores, sabores, texturas, etc., como así también su mundo interior recuperando recuerdos, emociones, placer, displacer, etc., en definitiva por su activa participación en el acto educativo, exige del docente/educador una planificación acorde y adecuada a las intenciones pedagógicas que se tenga.

También transmiten mensajes que tienen un fuerte componente cultural, que son capaces de transmitir valores, estableciendo una influencia poderosa.

No sólo dicen como son o deberían ser los escenarios pedagógicos en los que se enseña y se aprende, sino que también van marcando tendencias y modelando sobre la escala de preferencias y gustos de los niños.

Es habitual ver las paredes de las instituciones con paneles, o dibujos de una determinada editorial, o de una determinada marca de moda, con lo cual se transmite a los niños mensajes que actúan sobre el peso de lo económico y comercial que hace de las infancias sujetos consumistas.

Es por ello que los niños al ingresar a un Jardín Maternal deben encontrar ambientes agradables, limpios, perfumados, que los inviten a quedarse, que los motiven a descu-

brir y redescubrir cotidianamente el mundo que los rodea y del que ellos se irán apropiando progresivamente

Es necesario ver los ambientes como escenarios de aprendizajes capaces de ser, ellos solos, fuente de enseñanza y aprendizaje.

El espacio escolar entendido como ambiente de aprendizaje es considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Se constituye en un escenario estimulante, que invita, dice, sorprende, provoca el asombro, y abre fronteras inimaginables para el trabajo educativo con la primera infancia. Pero *esto no se logra mágicamente, sino que es necesario que sea parte de la intención de los adultos quiénes están detrás de "bambalinas" pensando, organizando, ambientando, poniendo, sacando… de manera de lograr el clima que se quiere propiciar*.[99]

En algunas instituciones no se cuenta con las condiciones físicas óptimas, pero este tercer docente (Violante, R.), cuenta con herramientas relevantes para desarrollar el aprendizaje, que los profesionales de la educación deben tener en cuenta.

Los ambientes también enseñan desde lo ético y desde lo estético. No hay que olvidar que el buen gusto, se da a través de la combinación de colores, objetos, pequeños detalles, como así también incorporar las riquezas locales, regionales. Muchas veces la naturaleza es rica, variada y también los aportes de las diferentes culturas, con objetos representativos, cargados de simbología, pueden ser elementos que aporten no solo un toque decorativo, sino también una enseñanza.

Otra cuestión importante tiene que ver con la seguridad que debe estar siempre presente en todo lo que se ofrece a los niños, y en especial a los más pequeños, aquellos que iniciarán la marcha en las instituciones destinadas para tal fin.

La seguridad debe estar no solo en los espacios físicos, sino también en los objetos que habiten en dichos espacios internos y externos, ya que los niños no tienen en cuenta el peligro y es aquí donde el docente tiene que aplicar sus saberes sobre las características particulares en la exploración que los niños realizan.

Por último, es necesario que tanto los espacios externos como los espacios internos puedan ofrecer sectores para las actividades cotidianas, de rutina, y aquellos que son para el juego libre, como así también para las diferentes actividades que se desarrollan diariamente en las salas. Cada uno de estos sectores tiene ventajas en su favor. Los sectores destinados a las actividades cotidianas, le brindan seguridad y anticipan acciones a los más pequeños.

[99] Ambiente y aprendizaje. Especialización Superior en Educación Maternal UNSE 2012

Los otros espacios, los que son flexibles, abiertos, invitan al niño a desarrollar su imaginación, a descubrir y desarrollar nuevas posibilidades de aprendizaje.

8. Las Actividades en Educación Maternal

En un principio y hablando de los bebés se diferencian dos tipos de actividades: lúdicas y de rutina. Las actividades de rutina permiten que se introduzcan aspectos lúdicos, es decir que puede haber juegos mientras se produce el cambio de pañales, el aseo personal o cuando se comparte la alimentación.

Las actividades de rutina implican "hacer lo mismo todos los días, de la misma manera". Dentro de ellas están las que se ocupan de la alimentación-higiene-sueño. El niño a esta edad necesita un cierto orden y estabilidad que le permita sentirse seguro. Estas actividades implican cierta familiaridad en lo que se hace, lo que no quiere decir que la maestra no haga un trabajo pedagógico. Cambiar a un bebé, mientras se entona una canción con rima, entablar un diálogo con una sonrisa, utilizando una comunicación que contenga rima, risa, alegría transforma una actividad de rutina en una actividad intencionalmente pedagógica.

Las actividades de rutina son por su propia naturaleza, las más parecidas a la que se realizan en el ambiente familiar La forma en que estas se realizan varían, cada familia desarrolla pautas de crianzas propias producto de su cultura.

Es de suma importancia que la docente y la familia conversen acerca de las mismas, de tal forma que puedan establecer estrategias comunes para encararlas de modo que se pueda dar continuidad y coherencia a los cuidados que brindan al niño tanto la institución como ella.

El énfasis estará en hacer todos los días las mismas cosas pero con una actitud creativa, considerando que se trata de un momento de aprendizaje tan válido e importante como cualquier otro. A través de las diferentes actividades la maestra con una actitud afectiva, ayuda al niño a sentirse seguro y querido.

A medida que los niños crecen y se desarrollan, muchas de estas actividades tienden a variar según la edad. A través de ello realizará un lento aprendizaje de las pautas sociales, e ira construyendo su autonomía.

Cuando el bebé es pequeño, el adulto debe estar a su disposición atento a sus necesidades para darles respuesta inmediata.

Una planificación sensata y la calidad afectiva de la docente, otorgaran a estas actividades de rutina un valor incuestionable.

Los momentos transcurridos por los niños en la institución, deben implicar experiencias que hagan posibles el desarrollo de la exploración, el juego y la comunicación.

Las actividades lúdicas implican una propuesta intencional y sistematizada que se organiza a partir de los contenidos previstos, lo cual significa que el docente planifica las actividades, los materiales, los espacios y la intervención que realizará durante la tarea.

En función de los contenidos a trabajar, las actividades suponen siempre una propuesta abierta del docente/educador quién organiza las situaciones ofreciendo materiales ricos y variados a los niños. Los mismos eligen con libertad sus compañeros de juego y los objetos con los cuales jugarán, en estas situaciones se desarrollan varias actividades al mismo tiempo que garantizan procesos de exploración, interacción y comunicación.

El hecho educativo involucra a niños y a docentes, el docente determina la finalidad educativa que pretende alcanzar, planifica, organiza, propone, observa, interviene y evalúa. El docente para evitar la pérdida de tiempo y situaciones de desborde deberá planificar su tarea evitando improvisarla. Creando un ámbito de libertad que dé seguridad y contención, deberá organizar actividades ricas y variadas que permitan al niño actuar con creatividad e iniciativa.

El docente coordina las actividades, a veces con mayor protagonismo de su parte y en otras ocasiones actuando como observador activo. En ciertas actividades ejerce influencia sobre la acción del niño.

Las actividades de indagación de los materiales, ofrecen oportunidades al maestro de realizar paralelamente una actividad de rutina con algún niño, mientras otro grupo está jugando libremente con los materiales, por ello el docente debe darse tiempo para participar en ellas como un observador activo, que evalúa lo que está pasando y decide o no su intervención en el juego de los niños.

El juego del niño siempre tiene carácter intencional, desde el propio niño y desde el adulto aunque la intencionalidad de ambos sea diferente.

El docente tiene una participación activa ,y una de las formas privilegiadas que asume esta intervención es la palabra, que organiza el mundo del niño, le da significado al ambiente, dando respuesta en cada una de sus etapas, que le permiten ampliar su comprensión e ir construyendo el lenguaje.

En ambas actividades se puede hablar de estabilidad y variación. Estabilidad en los vínculos con los adultos (es decir que la maestra sea la misma), en la organización de los espacios y distribución del tiempo y variaciones que estimulen nuevos aprendizajes

Cada nueva variación propuesta debe ser una combinación de la exploración de nuevos objetos, la práctica de nuevas habilidades, el enfrentarse a nuevos desafíos.

Todos los bebés necesitan tiempo para consolidar las habilidades aprendidas. De igual manera los que están aprendiendo algo nuevo necesitan la seguridad y la confianza que les proporcionan las actividades ya conocidas que realizan con facilidad.

La Multitarea[100], propuestas diversas y simultáneas en pequeños grupos como otra modalidad organizativa. La multitarea consiste en presentar ambientes de aprendizajes de manera simultánea. Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo todos los sectores preparados por el maestro, con desafíos y adecuaciones a su grupo real. Prevalecen en el desarrollo de la actividad del juego-trabajo, los tiempos individuales y los auto gestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total.

El juego-trabajo es una maravillosa propuesta didáctica, una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas de Educación Inicial.

En el caso de las salas de Jardín Maternal se hace más evidente aún la necesidad de ofrecer escenarios permanentes y otras propuestas móviles de alternativas que se van modificando durante el desarrollo de la jornada.

Cuando se piensa en escenarios permanentes, se imagina una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar, entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños.

Estas modalidades organizativas en sectores, donde se propone un trabajo en pequeños grupos o individual, se constituyen en una forma propia y característica del Nivel Inicial que rescata, recupera y pone en práctica el respeto por los modos de ser y hacer de los niños pequeños. Así como una forma particular de enseñar a niños pequeños es la de armar escenarios propositivos para los variados aprendizajes.

Mientras que las alternativas móviles podrán ser encaradas desde la intencionalidad pedagógica de cada docente que planifica su tarea diaria.

El juego-trabajo o juego en rincones, con ofertas de multitareas simultáneas como modalidad de organización privilegiada de las actividades, ha sido pensada para desarrollarla en pequeños grupos. El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros,

[100] Ibíd (2010)pág. 33

acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. Le permite al docente interactuar con pequeños grupos o con los niños individualmente, según observe las necesidades y temáticas de todos.

9. Diferentes Materiales

Los materiales a utilizar en la Educación Inicial, merecen ser vistos desde tres lugares:

- desde la manipulación que realizan los niños;
- desde las posibilidades, limitaciones, significaciones y resignificaciones que ofrece el elemento en sí;
- desde la intencionalidad educativa con la cual el docente lo incorpora.

El material constituye un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa, ya que es utilizado por los niños y niñas para llevar a cabo su actividad, sus juegos y su aprendizaje.

En sus juegos, los niños y niñas manipulan los objetos, exploran sus características y funciones; otras veces, los utilizan de forma original para representar realidades que no se derivan de los objetos mismos (por ejemplo, cuando utilizan un palo para representar un caballo).

Los objetos tienen una serie de cualidades a las que se alude al hablar de su conocimiento físico, pero hay otro conocimiento que no depende directamente de sus cualidades, sino de la elaboración y reflexión que el niño es capaz de construir cuando establece relaciones y actúa sobre ellos.

El docente / educador ha de tener en cuenta que es frecuente que los niños pequeños cometan errores, originados por su centración en un solo aspecto, sus limitaciones perceptivas, su egocentrismo, sus dificultades para entender la conservación de la cantidad, etc. En este caso, la intervención educativa ha de utilizar los objetos como un medio para facilitar la acción, las elaboraciones mentales y los procesos de estructuración interna del niño.

Cuando un niño se enfrenta en solitario a este tipo de juegos y experiencias, tiene muchas menos posibilidades de darse cuenta de su error, que si lo hace jugando con otros niños y niñas. Por ello, el docente / educador ha de propiciar el intercambio de puntos de vista, la conversación y verbalizaciones realizadas durante el desarrollo de la actividad, etc. Estas experiencias compartidas ofrecen grandes posibilidades de desarrollo al niño, le permiten superar sus ideas previas, las simples apariencias, las costumbres y lo que parece evidente en una primera aproximación.

Además de todos estos aspectos, los objetos tienen un significado emocional, ya que los niños y niñas, como los adultos, establecen vínculos afectivos con ellos. Los objetos producen sensaciones, gustos o desagrados, interesan o producen indiferencia, recuerdan a otros objetos, otros lugares y otras personas. Es tan grande su poder de evocación, que permiten experimentar muy variadas emociones.

Cuando un niño o niña descubre el ambiente escolar, necesita ayuda afectiva, compañía y ánimo para superar todos los conflictos que se le plantean**.** A esa sensación de no estar solo, de continuación de su hogar, puede contribuir también un objeto, a veces tan diminuto como un cochecito, un palo, una piedrecita, un pañuelo o un pequeño superman.

Una cuidada organización y disposición de los materiales favorece el aprendizaje, la relación entre los niños, la adquisición de la autonomía, de otros valores, actitudes y normas.

Conviene resaltar la importancia que reviste la disposición y el almacenamiento de los materiales, ya que una buena o mala organización puede ser decisiva en la función y usos que los niños y las niñas harán de los recursos que se ponen a su alcance.

Deben considerarse preferentemente los criterios de accesibilidad y visibilidad de los materiales de modo que inviten a los niños y niñas a actuar sobre ellos. Es inadecuado guardar los materiales que se están utilizando de forma que sólo el educador tenga acceso a ellos, por varias razones: la colocación de los materiales en lugares cerrados, distantes o inaccesibles dificultaría su utilización, a la vez que haría depender su uso exclusivamente del Docente, con todos los inconvenientes que presenta esta centralización de toda la responsabilidad y organización de la actividad.

Para favorecer el uso autónomo de los materiales es indispensable que el educador los presente ordenados según criterios elaborados y aceptados por todo el grupo. De este modo el reconocimiento y ordenación de los materiales es una tarea cotidiana y conjunta, una actividad que favorece la creación de hábitos de orden, promueve la clasificación y facilita el control y el conocimiento del estado del material.

Estas actividades posibilitan un análisis periódico de la organización de los recursos materiales y propicia una toma de decisiones por parte del grupo que ayuda a mejorar la organización, a realizar una distribución de tareas y, por tanto, a una optimización en la utilización de los recursos.

La agrupación de los materiales en espacios y zonas de actividad bien definidas favorece que los niños actúen con autonomía, hagan sus elecciones y se interesen por su trabajo. Es conveniente situar los materiales allí donde van a ser utilizados, donde se

precisen para iniciar una actividad, procurando que cada área o zona de trabajo tenga todo lo necesario para sugerir y desarrollar determinado tipo de actividades.

El "Cesto del tesoro"

Desde el momento del nacimiento de un bebé, las primeras actividades a su alrededor giran en torno a satisfacer sus necesidades vitales: alimentación, cuidado, higiene, sueño.

Pero en el transcurso de los meses, se van sumando conquistas en su desarrollo. Una de ellas tiene que ver con el mayor período en los tiempos de vigilia.

A medida que transcurren las horas los bebés no sólo permanecen más tiempo despiertos, sino que además se le suma la posibilidad de cambiar el eje de su cuerpo y de iniciar una nueva postura en la cual su torso permanece erguido, y esto le da la posibilidad de sentarse, manteniendo el equilibrio corporal e iniciando un nuevo proceso de autonomía. Es oportunamente este el momento justo para incorporar este tipo de actividades, con el cesto del tesoro.

En un principio el bebé necesita de la proximidad de un adulto que se encarga de suplir sus necesidades básicas y vitales, pero mientras se producen los períodos de mayor vigilia, sus manos, su boca y todos sus sentidos comienzan a formar parte de una nueva inter-relación con su entorno. Es aquí donde el bebé comienza un período de manipulación, de exploración sobre los objetos de su mundo más próximo.

El "cesto del tesoro" permite fijarse en una variedad de objetos cotidianos, escogidos para que sirvan de estimulo a los distintos sentidos. Ninguno de los objetos del cesto serán juguetes comprados.

Desde una observación por la preferencia de los objetos de los bebés, en este momento de su autonomía, se encuentran los objetos del bajo mesada, donde ollas, sartenes, y cuanto objeto existente en dichos lugares sirven para que cada uno de los sentidos pueda desarrollarse en esa interacción. Qué bebé no se siente atraído por las llaves, su sonoridad, su colorido y hasta su sabor es presa de este momento de exploración y descubrimiento activo por parte de los mismos.

El cerebro de los niños crece deprisa, y se desarrolla mediante las respuestas frente al flujo de estímulos que le llegan de su medio inmediato, en el cual intervienen todos sus sentidos, como así también sus movimientos corporales.

Es por esta razón y en este oportuno momento, donde la intencionalidad docente, permitirá a través de una cuidadosa selección de objetos del entorno de los niños, experimentar diferentes, texturas, olores, colores, sonidos, etc.

Pueden mencionarse dos momentos en este tipo de actividades, cuando los bebés se sientan, pero no se desplazan y cuando se inician en dichos movimientos.

En un principio los bebés experimentan placer con objetos que pueden llevar a la boca, objetos con pequeñas salientes para agitar, golpear, arrojar, etc.

A medida que los niños crecen se pueden incorporar otros tipos de elementos.

Orientaciones sobre el uso del "Cesto del tesoro"

1. Debe tener entre 35 cm de diámetro por 10-12 cm de alto, resistente como para que los niños puedan subirse encima y evitando que sean de plástico.
2. Debe estar lo suficientemente lleno como para poder permitir que los niños realicen su elección.
3. El adulto debe estar cerca, respetando y observando lo que los niños realizan, preparado para intervenir si el niño se lo pide.
4. Se debe renovar sus objetos con cierta frecuencia para permitir el descubrimiento y re-descubrimiento de los mismos.
5. Se debe mantener los objetos limpios y en buen estado.

A modo de sugerencias se pueden presentar objetos de diferentes texturas, forma, peso, tamaño, variedad de colores, que permitan diferentes timbres, con color, brillo, largos, cortos, anchos, etc.

Dentro de los objetos naturales se pueden utilizar: piedras, ostras, calabazas, corchos, nueces, trozos de esponja vegetal, ovillo de lana, cepillo de madera para uñas, cepillo de dientes, brocha de pintor, de afeitar, brochas de maquillajes, cajas de madera, silbatos, castañuelas, broches para ropa, espátulas, batidor pequeño, manojo de llaves, moldes para hacer galletas, exprimidor, tapas, trozos de cadenas, osito de peluche pequeño, rollos de papel de cocina, papel de aluminio, etc.

Este tipo de actividades pueden durar entre 40 minutos y una hora.

Juegos Heurísticos

El juego heurístico es una actividad, donde los niños interactúan con los diferentes tipos de material. Es una continuación del cesto de los tesoros y se inicia desde que el niño/a comienza a desplazarse, hasta los 36 meses.

En la Educación Inicial, se trabaja desde un enfoque constructivista, y el juego heurístico está íntimamente relacionado. El niño/a es el protagonista de sus aprendizajes (investiga, descubre), parte de lo que sabe cada uno facilita el aprendizaje.

Este tipo de juegos favorece el aprendizaje por descubrimiento, el conocimiento de la realidad, la autoestima, respeta el ritmo y las necesidades de cada niño.

Al igual que en el cesto de los tesoros, el juego heurístico también desarrolla capacidades cognitivas (comprender, relacionar, conocer), perceptivas (visión, oído, tacto, gusto, olor), corporales (motricidad gruesa, fina), éticas (respetar, colaborar), afectivas (disfrutar, valorar, querer), sociales (colaborar, compartir).Los niños descubren a través de los sentidos las características de los objetos que manipulan, realizando así nuevos aprendizajes.

Además del aprendizaje del niño, el juego heurístico propicia la colaboración y relación de las familias con la escuela, ya que estas pueden aportar los materiales con los cuales los niños trabajarán.

El material utilizado en estas sesiones debe ser variado y conformado por objetos naturales, de piel, metal, papel, madera, cartón, corcho, evitándose los materiales plásticos o los juguetes.

La sesión de juego heurístico se divide en dos partes muy importantes. La primera es la fase del juego, donde los niños experimentarán con los objetos y la segunda es la fase de la recogida en la que tendrán que clasificar y organizar el material en su lugar correspondiente.

En estas sesiones, el material se coloca en tres focos, en los que se colocarán tres tipos diferentes de materiales y a los que se les añadirán contenedores (objetos también naturales con los que el niño puede transportar, trasvasar, etc. los materiales durante la sesión).

Para la recogida del material se pueden utilizar sacos en los que los niños organizan los materiales.

La duración de la sesión es de 40 minutos aproximadamente, dependiendo del interés de los niños y del desarrollo de la misma, de los cuales se utilizan 20-25 minutos para el juego y el resto para organizar el material.

El espacio del aula debe de ser lo más amplio y diáfano posible, evitando los materiales que pudieran distraer su atención. También es necesario crear un clima tranquilo con el menor número de interrupciones posibles.

10- Juego en Maternal

Jugar es una necesidad, una actividad de vital importancia en el desarrollo integral de todo ser humano, que se inicia a partir del nacimiento. Es fuente de placer, comunicación e intercambio con el otro, además de explorar el propio cuerpo, descubriendo y desarrollando sus posibilidades, pues permite al niño conocer y comprender el mundo que lo rodea.

Claudia Soto, considera al juego en el maternal como un "*diálogo lúdico"*[101], que se establece entre el adulto y el niño, considerándolo como una *actividad social,* por lo tanto, tiene un aspecto *relacional.* Es decir que para que haya juego, tiene que existir aunque no sea en forma literal, otro para jugar, que puede ser un adulto, un niño o el propio niño que juega con sí mismo.

Este *diálogo lúdico,* es un camino de ida y vuelta, entre los jugadores, si uno inicia la comunicación el otro debe reconocerla como tal, para que la situación de juego pueda constituirse.

Este tipo de diálogo no sólo involucra palabras y la voz, sino también gestos y expresiones que lo acompaña, y permite comprender el tono emocional que se transmite. Cuando más pequeños son los niños en el Jardín Maternal, es el Docente el que lo inicia, y es el que crea un formato de interacción en la que el contenido que se actúa es el mismo juego. Es el que construye el formato *significativo* de juego y quien va variando su estructura a fin de que los niños puedan construir el sentido lúdico de la acción.

Los roles comunicativos van modificándose a medida que el niño va tomando control de la situación, es el adulto el que debe facilitar ese pasaje, para esto es muy necesario el cuidado que el Docente pone en aprender a *escuchar atentamente* las acciones de los niños, una escucha no verbal sino gestual, preponderantemente durante esta edad.

Especialmente en la sala de dos años, el *diálogo lúdico,* se refiere a la forma de expresar la ficción. Este aspecto ficcional, se entremezcla con la acción centrada en el movimiento, los juegos se contagian de un niño al otro a través de dicha acción, sin mediar palabras. La mera comunicación que supone el juego, se expresa y surge en la acción. La práctica hace al juego, sin la necesidad de plantear reglas o temas para jugar, existe un acuerdo tácito dentro del campo ficcional y de compartir, en un juego paralelo/socializado un formato que muchas veces tiene una estructura simbólica, dado que todos juegan a *como sí,* por ej.: juegan a que están en la casita cuidando a los bebés.

El Juego como medio y contenido: las propuestas didácticas

El completo desarrollo del cuerpo en el niño, tiene estrecha vinculación con la relación corporal que se establezca entre él y el adulto a cargo de la crianza.

[101] Soto, C., Sarlé, P. (Coor.)(2005) "En el jardín maternal". Paidós. Barcelona.

Dentro de esta relación corporal, las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizajes. El cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño. El cuerpo se construye en la relación con el otro."[102]

Las posibilidades lúdicas se inician en el cuerpo del niño y se amplían a medida que este va descubriendo nuevas posibilidades, las que surgen a medida que el niño /a va afirmándose en su eje postural, lo cual le permite un mayor número de movimientos. En un principio la cuestión lúdica se inicia en las miradas, en las sonrisas, en el contacto corporal entre el niño y el adulto, a medida que también los tiempos de vigilia se van modificando y el niño continúa en desarrollándose en el proceso de autonomía del adulto. también se van realizando nuevos escenarios lúdicos.

En esta edad el cuerpo se convierte en objeto y motor del juego.

"Dentro de esta relación corporal, las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizajes. El cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño. El cuerpo se construye en la relación con el otro."[103]

Razón fundamental por la que los juegos que se establecen desde los primeros meses de vida, son corporales, de presencia particular en la práctica psicomotriz, así como en toda práctica docente que contemple al juego como experiencia creativa. A estos juegos corporales de la primera infancia, Calmels los denomina *Juegos de crianza,* y los clasificó para una mejor comprensión en tres variantes: *juegos de sostén, juegos de ocultamiento* y *juegos de persecución*.

a) Juego de Sostén[104]:

"Los juegos de sostén se desarrollan en un espacio corpóreo: en, desde y sobre el cuerpo del adulto. Para el niño pequeño, más allá del cuerpo del adulto está el vacío. El cuerpo-adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica.

En este tipo de juego la caída y el desprendimiento son ilusorios, son falsos riesgos, en los que el miedo nace del *presagio*, del *pre-sentimiento* de que algo ocurra. La presencia real del adulto, en actos, en contactos y separaciones, cumple un rol fundamental donde la confianza se *pre-siente*.

Los juegos de crianza elaboran la separación de los cuerpos, al mismo tiempo que

[102] Calmels, D. "Juego de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Buenos. Aires. Biblos.
[103] (Ibid.)
[104] (Ibíd.)

ponen a prueba la confianza en el sostén de apoyo que el adulto le ofrece al niño. Este se convierte en una referencia para la consistencia y la existencia de su propio cuerpo.

Respecto a esto, el miedo a la oscuridad (temática de los juegos de ocultamiento) y el miedo a caer están emparentados por la pérdida de referencias, en uno, visual y en otro táctil, el cuerpo es un otro necesario.

A medida que el niño va desarrollando destrezas y seguridad en sus movimientos, se va alejando del cuerpo del adulto para jugar, comienza a realizar acciones similares, **esta vez tomando el suelo (o los grandes objetos de juego) como espacio de apoyo y** valiéndose de su autosostén. Las hamacas, calesitas, sube y baja, toboganes y trepadoras, sustituyen a los cuerpos de los adultos.

Los juegos de sostén, están caracterizados por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño: mecer, girar, elevar y descender, subir y bajar, trepar; en los que varía paulatinamente la cantidad y calidad del contacto que el cuerpo del adulto le ofrece.

- ***El Temor a Caer***

Con respecto al cuerpo, este tipo de juego está relacionado con el miedo básico del niño, que puede condensarse en el temor a la pérdida de la referencia táctil, es decir el temor al caer.

En un niño que está adquiriendo la marcha autónoma, una pérdida de equilibrio es una descompensación de la dupla apoyo-autosostén, que produce un riesgo de caer, que puede referenciarlo a la pérdida del sostén materno.

También en el salto, la presencia del cuerpo en el aire, sin apoyo crea una ruptura de la continuidad del apoyo y un cambio del sostén.

El miedo no está dado por el encuentro con la superficie en la cual se cae, o al golpe que sucede abajo, sino en el acto de separación que sucede arriba.

El temor a caer principalmente está en des-prenderse del costado protector, del apoyo en la espalda, tomándola a ésta como representante del cuerpo

- ***Mecer***

Alrededor de esta acción, se organiza el primer juego corporal, se trata de un pasaje del mecimiento calmante al mecimiento lúdico, es decir de una acción que busca calmar el malestar del niño pequeño, al acto prelúdico y lúdico de mecer al niño, que sólo tiene la intención de obtener placer.

Tiene lugar primeramente en el cuerpo del otro, un otro confiable, que puede generar cambios, transmitiéndolos en el mismo acto, a partir de gestos de aseguramiento de

que nada malo va a ocurrir. Este mecimiento introduce al niño en una variedad de acciones que alteran las características del sostén, desdibuja la continuidad de contactos y posturas, alterando la quietud, esta discontinuidad asegura al niño, su propia continuidad en el ritmo.

Una vez que el niño adquiere cierta autonomía postural serán las hamacas, las que tomen el lugar que el adulto irá dejando. Cuando se aleja y se acerca del y al cuerpo del adulto, realiza un movimiento pendular.

- ***Girar***

El avioncito, es un juego que se inicia en los brazos del adulto, consiste en tomar al niño y hacerlo girar. En los comienzos lo hace tomándolo del tronco y a medida que va creciendo suele repetirse sujetándolo de las manos, al mismo tiempo que el gesto del adulto separa, el movimiento giratorio vuelve a unir. El niño al girar siente que se desprende, que se separa y es por esto que insiste en agarrarse en pedir que no lo suelte. Se desarrolla un juego de *prendimiento* y de *garradura,* cuyos polos opuestos son el *des-prendimiento* y la *des-garradura.*

Una vez que el niño es apoyado en el suelo, recurre en muchos momentos a movimientos que implican giros sobre sí mismo. El cambio de posición continuo y constante que implica el giro, así como la ligera sensación de mareo, constituyen un atractivo particular.

En la calesita el adulto tiene la posibilidad de jugar con el niño, acompañando con su cuerpo el giro, sosteniéndolo, dejando de ser un mero espectador; cuando se baja de ella y deja al niño solo, comienza para el niño una experiencia rica en matices, ya que posibilita el encuentro y desencuentro visual entre él y el adulto.

En las rondas, en cambio, el girar que se produce, marca una diferencia, en ellas se desplaza el cuerpo por el espacio sin cambiar de frente. Al tomarse de la mano del otro, siempre se mira hacia el centro, el otro es una referencia que puede ser mirada constantemente, al mismo tiempo que el espacio va variando constantemente.

La ronda permite el pasaje del giro individual al giro colectivo, permitiendo al niño, tener al otro como sostén del cuerpo y de las emociones. Crean la vivencia del vacío, entendida como una fuerza que nos absorbe desde la espalda y que tiende a alejarnos del centro. El cuerpo se desprende, se expande, movido por la fuerza centrífuga; al mismo tiempo que el contacto con el otro es condición para mantenerse unido y poder seguir girando.

La danza es una de las formas culturales que permiten que los adultos se contacten y giren, reencontrando antiguas sensaciones.

- ***Elevación y descenso, caer***

En los juegos de crianza la caída figurada consiste en caer desde un lugar de estabilidad y permanencia hacia una postura de desequilibrio, de inestabilidad e inconstancia. Cuando el niño empieza a tener dominio de su postura y una conciencia de su cuerpo, podrá comenzar a vivenciar una separación sin apoyos ni sostenes.

Entre la caída libre y el deslizamiento la diferencia está dada en el hecho de que si bien en ambas hay descenso, en la primera se produce una interrupción en la continuidad del cuerpo con la superficie, el cuerpo está desprendido, en cambio en la segunda la superficie de apoyo se va renovando momento a momento lo que materializa en forma primaria la temporalidad.

En la caída sostenida en cambio es el adulto el que toma al niño en brazos y lo eleva para luego descenderlo, le permite al niño experimentar una caída sostenida, que será para él, el antecedente más antiguo de la acción de saltar. Si bien en la elevación y descenso, queda momentáneamente sin apoyo, mantiene un sostén. En el salto autónomo, se produce una suspensión momentánea del apoyo.

- ***Trepar***

Para el niño, la altura es un tema de gran interés, frecuentemente se lo puede ver comparando su altura con la de otros niños, dado que su referencia de edad más contundente es la altura. Por esto trepar para elevarse es una acción ligada a la conquista de un lugar más alto, un desafío a sus propias potencialidades corporales.

La acción de trepar, puede estar ligada a otras acciones preparatorias para un acto: trepar para lanzarse o trepar para quedar suspendido “Trepar implica un cambio continuo de nivel espacial, cambios de altura, cambios de apoyo sucesivos en la búsqueda de una mirada en elevación. Se practica en el cuerpo de los adultos que intervienen en la crianza para luego desplazarse a diversas superficies que puedan ser "escaladas"[105]

El logro de la oposición del pulgar en el agarre de la mano, permite que el niño adquiera una mayor seguridad que le permitirá junto con el vaivén del cuerpo que cuelga, adquirir el desplazamiento con agarres.

b) Juegos de Ocultamiento

El *ocultamiento* crea en el niño, un distanciamiento entre los cuerpos y en la mayoría de los casos los introduce en la oscuridad. En este tipo de juegos, una o más personas

[105] Presentación realizada por Daniel Calmels. “ Junto o fuera de las acciones” . Disponible en www.sem**juegos**yjuguetes.com.ar/.../El**juego**corporal.pdf

se esconden de otra, para que la misma trate de descubrirla, los objetos pueden ser parte de una dinámica en la que se los oculte con el mismo fin.

Los *juegos de ocultamiento*, permiten desarrollar la capacidad de atención del niño, ubicada principalmente en la visión y la escucha. Se puede hablar de un encadenamiento evolutivo de este tipo de juegos, que parten de los más simples a los más complejos del jugar compartido en forma dual, sin reglas preestablecidas, a los juegos colectivos con reglamento.

Los juegos de ocultamiento generan ansiedades que deben ser controladas para que el juego pueda llevarse a cabo con éxito. En ellos las variables del cuerpo, el movimiento, los sonidos, la visión, el espacio y el tiempo, se redimensionan.

El Cuerpo: El niño debe tener una mínima conciencia de la dimensión y el perímetro del propio cuerpo, para esconderse en un lugar.

El Movimiento: El ocultarse requiere un dominio de sus tensiones, para poder controlar la inmovilidad del cuerpo, para poder mantenerse en el escondite.

Los Sonidos: El cuerpo debe permanecer inmóvil y en silencio, ya que todo sonido es indagado por el buscador para lograr una localización de compañeros.

La Visión: En la *escondida*, el buscador sufre una pérdida momentánea de la visión del otro, que a su vez debe ocultarse y para ello se contrae, queda estático, lo que le produce mucha tensión, que a veces no puede ser manejada y hace que deba salir del escondite.

El Espacio: Este juego requiere la organización y puesta en práctica, de un proyecto-motor, planificación y ejecución secuencial.

El Tiempo: La primera vivencia de temporalidad está en el lapso destinado a esconderse y en el tiempo que el buscador tarda en contar. La segunda está dada por tratar de encontrar el tiempo preciso para salir y poder alcanzar el lugar para salvarse

- **La *Sabanita*, el *Cuco***

El llevar un trozo de sábana por sobre su cabeza y quedar tapado por ella, es una de las primeras acciones que son significadas con un rasgo pre lúdico, en el bebé.

En muchos casos esta acción ocasional es estimulada por los padres o el adulto encargado de su cuidado, a través de preguntas como: ¿Dónde está el nene?, así como ¡acá está!, al tiempo que cubre y descubre al bebé.

Para Arminda Aberastury: *"Jugar a las escondidas es su primera actividad lúdica y en ella elabora la angustia del desprendimiento*.[106]

[106] (ibíd.)

El niño se cubre para *descubrir*, o sea inventar un espacio que lo separa visualmente del otro a voluntad y dominio, inicialándolo en la noción de temporalidad, basándose en la discontinuidad, la interrupción de la mirada entre el adulto y el bebé, que la tela arma sobre sus ojos. A diferencia del acto de esconderse, en el *juego del cuco,* el adulto y el niño, se ocultan pero no se esconden, se trata de tapar y destapar, cubrir y descubrir a la vista del otro, en un tiempo acotado, en la cual la secuencia sólo admite una pequeña pausa, esto da seguridad, creando una tensión que puede ser soportada por el niño.

- ***Escondite***

La aparición de un ocultamiento espontáneo que realiza el niño ante la llegada de algún miembro de la familia, es la primera acción pre lúdica, que será el antecedente originario de diversos juegos de ocultamiento. Este juego se dispara en los momentos que la persona que estaba ausente de la casa se hace presente, es ahí que, la persona que estaba presente, en este caso el niño, se ausenta, este tipo de juego puede reiterarse cuando el niño llega al Jardín y se oculta detrás del adulto que lo trae y el Docente hace que no lo ve, interrogando por su ausencia, entonces el niño se hace presente. Esta particular forma de entrada a un lugar, a muchos niños les asegura un tiempo intermediario de volver sin estar del todo.

"En las primeras situaciones del *escondite*, predomina la acción de ocultarse por entero. El segundo momento, salir del lugar, requiere de un aprendizaje posterior"[107]

El *escondite,* es una forma primaria de lo que después recibirá en nombre de *escondida* y será, jugada en grupos y con reglas comunes.

- ***Escondida***

La escondida es una de la forma más común de jugar grupalmente a ocultarse, se basa en que la búsqueda es realizada por una persona, que se tapa los ojos para contar mientras el resto del grupo, se encarga de ocultarse. Al terminar el conteo el "buscador" comienza la tarea de descubrir al resto del grupo.

"Las escondidas son juegos de tensión y distensión; de ausencia y presencia; de repliegue y despliegue del cuerpo; de ver y no ver; de luz y tinieblas; de soledad y compañía; de buscar y ser buscado; de exploración y descubrimiento de los espacios; de silencio y ruido; de impresión y expresión; de movimientos lentificados y acelerados; de encuentro, reencuentro, desencuentro."[108]

[107] (ibíd.)
[108] (ibíd.)

c) JUEGOS DE PERSECUCIÓN:

Este tipo de juegos pueden observarse a partir de diferenciar tres protagonistas principales: *un perseguidor, un perseguido y un refugiado.*

PERSEGUIDOR (Un adulto que amenaza) ***PERSEGUIDO*** (El niño)

REFUGIO (Cuerpo protector)

Originariamente para que se produzca el juego de persecución, debe existir una confianza entre el *perseguidor* y el *perseguido,* el niño lo debe reconocer como una persona confiable, que le transmita la seguridad de que nada malo le va a suceder y esto haga que pueda aceptar la amenaza, como una ficción, disminuyendo la sensación de incertidumbre.

Como dice Clamels, "en las formas más primarias de jugar la persecución, se produce a un mismo tiempo un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector, una diferenciación (con el *perseguidor*) y una indiferenciación (con el refugio)".

- **"¡Qué te agarro, qué te como!"**

Las primeras iniciaciones lúdicas, se desarrollan cuando estando el niño en cercanía con el cuerpo del adulto, que oficia de refugio, un tercero entra en escena gesticulando con su mano en forma de garra, una amenaza figurativa y acompañando con frases como: ¡Ahora te agarro y te como! La palabra que acompaña al gesto, en un comienzo de la comunicación, funciona como un accesorio de él. El niño que es *amenazado*, se refugia en el cuerpo del adulto que lo sostiene en brazos, es decir *perseguido y refugio*, están muy próximos, lo que hace que el cuerpo del niño encuentre enseguida un lugar seguro y baje rápidamente su ansiedad.

El *perseguidor*, debe respetar la condición *segurizante* del refugio, no debe invadir, ni poner en duda su confiabilidad.

El lugar de *segurizante,* que tiene el cuerpo para el niño se irá desplazando a un trozo de espacio, que recibirá distintas asignaciones. *Casa, salvo*. Esto será posible en la medida que el *perseguidor,* reconozca ese espacio ficcional de protección, como un lugar al cual no le es posible acceder, además será factible que se produzcan cambios de roles y que sea el niño el *perseguidor*, representando a variados personajes: monstruos, el lobo, el oso, etc.

Es así que surgen otros juegos de persecución como: El monstruo, el lobo, los cuentos infantiles, la mancha, el quemado y los juegos de pelotas.

11. Periodo de Iniciación: Ingreso a la Institución

La incorporación de los niños a una institución escolar implica para éstos y sus familias el inicio de una serie de experiencias y vivencias que ampliarán su marco de referencia y les posibilitaran entablar nuevos vínculos y relaciones .Se produce un encuentro con otros niños y adultos en un espacio físico diferente, una adecuación a otros horarios y a nuevos modos de actuar y comunicarse.

El ingreso de los bebés a las salas debe ser un momento especial. Permitir que el docente ponga su cuerpo en el ingreso de cada niño, y en cada día del año, implica predisponerse a la llegada de cada uno, no solamente por un cambio de la institución familia a la Institución Jardín, sino por ser el momento de invitación a un lugar de encuentro. Si los bebes ingresaran todos juntos , al mismo momento y en el mismo lugar, el docente se perdería la posibilidad de que este traspaso institucional, sirva para preparar y predisponer al niño de una manera diferente, además de faltarle brazos para recibir a todos juntos.

Por lo antes mencionado, es fundamental que se consideren una serie de aspectos a tener en cuenta, que faciliten y acompañen los procesos de socialización e individuación. Es este el momento donde el docente puede armar escenarios de actividades simultáneas para que el momento de ingreso, sea más bien una invitación a bebés y niños a quedarse e ingresar a un lugar agradable, placentero y que lo invita a descubrir el mundo que lo rodea.

Con respecto a la entrevista inicial de los familiares con la maestra de sección, el propósito de la misma es establecer un intercambio de información que permita al docente conocer al niño, sus circunstancias de vida, sus características y las expectativas de su grupo familiar.

Conversar sobre la forma de encarar el periodo de iniciación es fundamental.

- **La entrevista inicial**

La entrevista con los padres de los niños en la etapa inicial tiene por objeto recabar información acerca del desarrollo del niño, sus condiciones de vida, su estado de salud, las pautas familiares de crianza, sus rutinas. La misma no debe avanzar sobre aspectos íntimos de la vida familiar. Se recomienda hacerla sin la presencia del niño.

Es una buena ocasión para que los docentes y padres se conozcan y empiecen a construir un vínculo de confianza mutuo.

La entrevista escolar indaga sobre aquellos aspectos que los docentes deben conocer para fomentar los aprendizajes en el niño, para estar al tanto de su evolución general.

La información podrá ser volcada en el legajo del alumno. Se solicitara a los padres el certificado médico, del profesional que atiende al niño.

Como así mismo la docente responderá durante el encuentro a las inquietudes o preguntas que los padres puedan presentar y construir algunos acuerdos.

Es necesario, sin embargo evitar hacer juicios y valoración acerca de las pautas de crianza familiares y tener presente que son los padres quienes mejor conocen a sus hijos.

Conocer las expectativas de los padres permitirá al docente una mejor comunicación y la posibilidad de ir registrando como éstas se van modificando o afirmando en el curso del año.

Pero también le permitirá a la institución abordar desde la anticipación cuestiones referidas al desarrollo y crecimiento de los niños. Esta anticipación puede ser planificadamente organizada a lo largo del año. Si bien los bebés en su desarrollo al ir adquiriendo autonomía van interactuando con sus pares y esta interacción, como principio de socialización en algunos casos genera conflictos. Anticipar este tipo de situaciones desde las vivencias, interés y reacciones de los niños, podrá servir para preparar el ambiente en el que se desarrollan los niños muy pequeños, como también preparar a los adultos en sus actitudes frente a esto que los niños lo viven en sus inicios de relaciones con el otro.

Los docentes conviven con situaciones conflictivas en las salas de maternal, pero también es necesario que este tipo de temas formen parte de las agendas, y planificaciones institucionales.

Cuando se habla de la inclusión de las familias , implica tener presente que desde la anticipación y el saber, del docente como profesional de la educación y de las dimensiones en la construcción subjetiva de los niños con las familias, se puede proponer talleres, jornadas de encuentro entre miembros de la institución, como así también con profesionales , con un sin fin de actividades presenciales , desde la web, y todas aquellas que la institución considere efectiva para trabajar con su contexto.

- **Propuestas de Fichas de datos personales en Educación Maternal**

La recolección de la información, en la Educación Maternal, no es un dato menor. Su importancia es tal que la ausencia de un dato sumamente importante puede favorecer o no el normal desarrollo de un día de clases para el niño y para el Docente. Saber cómo duerme el niño, con un objeto determinado, de qué manera ingiere el biberón, o que

cosas le desagrada cuando lo higienizan, son los datos relevantes que ambas instituciones deben manejar.

Pero para ello, es necesario que los docentes/ educadores realicen una adecuada recolección de la información, a través de interrogantes con sentido pedagógico. Es necesario que los datos que se recojan den cuenta de información valiosa para la institución, recordando que la información importante gira en torno al proceso de desarrollo del niño. Por eso las instituciones que se dediquen a la Educación Maternal deberán construir sus propias fichas. Las mismas pueden contener tres grandes categorías de información: datos personales, datos de la crianza, datos relacionados con una breve historia clínica (mucho más en aquellas instituciones que cuentan con profesionales).

12. Los Contenidos en Educación Maternal

Cómo se mencionaba anteriormente este es otro ámbito de tensiones, dudas y hasta resistencias. Para quienes dudan acerca de si existe enseñanza en la educación Maternal, se definen los contenidos como aquello que se enseña, y sin contenido no hay enseñanza. Es por ello que surgen dos preguntas puntuales en esta educación:-¿Que se enseña en esta etapa? y -¿Cuáles son los criterios para establecer los contenidos?

Los aprendizajes giran, alrededor de dos polos contrapuestos, por un lado, aprendizajes referidos a sí mismo: el cuerpo, los impulsos internos, las manifestaciones de sus necesidades; por otra parte, aprendizajes relacionados con el mundo externo: las personas, los objetos, el espacio y el tiempo.

Los contenidos se establecen a partir de lo que el niño/a necesita aprender en cada etapa, considerando lo que marcan las líneas de desarrollo en lo afectivo, lo social, lo intelectual y lo motor.

Partiendo de lo que el niño ya sabe, el docente se planteara lo próximo que el niño debe aprender, teniendo en cuenta lo que define Vigotsky como la zona de desarrollo próximo. Es decir, que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante.

Por ejemplo en relación con el lenguaje, si el niño expresa sus necesidades y sensaciones a través de balbuceos, será necesario otorgarle un significado a las primeras silabas reduplicadas (dijo mama) para incentivar la construcción de las primeras palabras frases.

Recién a partir de los dos años aproximadamente, cuando el niño ha avanzado en la construcción de las categorías prácticas que le permiten organizar objetivamente la realidad y ha iniciado su proceso de representación a partir del desarrollo de la función

simbólica y el lenguaje, será posible seleccionar contenidos con los diferentes campos de conocimientos.

Es por ello que se afirma que existen contenidos para la Educación Maternal, contenidos que implican y definen que se enseña en el jardín maternal, por cuanto es la Institución Educativa que lleva a cabo la función social de la escuela, es decir, que en ella se transmiten contenidos intencionalmente seleccionados de aquellos saberes considerados socialmente válidos.

Esto desde el punto de vista de la institución, y si se amplía el reconocimiento de lo que sí puede aprender el niño, se establece que existen contenidos para este tipo de educación.

El desarrollo es un proceso que sucede en contextos culturales, y sin ninguna duda que la Educación Maternal lo que más posee son saberes culturalmente enseñables y transmisibles. Al ampliar ámbitos de referencia, en particular en los hogares incluyendo las prácticas sociales, para definir los contenidos, muchos aspectos pasan a ser objeto de enseñanza, y si hay un ámbito plagado de diversidades culturales es este tipo de enseñanza, a las cuales el centro educativo lo que más debe hacer es respetarlos y permitir que la diversidad al respecto sea un factor para conocer, comprender y respetar al otro desde su diversidad cultural.

Por ello se puede enunciar algunas características relevantes que debe afrontar los contenidos en esta educación:

- Conformar un recorte de "saberes" que incluyen aspectos a enseñar vinculados al desarrollo y a las prácticas culturales consideradas validas para transmitir a los niños pequeños, y el conjunto de las prácticas sociales en las que incluimos las manifestaciones artísticas.
- Ayudar a enriquecer la constitución de la identidad del mundo que rodea al niño en un doble proceso complementario y simultáneo, que implica el desarrollo personal y esencial y el inicio en la alfabetización cultural (Zabalza 2000).
- En las salas de bebés se enseña a confiar, a desarrollar destrezas motoras, a actuar de acuerdo con gestos y modalidades aceptadas socialmente.

La planificación en Educación Maternal. Aparentemente todos los logros que obtienen el lactante y el niño de pocos años son espontáneos y obedecen más a procesos naturales y de orden orgánico, que pedagógicos.

Durante dicho proceso de desarrollo, lo esperado es que los niños pequeños puedan caminar, hablar, jugar, independientemente en una suerte de evolución diaria que en algunas ocasiones se desarrollan en ámbitos diferentes a los hogareños, y que para

ello cuentan con el apoyo, el sostén de un adulto especializado. Este tipo de actividades son los contenidos pertinentes al Maternal, que facilitan ordenan y promueven las adquisiciones básicas que posibilitan los aprendizajes ulteriores.

Por lo anteriormente expresado, se señala la necesidad de un plan para orientar aquellos procesos naturales del niño pequeño, si bien la jornada de un niño de jardín maternal exige la satisfacción de sus necesidades fisiológicas y de juego, esto supone actividades que deberán estar articuladas y ordenadas debidamente. Como así también planificar obedece a la necesidad de secuenciar el proceso de aprendizaje.

La manera de planificar del Docente para resolver cada una de estas cuestiones reflejara el criterio de organización puesto en práctica, la planificación será flexible y coherente dado que la misma implica estimular al niño/a a aprender a aprender.

El uso y distribución del ambiente, la selección de los materiales deberá tener un orden para evitar el mal uso de espacios y recursos .Como así también se deberá tener en cuenta el tiempo y el espacio en el cual los niños y docentes se moverán.

Finalmente se planifica para asegurar la integración. La planificación debe integrar de modo claro y equilibrado, tanto los objetivos, como las actividades que promuevan el desarrollo del niño, como una totalidad involucrando a la docente, familia y comunidad.

13. Ámbitos de Experiencias

AMBITO: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">CONTENIDOS</td></tr>
<tr><td></td><td>45 días</td><td>1 año</td><td>2 años</td></tr>
<tr><td rowspan="2">AUTONOMÍA</td><td rowspan="2">Adaptación a ciertas rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño e higiene, dentro de un contexto diferente a su hogar.

Reconocimiento paulatino de un mayor número de personas y situaciones que le generen confianza, seguridad.

Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín, hacia una estabilidad mayor en los horarios.</td><td>Adquisición paulatina de la bipedestación que involucre los diferentes desplazamiento (arrastre, gateo, cuadripedia), que le permitan ampliar sus posibilidades de intervención y satisfacer sus intereses de exploración.</td><td>Iniciación en la comunicación de preferencias y opciones personales de juego, trabajo, lugares, grupos, temas y otros, a través de distintas formas de expresión.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Incorporar gradualmente algunas prácticas que le permitan el cuidado de sí mismo y la satisfacción de algunas necesidades en ámbitos relativos a la vestimenta, alimentación, descanso e higiene personal y ambiental.</td></tr>
</table>

	Aceptación de los cambios en el tipo de alimentación (de líquido a semi sólido y de semisólido a sólido)	Autonomía relativa en las actividades de higiene, alimentación, sueño y juego.	
	Iniciativa para vincularse con otro, expresando sus propias formas de vincularse y estrategias para mantener las interacciones.		
IDENTIDAD	Descubrimiento de sí mismo a través de la exploración sensorio motriz de su cuerpo y de los otros, diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato	Reconocimiento y disfrute de su imagen corporal en espejos, proyecciones o siluetas, jugando libremente con su cuerpo, a través de gestos y movimientos. Comunicación de algunos rasgos de su identidad: su nombre, su sexo, sus intereses y algunas características personales.	Comunicación de experiencias que le resulten especialmente agradables y aquellas que le incomoden. Identificación de niños y niñas como personas con necesidades comunes y distintas a las propias.
	Manifestación sobre su preferencia por actividades, juguetes, lugares de trabajos, cuentos y otros		
CONVIVENCIA	Desarrollo de su campo de interacciones social, incorporando a otras personas fuera del ámbito de la familia, y relacionándose mediante expresiones de diferente tipo tales como contacto visual y físico, sonrisas, gestos y juegos. Mantener interacciones sociales, de mayor duración, intención y complejidad, a través de juegos, imitaciones y en la exploración de objetos	Iniciación en la práctica de las primeras normas de convivencia en momentos de alimentación, higiene, juego y saludo, entre otros. Integración a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños.	Iniciación en la aceptación de compañeros de juego. Aceptación y reconocimiento del adulto como referente significativo. Participación en pequeños grupos de trabajo, realizando proyectos que satisfacen necesidades vinculadas a sus diversos intereses, en situaciones de cotidianeidad y de respeto a los demás.
	Incorporación a su campo de percepciones y vivencias, diversas expresiones culturales que se relacionan con las características de su familia y comunidad: objetos, juguetes, música, instrumentos musicales, entre otros.		

	Participación en diferentes manifestaciones culturales, de los grupos a los que pertenece, tales como: juegos, expresiones verbales, fiestas, ritos, celebraciones y otros.

Orientaciones Didácticas:

En los primeros meses, es fundamental generar condiciones ambientales que guarden relación con los periodos de sueño, vigilia, alimentación e higiene.

Es importante que en el contexto de rutinas estables y previsibles los niños, perciban que cuando el docente/ educador, por ejemplo, le "ofrece" la mamadera, el contacto visual, la preparación de la escena que el adulto genera, le confiere a una actividad de rutina, el apego, el sostén, la afectividad necesaria para hacerlo sentir único y especial, como el momento justo y oportuno para establecer el vínculo entre adulto-niño/a

Acunar al niño para dormir, entonando canciones, ambientando un determinado sector para uso exclusivo de este momento, y que en función de las posibilidades el docente no pierda la visión de los que duermen como de los que permanecen en estado de vigilia.

A través de este tipo de actividades de rutina, se satisfacen las necesidades básicas, pero las mismas se transforman en un contenido importante que el docente debe planificar, secuenciar. No por ser actividades de rutina, son menos pedagógicas, por eso es importante que el docente planifique estas actividades.

Como parte de las actividades de rutina el docente deberá ir incorporando diversas nanas, canciones, poesías, breves cuentos, que hacen a su práctica pedagógica.

A medida que el niño va afianzando su autonomía en relación con el adulto, y va adquiriendo el dominio de su propio cuerpo, y del espacio que lo rodea, en este caso el docente debe organizar los ambientes de aprendizajes, como acompañante pedagógico.

El conocimiento y la exploración del entorno se presentan como oportunidades de aprendizajes diarias. El niño, explora, su cuerpo, en primer lugar y después se transforma en un experto explorador del contexto que lo rodea.

En este momento es especial la incorporación de aquello que la cultura ofrece desde sus múltiples lenguajes y expresiones.

AMBITO: LENGUAJE Y EXPRESIÓN

	CONTENIDOS		
	45 Días	**1 Año**	**2 Años**
LENGUA	Iniciación en la comunicación a través de distintas formas: gestuales, corporales y pre-verbales Identificación de expresiones no verbales (gestuales y corporales) y preverbales que realizan personas significativas	Comprensión progresiva de la intención comunicativa, expresada verbalmente y a través de acciones, de las personas con las que interactúa. Comunicación progresivamente con otros, a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando diversos mensajes.	Comunicación utilizando en forma oral, palabras-frases y frases simples, referidas a deseos y hechos vinculados a su entorno. Utilización progresiva del lenguaje en sus diversas funciones: relacionándose con las personas para influir en ellas y obtener lo que se desea. Comprensión de las acciones principales en diversos textos orales en: narraciones, canciones, cuentos y versos
EXPRESIÓN CORPORAL Y TEATRAL	Expresarse corporalmente representando diferentes intensidades y velocidades de distintos tipos de música	Descubrir diversas posibilidades de gestos y movimientos corporales para expresarse en sus juegos y en otras situaciones de su interés	Representar corporal y lúdicamente a personas, animales, y situaciones de su vida diaria.
EXPRESIÓN MUSICAL Y SONORA	Disfrute de las producciones musicales	Disfrute de las producciones musicales .Expresar secuencias melódicas y rítmicas mediante objetos sonoros naturales o elaborados o a través de instrumentos musicales simples.	.Disfrute de las producciones musicales. Expresarse a través de canciones sencillas creadas o de repertorio, con variaciones de velocidad, intensidad y timbre.

Orientaciones didácticas

El cuerpo es un elemento fundamental para el desarrollo de este ámbito, ya que desde el nacimiento el bebé inicia un diálogo con los adultos de referencia muy particular. A través de esa comunicación corporal gestual, sonora, visual, el niño/a manifiesta sus emociones, sus gustos y preferencias. Es importantísimo que en los primeros momentos los lenguajes corporales manifestados en sus preferencias para la hora del biberón, de las horas de sueño, frente a determinadas posturas, al estar upa, etc., sean transmitidos por las familias a los docentes/ educadores que se encuentran diariamente con los niños. Los canales de comunicación deben fluir para que no existan situaciones que generen inconvenientes que dañen la relación entre el niño y la institución. Al decir de Rosa Violante: "el Jardín Maternal debe ser un lugar que invite al niño a quedarse".

A medida que los niños y las niñas van creciendo y desarrollándose se suman otros lenguajes entre los cuales se encuentra la comunicación oral y escrita. La oralidad le servirá en la construcción de su autonomía para ir adquiriendo una lengua materna, que le permite nombrar los objetos, que lo rodean, encontrar sentido en lo que pide, para comunicarse con el par, e iniciar una comunicación social.

En el crecimiento, los escenarios que el docente propicie, con obras de arte, cuadros, artesanías, objetos que la cultura nacional, local, internacional ofrece, deben ubicarse a la altura de los niños. Estos ambientes de aprendizaje, intencionalmente colocados a la altura de los niños, deben servir para apreciar, contemplar, tocar, etc.

En este ámbito, los ambientes de aprendizajes tienen un fuerte componente cultural que los docentes deberán tener presente, para que las instituciones que se dediquen a la Educación Maternal, sean los entornos posibilitadores de cultura a través de los diferentes lenguajes a través de los cuales, tanto el niño como el entorno se comunican.

En este sentido los/as docentes coordinan las actividades tomando mayor protagonismo, o a veces como mero observador de las situaciones que se van generando en las propuestas lúdico-expresivas.

AMBITO: RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL, CULTURAL Y TECNOLÓGICO

	CONTENIDOS		
	45 Días	**1 Año**	**2 Años**
SERES VIVOS Y SU ENTORNO	Apreciar los animales, vegetales y elementos naturales de su entorno, disfrutando de ellos.	Descubrir, mediante sus sentidos, los seres vivos que forman parte de su entorno inmediato y que son de su interés.	Descubrir diferentes fenómenos de la naturaleza tales como: la luz solar, la lluvia, el viento, el granizo, entre otros.

RELACIONES LÓGICO-MATEMÁTICAS	Adquirir la noción de permanencia de objetos y de personas significativas	Establecer las primeras relaciones espaciales con los objetos y personas con que interactúa, percibiendo la función de su cuerpo y las relaciones: lejos-cerca, dentro-fuera, encima-debajo y la continuidad o discontinuidad de superficies y líneas.	Identificar en diferentes objetos, propiedades tales como: forma, tamaño, peso, volumen, para establecer comparaciones. Descubrir cuerpos geométricos simples en objetos de su entorno.

Orientaciones didácticas

El niño irá construyendo paulatinamente su propia identidad, pero la misma la realiza en la relación vincular con los otros. Además en dicho proceso de construcción, también su entorno inmediato va sumando, a través de la cotidianeidad, nuevas figuras de referencia, personajes claves, que amplían su entorno relacional.

Permitir que los niños ingresen a la institución en horarios diferentes, se transforma en una oportunidad para prepara el ambiente, para preparar escenarios que permitan o propicien múltiples actividades simultáneas. El entorno del niño/a paulatinamente, se amplia, y a medida que eso sucede el va identificando en un sentido de pertenencia su vínculos afectivos con quienes son su familia, pero también en esta construcción social, llegan a conocer y reconocer quienes son los vínculos de sus compañeritos de la sala, a quién le pertenece tal o cual objeto personal.

Así como el niño/a va ampliando y reconociendo a sus pares y a los otros adultos, también va adquiriendo nociones relacionadas con roles y ocupaciones que desarrollan los mismos.

En esta construcción y apropiación del entorno, el niño va encontrando también a través de la resolución de situaciones problemáticas, que el Docente propone para que el niño/a vaya adquiriendo un dominio específico con respecto a su entorno más próximo. Armando circuitos en los desplazamientos, a los que le incorpore rampa, desniveles, obstáculos que el niño deberá aprender a sortear.

A medida que el niño/a, crece, en esa apropiación del entorno natural, de los objetos y las personas, se transforman en nuevas oportunidades de aprendizaje, que los docentes deberán capitalizar para las futuras prácticas.

JARDÍN DE INFANTES

JARDÍN DE INFANTES **CAPITULO IV**

1. El lugar del Juego en el Jardín de Infantes

"El niño debe jugar y no debe darse cuenta que se está educando, para que cuando sea grande, sólo recuerde de su paso por el Jardín que jugó mucho y fue muy feliz"

(Froebel, 1913)[109]

Como dijera Rosario Vera Peñaloza en 1932, "*es así como trabajamos aunque parezca que jugamos*"[110]. En este sentido el juego se analiza como medio educativo que le permite al docente, además de ejercitar los sentidos (siguiendo el pensamiento froebeliano), transformar o encauzar la actividad infantil para tornarla productiva.

Patricia Sarlé (2006)[111] afirma que, cuando la Docente diseña una actividad a través de un formato lúdico, los niños no cumplen con la tarea propuesta, sino que se sienten parte de ella, es decir que adquiere un sentido real para ellos: se contextualizan y se encuentran con muchas oportunidades de observar e interactuar con otros sujetos, construyendo juntos el conocimiento.

El *ambiente*, en el Jardín, también invita a jugar, aún en ausencia de los niños, el espacio de la Sala, da idea de ser un *ambiente lúdico,* por el tipo y distribución del mobiliario.

En este sentido, el docente tiene un rol fundamental al momento de disponer dicha organización de espacios, adecuándolos según las características psicopedagógicas del niño; aprovechando la infraestructura disponible, para crear escenarios de juegos favoreciendo, siempre, un marco lúdico que permita a niños y niñas crecer felices, incorporando aprendizajes y desarrollándose en un clima de calidez, alegría y afecto.

El Docente, también puede utilizar el juego para la resolución de conflictos o para reunir a los niños o convocarlos en un lugar, utilizando canciones, poesías, trabalenguas, convirtiéndose el juego en *"la textura sobre la que se entreteje la vida cotidiana del jardín y a través de la cual el niño se expresa"* (Sarlé, 2006)[112]

La forma en la que el Docente interactúa con los niños guarda una relación directa con la creación de un ambiente propicio para el juego y la comprensión de los marcos escolares en los que se producen los intercambios.

[109] Froebel, (1913) La educación del hombre
[110] Vera Peñaloza, Rosario.(1932) El Kindergarten en la Argentina.
[111] Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós. Buenos Aires
[112] (ibíd.)

Otro aspecto importante que hace a la atmósfera lúdica, lo conforma la manera en que se relacionan los niños entre sí y con el Docente y el modo en que éste pone límites u organiza las actividades. Sarlé lo denomina, *"vinculación negociada", dado que* a través del juego se establecen una serie de alianzas entre los niños, en la que se coordinan diferentes puntos de vista y se construyen modos particulares de relacionarse. Dentro de este clima se priorizan ciertos valores como compartir, colaborar, integrar al que está solo y proteger el bien común. Es decir en el Jardín, la *"textura lúdica",* es consecuencia de un conjunto de decisiones, que comprometen a cada uno de los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares).

2. El Juego como medio y contenido: las propuestas didácticas.

Las posibilidades concretas de aprendizaje que el juego les brinda a los niños, constituyen ricas alternativas que no deberían desaprovecharse. El juego debe ser parte constitutiva de la propuesta de enseñanza, como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos. El entrelazado entre juego y contenido hace de la propuesta un espacio potencialmente más rico para el aprendizaje.

Es necesario darle al juego un protagonismo explícito en el diseño y la puesta en marcha de la propuesta didáctica, a partir de considerar los diferentes tipos de juego y evaluar las articulaciones que resulten más pertinentes con otros contenidos.[113]

En el marco del diseño de las prácticas, el juego puede aparecer de manera muy diversa:

- Estructuras didácticas típicas del jardín de infantes organizadas a partir de juegos: juego trabajo, juego centralizador, y los diferentes formatos de juegos.
- Juegos que el maestro decide enseñar por formar parte de saberes culturales que el niño no aprendería sin otro que se lo enseñe, entre los cuales se encuentran: los juegos tradicionales (como la rayuela, las manchas, los juegos de palma, los juegos de descarte, las rondas, etc.), juegos grupales o colectivos típicos de los momentos de educación física y juegos con objetos (juegos de construcción, los llamados juegos de conocimiento físico propuestos por C. Kamii[114], etc.).

Sin querer agotar las posibilidades de diseños de juegos nos referiremos a aquellas estructuras didácticas y formatos de juegos que son típicos de la Educación Inicial en

[113] El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. UNICEF. (2010).Buenos. Aires

[114] Kamii, C y De Vries, R. Juegos de conocimiento físico en la Educación Preescolar. Madrid Aprendizaje Visor. 1983

los cuales se observan una marcada presencia del juego con base simbólica que permiten la combinación del mismo con la elaboración de materiales u otros objetos de juego.

- **Juego -Trabajo[115]**

Esta estructura didáctica se organiza a partir de los materiales que se ofrecen en distintos rincones o sectores, de la sala. Se basa en la libre elección de los niños, en la exploración de los materiales y en las distintas propuestas que permiten la conformación de distintos subgrupos.

Los sectores se enriquecen o modifican en función de las unidades didácticas o proyectos que se están desarrollando en la sala y en función de los contenidos que se quieren trabajar. Es muy importante tener en cuenta que dado que uno de sus objetivos es favorecer la libre elección por parte de los niños, el Docente debe respetar dicha elección, considerando algunas pautas mínimas que faciliten que no todo el grupo vaya al mismo sector. Si esto ocurre, el Docente puede recurrir a un juego centralizador, con esa propuesta o materiales, ya que esta elección puede expresar un interés común por ese juego , pero también puede significar la rutinización de él, en este caso, el Maestro deberá generar nuevas experiencias creativas de juego.

El juego trabajo es un momento para aprender cosas nuevas, para ahondar y enriquecer lo ya aprendido, en pequeños grupos y bajo la mirada atenta del maestro. “Probablemente lo más interesante y a la vez más complejo de esta estructura didáctica remite a la variedad de juegos, la naturaleza cognitiva de cada uno de ellos y el desafío que supone para el maestro coordinar sus intervenciones en cada uno, en una situación que se produce simultáneamente” (Sarlé, 2006).[116]

Los espacios o sectores que se pueden programar son múltiples y flexibles. Dependen de la variabilidad de propuestas, la selección de los materiales y el espacio físico.

No tienen por qué estar siempre habilitados todos al mismo tiempo ya que el Docente seleccionará aquéllos que le resulten pertinente habilitar en función del proceso de trabajo con el grupo.

[115] En este documento se retoma la denominación de juego trabajo debido a que con este nombre surge como propuesta didáctica en la Educación Inicial; pero es necesario tener en cuenta que se trata de una propuesta lúdica, con propósitos y estrategias determinadas que no puede estar ligado exclusivamente a la producción y menos aún a los requerimientos de otro, olvidando la libertad y la creatividad que definen a todos los juegos.

[116] Sarlé, Patricia.(2006) “Enseñar el juego y jugar la enseñanza”. Buenos Aires. Paidós.

- **Juego Centralizador**

En el juego centralizador el propósito fundamental es favorecer el *juego dramático o simbólico.* Surge a partir de dos tipos de propuestas para todo el grupo: la primera, a partir de una idea o sugerencia que está ligada con algún tema de interés de los niños o la que el docente proponga y la segunda a partir de la presentación de materiales sugerentes que invitan a crear situaciones imaginarias. Ambas son apropiadas para niños/as, desde los 2 a los 5 años, aproximadamente.

En la primera, la intervención docente tiene siempre carácter lúdico y se expresa a través de una sugerencia, de una pregunta, de una exclamación que forma parte del juego, por ejemplo:

- empezó a llover… ¿cómo vamos a ir a la casa?,

- voy a tomar un colectivo… ¿quién va conmigo?.

Una vez que el juego se inicia, va retomando las propuestas de los niños (las que expresan verbalmente o las que surgen de las iniciativas de acción), que van asumiendo distintos o el mismo rol. El Docente puede seguir formando parte de él, por ejemplo, como chofer del colectivo, enriqueciendo así la interacción entre los niños y él.

La segunda, es mucho más abierta que la anterior. Surge a partir de la exploración de materiales semiestructurados como: corchos, broches, botellas de plástico, rollos de cartón, corrugado, rollos de papel higiénico, elásticos, globos, cajas, pluma, piedras, ramas, etc., que enriquecen y amplían las posibilidades de las propuestas lúdicas.

Es importante un primer momento de preparación, que se puede dar a través de una canción o de una música, con la que los niños se van familiarizando con los materiales.

El Docente utiliza consignas abiertas y va socializando los temas que surgen del grupo (por ejemplo un viaje a la luna, la pesca, la isla fantástica, los superhéroes).

La diferencia con los otros tipos de juego, es que en ésta a partir de los materiales ofrecidos, todos juegan libremente y se puede o no llegar a un tema en común.

Con la selección musical, la ambientación y la selección de materiales es fundamental que el Docente, a partir de observar la exploración e iniciativa de los niños, realice intervenciones para ir sumando al grupo alrededor de un juego o facilitando la aparición de distintos juegos en distintos subgrupos.

Formatos de Juegos

- **El Juego Simbólico o Dramático**

Es uno de los juegos más populares entre los niños pequeños, es el juego del *"como sí",* …¿Dale que yo soy la mamá y vos?. Son los más comunes en la vida del Jardín y

en ellos los objetos, que son compañeros mudos "cobra voz", bajo la mirada atenta y la acción de los niños.

Son juegos que están íntimamente ligados con la posibilidad de construir, inventar y plantear una situación imaginaria que se "despega" de la realidad y que a pesar de esto, sigue vinculada a ella por reglas de acción precisas. En ellos los niños juegan "sin necesitar ponerse de acuerdo", porque comparten el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada (Sarlé & Rosas, 2005)[117].

El juego dramático estimula la interacción entre iguales, el desarrollo de las capacidades de asumir roles, el incremento de la aptitudes sociales y cooperativas, el desarrollo de las habilidades sociales, un incremento de las conductas pro-sociales así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta y una mejor resolución cooperativa de los problemas de relación (Garaigordobil Landazábal, 1995; Jonhson, Chistie y Yawkey, 1989[118] mencionado en Sarlé, P. 2008)

Sobre la base de estos juegos, el Docente puede intencionalmente proponer una serie de estrategias didácticas o actividades lúdicas, a partir del armado de escenarios, la disponibilidad de ciertos juguetes o del permiso para jugarlos en ciertos espacios o momentos pautados.

Pueden plantearse cuatro formas diferentes de pensar el juego dramático en el jardín[119]:

1. El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles.
2. El juego dramático en pequeños grupos, especialmente en el juego – trabajo.
3. El juego dramático como juego teatral.
4. El juego dramático con escenarios y juguetes**.**

1.- El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles: este tipo de juego, está centrado en el niño y puede desarrollarse en el patio; o aparecer en diferentes momentos, como transformación de los tiempos de espera o de algunas actividades (Sarlé, 2001); en ellos la iniciativa en la elección del tema, la distribución de roles o papeles asumidos, los diálogos, etc., surgen de los pequeños protagonistas.

[117] Sarlé, P. (2008) "El juego dramático en la escuela infantil". En Sarlé, P. (coord.). "Enseñar en clave de juego". Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires, Noveduc. 2008

[118] (ibíd.)

[119] Se adhiere a la clasificación presentada para este formato de juego por Patricia Sarlé, en su libro "El juego dramático en la escuela infantil" y se sugiere recurrir a él para ampliar con ejemplos.

En estos juegos el Docente solo interviene si los niños se lo solicitan o para solucionar algún problema práctico. Si está atento, el observar el juego de los niños, le permitirá descubrir cuáles son los intereses y los conocimientos que poseen de la realidad cotidiana.

2.-El juego dramático en pequeños grupos, especialmente en el juego –trabajo: esta estructura didáctica le ofrece al niño la posibilidad de jugar sobre un tema definido por el Docente, que a través de distintos contextos va presentando (la panadería, el kiosco, etc.), le brindan la posibilidad de construir distintos escenarios lúdicos, de los que abordan espontáneamente los niños, asumir distintos roles y estos se transforman en posibles situaciones de intervención del Docente.

Este dispositivo didáctico, posee una organización específica que se divide en cuatro momentos: la presentación del tema, el juego propiamente dicho, el orden del material y el diálogo sobre lo actuado.

3.- El juego dramático como juego teatral: en este tipo de juego, la actividad de dramatizar está mediada por los sucesos narrados en un cuento, poesía o canción.

El grupo de niños determina de qué manera participará en la actividad, algunos interpretan los personajes y desarrollan el parlamento propuesto por el relato y otros observan y participan como espectadores. El Docente, coordina la acción y cuida que la interpretación responda a lo narrado.

Estas características hacen que esta actividad se asemeje más a la acción dramática del teatro que al juego de simulación espontánea. La participación de los niños en la actuación siempre es voluntaria.

4.- El juego dramático con escenarios y juguetes**:** en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad simbólica, la recuperación de las “escenografías” abriría una puerta interesante para esta etapa, en la interpretación de roles, el desarrollo del lenguaje y en el que, el juego simbólico tiene tanta fuerza.

Una de las ventajas de jugar con “escenas”, reside en la posibilidad de jugar ciertos temas cuya complejidad dificulta un juego dramático grupal. Ejemplo: si en la sala se trabaja el tema de la granja, es más sencillo armar una escenografía de ella y jugar con los niños.

Al utilizar el escenario, aún cuando jueguen con otros, los niños terciarizan en los objetos (figuras de cartón, muñecos o sus propias manos) el desarrollo del guión dramático; es así como pueden entablar diálogos, cambiar las voces alternando las figuras y desarrollando una serie narrativa completa.

La tarea del Docente consiste en acercar el o los escenarios a los niños, organizar la actividad para que se desarrolle en forma individual o en grupos. Dichos escenarios pueden ser confeccionados o armados por el Docente o con el grupo de niños.

- **El Juego de Construcciones**

"*Jugar a construir puede significar tanto amontonar objetos como disponerlos de tal forma que el resultado sea un producto armonioso y ordenado conforme a una meta anticipada en la mente del jugador*"[120]

Los juegos de construcción dependen de los objetos disponibles.

Los objetos que se ponen a disposición de los/as niños/as, son objetos culturales, no tienen significado por sí mismos sino que dependen de los usos y acciones que se realicen con ellos, la práctica real de interpretación, es fruto de una compleja interrelación entre los sujetos y el objeto.

En este sentido es fundamental que el Docente tenga en cuenta, que la forma en que se presenten y se ubiquen los materiales, sea atractiva, que la cantidad disponible sea la adecuada y sobre todo, que el modo en que acompañe los procesos de construcción, permitan despertar el interés del niño por crear y continuar el juego: a través de preguntas, invitando a observar la construcción de sus compañeros, etc.

El diseño del material, permite al niño *ver* o *imaginar,* ciertos objetos u otros. Patricia Sarlé, propone tres tipos de acciones que puede llevar a cabo el niño:

- Jugar a construir (sin la presencia de otros objetos): los niños poseen los materiales para construir pero ningún otro objeto que oriente la construcción que van a realizar, pueden tener intenciones de alcanzar un productor final único y estable o no. Por ejemplo: construyen casa, puentes, torres, etc. Si son varios jugando al mismo tiempo, o con una caja de dakis, pueden verbalizar lo que van construyendo e ir copiando la producción del compañero o ir modificando su producto durante el curso de la producción porque lo que estaba haciendo ya no le interesa.
- Jugar a construir para utilizar lo construido junto con otros objetos que acompañan al jugador: los niños no sólo cuentan con los distintos materiales para la construcción, sino que también tienen a su alcance juguetes, como autos, muñecas, entonces la construcción estaría dirigida a armar casas, garajes, pistas o caminos. Es decir que estos objetos, sirven de pista o señales que indican a los niños qué construir y cómo hacerlo.

[120] Sarlé, P. (2008). Objetos, juego y construcciones (cap. 2) "Enseñar en clave de juego". Buenos Aires. Noveduc.

- Jugar a construir a partir de una consigna dada por el Docente: el Docente orienta la construcción con una consigna clara y es ésta la que se convierte en la regla que modela y limita la acción de los niños. Por ejemplo: el Docente propone construir un supermercado y decide con los niños, como hacer las estanterías para los distintos artículos.

Los niños centran su atención en el proceso de construcción o en aquello que quieren construir, de acuerdo al tiempo que disponen, los problemas prácticos que se le presentan, el tipo de material con el que cuentan o las opiniones de sus compañeros.

- **El Juego Reglado**

En estos juegos la regla es la que define su particularidad y su esencia. Para los niños pequeños, dichos juegos son complejos y suponen un momento determinado de su proceso de desarrollo evolutivo y socio-cultural.

Para jugarlos se necesita la presencia de un adulto o de un par más competente.

Las reglas son como contratos que indican cómo jugar y cuál es la finalidad o el para qué, sostienen y diferencian los juegos, deben ser claras; con bordes bien delimitados y son el pre- requisito para poder jugar. El conocerlas no garantiza comprender el sentido lúdico del juego. El niño puede conocer la regla técnicamente, sin haberla comprendido, una vez que comprende el para qué de la misma, recién se va a apropiar del juego.

El sentido del juego supone para el niño, la toma de conciencia de algo que está más allá de él y que condiciona o regula al juego. Lo construye, a medida que se va convirtiendo en jugador experto o recurrente, lo que le permite descubrir el más allá de la regla.

A la hora de vincularlos con la enseñanza de contenidos escolares, una de las características, es su carácter “recursivo”, es decir que los niños juegan una y otra vez, y a medida que lo hacen van acumulando experiencia sobre él y teniendo la posibilidad de encontrarle nuevas alternativas o desafíos, que lo van potenciando. En este tipo de juego, “los niños pasan por determinadas etapas de comprensión de las reglas, y en muchos casos las adaptan en función de sus posibilidades, introduciendo modificaciones” (Sarlé,P. 2006, pàg.61).

La otra característica, es que en el juego de los niños pequeños prima el jugar por sobre “el jugar bien”, en alguna forma un “aspecto propio del juego reside en la minimización de las consecuencias de los errores que se pueden cometer al jugar” (Sarle,P. 2006)

Para el Docente el mayor desafío consiste en acompañar el desarrollo del juego realizando las intervenciones adecuadas, teniendo en cuenta, tanto la posibilidad de los

niños de jugar como las dificultades que van encontrando en torno a los contenidos que necesitan manejar para continuar el juego, como si ellas pueden ser resueltas por los mismos jugadores o éstos requieren una ayuda externa. Se debe tener en cuenta que no siempre es adecuado interrumpir el juego con intervenciones externas, ya que pueden romper el clima o que los niños pierdan el interés por resolver por sí solos el problema. El docente monitorea el juego y observa los errores que puedan cometer los niños al jugar, pudiendo retomarlos en otro momento con el fin de reflexionar sobre ellos.

- **Los Juegos Tradicionales**

Este tipo de juego, se transmite intergeneracionalmente, están acompañados frecuentemente de canciones y forman parte del acervo cultural de cada comunidad; por lo que promover el espacio de juegos tradicionales en el jardín es fundamental para garantizar dicha transmisión.

Los juegos tradicionales deben ser parte de la cotidianeidad del Jardín, se pueden jugar en la sala o fuera de ella, frecuentemente.

También pueden ser considerados como parte de un proyecto específico en el que los niños conozcan el juego en las distintas culturas y en el que se promueva la participación de las familias para compartir sus propias experiencias de juego.

Las familias y los niños conocen diversos juegos que, a veces, no se conocen en la región en la que está ubicado el Jardín. También pueden tener distintas formas de jugar un mismo juego y esto se explica por la procedencia social y cultural de la familia y sus antepasados. En este sentido, la variación en el modo de jugar a las bolitas, el balero, la escondida, favorece la aparición de la diversidad y el conocimiento de distintas culturas por parte de los niños.

Es interesante analizarlos en relación con las posibilidades que ofrecen de desarrollar aspectos cognitivos y afectivos, además porque aparte de recreación y diversión, permiten que los niños desarrollen otras habilidades más complejas.

3. AMBITOS DE EXPERIENCIAS

AMBITO: FORMACION PERSONAL Y SOCIAL

AMBITOS DE EXPERIENCIAS	NUCLEOS DE APRENDIZAJES
FORMACION PERSONAL y SOCIAL	AUTONOMIA
	IDENTIDAD
	CONVIVENCIA

Fundamentación

El núcleo de **Autonomía** considera los aprendizajes relacionados con el desarrollo gradual de la capacidad de los niños para valerse por sí mismos en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir; construyendo su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir progresivamente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás.

Identidad, se refiere a la apropiación gradual que cada niña y niño hace de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas, por tanto valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen.

El ***Convivir*** en armonía se basa en desarrollar relaciones interpersonales, donde la aceptación del otro, la tolerancia y la comprensión, juegan un rol muy importante. Implica el establecimiento de relaciones, las formas de participación y colaboración, el sentido de pertenencia y la aceptación de la diversidad, reguladas por valores y normas socialmente compartidas.

Objetivos:

- ✓ *Adquirir en forma gradual una autonomía que le permita desenvolverse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y del dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.*
- ✓ *Desarrollar progresivamente la autoestima y el reconocimiento de los demás, mediante el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, que lo apoyan y potencian sus capacidades, características e intereses singulares, promoviendo la interrelación con pares y adultos.*
- ✓ *Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece.*

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">C O N T E N I D O S</td></tr>
<tr><td></td><td>3 AÑOS</td><td>4 AÑOS</td><td>5 AÑOS</td></tr>
<tr><td rowspan="5">A
U
T
O
N
O
M
I
A</td><td colspan="2">Reconocimiento de la historia personal, familiar y de la comunidad como fundamento para la construcción de la temporalidad (antes – ahora – después).</td><td>Reconocimiento de la historia personal, familiar y de la comunidad como fundamento para la construcción de la temporalidad; relaciones causales, cambios y continuidades.</td></tr>
<tr><td>Reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios.</td><td colspan="2">Reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Conocimiento y apropiación de pautas que generen cuidado y protección, vínculo afectivo y de confianza con el propio cuerpo como estrategia para prevenir posibles abusos, y que además permitan identificar y comunicar a personas adultas de confianza estas situaciones.</td></tr>
<tr><td>Desarrollo de confianza, seguridad y libertad para ex-</td><td colspan="2">Conocimiento sobre el significado de los secretos y saber que nadie puede obligarlos a guardar secretos de cosas que los hagan sentir incómodos, mal o confundidos.</td></tr>
</table>

A	presar ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietar.		
U			
T		Identificación de situaciones que requieren de la ayuda de una persona adulta según pautas de respeto por la propia intimidad y la de los otros y de aquellas en las que pueden desenvolverse con autonomía.	
O			
N	Reconocimiento de situaciones de riesgo en la vía pública y su prevención.		
O	Iniciación en el reconocimiento de los cambios corporales: tensión y relajación; flexión – extensión; rápido – lento; etc.	Percepción y registro de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad (ritmo cardíaco y respiratorio, temperatura, sed, transpiración).	
M			
I			
A			
	Construcción de la espacialidad, desplazamientos, proximidad (cerca – lejos).		Construcción de la espacialidad a partir de la diferenciación de proximidad (cerca-lejos), separación y continuidad (límite) y cierre (abierto-cerrado, interior-exterior).
A	Reconocimiento y adecuación de desplazamientos y movimientos sencillos a ritmos externos.	Exploración y percepción de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad, resistencia) en las acciones motrices.	
U			
T			
O			
N			
O			
M	Exploración de	Exploración y reconoci-	Empleo de habilidades mo-

I A	posibilidades corporales y motrices que comprometan el accionar motor global - desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepar y sus combinaciones.	miento de las características del propio cuerpo y el de los compañeros y su simetría: formas, relieves, tamaños, partes duras y blandas, lados del cuerpo.	trices con reconocimiento de lateralidad.
	Participación en actividades ludomotrices y expresivas.	Desarrollo de habilidades motrices y su utilización en situaciones ludomotrices en grupo.	Desarrollo de habilidades motrices y su combinación en situaciones ludomotrices en grupo.
	.	Participación activa en juegos grupales de organización simple tradicionales o construidos por el grupo.	
	Reconocimiento en el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, en juegos, uso de aparatos y elementos.		
	Adquisición progresiva de un lenguaje corporal apropiado para expresar opiniones, manifestar emociones, resolver situaciones problemáticas y relacionarse con los demás en el marco de una relación inteligente con el propio cuerpo.		
	Identificación de cambios experimentados por los seres vivos a lo largo de la vida.		Reconocimiento de cambios y permanencias en la vida de las personas.
	Identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros y compañeras.		Desarrollo de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas.

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Conocimiento y construcción de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y la seguridad personal y la de los otros (lavarse las manos regularmente, mantener limpia la sala, beber agua, abrigarse al salir al patio, taparse la boca al toser, mantener limpios los objetos personales, los de la sala y los espacios que usan.)</td></tr>
<tr><td></td><td>Identificación de la importancia de la alimentación para la vida, para el crecimiento y la salud.</td><td>Reconocimiento de diferentes tipos de alimentos y su importancia para la salud.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Apropiación de hábitos de cuidado del cuerpo en relación a medidas de promoción y prevención de la salud a través de la visita a pediatras, odontólogos, nutricionistas y aplicación de vacunas.</td></tr>
<tr><td rowspan="10">I
D
E
N
T
I
D
A
D

I
D
E
N
T</td><td colspan="2">Identificación de los distintos grupos sociales cercanos - las familias, los amigos y las personas que trabajan en el Jardín- y sus roles. Aceptación de la diversidad.</td></tr>
<tr><td></td><td>Reconocimiento de la diversidad de profesiones y oficios presentes en la comunidad identificando las funciones.</td></tr>
<tr><td>Participación en las actividades culturales, familiares, escolares y sociales como puntos de referencia significativos para adquirir progresivamente la noción del tiempo personal.</td><td>Iniciación en la vinculación entre el tiempo personal y el tiempo social, a través del reconocimiento de días festivos y laborales, tiempo cíclico y lineal.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Exploración de las posibilidades del juego, de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.</td></tr>
<tr><td></td><td>Adquisición progresiva de un lenguaje apropiado para nombrar adecuadamente las partes de su cuerpo.</td></tr>
<tr><td></td><td>Desarrollo y valoración de la noción del concepto de intimidad y la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros y las otras</td></tr>
<tr><td>Indagación sobre la vida familiar, de la escuela y la comunidad, a través de objetos de la vida cotidiana en los distintos ámbitos pertenecientes a generaciones pasadas (muebles, vestidos, herramientas, fotos, utensilios, entre otros).</td><td>Reconocimiento y valoración de los objetos y costumbres en la vida cotidiana actual y pasada como bienes culturales materiales o inmateriales (muebles, vestidos, herramientas, fotos,</td></tr>
</table>

I D A D			utensilios, celebraciones, eventos, juegos).
	Reconocimiento de los símbolos patrios para la construcción de la identidad y sentimiento de pertenencia.		
	Comprensión de la temporalidad en la historia personal, familiar y comunitaria (pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, entre otras).		Comprensión de la historia personal, familiar y de la comunidad como fundamento para la construcción de la temporalidad: pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, cambios y continuidades.
	Iniciación en el conocimiento de historias, costumbres y lenguajes de los aborígenes autóctonos.	Conocimiento de nuestros orígenes, reconociendo los grupos aborígenes autóctonos y valoración de las razas como el comienzo de nuestras culturas	
	Cosmovisión de las distintas culturas que habitan en la provincia del Chaco		
	Recuperación de la lengua materna.	Valoración de aspectos de la lengua, costumbres, modos de vida, historia, hechos que permitan observar otras realidades y que forman parte de nuestra propia historia.	
C O N V I V E N C I	Valoración del diálogo y la escucha como prácticas necesarias para el afianzamiento del respeto por las diversas opiniones.	Valoración del diálogo y la escucha como prácticas necesarias para el afianzamiento del respeto por las diversas opiniones y por las normas que organizan la vida en sociedad.	

<table>
<tr><td rowspan="10">A</td><td colspan="3">Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y manifiestan prejuicio y/o no cuidado en las relaciones interpersonales.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Construcción progresiva de la valoración de las acciones propias y la de los otros: juegos cooperativos, reglados, tradicionales, etc.</td></tr>
<tr><td>Comprensión de reglas y pautas sencillas.</td><td colspan="2">Construcción y práctica de juegos grupales de cooperación y con materiales no convencionales.</td></tr>
<tr><td></td><td>Elección de roles, construcción de reglas y pautas para jugar.</td><td>Construcción de acuerdos y manifestación de desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Aceptación de los resultados.</td></tr>
<tr><td>Iniciación en el conocimiento de las normas de seguridad en la vía pública (cinturón, ubicación en el vehículo).</td><td colspan="2">Reconocimiento y cumplimiento de normas de seguridad en la vía pública (senda peatonal, semáforo, cinturón, ubicación en el vehículo).</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Identificación del niño como peatón y pasajero.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único.</td><td>Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Adquisición progresiva de un lenguaje apropiado para expresar opiniones, formular preguntas, manifestarse, relacionarse con los demás en el marco del respeto a sí mismo y a los otros.</td></tr>
</table>

Orientaciones Didácticas:

- ✓ Como sujeto de derechos e integrante de una comunidad, e/lal niño/a debe reconocerse protagonista de la historia que va construyendo. Resulta fundamental posibilitar que elabore interrogantes sobre su origen, composición familiar, gustos y preferencias, pues las respuestas que pueda ir encontrando delinearán su personalidad.
- ✓ Es importante promover el desarrollo de actividades corporales y motoras que permitan a los/as niños/as expresarse con libertad y progresar en sus habilidades de coordinación, posibilitando explorar sus recursos corporales, en continua transformación, habilidades y limitaciones.
- ✓ Favorecerá la adaptación al ambiente educativo, que el Docente reconozca a cada niño/a, por su nombre, por sus características, gustos e intereses e incorpore materiales significativos y familiares para los pequeños y mantenga una fluida comunicación con familiares.
- ✓ El contacto con la historia personal y social, a través de narraciones y relatos, de parte del Docente y de integrantes de diferentes grupos sociales, facilitará el acceso a espacios y tiempos, permitiendo a los/as niños/as apropiarse de su historia personal y reconocerse parte de la historia social, conociéndola e interpretándola.
- ✓ Los adultos deben ofrecer a los/as niños/as propuestas lúdicas y/o recreativas que permitan el desarrollo de la motricidad y coordinación, no como a técnicas específicas de algunos deportes y evitando, modelos de comportamiento estereotipados asociados tanto al género masculino o femenino.
- ✓ En la sala de 5 años, los relatos y narraciones tienen que centrarse en biografías, relatos de viajes y otras historias que los acerquen a espacios y tiempos diferentes al cercano y real; a espacios y tiempos desconocidos por ellos, permitiéndoles construir nociones sobre el accionar de las sociedades como organizadoras y transformadoras de su entorno.
- ✓ No sólo los cambios que se sucedieron y suceden en las comunidades son importantes identificar; también en las salas de 5 años, es relevante determinar las continuidades y permanencias en los distintos aspectos de la vida cotidiana, paisaje urbano-rural; medios de comunicación; transporte; costumbres; juegos y juguetes; aparición de las nuevas tecnologías. Con entrevistas simples y espontáneas a los/as niños/as, será posible recuperar aspectos de la vida familiar.
- ✓ Comenzar a construir la noción de tiempo, requerirá que se desarrollen y enriquezcan las percepciones a través de la presentación de imágenes de la vida cotidiana –tanto del pasado remoto como del cercano-, que favorezcan y propicien un acercamiento explicativo de la organización social. En las salas de 3 años se abordarán

contenidos relacionados con el tiempo personal y social a partir de verbalizaciones y en las salas de 4 y 5 años a partir del planteo de problematizaciones, teniendo en cuenta el contexto en que está inserta la Institución. La activa participación de los abuelos y los actores representativos de la comunidad, podrán aportar vivencias y elementos relacionados con los contenidos abordados.

- ✓ Acercar a los/as niños/as de este Nivel a la complejidad del mundo social, es de suma importancia. Teniendo en cuenta los distintos puntos de vista de los principales actores sociales que se pueden reconocer y los conflictos que pueden surgir a partir de la organización de los grupos sociales, en un espacio cercano o no a los niños, se recomienda diversificar a lo largo del Nivel las unidades de análisis (centros comerciales, terminal de ómnibus, iglesias, ONG, municipalidades, CIC, entre otros) en relación con la ubicación donde está inserta la Institución Educativa, a fin de complejizar la mirada, como así también su relación con el espacio vivido y el impacto que algunas de estas actividades provocan en el ambiente (corte de calles, dificultad para transitar, piquetes, quemazón, etc.).
- ✓ La incorporación paulatina de entrevistas a personas del entorno favorecerá la iniciación al trabajo con instrumentos de recolección de datos a partir de distintas fuentes, a fin de obtener opiniones diversas en relación con un mismo tema.
- ✓ Una forma de colaborar en la construcción de la memoria colectiva, es propiciar la participación de los/as niños/as en los preparativos y desarrollo de los acontecimientos históricos relevantes, fechas patrias, fiestas locales, acontecimientos familiares. En las salas de 3 años, es fundamental que tomen contacto con las costumbres y tradiciones para fortalecer el proceso de desarrollo de la identidad.
- ✓ La identidad nacional como proceso no se circunscribe a un momento determinado del año, a efemérides o actos escolares; se construye a partir de lo cotidiano, tomando del entorno huellas, testimonios, esculturas, el nombre del Jardín, de las calles donde está ubicado, monumentos, retratos, despertando en los niños/as la curiosidad, invitando a la indagación, al descubrimiento y recreación de significados sobre su origen.
- ✓ Los hábitos de higiene se irán trabajando simultáneamente a la identificación de partes del cuerpo. El docente trabajará con los niños los beneficios de mantener las manos y uñas limpias, ejercitará la adquisición del hábito de higiene, solicitándoles que se laven las manos después de jugar, después de ir al baño, antes de compartir la merienda, antes de cocinar si existiera esa práctica en el jardín. También hará extensiva la explicación para todo el cuerpo, propiciando así el hábito de bañarse, de cepillarse los dientes, etc. Es fundamental para un mayor logro en la adquisición

de estos hábitos, convocar previamente a las familias para que comenten su cotidianeidad respecto a esta temática.

- ✓ Es fundamental que desde muy pequeños se trabaje con ellos/as la importancia de una alimentación saludable, ya que las frutas y los vegetales son los menos elegidos, en su dieta, lo que hace necesario que se propicie un clima de investigación sobre el conocimiento de variados alimentos, reconociendo graduadamente su valor nutritivo para el mantenimiento de la salud y para el crecimiento, trabajándose por ejemplo, con proyectos como ¿Qué alimentos debemos elegir para crecer?. Los niños, generalmente tienen preferencia por los dulces, por lo que es conveniente mostrar las ventajas y desventajas de su consumo y, particularmente, abordar la relación con el cuidado de los dientes.
- ✓ El juego simbólico, protagonizado o socio-dramático, revela en el/la niño/a sus conocimientos y la comprensión de las acciones de las personas de su entorno, sus actividades y su mundo, teniendo como base sus experiencias. Por ejemplo: jugar a la mamá o al papá estará asociando con acciones hogareñas, como cocinar, mirar la televisión, limpiar, cuidar al bebé y otras estarán más relacionadas con el mundo laboral como, trabajar en el campo, arreglar objetos, etc.. Es decir que mostrará las acciones y recorridos que el niño percibe entorno a sus padres o el o los adultos que lo rodean. El Docente, a partir de nuevas propuestas permitirá construir nuevos escenarios que acompañen las situaciones dramatizadas, ampliando su vocabulario y descubriendo formas nuevas de expresarse a través de gestos y acciones.
- ✓ A través de la narración de una historia sobre el secreto de un protagonista adulto y un niño, el Docente plantea una serie de preguntas disparadoras para introducir a los niños en el tema de lo privado y lo público; propicia un diálogo con el grupo con preguntas, como: ¿cuál es el secreto que el protagonista adulto pide al niño que no cuente? ¿Por qué piensan que el adulto pide al niño que no cuente? ¿Cómo piensan que se siente el niño? Trabajando con el grupo sobre los secretos que no deben guardarse y sí ser contados a personas adultas de confianza.
- ✓ Los docentes construirán con el grupo una serie de reglas de autoprotección (nombre y apellido, dirección, números de emergencias, saber que no tienen que hacer nada que los haga sentir mal o confundidos, no relacionarse con extraños, etc.), que podrán ser dramatizadas, recreadas, representadas.
- ✓ A través de láminas, relatos, videos, juegos de construcción de escenarios y dramatizaciones, los docentes propiciarán el desarrollo de actitudes responsables en el

desplazamiento en la vía pública cómo peatón y pasajeros de distintos medios de transportes (senda peatonal – cinturón de seguridad – semáforos).

AMBITO: LENGUAJES Y EXPRESIÓN

AMBITOS DE EXPERIENCIAS	NUCLEOS DE APRENDIZAJES
LENGUAJES y EXPRESION	LENGUA
	EXPRESIÓN CORPORAL Y TEATRAL
	EXPRESIÓN MUSICAL Y SONORA
	EXPRESIÓN PLÁSTICA

Fundamentación

El Lenguaje, en todas sus manifestaciones, es un campo de acción, que como matriz constitutiva de la identidad individual, social y como actividad humana, mediadora entre el sujeto, el mundo natural y social, que para ser aprehendido y comprendido, necesita ser nombrado, designado, va más allá de ella, organizando una serie de saberes y prácticas.

En Educación Inicial, se propicia el proceso de constitución de los niños como sujetos de lenguaje, partícipes activos en la adquisición y en la construcción de códigos compartidos, que se desarrolla en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales el niño interactúa con distintos interlocutores, con sus diversos modos de decir y de significar. La apropiación de la palabra y su sentido le aseguran que ésta le corresponde; a su vez el Lenguaje Literario, coloca al niño en contacto con la manifestación más acabada de la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario).

Los aspectos sensibles y afectivos del mundo interior del individuo, se manifiestan a través del arte que le permite expresar su relación con el mundo exterior, desarrollar su subjetividad, afianzar su identidad y representar y comunicar la realidad de diversas formas.

La tarea de la Educación Inicial será propiciar un ambiente que favorezca el encuentro de niños y niñas con los lenguajes expresivos, respetando la singularidad de cada sujeto, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad, potenciando la creatividad, ampliando sus posibilidades de inventar, imaginar, transformar, valorando los procesos que llevan a la creación.

Objetivos:

- ✓ Ampliar el vocabulario a través del aprendizaje de nuevas palabras y expresiones, el desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar ideas cada vez más complejas, completas y coherentes.
- ✓ Garantizar la progresiva apropiación del lenguaje oral como medio para expresar y compartir ideas, sentimientos, experiencias, deseos y preferencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido.
- ✓ Utilizar intencionalmente el lenguaje como medio de comunicación interpersonal y de expansión del universo cultural en diversos contextos de actuación.
- ✓ Participar activamente en situaciones variadas de acceso y exploración de las manifestaciones de la cultura escrita, reconociendo las funciones sociales de la lectura y la escritura.
- ✓ Desarrollar la capacidad de expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.

	CONTENIDOS		
	3 años	**4 años**	**5 años**
L E N G U A	Verbalización de necesidades, gustos, emociones, sentimientos y deseos.	Intercambio en torno a gustos/disgustos, preferencias, estados de ánimo, opiniones, acuerdos y desacuerdos, a través de expresiones cada vez más complejas.	
	Exploración de las posibilidades sono-lúdicas del lenguaje: onomatopeyas, interjecciones, palabras "ruidosas", palabras "silenciosas".	Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras y construcciones para la designación de diversos elementos (reales o imaginarios), carac-	Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras y construcciones para la expresión de contenidos del mundo exterior e interior, características y

		terísticas y acciones.	acciones, estados y procesos.
		Ampliación de conceptos en contextos de lengua oral de uso cotidiano, en situaciones más formales y específicas de comunicación.	
			Comunicación con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos, usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.
	Invención y relato de escenas y situaciones (a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación).	Incorporación de recursos expresivos en sus enunciados orales (entonación, énfasis, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas).	
L E N G U A		Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.	
	Descripción sencilla de objetos.	Descripción breve de objetos por cualidades, usos y funciones.	Descripción breve, aludiendo a atributos físicos de objetos, animales, personas. Usos, funciones, costumbres, actividades y ocupaciones.
	Comprensión y expresión de algunas palabras y frases básicas de otras lenguas contextualizadas en costumbres y prácticas que son de interés para los niños / as.		

<table>
<tr><td rowspan="7">L
E
N
G
U
A</td><td>Exploración de diversos portadores de textos: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, enciclopedias y progresivo reconocimiento de sus usos y funciones.</td><td colspan="2">Exposición de información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos a partir de lo que observa, anticipa, predice, en distintos escenarios (la sala, la biblioteca escolar, la biblioteca barrial, las librerías, la vía pública…).</td></tr>
<tr><td></td><td>Iniciación en la identificación de símbolos y signos que permiten obtener información: portadas, títulos, ilustraciones, fotografías, epígrafes</td><td>Construcción progresiva de nociones referidas a: actos de leer y escribir, funciones y propósitos de la lengua escrita.(recetas, notas)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Expresión de ideas acerca del contenido de un texto a partir de algunas palabras significativas que reconoce.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Selección de textos según un propósito lector (buscar información, averiguar cómo se hace, divertirse) planteado por el docente en situaciones contextualizadas de lectura</td><td>Explicación y justificación de interpretaciones acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre texto y paratexto y/o de algunas palabras o letras que ha reconocido).</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Iniciación en el reconocimiento de su nombre escrito.</td></tr>
</table>

L E N G U A	Desarrollo progresivo de la motricidad fina.	Participación activa en situaciones de dictado al docente, quien escribe –y luego lee- lo que los niños dicen.	Participación en situaciones de lectura y de acercamiento al texto escrito.
	Disfrute de obras de literatura infantil para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo.		
	Escucha de cuentos breves y fábulas e intervenciones espontáneas sobre lo escuchado.	Expresión de sensaciones y emociones a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido.	
	Juegos con rimas sencillas.	Interacción con formas de la tradición literaria oral cada vez más elaboradas: trabalenguas, adivinanzas, rondas, coplas, canciones, refranes, cuentos folklóricos.	
		Vinculación entre distintos componentes de la historia narrada (los sucesos, los ambientes, los personajes).	
	Acompañamiento gestual, corporal, rítmico de los poemas que se escucha.	Apreciación e interpretación de recursos del lenguaje poético.	Escucha de narración de relatos, cuentos, leyendas, fábulas y expresión de interpretaciones sobre temáticas, actitudes de los personajes, conflictos, desenlaces, intervenciones del narrador.
	Recuperación de palabras significativas de los poemas recitados o leídos por el docente o por otros adultos (en presencia o a través de grabaciones).	Significación y resignificación de la melodía y ritmo de la expresión poética a través de variaciones de intensidad, tono y velocidad de la voz.	
	Dramatización directa o a través de títeres, de historias que han sido escuchadas y /o leídas.		
		Recuperación de los principales sucesos de una	

		historia por reproducción (renarración) y reconstrucción (ordenamiento).
	Invención de personajes atribuyéndoles características físicas (a partir de experiencias con textos literarios conocidos, películas, series de televisión, historietas).	Recreación de textos narrativos aplicando estrategias de reformulación cada vez más complejas: inserción de nuevos personajes y sucesos, incorporación de descripciones y diálogos, modificación de sucesos y características de los personajes, cambio de marcos temporales y espaciales.
		Participación activa en invención y narración de historias cada vez más complejas en situaciones de dictado al maestro y de escritura colectiva e individual, dentro de sus ritmos y posibilidades.
		Utilización de formas típicas de la narración literaria para la apertura y cierre de sus producciones (Había una vez... En un lejano lugar… Érase una vez… Hace mucho tiempo…Y fueron muy felices... Colorín colorado… Y desde ese día…).
	Utilización intencional de palabras o expresiones con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza, curiosidad, expectativa.	
EXPRESION CORPORAL	Descubrimiento, exploración y reconocimiento de las diferentes partes del cuerpo en movimientos globales (posiciones, posturas, desplazamientos) y en movimientos segmentarios (cabeza, brazos, tronco, piernas y partes que los componen).	Exploración y reconocimiento de variaciones de movimientos en el espacio personal, próximo, social y natural, de los objetos, de los otros, mediante diseños de trayectorias, formas, direcciones, figuras, simetrías, etc.
	Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos como el pulso y la respira-	Exploración y reconocimiento de las variaciones de tiempo en la ejecución de movimientos: largos, cortos, rápidos, lentos, simultáneos, sucesivos, rítmicos, etc.

P O R A L Y T E A T R A L	ción antes, durante y después de diversas situaciones de movimientos.	
	Exploración de las sensaciones que producen el tacto, el olfato, la visión, la audición, el gusto.	Conocimiento, observación y descubrimiento de movimientos junto a otros y con otros: contactos de manos, hombros, espalda, pies, etc.
	Descubrimiento de la mirada como modo de comunicar.	Improvisación sobre objetos, con imágenes, situaciones, relatos, músicas.
	Exploración y reconocimiento de la fuerza o la suavidad de los movimientos, abordajes combinados en movimientos de locomoción, acciones cotidianas, movimientos opuestos.	
	Dramatización espontánea de situaciones o hechos de la vida del niño (juego simbólico o juegos de imitación).	
		Exploración y el reconocimiento de los elementos propios del lenguaje teatral (acción, personajes, conflicto, historia, entorno) en distintas situaciones.
	Explorar el espacio, transformarlo en bosque, paisaje lunar, precipicio, cueva, etc.	
	Crear sus propias ambientaciones utilizando diversos elementos y organizando el espacio según sus proyectos y juegos.	
E S	Imitación de gestos, sonidos y movimientos.	Expresar secuencias melódicas y rítmicas mediante objetos sonoros naturales o elaborados o a través de instrumentos musicales simples, variando velocidades, intensidades y timbres.
X O P N R O E R S A Ó N	Representar corporal y lúdicamente a personas, animales, y situaciones de su vida diaria.	Expresarse corporalmente representando diferentes intensidades y velocidades de distintos tipos de música.
y	Expresarse corporalmente a través de la danza, empleando como fuente de inspiración distintos tipos de música, de diferentes ámbitos culturales.	

MUSICAL	Expresar, utilizando distintos instrumentos musicales, diferentes ritmos, velocidades, intensidades, secuencias melódicas y timbre.	
EXPRESIÓN PLÁSTICA	Contacto y exploración visual de distintos tipos de imágenes.	Observación del entorno e identificación de sus cualidades visuales y táctiles.
	Identificación de colores, formas y texturas.	Identificación y descripción de una obra de arte, sus características: el color, las formas, las texturas y sus variedades.
	Interpretación personal de lo observado (lo que la imagen muestra).	Interpretación de lo observado y construcción de significados personales (lo que la imagen muestra y evoca).
	Observación de las producciones propias y de los pares, identificando sus características y valorando la diversidad.	Observación de las propias producciones y las de los pares, identificando sus características, similitudes y diferencias y valorando la diversidad.
		Búsqueda de similitudes y diferencias en la imagen y comparativamente entre distintas imágenes.
	Innovación de sus posibilidades creativas a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, perfeccionando progresivamente el uso de ellos.	
		Exploración de diferentes técnicas de expresión plástica incorporando elementos tales como: línea, forma, color y textura en el espacio, sobre una superficie y en espacios con volumen, a partir de sus proyectos creativos.

Orientaciones Didácticas:

Escenarios comunicativos

✓ Es importante propiciar un escenario comunicativo dentro de la sala, donde el docente como habilitador de la palabra, mediador cultural y lingüístico, participe activamente como lector, escritor, locutor e interlocutor y ofrezca múltiples oportunidades para hablar y escuchar; conversar sobre lo que se observa, se siente, se desea, se necesita, se proyecta.

✓ Integrar los lenguajes expresivos, desde una perspectiva integradora, desequilibrará los modelos tradicionales y convencionales, permitiendo articular la lengua materna con la lengua social, en itinerarios didácticos variados que podrán adaptarse a diferentes contextos educativos.

✓ Complejizar las actuaciones lingüísticas y de comunicación que los/as niños/as traen de su ambiente familiar y social, permitirá, que en la sala, vayan construyendo un nuevo espacio comunicativo, donde los sentidos propios e individuales se transforman en compartidos y comunes. Relacionarse con otros hablantes distintos, requerirá de un esfuerzo lingüístico en la comunicación que a su vez brinda la oportunidad de desarrollar la capacidad de comprensión de la cultura.

✓ La Institución Educativa propiciará la participación activa de la familia como agente multiplicador del desarrollo del lenguaje del niño, desde este abordaje se podrá revalorizar la lengua materna y obtener la cooperación de la familia para que los niños se apropien de nuevos códigos lingüísticos en el ámbito escolar y progresivamente, en el contexto social más amplio.

Las prácticas del lenguaje oral en la sala y en el Jardín

✓ La interacción grupal, el diálogo, la interpretación de diferentes roles comunicativos, hablante, oyente, interrogador, invitará a apropiarse de los modelos lingüísticos predominantes.

✓ El docente debe planificar experiencias novedosas, donde la intervención intencional promueva la curiosidad, actúe como soporte de nuevas elaboraciones en torno al lenguaje oral e incipiente lenguaje escrito.

✓ Las actividades de rutina del Jardín pueden actuar como disparadoras de expresiones verbales, dar origen a la conversación, confrontación y debate, donde los/as niños/as deban argumentar a partir de sus saberes previos.

✓ El docente como habilitador de la comunicación, tiene que generar espacios de narración para que los niños/as, en pequeños grupos narren sus vivencias familiares

cotidianas, enriqueciendo el vocabulario, reconociendo las diferencias y legitimando su experiencia ante los demás.

✓ Crear un ambiente que despierte la imaginación, la creatividad a partir de imágenes de situaciones que provoquen interrogantes (nombres, origen, estado de ánimo), anticipaciones, etc.

✓ Es fundamental la actuación del docente: - como "oferente" de nuevas y variadas posibilidades del lenguaje: cuando hace uso de un léxico acorde a los niños, pero rico y variado; cuando incorpora palabras nuevas y otros modos de decir, al realizar narraciones, dialogar con los niños, formular propuestas, explicar tareas; cuando lee textos que explotan al máximo la riqueza y los recursos del lenguaje.

✓ A partir del juego dramático, el docente podrá propiciar la construcción de situaciones que generen la elaboración colectiva de pequeños guiones.

Las prácticas del lenguaje escrito en la Sala y en el Jardín

✓ El docente tiene la importante tarea de poner voz a la letra escrita, de generar el encuentro con textos, de canalizar la atención hacia la palabra leída, desarrollando la capacidad narrativa de los/as niños/as y potenciando el pensamiento crítico.

✓ Resultará conveniente familiarizar a los/as niños/as con diferentes portadores de textos, con una variedad de formas, tamaños, colores y géneros literarios, apostando a la formación de lectores. Brindar oportunidades para compartir diferentes escenarios y circuitos literarios (biblioteca de la sala, de la institución escolar, bibliotecas populares, librerías, exposiciones y ferias de libros), permitirá que los niños/as reconozcan diferentes prácticas sociales y culturales de la lectura.

✓ Al contar con la biblioteca en la sala, los/as niños/as podrán desarrollar actividades de lectura y de escritura, familiarizarse con los modos de circulación de los libros y todo tipo de material escrito, propiciando y favoreciendo también el trabajo con las Bibliotecas próximas a los Jardines Maternales y de Infantes.

✓ Las frecuentes, variadas y continuas experiencias de interacción con los textos, fomentará en los niños el interés por conocer su contenido, constituyendo oportunidades para que vayan construyendo la noción de la lectura como práctica social, productora de sentido (uso social: mensajes, cartas, noticias, recetas, instructivos, adivinanzas, notas de enciclopedia).

✓ La participación en situaciones y juegos de rol que involucren actos de lectura y escritura con diferentes propósitos (confeccionar la lista de compras antes de ir al almacén, la verdulería, el supermercado; producir mensajes de aviso; prescribir un medicamento; registrar citas, direcciones y teléfonos en la agenda; leer recetas de cocina

antes de preparar la comida; consultar catálogos de ofertas antes de salir de compras; elegir un producto a partir de la consulta de un catálogo; leer instructivos para construir un determinado objeto o aparato, etc.) favorecerán la progresiva construcción de las nociones en torno a la lectura y la escrituras y las prácticas que las involucran,

✓ El Jardín de Infantes ha de ofrecer a todos los/as niños/as – tomando en cuenta los diferentes puntos de partida- la oportunidad de iniciar, fortalecer y/o diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en las salas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de diversidad y continuidad. En función de estas premisas, corresponderá al docente la planificación y gestión de situaciones en las que::

- Haya ocasión de *leer* y *escribir* variedad de textos de uso social: mensajes, cartas, noticias, recetas, instructivos, adivinanzas, notas de enciclopedia, etc.
- Se tengan en cuenta los distintos propósitos que guían las prácticas sociales de lectura y escritura: leer para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones; escribir para expresar sentimientos, necesidades e ideas, para comunicarnos con alguien que está lejos o con quien no podemos sostener una interacción inmediata; para registrar y conservar información, para intentar conseguir algo (material o simbólico), para jugar y crear con el lenguaje, etc.
- Se escriba para diversos destinatarios: uno mismo, el grupo clase, la familia, otros niños o adultos desconocidos.
- Se desplieguen distintas acciones frente a los textos: escuchar leer, leer por sí mismos, releer, dictar, escribir lo mejor que puedan, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir.
- Para favorecer la progresiva construcción de las nociones en torno a la lectura y la escrituras y las prácticas que las involucran, serán propicias aquellas ocasiones que permitan:

- La manipulación de materiales y útiles que sirven para escribir en situaciones que tenga sentido hacerlo y no como tareas de “aprestamiento”.
- La observación de situaciones en la que el docente y otros adultos significativos leen y escriben con diferentes propósitos.
- La participación en situaciones y juegos de rol que involucren actos de lectura y escritura con diferentes propósitos (confeccionar la lista de compras antes de ir al almacén, la verdulería, el supermercado; producir mensajes de aviso; prescribir un medicamento; registrar citas, direcciones y teléfonos en la agenda; leer recetas de cocina antes de preparar la comida; consultar catálogos de ofertas antes ; elegir un producto a

partir de la consulta de un catálogo; leer instructivos para construir un determinado objeto o aparato, etc.).

- La participación en proyectos de lectura y escritura con propósitos definidos y reales. Por ejemplo, la búsqueda de información para elaborar una enciclopedia de animales, de juguetes, etc. o para producir un folleto de prevención; la lectura exploratoria y anticipatoria de coplas, colmos y adivinanzas para confeccionar tarjetones o señaladores que se regalarán en algún evento del Jardín; la lectura (exploratoria, compartida, asistida) de poemas para seleccionar aquéllos que conformarán una antología temática; la producción de historietas para armar una revista para los más pequeños, etc.
- La participación en situaciones de escritura delegada al maestro, práctica que favorece, en una secuencia de progresiva complejidad, la adquisición integrada de saberes vinculados con la *lengua escrita* (sus funciones y formatos textuales), el *estilo de la lengua escrita* (sus modos de adecuación al destinatario y al contexto, sus convenciones, sus maneras de organización textual, sus recursos, sus formas de coherencia y cohesión), el *sistema de escritura* (sus regularidades y combinatorias; las marcas notacionales) y el *proceso de producción de un texto escrito* (la necesidad de planificar; las estrategias de la "puesta en texto"; la revisión y corrección del escrito en búsqueda de mayor adecuación, más claridad, más interés, más variedad de expresión, etc.; las exigencias de la edición: diagramación, tipografía, portador).
- La discusión sobre los problemas y exigencias que plantea la producción de un texto escrito.

Cabe aclarar que la inmersión del niño en el mundo de la lengua escrita no implica que se espere de él que –necesariamente- realice escrituras convencionales. Del mismo modo, tampoco supone que se "frenará" su curiosidad o interés por hacerlo.

Literatura en la sala y el Jardín

✓ La lectura del cuento o poema que realice el docente será una experiencia para el disfrute y la imaginación; una participación activa - sensible y cognitiva a la vez- en el mundo que develan las historias. A partir de la lectura, la literatura habrá de constituir la ocasión para el diálogo, la conversación que habilita la construcción compartida de sentidos

✓ El Docente a partir de la narración de un cuento maravilloso, leyenda o poesía y a través del juego Dramático, propiciará que los/as niños/as elijan libremente el rol que desean representar, traten de imaginar otros mundos posibles, creen ambientes diversos, desarrollen la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verba-

les y no verbales, tomando como punto de encuentro las múltiples posibilidades que ofrece este tipo de juego.

✓ El docente propiciará la realización de juegos de construcción como propuesta grupal, para favorecer el desarrollo de aprendizajes relacionados con aspectos vinculados con las ciencias físicas (como los conceptos de estabilidad, equilibrio o interacción de fuerzas), la representación simbólica (como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes), los lenguajes artísticos (especialmente los relacionados con el diseño) y la interacción verbal en el transcurso del juego.

Expresiones Artísticas:

✓ La posibilidad de asistir a exposiciones de arte, escuchar distintos repertorios de música, observar esculturas, danzas y videos, permite ampliar y enriquecer el conocimiento del niño, de su entorno en sus distintas dimensiones.

✓ Los materiales y las técnicas seleccionadas deben promover el deseo de expresión del niño, cuando son presentadas por primera vez, debemos permitir que explore, experimente, y juegue, lo que hará que esta indagación previa le quite el temor a utilizarlas.

✓ Es muy importante que el Docente organice actividades en las cuales los niños propongan sus proyectos personales, optando por lo que desean expresar, cómo lo van a hacer y qué materiales van a utilizar. Estimulando su confianza sobre su capacidad creativa, permitiendo el perfeccionamiento de diferentes técnicas y de combinarlas para crear otras.

✓ Es necesario que los niños, en relación al leguaje plástico y en especial el dibujo y la pintura, comprendan que los efectos que ellos producen sobre sus trabajos dependen de los colores, el tipo de pintura que utilicen, los movimientos que realizan, de los materiales que emplean y de los formatos elegidos.

Orientaciones Didácticas De Expresión Corporal

✓ A partir de una consigna o una canción, el Docente puede propiciar que los niños y niñas vayan explorando e improvisando, inventando formas de movimiento desde el gusto y la libertad, produciendo, actuando y bailando, dejándose llevar por sus emociones y sentimientos, sin forzar, ni memorizar, ni ensayar modelos prefijados.

✓ Es muy importante la mirada atenta y la construcción de experiencias significativas por parte del Docente para que se establezcan adecuados vínculos en el grupo, valorando el proceso que cada niño y niña lleva a cabo en la realización de la tarea.

✓ Después de vivir una experiencia, existe un proceso posterior que es el de **reflexión,** caracterizado por la verbalización y la evaluación de la misma, a través del cual**,** los niños deben poder poner en palabras, en imágenes, en gestos, en representaciones diversas, apelando a su capacidad de abstracción; lo que sintieron, lo que les gustó, lo que no pudieron realizar y les hubiese gustado, por ejemplo.

AMBITO: NATURAL, CULTURAL y TECNOLOGICO

AMBITOS DE EXPERIENCIAS	NUCLEOS DE APRENDIZAJES
NATURAL CULTURAL Y TECNOLOGICO	SERES VIVOS Y SU ENTORNO
	LOS MATERIALES Y SUS INTERACCIONES
	RELACIONES LOGICO MATEMATICAS
	TECNOLOGIA

Fundamentación

Por medio de la relación que los niños/as tienen con los seres vivos y su entorno, se fortalece la disposición y capacidad para descubrir, comprender las características, atributos de los seres vivos y de los espacios en los que éstos habitan. Las ideas que los niños/as van construyendo acerca del mundo van cambiando, se modifican y se hacen más complejas en la medida en que van logrando mayores posibilidades de comprensión y en la medida en que puedan participar de experiencias, observaciones, reflexiones y preguntas vinculadas con el ambiente y sus relaciones, la interacción de la naturaleza, la indagación del ambiente, la exploración de diversos fenómenos físicos y naturales.

La observación y experimentación de los cambios que se producen en los materiales y en los objetos del entorno, acercará a los niños a la ideas de cambio y de procesos de transformación; con la finalidad de iniciarlos, por un lado, en la identificación de ellos en los distintos materiales y por el otro los diferentes estados en que podemos encontrar a la materia. Los niños construyen su propio conocimiento a través de su interacción con

el ambiente, una parte de ella es exploratoria, es decir de indagación de los materiales y objetos del entorno, otra es de tipo operativa, cuando por ejemplo modifica el medio. Los/as niños/as inician su contacto sistémico con los conocimientos científicos, en el Jardín, e irán ampliándolos y complejizándolos a medida que transiten su trayectoria educativa.

La Matemática es una ciencia que tiene una serie de particularidades, en su forma de producir, de hacer y una forma exclusiva de explicar, argumentar y validar las afirmaciones realizadas, utilizando un lenguaje definido. El conocimiento matemático está presente en la vida de los niños desde edades muy tempranas, es decir que los niños llegan al Nivel Inicial con conocimientos matemáticos que construyen desde que nacen, en su contexto familiar, social y cultural. Es entonces un gran desafío para los docentes proponer actividades de enseñanza que permitan desarrollar los diferentes procesos de pensamiento de carácter lógico matemático a través de los cuales la niña y el niño intentan interpretar y explicarse el mundo, a través del desarrollo de las dimensiones de tiempo y espacio, de interpretación de relaciones causales y aplicación de procedimientos en la resolución de problemas que se presentan en su vida cotidiana.

Las **TIC** constituyen un nuevo lenguaje que conjugan palabras, gráficos, sonidos, imágenes (fijas o en movimiento) y representan un bien cultural de la sociedad actual que le proporciona al Docente nuevos recursos didácticos, para propiciar en el niño el descubrimiento de estrategias innovadoras para solucionar problemas y realizar producciones creativas.

Objetivos:

- ✓ Desarrollar actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por descubrir y conocer el medio natural, los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno, promoviendo la valoración y preservación del medio ambiente.
- ✓ Construir normas de convivencia, seguridad e higiene que posibiliten la inclusión y el disfrute en las prácticas corporales, en el medio ambiente, evitando actitudes discriminatorias de cualquier tipo.
- ✓ Promover el reconocimiento del cuerpo como un organismo complejo, iniciándose en el reconocimiento de sus partes, sus funciones básicas y los procesos de cambio que viven en su desarrollo y crecimiento.
- ✓ Iniciarse en la indagación de algunas características de los objetos y materiales, de los cambios que les ocurren y de algunas propiedades que se evidencian en las interacciones.

✓ Propiciar la formulación de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones, para anticipar probables efectos que podrían producirse como consecuencia de situaciones de la vida diaria y de algunos experimentos realizados.

✓ Ampliar y enriquecer la mirada de lo/as niños/as sobre el ambiente promoviendo el reconocimiento de las propiedades de los materiales, de las características de algunos objetos y de los procesos y los medios técnicos de transformación usados en distintos contextos sociales.

✓ Reconocer algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

✓ Propiciar la identificación de productos tecnológicos, características, propiedades de algunos objetos y materiales y sus transformaciones.

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">CONTENIDOS</td></tr>
<tr><td></td><td>3 años</td><td>4 años</td><td>5 años</td></tr>
<tr><td rowspan="5">SERES VIVOS Y SU</td><td colspan="3">Exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre el ambiente en el espacio vivido.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Indagación del ambiente natural cercano, identificando algunos de los elementos que lo constituyen: seres, elementos inanimados (rocas, minerales, suelo, aire, etc.) y aquéllos que el hombre ha construido.</td><td>Identificación de la diversidad del ambiente natural cercano a través del reconocimiento de sus principales componentes, tanto naturales como los creados por el hombre.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Reconocimiento de algunos cambios que ocurren en el ambiente natural cercano.</td><td>Reconocimiento de los principales cambios y procesos que se registran en el ambiente natural cercano.</td></tr>
<tr><td>Identificación de algunas acciones cotidianas. de cuidado del ambiente</td><td colspan="2">Apropiación de algunas acciones cotidianas de cuidado del ambiente</td></tr>
<tr><td colspan="3">Participación en juegos cooperativos, excursiones, caminatas, juegos de</td></tr>
</table>

E N T O R N O	educación ambiental y actividades campamentiles, medio ambiente poco habitual, usando y aplicando normas de seguridad y de higiene personal y grupal.		
	Reconocimiento de los principales problemas ambientales que afectan la vida del Jardín de Infantes y de la comunidad local.		
	Indagación de fenómenos naturales del ambiente: lluvia, viento, granizo, etc. y de algunas relaciones entre ellos.	Caracterización de las estaciones y el clima.	
S E R E S V I V O S Y SU E N T O R N O			Reconocimiento de los fenómenos naturales del ambiente (los días y las Noches, los cambios de apariencia de los astros, la presencia simultánea del sol y la luna, los terremotos, etc.).
	Reconocimiento del paisaje cercano.	Descripción de las características del paisaje, diferenciando la tierra y el cielo y sus componentes.	Reconocimiento del paisaje donde se vive, identificando la relación del hombre con el paisaje a través de la utilización de sus recursos.
	Respeto, valoración y cuidado de los seres vivos.		
	Introducción en el reconocimiento de algunas características comunes a distintas plantas y animales y sus necesidades para vivir.	Indagación de características comunes a plantas y animales: nacen de otro igual a sí mismo, crecen, se desarrollan, mueren.	
		Establecimiento de comparaciones entre distintos tipos de plantas y animales.	

SERES VIVOS Y SU ENTORNO			Iniciación en la clasificación de plantas y animales.
	Exploración, planteo de interrogantes, observación, experimentación, anticipación, registro, búsqueda y comunicación de información sobre el ambiente natural.		
	Reconocimiento de situaciones que favorezcan el pensamiento reflexivo, la formulación de preguntas, la predicción de resultados, la confrontación de sus ideas con otros niños, los comentarios entre los propios niños.		
	La aproximación a situaciones que propicien la formulación de nuevos interrogantes, el despertar la curiosidad y la capacidad de desarrollo propias de los niños.		
	Inicio en el uso de instrumentos científicos sencillos: la lupa.	Reconocimiento y uso de instrumentos científicos para la observación (por ejemplo, lupas, microscopio).	
		El acceso a variadas fuentes de información a través de la exploración, la consulta de libros, revistas, enciclopedias, la observación de audiovisuales, multimedia y la realización de entrevistas.	
		Uso de distintas formas de registro y organización de la información: fotográfico, dibujos, etc.; listas, tablas, cuadros.	
	Exploración y reconocimiento del propio cuerpo a través de los sentidos, identificando algunas semejanzas y diferencias con sus pares.	La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características, utilizando vocabulario correcto para nombrarlas.	
SERE		Identificación del cuerpo humano como un organismo complejo. Descripción de sus partes y caracterización de sus funciones. (hueso y sostén; pulmones y respiración; corazón y circulación).	
		Iniciación en el reconocimiento de la problemáticas del medio ambiente: contaminación del agua, aire y suelo, etc.	

S **V** **I** **V** **O** **S** **Y** **SU** **E** **N** **T** **O** **R** **N** **O**		Identificación de diversas formas de preservar el medio ambiente, para contribuir al desarrollo de ambientes saludables.
		Reconocimiento de comportamientos que contribuyan a la protección del medio ambiente: huerta orgánica, reciclaje de residuos, energías renovables.
L **O** **S**	Indagación de algunos objetos y materiales, en relación con la forma, la textura, etc.	Indagación de algunos objetos y materiales, en relación con la forma, la textura, brillo, permeabilidad, flexibilidad, fragilidad, dureza y peso.
	Experimentación de técnicas sencillas de transformación de materiales.	
M	Inicio en el uso de instrumentos simples (tamices, coladores, goteros).	Exploración de algunas interacciones de los objetos y materiales en relación con flotación, absorción, mezcla, soluciones, desplazamientos, transmisión de la luz y el sonido, interacciones electromagnéticas.
A **T** **E** **R** **I** **A** **L**	Aproximación a algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales cuando se mezclan, cuando se separan con distintos métodos de separación; cuando se queman, cuando se cocinan, etc.	Indagación de algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales en las interacciones: evaporación, solidificación, cocción, teñido y decoloración.

E S Y S U S I N T E R A C C I O N E S	Apreciación del agua como fuente de vida y las diferentes forma en que se encuentra en la naturaleza, comprendiendo su contribución al desarrollo de los seres vivos y del medio.		
		Indagación de los diferentes estados: del agua: líquido, sólido, gaseoso en situaciones naturales y de experimentación.	
		Reconocimiento de la diversidad de usos que puede darse para el mismo material (madera usada como leña y/o para fabricar cucharas, mesas, casas, etc.)	Aproximación al significado de objeto y de material, favoreciendo la diferenciación entre el producto tecnológico (mesas, ollas, vasos, juguetes) y los materiales de los que están hechos (madera, aluminio, vidrio, plástico).
	El reconocimiento de materiales tóxicos y/o peligrosos (como por ejemplo lavandina, alcohol, insecticidas, artículos de limpieza) y de las precauciones básicas asociadas con su uso.		
	La experimentación de algunas operaciones técnicas simples de transformación y transporte de materiales (amasar, troza, etc. y arrastrar, transportar, etc.).		
	.	Reconocimiento e identificación de los objetos que pueden ser reutilizados y de los materiales que pueden ser reciclados.	
		Valoración de la reutilización y del reciclado como modos de cuidar el ambiente.	
L A S R E	Comparación y cuantificación de colecciones pequeñas, utilizando el conteo en forma progresiva.	Comparación de colecciones a partir de relaciones de igualdad y desigualdad (tantos como o la misma cantidad que; más que y menos que).	
	Exploración y uso y representación de números en la resolución de problemas	Reconocer formas de representación de los números (designación oral y escritura) a partir de resolver problemas que contem-	

L A C I O N E S L O G I C O M A T E M Á T I C A S	sencillos de la vida cotidiana (designación oral y escrita).	plen los números en diferentes contextos de uso.	
	.	Interpretar hechos y situaciones del medio empleando el lenguaje matemático y el conteo para cuantificar la realidad.	Reconocer y nominar los números, desarrollando el lenguaje matemático para establecer relaciones, describir y cuantificar su medio y enriquecer su comunicación..
	Exploración de situaciones que suponen la transformación de una colección en los que se requiera aumentar progresivamente las cantidades y la forma de anticipar esa transformación, así como las acciones de resolución (agregar, quitar, sacar, perder, juntar o unir, completar, avanzar y retroceder, partir y repartir).		
	Utilización de referencias espaciales para comunicar la posición de objetos y personas en espacios diferentes y en problemas que requieran paulatinamente desprenderse del lenguaje gestual.	Utilización de referencias espaciales para comunicar su propia ubicación en espacios de diferentes dimensiones y las posiciones de los otros y de objetos (utilizando palabras y no gestos).	Utilización de referencias espaciales para interpretar y producir mensajes que describan posiciones en diferentes contextos.
	Interpretación y producción de mensajes –verbales o gráficos- que indiquen desplazamientos o trayectos utilizando diversos puntos de referencia.		
		Exploración de la comunicación y representación de posiciones de objetos y personas desde diversas referencias espaciales (planos y esquemas sencillos).	
	Exploración de las características de cuerpos y figuras.		
	Diferenciación de algunas figuras geométricas, por sus características: forma, lados	Reconocimiento de figuras por algunas de sus características geométricas: cuadrado, rectángulo, triángulo.	

	rectos y curvos.		Reconocimiento de algunos cuerpos geométricos a partir de sus características (cantidad de caras, forma de las caras, planas o no, vértices, igualdad de caras).
	Orientación temporal en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y relaciones tales como: secuencias (antes-después; mañana y tarde; día y noche; ayer-hoy-mañana; semana, meses, estaciones del año); duración (más - menos) y velocidad (rápido-lento).		
	Exploración de longitudes, capacidades y pesos utilizando diversos modos de medir, estimar, comparando en forma directa o a través de un intermediario; con instrumentos de uso corriente.		
		Elaboración de procedimientos para comparar longitudes, capacidades y pesos en forma directa, utilizando unidades convencionales y no convencionales.	
T E C N O L O G I A	Aproximación al conocimiento de objetos, inventos y máquinas y de los usos que las personas y las sociedades les dan.	Establecimiento de relaciones entre los objetos, inventos, instrumentos, máquinas, vestimentas y su función, sus características y transformaciones a lo largo del tiempo.	
		Reconocimiento de los objetos como resultado de distintos procesos de producción.	Diferenciación entre modos de producción artesanal e industrial.
	Iniciación en el uso de las TIC.		
		Representación de objetos y procesos mediante dibujos.	
	Reconocimiento de algunas normas de seguridad e higiene.		Manipulación de objetos y materiales aplicando normas de

		seguridad e higiene
		Experimentación de técnicas sencillas de transformación de materiales.
		Resolución de problemas prácticos derivados de su vida cotidiana y juegos, utilizando diferentes artefactos tecnológicos.
		Conocimiento y utilización de instrumentos y técnicas de medición y cuantificación tales como: relojes, termómetros y balanzas, y otros instrumentos que le permiten expandir un conocimiento más preciso del medio.
	El reconocimiento de algunos problemas ambientales sencillos (evidentes para los niños) causados por el accionar de las personas y/o el uso de las tecnologías.	

Orientaciones Didácticas:

- ✓ El docente tiene un rol activo de enseñante, diseñando y proponiendo situaciones problemáticas con diferentes niveles de dificultad, significativas para sus alumnos, teniendo en cuenta los saberes que ellos ya poseen y los que él intenta enseñar. El alumno tiene un rol activo ya que prueba, ensaya, busca caminos de resolución, propone soluciones y confronta ideas en interacción con sus pares.
- ✓ Para que el niño pueda comprender y describir el ambiente, a partir del espacio y del tiempo vivido, el Docente debe propiciar experiencias que le permitan progresivamente ir desarrollando su curiosidad, estimulando la formulación de interrogantes que contemplen los qué, los cómo, los cuándo, tendiendo a incorporar los por qué y para qué de los fenómenos y hechos que ocurren en el espacio cercano él, y que paulatinamente irán ampliando sus conocimientos.
- ✓ En las prácticas corporales que se desarrollan en un medio poco habitual, los escenarios son diferentes y cada uno posee características particulares, es así que las practicas corporales que se realizan en la orilla de una laguna son diferentes a las que se puedan desarrollar en un espacio verde, a las afueras de una cuidad. El relieve del suelo, los árboles y arbustos, las condiciones climáticas son algunos de los aspectos que configuran las condiciones en las que se concretan las prácticas corporales en un medio poco habitual. Este tipo de experiencias, ofrece la posibilidad de establecer vínculos diferentes entre los niños y docentes, favoreciendo el proceso de socialización.

✓ Es muy importante que el Docente tenga en cuenta que en algunas ocasiones las respuestas de los niños, serán erróneas desde la lógica adulta, pero que permiten ver como razonan de acuerdo a sus estructuras de pensamiento, desde la etapa evolutiva en la que se encuentran, por lo que no es conveniente que se apresure a dar una respuesta correcta, sino ayudar a que el niño o la niña, encaucen sus investigaciones y descubrimientos.

✓ En este sentido el Docente será un facilitador activo y un creador de un ambiente rico en experiencias vitales, concretas y sencillas que permitan la manipulación de objetos, que sean amenas, enmarcadas en el juego que estimulen la creatividad y la invención.

✓ Para favorecer la identificación de las características y cambios que se producen en los seres vivos, a través del tiempo , son apropiadas las experiencias directas de cuidado de plantas y animales, para que los niños vivencien y realicen observaciones respecto a dichos procesos.

✓ La observación periódica de la naturaleza permite al niño ir conociendo el ambiente natural y su dinamismo ya que favorece obtención de información relevante del medio y lo que sucede en él. Estos datos obtenidos a través de los sentidos podrán ser registrados a través de distintos tipos de registros, lo que le ayudará a ordenar, reconstruir hechos y fenómenos, comportamientos, etc. y propiciará el intercambio de ideas.

✓ El conocimiento de los elementos de la naturaleza debe incluir a la tierra y también el cielo, la luna, las estrellas y el sol, reconociendo que forman parte del entorno en el que se desenvuelve la vida. Desde este campo, es importante afianzar la capacidad de observación, a través del planteo de situaciones tales como: *cuáles son los cambios que se producen durante el día* (de la posición del sol, de la luminosidad o del clima) o en períodos mayores como las estaciones del año. Para lo que se puede utilizar registros pertinentes como fotos, videos, etc., que favorezcan al recuerdo, la comparación, también es importante incluir en la información, los cambios que se producen en el paisaje por acción del hombre, tales como los producidos por incendios o desforestación.

✓ Es muy importante que el Docente propicie la indagación de los niños sobre las necesidades de los seres vivos para su desarrollo: aire, agua, luz , calor y tierra, para lo que se sugiere trabajarse desde la identificación de estos recursos naturales como valiosos y a los cuales hay que cuidar responsablemente en forma individual y colectiva. En la sala de cinco se puede avanzar en el reconocimiento de aquellos que son renovables y los que no lo son y las prácticas para evitar que se contaminen o destruyan. A partir de este tema se puede trabajar las técnicas de reciclado, de los distintos materiales

✓ En cuanto al reconocimiento del cuerpo humano, se debe partir de la exploración directa del niño de su propio cuerpo en su conjunto, con la diferenciación de las grandes partes que lo componen, avanzando paulatinamente en la diferenciación de sus características y comparaciones con el de sus compañeros. Luego se irá profundizando en las partes duras y blandas, las rígidas y flexibles; a través del tacto, la observación, los distintos movimientos; es muy importante destacar que las acciones desarrolladas en cada sala (3, 4 y 5 años) sobre este tema deben ser incluyentes y sumatorias en el aprendizaje del cuerpo como un sistema.

✓ La articulación entre la observación del cuerpo y actividades con Lenguajes Artísticos, favorecen la construcción de la imagen corporal sobre todo de los más pequeños. El Docente podrá intervenir para favorecer la focalización de la observación, incentivando la búsqueda de similitudes y diferencias, que podrán registrar a través de dibujos o pinturas, modelado, proponiendo canciones que permitan movilizar las distintas partes del cuerpo y para reconocer las partes flexibles y compararlas con otras que no lo son. Es fundamental que la identificación de partes del cuerpo se haga con el nombre anatómico correcto, de manera de favorecer la apropiación de vocabulario disciplinar.

✓ En sala de cinco, a medida que el grupo vaya demostrando interés en el conocimiento del cuerpo, se puede avanzar en la indagación de sus partes internas, con la incorporación de funciones vitales como, pulmones-respiración, corazón-circulación, estómago-nutrición, etc., tendiendo a descubrir su interrelación.

✓ Los juegos grupales tales como las rondas, la mancha estatua, entre otros, favorecen el reconocimiento y la identificación de las partes externas del cuerpo, sin perder el sentido lúdico de la actividad, así también como los juegos con rompecabezas de figuras humanas.

✓ El Docente podrá proponer juegos para trabajar los sentidos, como el gallito ciego o dígalo con mímica, enfatizando el valor de los mismos para la obtención de información.

✓ El Docente propondrá actividades de exploración con instrumentos sencillos que generen interrogantes y den paso a la reflexión y sistematización, como, por ejemplo, observar un objeto con una lupa, separar distintos tipos de mezclas, trasvasar líquidos, elaborar una ensalada de frutas, etc., La selección de materiales para trabajar deberá adecuarse a las posibilidades de los niños y del Jardín, como así también a los contenidos a enseñar, previéndose los tiempos de desarrollo, por ejemplo, si se desea que se separen materiales, se podrán utilizar piedras, arena, sal, tamices, coladores, zarandas, etc.., lo que requiere la planificación de la actividad y la previsiones de materiales co-

rrespondientes, a fin de que los mismos sean suficientes para que todos puedan involucrarse activamente en la propuesta.

✓ Se sugiere presentar actividades con la intención de convertir un procedimiento en objeto de enseñanza como, por ejemplo, el manejo de instrumentos, herramientas y objetos sencillos del entorno como tamices, coladores, lupas, goteros, imanes, microscopios, etc., lo que posibilita ver cómo funcionan, para qué se usan, cuál es la forma adecuada de emplearlos, entre otros aspectos.

✓ En toda experiencia científica desarrollada resultará de gran utilidad el registro de las expresiones verbales, los intercambios orales entre el grupo y con el docente, los debates, la toma de postura. Los dibujos realizados por los niños son una fuente valiosa de datos sobre los aprendizajes alcanzados -tanto individuales como del grupo total-; por ejemplo, es muy útil la comparación de trabajos realizados antes y después de abordar un tema.

✓ En la Educación Inicial se concibe la matemática de distintos modos ya que las actividades que se plantean pueden perseguir objetivos diversos. En la propuesta de enseñanza, el Docente tendrá en cuenta los conocimientos útiles ligados a finalidades prácticas, que serán empleados por el niño como herramienta para resolver los problemas planteados y las instancias y momentos que favorezcan la aproximación a la actividad matemática. Por ejemplo, la representación grafica de un recorrido permite ubicar objetos y relaciones aunque el objeto no esté presente; es decir, se pone en juego la potencia del conocimiento para la anticipación. Se tratará, en síntesis, de ofrecer una variedad de condiciones, de desafíos, para construir *un modo de pensar* y para *producir* conocimientos ligados a la matemática

✓ El *desafío* será aceptado por el niño, si los problemas o las situaciones planteadas tienen una finalidad clara para ellos; es decir, que se sienta involucrado con aquello que debe alcanzar, buscar, decidir, averiguar, en relación a la meta que se les propone. La finalidad puede ser, juntar materiales para agrandar una colección de objetos, comunicar la posición de un objeto en la sala para que otro lo encuentre, medir el espacio que ocupará un nuevo mueble y anticipar si cabe o no. El apropiarse de la finalidad, le permitirá plantearse posibles soluciones, para actuar con autonomía en relación con el adulto.

✓ El recorrer trayectos o pequeñas cadenas deductivas en la construcción del dato, hacen a la gran tarea complementaria de la matemática, **la formativa de los procesos de pensamiento, a** través de la cual**,** los niños y las niñas aprenderán procedimientos que le permitirán organizar datos y comunicar resultados a través de dibujos, preguntas, a buscar hechos y conceptos que relacionados entre sí, generarán información re-

levante y útil, a aceptar errores e ideas distintas, a resolver obstáculos, a confrontar ideas, a encontrar soluciones posibles, en otros campos del conocimientos como Ciencias Naturales y Sociales, Tecnología, Plástica o Educación Física.

✓ Los juegos reglados que permitan al niño realizar comparaciones cuantitativas de objetos, estableciendo vinculaciones de dos colecciones según la relación ***tanto como*****,** como por ejemplo: tantas marcas como bolos derribé, tantos puntos como bolitas emboqué, tantas fichas como indica el dado, etc., permiten iniciar al niño en los primeros aprendizajes numéricos. Se sugiere comenzar a partir de juegos con reglas simples, para luego avanzar hacia juegos de mayor complejidad (no solo en cuanto al tipo de reglas, sino también a las relaciones de orden ***mayor y menor que****).*

✓ El Docente podrá sugerir acciones más complejas a través de juegos con reglas en los que se propone ***construir una colección equivalente a una dada,*** tales como***:*** *buscar el idéntico*, tomar *tantas fichas como* o bien mover *tantos lugares como*. El dominio progresivo del juego por parte del niño, permitirá presentar nuevos materiales para continuar trabajando la misma relación.

✓ Las TIC constituyen un nuevo lenguaje que conjugan palabras, gráficos, sonidos, imágenes (fijas o en movimiento) y representan un bien cultural de la sociedad actual que le proporciona al Docente nuevos recursos didácticos, para propiciar en el niño el descubrimiento de estrategias innovadoras para solucionar problemas y realizar producciones creativas. En función de las posibilidades de las instituciones, podrán plantearse situaciones que impliquen producir en la computadora los materiales que luego se usarán en los juegos (cartas, tarjetas, tableros, carteles) o utilizar el entorno “paint” para resolverlas. Del mismo modo, es posible proponer un trabajo con software educativos[121] que colaboran en el proceso de aprendizaje que los niños inician en otros ámbitos y conservan coherencia con la concepción de que los conocimientos se construyen en un proceso dinámico de avances y retrocesos

✓ A través de la indagación, los niños podrán reconocer los productos tecnológicos para satisfacer diferentes necesidades y algunos de sus procesos de elaboración, preguntándose acerca de “para qué se hace", “qué se hace", "cómo se hace", "con qué se hace", “quiénes lo hacen”, "por qué se procede así", “cómo se hizo en otra época”, “en qué lugares se hace”. La posibilidad de comparar los "modos de hacer las cosas u objetos" en su entorno social actual, con los de otras épocas y otras culturas, tomando en cuenta las posibilidades de los niños, les permitirá reconocer qué cambia, qué permanece inalterado en los procedimientos y en el tiempo.

[121] Son programas diseñados para ser usados en contextos educativos que conjugan aspectos lúdicos con contenidos disciplinares y se presentan en forma interactiva.

✓ La comparación de productos tecnológicos de distintas épocas en un espacio geográfico determinado, es una buena estrategia para afianzar también las nociones de temporalidad, por ej., antes se usaban faroles a querosén para iluminar las calles o casas y actualmente se usan focos de distintas formas y tamaños, recuperando el saber y vivencias de abuelos y adultos; visitando museos o armando uno propio con la colaboración de la comunidad.

✓ Otro aspecto importante para analizar, con los niños más grandes, son los efectos que ha tenido el uso inadecuado de algunos productos tecnológicos como por ejemplo: en verano se usa de manera indiscriminada el aire acondicionado y esto provoca frecuentes cortes de luz; en algunos lugares de la zona rural, el uso de plaguicidas en la fumigación de plantas provoca algunos trastornos en la salud de las personas; la tala de árboles con fines comerciales ha provocado desastres naturales de consideración, etc. y, por último, invitar a los niños a que - partiendo de su pensamiento intuitivo, libre, propongan soluciones novedosas a diferentes situaciones/problemas.

✓ El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación es parte de la alfabetización tecnológica y su incorporación resulta motivadora para los niños por la animación, los colores, los sonidos, etc. que presentan, es importante que tempranamente interactúen con ellas, desarrollando capacidades para su uso creativo y responsable. Las TIC amplían la gama de recursos de enseñanza proporcionando otros entornos de aprendizaje para el abordaje de los contenidos presentes en este diseño. Es oportuno ofrecer experiencias de trabajo individual y colaborativo, no aisladas, sino integradas al resto de las actividades previstas y con propósitos de aprendizaje definidos. Existe una gran diversidad de juegos interactivos adecuados que fortalecen los aprendizajes relacionados con el conocimiento del ambiente, integrando al aprender el disfrute de lo lúdico. Por otra parte, las enciclopedias digitales proporcionan imágenes que contribuyen a ampliar el conocimiento de lo cotidiano. Se deberá tender a que progresivamente los niños utilicen la información que proporcionan los recursos tecnológicos apropiados a su edad, que están a su alcance, a fin de que, paulatinamente, reconozcan su influencia en todos los aspectos de la vida humana, así como sus potencialidades y límites. Las películas de dibujos animados o los documentales son una posibilidad de promover el desarrollo del pensamiento reflexivo y critico en relación con la naturaleza y su interacción con el hombre.

✓ Los juegos con objetos permiten a los niños plantearse problemas y preguntas diversas que surgen a partir de sus acciones sobre ellos, las reacciones de éstos y sus observaciones.

Bibliografía

Marcos Normativos

- Constitución Nacional
- Constitución Provincial
- Ley Nº 23.849 Declaración Internacional de los Derechos del niño
- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Ley Provincial de Educación N° 6.991
- Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes
- Ley 26.233. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. 2007
- Ley Nº 23.302 Sobre Políticas indígenas y apoyo a las comunidades aborígenes
- Ley Nº 3.258 Normas para comunidades aborígenes
- Ley Nº 26.150/06 Educación Sexual Integral
- Ley Nº 5.811 ESI-Chaco
- Curriculum para la Educación Inicial ESI
- Ley General del Ambiente Nº 25.675
- Ley Nacional de Educación Vial 23.348
- Ley 5877/07 Educación Vial-Chaco
- NAP (2004)
- Decreto Nº3236
- Resolución Nº 155 CFE
- Resolución Nº 153 CFE
- Educación Especial una Modalidad del Sistema Educativo Argentino.Orientaciones1
- Sistema de información sobre primera infancia en Iberoamérica. documento de presentación. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. OEI- (2010:15)
- Resolución Nº 5950/10
- Ministerio de Educación. Unidad de curriculum y evaluación. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.2005
- Diseño curricular Uruguay
- Diseño Curricular de España
- Concejo General de Educación .Dirección de Educación Inicial. Lineamientos Curriculares .para la Educación Inicial Entre Ríos 2008
- Ministerio de Educación Subsecretaria de Política Gestión y Evaluación Educativa. Diseño Curricular Chubut

- Ministerio de Educación. Secretaria de Educación. Subsecretaria de promoción de igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información Educativa. Diseño Curricular de Educación Inicial. Córdoba.2010
- Ministerio de Educación Cultura Ciencia y Tecnología. Diseño Curricular Tierra del Fuego
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 45 días a 2 años. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Dirección de Planeamiento, Secretaria de Educación de la Ciudad de la Provincia de Buenos Aires, Curriculum para el Nivel Inicial. Buenos Aires. 2001
- Ministerio de Educación. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional

Bibliografía consultada

- Azzerboni, D.; Origlio, F.; Ortega, G.; Ullúa, J. (2008) Ideas y experiencias para El Jardín Maternal. Buenos Aires: Puerto Creativo
- Buckingham, D.(2012) .(1ª ed.: 2008) Más Allá de La Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial
- Bovone, Capalbo, González Canda, González Cuberes, Trolla. (1980) Enciclopedia practica preescolar. Tomo 1y 2 El Jardín Maternal. Buenos Aires: Editorial Latina
- Calmels, D. (2001). Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Calmels, D. (2010) Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Denies, E. (1995). Didáctica del Nivel Inicial: teoría y práctica de la enseñanza. Buenos Aires: El Ateneo.
- Educación Inicial: estudios y prácticas. 01 y 02. Ed.12 entes S.A. OMEP
- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2002). El ABC de La tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires : Aique Editor
- Goldschmied, E. (2002) Educar en la escuela infantil. Barcelona: Octaedro
- Goldschmied, E y Jackson, S. (2000) La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (2005) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
- Harf, P; Sarlé P. Spinelli, Violante, R. Windler, M. (1986) Nivel Inicial: Aportes para una didáctica. Buenos Aires: El Ateneo

- Malajovich, A (comp.) (2008) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación (2009) La gestión Institucional de los Jardines Maternales y las Escuelas Infantiles. Nivel Inicial. Buenos Aires
- Nicastro S. y otros (2011) Educación Inicial 02: estudio y prácticas. Buenos Aires: OMEP
- Pitluk, L. (2009). Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Sarlé, P. (Comp.) (2008). "Enseñar en clave de juego". Juegos con reglas y números. Buenos Aires: Noveduc
- Soto, C; Violante, R. (comp.). (2005) En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós
- Violante, R., Soto, C. (2008) (comps.) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós
- Soto, C y Violante, R. (2010) 1a ed. Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Zabalza, M. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Madrid : Narcea Ediciones
- Zabalza, Miguel. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, Miguel. (1987). Didáctica de la Educación Infantil. Madrid: Narcea Ediciones

Materiales Educativos Complementarios

- Aizencang, N. (2012) (1ª ed.: 2010) Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial
- Arizpe,E. y Styles,M. (2012) (1ª ed.: México,2004) Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica
- Berdichevsky P. (2012) (1ª ed.:2009) Primeras Huellas. Rosario: Homo Sapiens
- Bonnafé, M. (2012) (1º ed.: México,2008). Los libros, eso es bueno para los bebés. Buenos Aires: Océano
- Carli,S. (2012) (1ª ed.:2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Eisner, E. (2012) (1ªed.: 2002) La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu

- Eisner, E. (1ªed.: Barcelona, 1995). (2012) Educar la visión artística. Buenos Aires : Paidós
- Díaz, F. (2012). (1ª ed.: Bogotá,2007) Leer y mirar el libro álbum: ¿ Un género en construcción? Buenos Aires: Norma
- Garvey,C. (1985) (1ª ed.: Madrid). El juego Infantil. Buenos Aires: Morata
- Hargreaves, D. (2012) (1ª ed.: Barcelona, 1998) Música y desarrollo psicológico. Buenos Aires: Graó
- Leyes, Y. (2012). (1ª ed. Bogotá,2007) La casa imaginaria. Lectura y escritura en la primera infancia. Buenos Aires : Norma
- Litwin,E. (compiladora, 1ª ed.:2009) (2012) Tecnologías educativas en tiempo de Internet. Buenos Aires: Amorrortu
- Porstein,A. (2012) (1ªed. 2009). Cuerpo, Juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuesta de Educación física y expresión corporal. Rosario: Homo Sapiens
- Sáez,J. (2012) El arte. Conversaciones imaginarias con mi madre. Buenos Aires: Común Editorial
- Sarlé, P. (2012). (1ª ed.: 2001): 2001) Juego y Aprendizaje escolar. Los Rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2012). Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Vigotsky,L. (2012) (1ª ed.:2003) Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Nuestra América

Materiales Educativos disponibles en la web

- Ministerio de Educación de la Nación. Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo.2011. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109584
- Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf
- Ludotecas escolares para el Nivel Inicial Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97023/1-Ludotecas.pdf?sequence=1
- El Juego en el Nivel Inicial.
  Disponible en http://www.oei.org.ar/web/images/stories/LINKN1.pdf
- El Juego en el Nivel Inicial. Juego con objetos y juego de construcción.
  Disponible en http://www.oei.org.ar/web/images/stories/LINKN2.pdf
- El juego en el Nivel Inicial. Juego Dramático.

Disponible en http://www.oei.org.ar/web/images/stories/LINKN3.pdf

- El juego en el Nivel Inicial. Juego reglado.
  Disponible en http://www.oei.org.ar/web/images/stories/LINKN4.pdf
- Acerca de los libros y la Narrativa en el Nivel Inicial. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97022/3-LibrosyNarrativa.pdf?sequence=1
- Modelo Organizacionales en la educación Inicial. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97068/4-ModelosOrganizacionales.pdf?sequence=1
- Cátedra Nacional Abierta de Juego. Modalidad virtual. Disponible en http://excellereconsultoraeducativa.ning.com/profiles/blogs/catedra-nacional-abierta-de juego
- Biografías maestras. Disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97072/6_Biograf%C3%ADa_Maestras.pdf?sequence=1
- Juntos para mejorar la Educación – Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/juntos_inicial.pdf
- -SERIE CUADERNOS PARA EL AULA. VOLUMEN Nº 1. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2010/01/cuadernos1.pdf
- SERIE CUADERNOS PARA EL AULA. VOLUMEN Nº 2 Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2010/01/cuadernos2.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes.
  Disponible en http://escritoriodeldocente.blogspot.com.ar/2011/05/educacion-ambiental-ideas-y-propuestas.html
- UNICEF. Por qué, cuándo y cómo intervenir. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf
- FUNDACION ARCOR Disponible en:
  https://www.fundacionarcor.org/esp_home.asp el 15/12/2011
- En cursiva N° 6 - Agosto 2010 - Educación primera. Los niños más pequeños y sus filiaciones con lo educativo. Disponible en https://www.fundacionarcor.org/documentos/biblioteca/00010569_00010467_en%20cursiva-n6.pdf
- Zabalza, Miguel. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea Edicio-nes. Disponible en

http://books.google.com.ar/books?id=4M572pSUNXMC&pg=PR1&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

- Zabalza, Miguel. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea Ediciones. Disponible en http://books.google.com.ar/books/about/Calidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Infantil.html?id=Gai_gyqheFwC&redir_esc=y
- Zabalza, Miguel. (1987). Didáctica de la Educación Infantil. Narcea Ediciones: Madrid. Disponible en http://www.worldcat.org/title/didactica-de-la-educacion-infantil/oclc/20971318
- Pitluk, L. (2009). Educar en el Jardín Maternal.1º reimp. Buenos Aires: Noveduc. Libros http://books.google.com.ar/books?id=Q7eMoWjWrG4C&dq=pitluk+educar+en+el+jardin+maternal&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Soto, C; Violante, R; Mayol, M. (2005). En el Jardín Maternal: Investigaciones, Reflexiones y Propuestas. Buenos Aires: Editorial Paidòs. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=YAIcAAAACAAJ&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks
- Moreau de Lineras, L. (1993). El jardín Maternal: entre la intuición y el saber. Buenos Aires; Paidós. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=gB0OAAAACAAJ&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks
- Sarlé, P. (2001) Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la Educación Infantil. Buenos Aires: Noveduc libros. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=RPwT_DATPjoC&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks
- Malajovich, A. y Akoschky, J. ( ) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=u94JAAAACAAJ&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks
- Spakowsky, E. (2005) Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución. Buenos Aires: Noveduc libros. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=og0m5sMpkbAC&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks
- Evaluación en el Nivel Inicial Herramientas y Objetivos. Noveduc libros. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=W4R0S_FmWk4C&pg=PA1&dq=pitluk+edu

car+en+el+jardin+maternal&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

- La didáctica en crisis. Nuevos enfoques en Educación Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=V8cxdkK1jkcC&pg=PT6&dq=pitluk+educar+en+el+jardin+maternal&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Berdichevsky, Libendisky y otros Jardín Maternal III. Novedades Educativas. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=fCzvOp_7lwC&dq=pitluk%20educar%20en%20el%20jardin%20maternal&hl=es&source=gbs_similarbooks