

Diseño Curricular

Nivel Inicial



2012



NÓMINA DE AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa

Cdor. Oscar Mario JORGE

Vicegobernador

Prof. Norma Haydeé DURANGO

Ministro de Cultura y Educación

Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

Subsecretaría de Educación

Sra. Ana María FRANZANTE

Subsecretaría de Coordinación

Prof. Mónica DELL'ACQUA

Subsecretaría de Cultura

Sra. Analía CAVALLERO

Subsecretario de Educación Técnico Profesional

Lic. Marcelo Daniel OTERO

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Prof. Elizabet ALBA

Directora General de Educación Secundaria y Superior

Prof. Griselda CONDE

Directora General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión

Lic. María Angélica MOSLARES

Director General de Administración Escolar

Sr. Rogelio Ceferino SCHANTON

Directora General de Personal Docente

Sra. Silvia Beatriz MORENO

Directora de Educación Inicial

Lic. María del Rosario ASCASO

Directora de Educación Especial

Prof. María Lis FERNANDEZ

Director de Educación de Gestión Privada

Prof. Hernán Carlos OCHOA

Directora de Educación Superior

Lic. Graciela Susana PASCUALETTA

Director de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Prof. Natalia LARA



EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación:

Moslares, María Angélica (Año 2010 - 2011)
Haberkorn, Marcela Fabiana (Año 2012)

Área de Desarrollo Curricular:

(Campos de Conocimiento)

Andreoli, Nora
Baraybar, Alejandra
Barón, Griselda
Bertón, Sonia
Burke, Graciela
Carola, María Eugenia
Citzenmaier, Fany
Dal Santo, Araceli
Ferri, Gustavo
Feuerschvenger, Marcela
Gaiara, María Cristina
Galotti, Lucía
Iuliano, Carmen
Leduc, Stella Maris
Morán, Gabriela Silvana
Raiburn, Valeria Lorena
Re, Laura
Rodriguez, Gustavo
Rousseu Salet, Néstor
Sauré, Agostina

Vaquero, Jorge
Vermeulen, Silvia
Vicente, Mara
Villalba, Gladys
Zanin, Pablo

Dirección de Educación Inicial:

Flores, Silvia Cristina
Yañez, Viviana

Colaboradores:

Brunengo, María Eugenia
Chiaradia, Claudia
Ferreiro, María Liz
Figueroa, Mónica Cristina
Geijo, Karina
Gimenez, Patricia
Signorelli, Marta Inés
Soncini, Luciana
Torres, Nora

Diseño de portada:

Mazzaferro Marina

Documentos Digitales Portables y Publicación Web:

Bagatto, Dante Ezequiel
Chaves, Nadia Geraldine
Fernández, Roberto Ángel
Haspert, Fernando
Llomet, Silvina Andrea
Mielgo, Valeria Liz
Ortiz, Luciano Marcos Germán



Estimados docentes:

En el marco de las políticas públicas para el Nivel de Educación Inicial, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa realiza importantes esfuerzos con el propósito de incrementar la cobertura de los servicios educativos, al mismo tiempo que favorece instancias de desarrollo profesional con el propósito de garantizar una mejor calidad educativa a los niños/as de nuestra provincia.

Desde el año 2010 este ministerio asumió la decisión de iniciar el proceso de actualización del Diseño Curricular de Educación Inicial, a partir de un trabajo colaborativo.

En el transcurso del año 2011 y primer semestre del año 2012, se llevaron adelante distintas instancias de consulta, análisis, reflexión y validación, a partir de las cuales se recuperaron los aportes de directores y docentes de las instituciones públicas de Educación Inicial de gestión estatal y de gestión privada y representantes de distintas organizaciones relacionadas con el nivel, Institutos de Formación Docente, Universidad Nacional de La Pampa, UNADENI y Gremios Docentes Provinciales.

Los materiales puestos a discusión fueron diseñados considerando como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del Nivel Inicial, y repensando las prácticas docentes y escolares más habituales en la Educación Inicial de nuestra provincia.

Esta construcción conjunta constituye una oportunidad de acercamiento a nuevos y variados repertorios culturales, desde edades tempranas, donde se vuelve indispensable repensar los modos de transmisión de los saberes en las salas para el cuidado de las trayectorias del conjunto de los niños/niñas, que tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos.

La producción realizada consta de un marco general que contiene una reseña histórica del Nivel y aspectos concernientes a la política educativa provincial, considerando al sujeto y la trayectoria escolar que lo atraviesa, las instituciones y modalidades y los propósitos de la Educación Inicial. Asimismo se presenta el encuadre pedagógico didáctico, donde se definen conceptos como la intencionalidad pedagógica, las prácticas de enseñanza, las orientaciones didácticas y la evaluación.



En segundo lugar se detallan los aportes de los distintos campos del conocimiento, con sus respectivas fundamentaciones, ejes estructurantes, propósitos, saberes y orientaciones didácticas.

Es nuestro deseo que la apropiación de este diseño curricular permita intervenciones oportunas y pertinentes, que generen cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la propuesta pedagógica del docente que lo implementa, desde el reconocimiento de la responsabilidad compartida de todos los actores involucrados en el proceso curricular.

Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo es actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas para todos los niños y niñas.

Nuestra provincia puede ser una gran comunidad educadora.

Lic. María del Rosario Ascaso
Directora de Educación Inicial

Lic. Jacqueline M. Evangelista
Ministra de Cultura y Educación



DISEÑO CURRICULAR EDUCACIÓN INICIAL

2012



ÍNDICE

	Página
Nómina de Autoridades	i
Equipo de Trabajo	ii
Presentación	iii
Mesas Curriculares	iv
Marco General	7
1. Reseña Histórica de la Educación Inicial	9
2. Fundamentación	12
3. Las Instituciones	17
4. Propósitos de la Educación Inicial	22
5. Intencionalidad Pedagógica	24
6. Prácticas de enseñanza	32
7. Orientaciones Didácticas	34
8. Evaluación	37
Campos del conocimiento	45
Lengua y Literatura	47
Matemática	71
Ciencias y Tecnología	105
Educación Física	145
Educación Artística	161
Música	167
Artes Visuales	183
Danza	195
Teatro	209



Mesas Curriculares

Representantes de las siguientes instituciones, reparticiones y/o modalidades del Sistema Educativo, participaron de las distintas mesas curriculares y/o de instancias de validación:

- ✓ Consejo de Profesionales en Educación Física
- ✓ Coordinaciones de Nivel Inicial
- ✓ Dirección de Educación Especial
- ✓ Dirección General de Educación Inicial y Primaria
- ✓ Educación en Contexto de Privación de Libertad
- ✓ Educación Intercultural Bilingüe
- ✓ Instituciones de Nivel Inicial de gestión pública y de gestión privada de la Provincia
- ✓ Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”
- ✓ Instituto Superior de Formación Docente “Escuela Normal General Acha”
- ✓ Instituto Superior de Formación Docente “Escuela Normal Superior de Santa Rosa”
- ✓ Instituto Superior de Formación Docente Bellas Artes “Municipalidad de General Pico”
- ✓ Instituto Superior de Formación Docente Centro Regional de Educación Artística (CREAr)
- ✓ Programa Provincial de Educación Sexual Integral
- ✓ Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP)
- ✓ Unión de Trabajadores de Educación de La Pampa (UTELPA)
- ✓ Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial (UNADENI) Comité Regional
- ✓ Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial (UNADENI) General Acha
- ✓ Universidad Nacional de La Pampa - Departamento de Nivel Inicial

Agradecemos los aportes realizados por:

- ✓ Dirección Nacional de Gestión Educativa
- ✓ Dirección de Educación Inicial
- ✓ Áreas curriculares
- ✓ Malajovich, Ana



Marco General



Marco General

1. Reseña histórica de la Educación Inicial

1.1 Antecedentes nacionales

La Educación Inicial desde su constitución como tal ha experimentado diversos cambios tanto a nivel nacional como provincial. Este proceso nos permite reconocer y definir, en la República Argentina, tres momentos específicos: a) gestación y nacimiento; b) crecimiento y reconocimiento oficial; c) elaboración de planes y búsqueda e integración interna (Sarlé 1994; Harf y otros 1996).

El período que abarca de 1870-1936 está signado por la difusión de las ideas froebelianas que ingresan a nuestro país¹. A diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en la Argentina, el Jardín de Infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica:

La primera ley que incluyó dentro del sistema educativo al Jardín de Infantes fue la Ley de Educación Común Nº 988 de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en el año 1875 que señalaba en su capítulo IV, artículo 48 inciso 10: establecer también escuelas nocturnas y dominicales para adultos e infantiles de las denominadas Jardines de Infantes (Malajovich 2009: 2).

Esta ley es un antecedente importante para la elaboración y promulgación de la Ley Nº 1420 (1884), que rigió el sistema educativo nacional hasta el año 1993. En su artículo Nº 11 sostiene: “además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria. Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente”.

En ese particular momento histórico, las políticas educativas llevadas adelante por Domingo Faustino Sarmiento inscriben a las salas de Jardín dentro del dominio de la educación pública.

El Jardín de Infantes es el primero de los dos ciclos que configuró su identidad educativa. Esto se debe a la intencionalidad política de Domingo Faustino Sarmiento quien tuvo una primera perspectiva acerca de sus potencialidades pedagógicas.

¹ La Educación de la infancia adquiere con *Froebel*, un decisivo impulso, en particular la segunda infancia que se centra en tres cauces de operatividad inequívocos: la acción, el juego y el trabajo. Por lo que conviene estimular la actividad en el niño pues la obra que de ahí resulte constituirá el primer germe del trabajo (los “capullos del trabajo, son los juegos de la infancia”). Aquí es donde se encuentra el núcleo de la doctrina *froebeliana* sobre el juego y el trabajo apoyado en la actividad del niño. Es importante estimular la actividad infantil desde la más tierna edad, en virtud del importante papel que desempeña como juego en la infancia o como trabajo cuando adulto.



A partir de esa legislación comienza a inaugurarse el Jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal en varias provincias del país. Pero este primer impulso de creación no se sostuvo en el tiempo ya que tres factores determinaron una fuerte oposición: la necesidad de expandir la educación primaria, la concepción de que los/las niños/as² de estas edades debían permanecer en sus hogares y que sólo los de sectores acomodados podían concurrir a las instituciones recién creadas.

De este modo, se inicia una confrontación que aún hoy constituye un punto de tensión en el Nivel, entre la función asistencial y la función educativa por un lado; y por el otro, la educación familiar y la educación en las instituciones escolares.

El segundo momento en importancia para el Nivel Inicial comprende desde 1936 hasta 1960 y se inicia con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara C. de Eccleston". Así, luego de varios años se sistematiza la formación superior y se crean nuevas salas de Jardín.

En el tercer momento, que comprende desde 1961 hasta la actualidad, el Consejo Nacional de Educación enunció los fines y objetivos para las salas de Jardín de Infantes (exp. N° 19074/61) y elaboró el primer documento curricular (1972).

El esfuerzo por prescribir la acción didáctica en las salas de Jardín se acentúa en las décadas siguientes. Con el proceso de transferencia de escuelas, comienza la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales, que van a tener vigencia sólo para el ámbito oficial.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, en 1994, se logra un crecimiento importante en el número de Jardines de Infantes ya que esta ley estableció la obligatoriedad de las secciones de 5 años.

Años más tarde, la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, en sus artículos 18 y 19 establece: "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".

Prescribe, además, "la obligación del Estado nacional, de los estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos para los niños de 4 años de edad".

² Sólo a los efectos de facilitar la fluidez de la lectura, a partir de ahora, utilizamos el sustantivo genérico "niños" para referirnos tanto al género masculino como al femenino. Por lo tanto, no debe entenderse este enunciado como una afirmación de índole excluyente.



1.1. Antecedentes provinciales

Las políticas educativas provinciales han favorecido la expansión de la Educación Inicial al interior del sistema educativo. En esta búsqueda de especificidad y autonomía, nuestra jurisdicción ha trazado un recorrido que permite rescatar antecedentes históricos constitutivos de su identidad. En este sentido, resulta importante señalar:

- ✓ En el año 1984 se elaboran los primeros lineamientos curriculares de Nivel Preescolar de la jurisdicción. Estos se proponen, esencialmente, orientar la tarea pedagógica a partir de la contextualización provincial.
- ✓ En el año 1986 se instaura, en la jurisdicción, la obligatoriedad de la enseñanza preescolar, tal como lo establece la Ley Provincial N° 969/86 en el artículo 1º:
- ✓ Institúyase en forma obligatoria la enseñanza en el nivel preescolar, para todos los niños que cumplan cinco (5) años de edad antes del 30 de junio de cada año, como así su gratuidad, en los establecimientos oficiales dependientes del Ministerio de Educación y Cultura.
- ✓ En el año 1987 comienza el proceso de nuclearización, como formato organizativo, constituyéndose los Jardines de Infantes Nucleados (J.I.N)³, vigentes en la actualidad. Esta es una modalidad implementada en nuestra provincia a través de la cual se dispone que las salas de Jardín de Infantes de cinco años, distribuidos en diferentes escuelas, dependan de una misma dirección con sede en alguna de ellas. Propone otorgar autonomía organizativa y funcional al servicio de la Educación Inicial.
- ✓ Por Decreto N° 43/87 se crea, en nuestra jurisdicción, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Dirección de Educación Inicial.
- ✓ A partir de un proceso de estructuración y racionalización de la Educación Inicial, que se inicia en 1984, en 1990 se elabora e implementa el currículum del Nivel.
- ✓ En el año 1993 se aprueba el Reglamento de funcionamiento de los establecimientos del Nivel Inicial por Resolución Ministerial N° 583/93, modificado por Resolución Ministerial N° 1326/01. En el año 2010, se realizó una nueva modificación con la intención de adecuar el Reglamento a los marcos legales vigentes.

³ Modalidad de organización implementada en nuestra provincia a partir del año 1987, a través de la cual se dispone que las salas de Jardín de Infantes de cinco años distribuidos en diferentes escuelas dependan de un mismo director con sede en alguna de ellas. Esta modalidad propone otorgar autonomía organizativa y funcional al servicio educativo de la Educación Inicial.



- ✓ En 1996, la Ley N ° 1682/96, enmarcada en la Ley Federal de Educación N° 24195/93, dispone la obligatoriedad para la sala de 5 (cinco) años.
- ✓ En 1998, se elabora y entra en vigencia la Versión Preliminar del Diseño Curricular - Nivel Inicial.
- ✓ A partir del año 2004 se crean en la provincia las primeras salas destinadas a niños de 4 (cuatro) años y se elaboran "Lineamientos curriculares para Salas de 4 años y Salas Integradas de 4 y 5 años", aprobados por Resolución Ministerial N° 1641/04.
- ✓ En el año 2009 se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 2511, artículo 21, que concuerda en su totalidad con la Ley de Educación Nacional N° 26206, artículo 18. En ambas leyes se afirma que: "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".

2. Fundamentación

Uno de los compromisos del Estado es la implementación de políticas públicas que cuiden a las infancias, sin distinción social, cultural, étnica, en un sistema democrático e igualitario que garantice el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los sujetos en los distintos niveles del sistema educativo.

La tarea de educar a todos es una obligación del Estado establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, Título I, Disposiciones Generales, Capítulo I Principios, Derechos y Garantías Art. 3º y 4º. Estos artículos constituyen el sustento legal para el desarrollo de políticas públicas fundamentadas en la necesidad de generar las condiciones simbólicas y materiales que posibiliten el inicio y la continuidad de las trayectorias escolares.

En el Nivel Inicial cobra importancia que el niño reciba una educación integral que le permita desarrollarse plenamente desde el inicio de su recorrido por las instituciones educativas. El ingreso al sistema educativo en edades tempranas es una de las prioridades de las políticas provinciales, de tal modo que la Educación Inicial -como unidad pedagógica completa que comprende desde los 45 días a los 5 años de edad- se constituya en la primera experiencia socializadora.

En tal sentido, durante los últimos años se ha avanzado en la oferta educativa con vistas al logro de la universalización de la Educación Inicial. Estas decisiones reafirman el compromiso con los derechos de los niños y su reconocimiento como sujetos sociales y culturales.



La Ley Provincial de Educación N° 2511 en su capítulo III, artículo N° 22 establece que:

La Educación Inicial se organizará en: Jardín Maternal que comprenderá a los niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive, y Jardines de Infantes para los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive. El Estado Provincial garantizará la universalidad de los servicios educativos gratuitos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos con el objetivo de igualar las oportunidades.

La educación en tanto proceso de transmisión de saberes⁴ se pone de manifiesto en diferentes espacios de socialización y enseñanza. Las acciones de asistir y cuidar constituyen dimensiones de la educación integral, siendo la acción pedagógica específica e ineludible de las instituciones educativas de la Educación Inicial. Según los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP):

Es un Nivel que presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivos-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos. (13)[...] Todos los campos del conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo (2004:14).

En relación con esta intencionalidad pedagógica, es importante tener en cuenta que la complejidad del acto educativo requiere de un soporte conceptual que considere tres ejes fundamentales que hoy atraviesan las políticas educativas de la Educación Inicial: los sujetos de la educación inicial, las políticas de inclusión y las trayectorias escolares.

2.1 Sujetos de la educación

Cada época construye sus propias concepciones de los sujetos infantiles confrontándolos con determinadas problemáticas, con instituciones particulares, con tecnologías y modos de entender la cultura que los acompañan en su devenir adulto.

Entre los siglos XV al XVII aparece el concepto de infancia que genera una de las transformaciones más profundas de la sociedad occidental. En ese momento se producen cambios en las responsabilidades atribuidas tanto a los más pequeños como a sus familias ya que éstos comienzan a ser percibidos como seres inacabados y carentes, con necesidades de resguardo y protección.

⁴ Conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.



A fines del siglo XIX, desde el discurso pedagógico, el amor maternal se proyectó en la actividad docente femenina e igualó las funciones de la maestra y de la madre configurando uno de los más importantes indicadores del mecanismo de alianza entre la escuela y la familia.

En la actualidad, las figuras de la infancia resultan de discursos cada vez más heterogéneos, por lo que es posible sostener que coexisten de manera conflictiva temporalidades, concepciones y horizontes de expectativas:

Dirimir nuevas formas de leer el pasado y el presente es intervenir en su modulación política y construir nuevas figuras de infancia que, a la vez que recuperen en una totalidad de sentido la heterogeneidad de experiencias infantiles, proyecten hacia el futuro nuevos horizontes de justicia para la niñez en su conjunto (Carli 1999: 24).

Considerar la niñez actual en sus diferentes contextos permite aproximarse a las formas múltiples de ser niño en la Argentina de hoy y trazar una genealogía de cómo esas formas han ido variando durante los últimos años. En este sentido, es importante pensar políticas públicas para proteger, atender las necesidades y cuidar esta infancia a la vez que otorgarle márgenes crecientes de autonomía.

Sin embargo, la realidad social contemporánea muestra que la infancia debe ser considerada en contexto. De esta manera, en los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* se advierte la necesidad de:

reconocer también la diversidad de problemáticas, saberes, formas de expresión, de “una” infancia y “una” juventud que no pueden ser consideradas de manera universal. Es necesario considerar infancia y juventud en un sentido plural que permita reconocer la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza (2004: 9).

Esta mirada renovada acerca de la infancia, en dialogo con las políticas de cuidado adquiere relevancia en la interacción permanente entre docente y alumno. Esta concepción de protección, de responsabilidad frente a la producción del conocimiento se relaciona con los vínculos e interacciones que establecen los niños con sus pares y con los adultos responsables de su familia y de las instituciones educativas a las que asisten.

Así entendida la subjetividad, la conformación de sí mismo, es un proceso que se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive; es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, donde el adulto que acompaña brinda afecto y genera confianza en un otro.

A su vez, sostener, mirar, acompañar al niño en su proceso de socialización implica proponerle un abanico de experiencias que le permitan apropiarse de su cultura en un



particular momento histórico. Desde este lugar, el andamiaje que realizan los adultos, y específicamente el docente en la sala, posibilita la construcción del conocimiento y la progresiva autonomía de los niños.

Según Meirieu (1998), la autonomía es un proceso –no un estado definitivo y global– que se construye durante la trayectoria escolar cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo y lo reutiliza por su cuenta. En este proceso, el sujeto debe ser consciente de que es ayudado. De este modo, facilitará el avance hacia niveles de mayor autonomía. En palabras de Meirieu:

Para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, necesariamente por el adulto, que luego le vaya siendo retirado de modo razonado y negociado a medida que pueda sostenerse por cuenta propia (88).

Cobra importancia que los docentes adquieran una mirada integradora de los sujetos de la Educación Inicial, que considere a los niños como sujeto de derecho, respetando sus contextos socioculturales de pertenencia así como sus dimensiones motoras, cognitivas, sociales y emocionales, teniendo en cuenta las nuevas investigaciones e informaciones acerca de los procesos de desarrollo, de subjetivación y socialización.

2.2 Políticas de inclusión

La infancia considerada en un sentido plural y universal permite reconocer la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al sistema educativo y configuran nuevas demandas para la enseñanza.

El reconocimiento de la diversidad, en tanto proceso de construcción permanente y complejo, requiere saberes, participación, actitud de respeto y un protagonismo reflexivo y ético. Es por esto que, en el ámbito escolar, la inclusión constituye una responsabilidad de todos y cada uno, que exige considerar al niño como sujeto de derecho conformando un entorno en el que se valoren sus diferencias y posibilidades.

Desde las políticas educativas, el Estado debe garantizar la inclusión y asegurar que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. Con el propósito de brindar igualdad de oportunidades, independientemente del contexto sociocultural de procedencia, el sistema educativo provincial cuenta con modalidades que se constituyen en opciones organizativas y/o curriculares de la educación común. Así, el trabajo compartido de todos los servicios de la Modalidad Especial con las instituciones y docentes del Nivel Inicial



otorgan a los niños la posibilidad de recibir una atención interdisciplinaria, desde su inserción temprana a la Educación Inicial.

Una escuela inclusiva es una escuela abierta en y para la diversidad, en la que todos encuentran respuestas a sus necesidades. La heterogeneidad es la base sobre la cual se construyen prácticas pedagógicas cotidianas para todos los niños. Las diferencias enriquecen esta práctica legitimando el lugar del otro. En tal sentido Norberto Boggino afirma que “La positividad de las diferencias que se presentan en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y de los contextos, tiene que ser recuperada por la propia escuela, si pretende ser respetuosa de la diversidad y ser una escuela democrática” (2008: 53).

Hablar de la inclusión de los niños en la escuela implica reflexionar y generar una serie de estrategias que permitan sostener la escolaridad de los alumnos que transitan hoy las instituciones, desde sus posibilidades.

En este sentido se torna imprescindible la implementación de mecanismos de articulación hacia el interior de la Educación Inicial o hacia los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, creando así los lazos pedagógicos necesarios que relacionen al mismo tiempo novedades y continuidades, respetando la especificidad de cada nivel.

En el pasaje de un ciclo a otro dentro de un mismo nivel educativo o de un nivel a otro del sistema es donde se concentra la mayor parte de las dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los niños:

la articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje, la enseñanza y los mejores modos de promoverlo (González y Gaspar 2008:1).

2.3 Trayectorias escolares

Las trayectorias escolares son consideradas como el recorrido que los alumnos realizan por salas, grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Si bien el sistema educativo propone caminos lineales, es importante reconocer que los niños transitan su escolaridad de manera variable haciendo cada vez más visible que los itinerarios ideales planteados por la organización escolar no son los reales sino que van mucho más allá de una idea modelo. Estas trayectorias, según Sandra Nicastro, “son pensadas como un camino que se recorre, se construye, que implica sujetos en situación de acompañamiento” (2009:23).



En todos los ámbitos existe la diversidad, lo múltiple, lo plural ya que cada individuo posee una singularidad que lo hace único y por lo tanto, diferente. Cada nuevo grupo escolar habilita a descubrir las individualidades de los alumnos, respetando sus tiempos, sus procesos en la construcción de saberes y su realidad socio-cultural.

Reflexionar acerca del inicio de las trayectorias escolares y de sus continuidades requiere pensar en desafíos, intereses, tensiones, problemas, hallazgos y en las formas posibles de incidir en las prácticas que se llevan adelante con los más pequeños del sistema educativo. En la tarea docente cotidiana, esta perspectiva habilita a pensar una “escuela para todos” donde la aceptación de lo diverso es una construcción diaria.

El ingreso a la escuela en cada uno de los niveles del sistema educativo es un momento de inflexión en las trayectorias educativas esencialmente porque moviliza esperanzas subjetivas. En cada acto de inclusión escolar éstas se tensionan, y es:

en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se puede tornar, entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca, otras trayectorias estadísticamente improbables se tornen en destinos posibles (Kaplan 2005:30).

3. Las Instituciones de la Educación Inicial

3.1 Jardín Maternal- Jardín de Infantes

Las instituciones requieren ser pensadas desde sus múltiples atravesamientos para considerarlas con la complejidad que los distintos ambientes y contextos les confieren.

En el sistema educativo formal, las instituciones que se ocupan de la educación integral de la primera infancia son los Jardines Maternales y Jardines de Infantes, del ámbito público y/o privado. La educación infantil considera también al sistema no formal, integrado por aquellas instituciones que la sociedad civil y/o el Estado instauran con el fin de cumplir la función esencial de acompañar a las familias en la crianza de sus hijos.

Tal como lo expresa el Artículo 23 de la Ley Nacional 26026/06 y la ley Provincial N° 2511

Están comprendidas en la presente Ley las instituciones que brinden Educación Inicial:

a) De gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.



b) De gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

Así, resulta imprescindible generar redes interinstitucionales que establezcan vínculos de reciprocidad y participación con la comunidad en la que se inserta cada institución y abran sus puertas a las familias y demás actores sociales.

En la Educación Inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de los objetivos educativos. La participación, la comunicación y el respeto mutuo habilitan a establecer relaciones que hagan posible educar en colaboración, generando vínculos de confianza entre los adultos responsables que se ocupan de la educación integral de la primera infancia.

El fortalecimiento de los lazos entre familia y escuela facilita la posibilidad de acompañamiento de los niños y propicia espacios de encuentros genuinos, con la presencia de adultos responsables que sostengan las trayectorias escolares. Comienza, de esta manera, un tipo de relación entre la institución escolar y la familia que apunta a especificar funciones, y establecer pautas y reglas. La Educación Inicial le presenta a la familia un proyecto de escolaridad que implica construir significados compartidos y generar estrategias que promuevan la educación de los niños en tanto derecho y obligación colectivos. Esto supone considerar algunos criterios que no pueden estar ausentes, tales como el respeto, el reconocimiento y la confianza mutua.

Al interior de las instituciones de Educación Inicial, proponer trabajos colaborativos permite cuidar los recorridos subjetivos e institucionales de los distintos actores. De tal modo, docentes y directivos se tornan protagonistas a partir de los roles y funciones que cumplen, de las decisiones que asumen, cuestionando las posiciones que ocupan, los sentidos que circulan, los modos de acercarse a situaciones particulares que se presentan en la escuela y, de esta manera, acrecentando los propios espacios de autonomía.

Dicho de otro modo, facilitar espacios de reflexión y encuentro frente a la tarea colectiva posibilita abordar los conflictos y revisar las reglas implícitas en toda institución con el fin de desnaturalizarlas y transformarlas.

Un apartado especial requiere el Jardín Maternal en tanto es el primer tramo de la Educación Inicial y cumple con una doble y complementaria función: social y pedagógica.

En la compleja trama que se desarrolla entre los adultos encargados de la crianza, la tarea compartida implica acuerdos y desacuerdos y cuando se trata de la crianza de bebés



no sólo entran en juego criterios objetivables sino también temores no siempre conscientes y manejables.

En el Jardín Maternal los adultos asumen la crianza de los niños, ofrecen alimento y cuidado, nutren y ayudan a crecer brindando contención afectiva, sostén, haciendo de cada momento una experiencia plena [...] Nutrir supone ofrecer un contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de una multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos sociales de vinculación entre docentes y los bebés -niños. Estos aspectos propician una educación integral que atiende al desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, lingüística, artística, motriz y que le permite al bebé/ niño constituirse como persona (Soto y Violante 2008:25).

Claudia Soto hace referencia a la relación entre Jardín Maternal y familia señalando este espacio de encuentro cultural y polifónico, ya que implica diferentes lecturas posibles desde los distintos campos de significación que conforman la cultura de crianza de una misma sociedad.

En un diálogo constante entre teoría y práctica se evidencian las voces de padres, niños y educadores que deberán ser tenidas en cuenta a fin de legitimar las decisiones con criterios democráticos que respeten la diversidad cultural.

El Jardín Maternal es un escenario real de enseñanza y aprendizaje que articula el acompañamiento, el sostén, la guía, la observación y las intervenciones pedagógicas necesarias a fin de enriquecer las acciones que los niños realizan:

Como institución educativa plantea una tarea centrada en el afecto y en la creación de vínculos de contención y cuidado, en función del desarrollo de propuestas de enseñanza que ofrezcan a los niños un espacio donde desplegar sus posibilidades de aprendizaje (Pitluk 2008: 6).

3.2 Modalidades de la Educación Inicial

La Educación Inicial está atravesada por las distintas modalidades de enseñanza que contempla la Ley de Educación Provincial N° 2511 y que se consideran transversales a todos los niveles del sistema educativo.

3.2.1 Educación Rural

Las instituciones educativas situadas en espacios rurales ofrecen grandes desafíos debido a la diversidad de realidades del ambiente. Estas realidades múltiples, dispares y contrastantes son el resultado del entrecruzamiento de diferentes factores –poblaciones separadas por grandes distancias, desigualdades en las condiciones de acceso a la información, situaciones socioeconómicas heterogéneas, diversidad de patrimonios históricos-culturales– que obligan a pensar la Educación Inicial con criterios de flexibilidad y no como un todo homogéneo y uniforme.



En efecto, redefinir criterios de organización institucional e implementar estrategias que permitan gestionar formatos y propuestas para responder a las necesidades y posibilidades educativas de los niños que viven en el espacio rural, es un desafío constante en nuestra provincia.

La propuesta de organización en aulas con multiedad en las zonas rurales intenta responder a la necesidad de ampliar la cobertura para avanzar hacia la universalización en el acceso a la Educación Inicial. A su vez reconoce y genera formas organizativas y propuestas de enseñanza que consideran las singularidades y características de estos ámbitos.

En nuestra provincia, la sala multiedad se reconoce como un formato institucional, porque constituye una experiencia que permite el acceso de los pequeños a una educación integral y especializada, única forma de garantizar el derecho a la educación en condiciones equitativas. En estos espacios la propuesta pedagógica es una oportunidad y una posibilidad de acceso al sistema educativo.

Dicho de otro modo, crecer y aprender son procesos que no responden a patrones uniformes ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles. Por el contrario, son procesos situados en contextos culturales particulares. Las oportunidades de relacionarse con niños de diferentes edades los involucran en una multiplicidad de experiencias que los habilitará progresivamente a conocer y enriquecer otras modalidades de participación y vinculación social.

3.2.2 Educación Especial

De acuerdo con la Ley Provincial de Educación N° 2511, Capítulo IX, artículo 68:

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. Ofrece propuestas pedagógicas complementarias y alternativas en todas aquellas problemáticas específicas, que no pueden ser abordadas solamente por la educación común.

El Ministerio de Cultura y Educación, garantizará la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

La modalidad Educación Especial garantiza que todos los alumnos con necesidades educativas asociadas a discapacidad - temporal y/o permanente- reciban las configuraciones de apoyo, a través de las Escuelas Especiales y Servicios de Educación Especial, para iniciar y/o continuar la trayectoria en el Nivel Inicial.



3.2.3 Educación Domiciliaria y Hospitalaria

El propósito de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los alumnos de la Educación Inicial que por razones de salud no pueden concurrir a clase diariamente. Esta modalidad permite la continuidad de sus estudios y su reincisión en las salas, cuando ello sea posible.

La Ley Provincial de Educación N° 2511, Capítulo XIV, artículo 87 establece con respecto a esta modalidad que:

La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es la modalidad del Sistema Educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

3.2.4 Educación en Contextos de Privación de Libertad

Esta modalidad aborda la atención educativa de los niños menores de 4 años que viven con sus madres en cárceles o en condiciones de arresto domiciliario y garantiza el acceso a las propuestas educativas correspondientes a la Educación Inicial.

Estos niños ven afectados sus procesos de socialización y desarrollo por la condición de encierro que padecen cotidianamente y permanentemente. Esta es una fuerte razón por la que es imprescindible que se los incluya en escuelas de nivel inicial externas. De este modo, además de preservar la salud psicofísica de los niños, se reafirma la igualdad y se generan condiciones equitativas para el desarrollo de sus potencialidades.

En todas las unidades de detención del país las ofertas educativas correspondientes a los niveles obligatorios dependerán de los sistemas educativos provinciales. La modalidad articulará transversalmente al interior del Ministerio de Educación: con todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior), con otras modalidades (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Especial), con la Educación No Formal, con programas específicos, con otras direcciones o áreas existentes. A partir de un trabajo interrelacionado con los ministerios que administran las instituciones de seguridad.

Las autoridades educativas provinciales asegurarán la disponibilidad de vacantes y todos los servicios necesarios para su efectivización, con la finalidad que las experiencias de inclusión sean positivas, evitando situaciones de segregación, aislamiento o exclusión.

La Ley Provincial de Educación N° 2511, en el artículo 85, establece que



El Ministerio de Cultura y Educación ofrecerá atención educativa de Nivel 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 o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

3.2.5 Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas, supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo.

En nuestro país, se han producido, en los últimos tiempos, significativas transformaciones en materia de reconocimiento y protección de los derechos educativos, culturales, lingüísticos e identitarios de los pueblos originarios.

La Ley Provincial de Educación Nº 2511, en el artículo 80, establece que

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo responsable de impulsar una perspectiva pedagógica en articulación con la educación común, que contribuya a rescatar y fortalecer las pautas culturales, la historia, la cosmovisión e identidad, propiciando el diálogo enriquecedor en conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. El Estado garantizará esta modalidad, con el fin de rescatar la lengua, a las instituciones educativas que lo soliciten y que registren matrícula escolar indígena, a medida que se cuente con personal capacitado.

En este sentido, la modalidad E.I.B del sistema educativo provincial se instala para garantizar a los pueblos originarios una educación de calidad basada en la inclusión y para establecer, entre otros objetivos, puntos de encuentro y de equilibrio para la convivencia en la diversidad.

Con el acompañamiento permanente de los pueblos originarios, se avanza, a partir de políticas educativas específicas que concretan esta modalidad, hacia la consolidación de políticas de Estado más inclusivas. Con esta finalidad, la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Común del sistema provincial constituye un logro fundamental en tanto reconoce el derecho de los pueblos indígenas y le exige al Estado que garantice la formación docente específica, impulse la investigación y propicie la construcción de modelos y prácticas educativas que funcionen en estos contextos.

4. Propósitos de la Educación Inicial

En relación con los alumnos:

- ✓ Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños, como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.



- ✓ Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, la amistad y el trabajo compartido.
- ✓ Favorecer el proceso de construcción de sus identidades, la autonomía personal y la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- ✓ Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- ✓ Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

En relación con la comunidad y las familias:

- ✓ Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- ✓ Favorecer vínculos con la comunidad, generando espacios genuinos de participación y articulación en una tarea colectiva que permita optimizar los recursos comunitarios.
- ✓ Generar acciones con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que consideren el cuidado y los aprendizajes de la primera infancia.

En relación con los equipos de trabajo:

- ✓ Detectar tempranamente y atender necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad y dificultades de aprendizaje.
- ✓ Diseñar propuestas de enseñanza tendientes a desarrollar la capacidad creadora y el placer por el conocimiento en relación con las experiencias de aprendizaje.
- ✓ Propiciar acuerdos y estrategias que permitan la articulación entre niveles, considerando la continuidad de las trayectorias escolares y la especificidad de cada nivel.
- ✓ Disponer y articular con los organismos e instituciones responsables de la primera infancia los medios para acompañar las trayectorias escolares.
- ✓ Generar el encuentro desde las instituciones educativas con los distintos equipos técnicos que atienden a las modalidades que atraviesan la educación inicial.



- ✓ Promover el desarrollo profesional de directivos y docentes, propiciando una práctica responsable, comprometida y reflexiva.

5. Intencionalidad pedagógica

La intencionalidad pedagógica hace referencia a las propuestas de enseñanza que implementan las instituciones y los docentes, con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos; con el propósito de brindar a los niños variadas experiencias y herramientas que les permitan comprender la realidad y actuar en ella, revalorizando el legado cultural y social.

5.1 Juego

En la Educación Inicial, brindar una educación de calidad implica ocuparse de las propuestas didácticas ligadas al juego en tanto lo lúdico constituye una particular experiencia con características singulares.

La variación del juego, a qué y cómo se juega, está fuertemente determinada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida. Visto de este modo, el juego se constituye como un producto de la cultura por lo que es necesario advertir que a jugar se enseña y se aprende. Este sentido 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 (NAP 2004: 13) tal como lo expresa la ley de Educación Provincial N° 2511, en el Art. N° 25 Inc. e: “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Así, entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, el juego es revalorizado como una de las propuestas centrales de la Educación Inicial en tanto cumple un papel fundamental como promotor de desarrollos infantiles integrales y plenos. Es por esto que la decisión de incorporar el juego en la sala supone que no sólo surja de manera espontánea sino también planificada.

Aún cuando todo en el Jardín de Infantes invita a jugar, esta atmósfera lúdica propia de la disposición, el tamaño, los colores y la organización del ambiente y los materiales no alcanza para garantizar la posibilidad de juego ya que éste tiene su origen en una intención, un deseo o propósito propios del jugador. Algunos lo entienden como necesidad insatisfecha, otros atribuyen el surgimiento del juego a la imposibilidad del niño de conocer y dominar la realidad. Ahora bien, ya sea que se lo vincule con el placer, la diversión, el entretenimiento o la búsqueda de respuestas, el juego tiene su origen en el jugador. Dicho de otro modo, nadie juega si no quiere. Esto supone la voluntad del jugador, aunque no sea el niño el que



inicie la actividad en todas las ocasiones. Es indispensable, entonces, conocer la diferencia entre la propuesta lúdica de un docente y el juego de los niños y tener en cuenta que para que una actividad sea juego los jugadores deben considerarla como tal (Sarlé 2004: 58).

El niño al jugar combina aspectos propios de la realidad con otros del campo de la imaginación. Esto le permite ser otro, equivocarse sin temer las consecuencias, encontrar respuestas y ensayarlas, volver a vivir una situación pero dándole otro final.

Durante el juego los niños expresan sus ideas acerca de los temas que en él aparecen, manifiestan sus esquemas conceptuales, los confrontan con los de sus compañeros. Esto les permite rectificar lo que no es correcto o no sirve, o ratificar sus ideas acerca de lo que conocen. Además, es a través del juego y de la posibilidad de jugar donde los niños encuentran un espacio propio para desarrollar su pensamiento, su imaginación y su creatividad. Permite la integración de múltiples miradas e interacciones individuales y colectivas, considerando la diversidad y libertad al desarrollar el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. En este sentido, el juego y el conocimiento son interdependientes en tanto cada uno contribuye a la construcción y enriquecimiento del otro. El juego se constituye así en principio didáctico que "orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños a través de la intervención docente" (Spakowsky *et al.* 1996).

Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales y de producción de argumentos. Los niños van construyendo desde este lugar el capital cognitivo necesario para los aprendizajes específicos que integran los distintos campos del conocimiento. La idea de enseñar y aprender en "clave lúdica" implica comprender que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos, recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un rol protagónico y reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan verdaderos juegos (Violante 2008).

Es por esto que el juego es parte fundamental de la propuesta de enseñanza. Constituye un contenido a enseñar pero también un modo de enseñar contenidos por lo que es necesario darle 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 de evaluar las articulaciones que resulten más pertinentes con otros contenidos. Asimismo, la necesidad de asumir al juego como contenido, como expresión cultural que demanda ser enseñada, supone que el maestro planifique el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo,



los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica. En este sentido, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* hacen referencia a la necesidad de promover en los alumnos “el disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juego: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros” (2004:17).

Formatos de juego:

Juego heurístico: el juego heurístico es una actividad destinada a niños/as entre 12 y 24 meses, y se lleva a cabo en grupos pequeños. Es producto de la interacción social, del intercambio pleno y dichoso con el adulto, con quien comienza a entramar las primeras experiencias lúdicas.

Este tipo de juego aprovecha las acciones espontáneas de los más pequeños y las potencia, mediante el desarrollo de un diálogo lúdico que consiste en ofrecerles distintos objetos y materiales de uso habitual en los hogares. Deben ser preferentemente naturales, de fácil manejo y diferentes en cuanto a la dimensión, forma, textura, color, etcétera.

La maestra prepara la sala donde se desarrollará el juego; aparta todo el material y deja el espacio libre para ubicar los elementos del juego heurístico, propiciando una atmósfera de calma y tranquilidad en el grupo.

El juego heurístico consta de tres momentos:

1º Momento: exploración de objetos: se combinan de manera diferente los objetos: meter y sacar, llenar y vaciar, abrir y cerrar, agrupar y separar, colgar y descolgar, apilar, entre otros. En las combinaciones de los diferentes materiales hacen descubrimientos de: si las cosas caen o no, si las cosas son más grandes o más pequeñas, si ruedan o están quietas, si modifican su apariencia, si le resultan agradables o no. El educador estará receptivo y disponible a las situaciones que se generan durante el desarrollo de la actividad.

El tiempo de duración está determinado por el grado de concentración de los niños en la actividad; y será el educador quien considere el fin de la misma, no superando los 30 minutos.

2ª y 3ª Momento: recogen, clasifican y organizan los objetos, a partir de un diálogo de interacción y retroalimentación con el docente.



Juego con objetos y juegos de construcción: este tipo de juego favorece la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Este formato incluye aquellos objetos diseñados especialmente para jugar, es decir: juguetes que guardan relación de semejanza con la realidad (muñecas, autos, utensilios), objetos para jugar con el cuerpo (triciclos, patines, bicicletas) y, por último, objetos que no son juguetes. Estos tres tipos de objetos involucran juegos que surgen a partir del descubrimiento de sus usos y de sus propiedades.

En este sentido, es importante diferenciar entre la propuesta de “jugar” y la de “explorar” ya que, si bien se pueden superponer en determinados momentos, son las exploraciones y el conocimiento de las propiedades de los elementos las que habilitan la posibilidad de jugar con estos.

La incorporación de estos juegos en la Educación Inicial está ligada a tres aspectos: al conocimiento que promueve, a la importancia que tiene el objeto que se emplea para construir y, por último, al enriquecimiento de las construcciones en función de las consignas que dan origen al juego o los materiales que lo acompañan.

Los niños centran su atención en el proceso de la construcción o en aquello que quieren construir de acuerdo con el tiempo disponible, los problemas prácticos que se le presentan, el material o las ideas de sus compañeros por lo que los juegos de construcción dependen de los objetos disponibles. Los materiales a utilizar pueden ser múltiples en cuanto a su tamaño, cantidad, calidad y diseño.

El juego de construcción brinda la posibilidad de armar escenarios para jugar. Jugar a construir puede significar tanto amontonar objetos como disponerlos de tal forma que el resultado sea un producto armonioso, ordenado conforme a una meta anticipada en la mente del jugador. “La imagen del objeto que construye debe satisfacer el modelo mental que tiene de él” (Sarle 2008:6).

Juego dramático: con este tipo de juego se busca “propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural” (NAP 2004:15). Cobra importancia, así, el reconocimiento de las posibilidades expresivas y comunicacionales a través de la voz, del cuerpo y de las producciones plástico-visuales, musicales, corporales y teatrales de los niños. La exploración, observación e interpretación de producciones artísticas son medios esenciales para lograr estos propósitos.



El juego simbólico se nutre de la experiencia de los niños. Para pasar de una situación real a una situación imaginada, ellos cuentan con algunos elementos que les permiten crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol.

El mundo social y cultural aparece en la situación imaginaria y orienta el juego simbólico. Les permite a los niños ir más allá de lo concreto, desprenderse de cómo son las cosas para “hacerlas a su manera”, dotarlas de sus propios significados. A través de este juego, los niños aprenden a moverse en un mundo creado a partir de la combinación de imágenes conocidas y nuevas, actuando en el terreno de la posibilidad lo que les permite acceder al mundo y actuar en él desde otra lógica. Los niños no persiguen un “producto” como en los juegos de construcción o un “objetivo” como en los juegos con reglas.

El juego simbólico es uno de los más frecuentes entre los 18 meses y 5 años. Desde muy pequeños, los niños nos sorprenden transformando acciones cotidianas en “como si”. Aunque la escena sea muy semejante a lo real, es un juego.

El juego simbólico como punto de encuentro de múltiples posibilidades recupera los aportes de la literatura infantil a partir de la lectura de cuentos maravillosos, leyendas o poesías. Lo mismo sucede con los personajes de la televisión, las series, comedias y dibujos de moda los que pueden ser actuados, ya sea directamente por los niños o a través de muñecos. Así, la diversidad de experiencias, recursos, soportes e instrumentos que ofrece el mundo cultural les permite imaginar otros mundos posibles.

En estas situaciones de juego los niños se involucran activa y conjuntamente con otros participantes en la suspensión de la representación del mundo real y en el establecimiento de una realidad alternativa posible, en la construcción de un como si (Sarle 2004: 82).

Juegos con instrucciones o reglas convencionales: estos juegos comprenden a los juegos tradicionales, los juegos de cartas, con dados, juegos de mesa, recorridos, entre otros. Su abordaje en la Educación Inicial es de una gran riqueza tanto como espacio de apropiación de lo cultural como experiencia de aceptación de normas sociales. Este formato de juego incluye aquellos que involucran reglas convencionales que se aprenden por transmisión social y se comunican de generación en generación.

Estos modos de jugar, que no surgen espontáneamente y que la escuela necesita recuperar y enseñar, forman parte de nuestra cultura y deben garantizarse como contenidos para la infancia. Los juegos con reglas suponen un momento en particular del proceso de desarrollo sociocultural de los niños y no se adquieren tempranamente.



En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se reinterpreten para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. Éstas son contratos que indican cómo jugar y cuál es la finalidad de ese juego:

Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o de niños con experiencia, que acompañen los diferentes momentos en la adquisición del sentido del juego. Comprender el sentido del juego supone entonces, la toma de conciencia de algo que está más allá del niño y que determina, condiciona o regula el juego. La regla indica cómo se juega, pero no explica el sentido, el mismo se construye a medida que el niño se va convirtiendo en jugador experto o recurrente y puede descubrir el más allá de la regla (Sarlé 2010: 23).

5.2 Alfabetización cultural

Las trasformaciones sociales, económicas y culturales de nuestro tiempo interpelan a la escuela y demandan la ampliación de nuevos saberes y conocimientos.

En relación con el campo de la cultura, se considera la noción de alfabetización en un sentido amplio que aborda, además de la promoción de la sensibilidad multicultural a partir de la presencia real de otras culturas en el grupo de pares, tres dimensiones fundamentales: la cultura doméstica y la de los grupos próximos como la familia y la escuela, la cultura del entorno –los trabajos, las celebraciones, los sistemas de relación, los medios de comunicación y la organización de los espacios– y la cultura académica, en el sentido de la adquisición de los contenidos de las áreas de conocimientos incluyendo los temas transversales, la iniciación en los instrumentos de una cultura codificada como la lectura, la escritura, el arte, la música, entre otros (Zabalza 2003:18).

De tal modo, la alfabetización considerada en sentido amplio e integral se configura en procesos de enseñanza que implican la participación de los niños en variedad de experiencias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a múltiples lenguajes y campos del conocimiento. Es por esto que, la alfabetización cultural supone la apropiación de la riqueza cultural en que están inmersos los niños, los conocimientos, las habilidades y las destrezas que necesitan desarrollar para conocer y aprender esa realidad. El desafío es además, movilizar herramientas, instrumentos y saberes que ya tienen para entenderla.

La alfabetización cultural necesita ser andamiada por distintos recursos materiales y conceptuales que promuevan producciones culturales, significados, usos de objetos y conocimiento del entorno. Se entrelazan y articulan así, en un entramado dinámico y



complejo, dos procesos esenciales en el desarrollo integral del niño: la socialización y la alfabetización. En este sentido, Claudia Soto y Rosa Violante afirman:

El ambiente social, cultural, estético, físico se presenta como un universo a descifrar. Los lenguajes del ambiente también incluyen los lenguajes artístico-expresivos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización entendida en sentido amplio, no sólo como el aprendizaje de la lectura y la escritura [...] Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo (2010: 35).

El inicio de la alfabetización se relaciona con los inicios del camino de la representación en un sentido más amplio, como fenómeno psíquico fundante de lo humano, abordándolo desde la esfera de la afectividad. Las formas en que los seres humanos le dan sentido a su experiencia y se comunican es a través de los modos de representación: la escritura, la imagen, el sonido, la voz, la música y el gesto entre otros.

La alfabetización, pensada de este modo, no puede ser reducida al terreno mecánico de letras y palabras sino que es necesario “trascender esta comprensión rígida de la alfabetización y empezar a concebirla como la relación que existe entre los educandos y la realidad, mediada por la transformación de dicha realidad que se produce en el entorno mismo en el que ellos se mueven” (Freire y Macedo 1989: s/d).

La escritura es uno de los modos de representación pero no necesariamente el más completo o el que debe “dominar” a todos los otros. Tal como lo expresa Kress (2005) hoy es esencial reconocer que ninguna forma de representación es total ya que las posibilidades tecnológicas de “capturar” una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video rompieron ese monopolio. Es así que, en la Educación Inicial, la lectura de la imagen es una experiencia compartida por el niño que lee junto con un adulto y la relación que se establece entre ambos. Desde esta perspectiva, la alfabetización es un proceso “no circunscripto al área de la Lengua sino al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros) (NAP 2004: 8).

Entre las prácticas necesarias para que el niño pueda alfabetizarse cobra esencial importancia la oralidad porque permite resignificar los saberes de la familia y la comunidad. Este legado cultural brinda la posibilidad de realizar construcciones de sentido en contextos en los que alguien habla y otorga el lenguaje.



Por su parte, una forma de inmersión en la “cultura letrada” se relaciona con haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido, haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta. La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. (Emilia Ferreiro 2000: s/d).

La Educación Inicial, a partir del diálogo que establece con las familias, es la encargada de reavivar, de permitir que los juegos del lenguaje que se inician desde muy temprana edad se viabilicen en propuestas pedagógicas que habiliten a una alfabetización inicial de calidad para todos. Cobra importancia garantizar que los niños estén en contacto con los bienes de la cultura cercana y más amplia. Así cuando hablamos de alfabetización planteamos fundamentalmente la posibilidad de leer y significar lo que pasa en el mundo, en su contexto, o en su realidad más cercana; y es la escuela la que puede brindar este abanico de posibilidades desde una concepción democratizadora.

5.3 Desarrollo personal y social

Desde un enfoque histórico-cultural acerca de la subjetivación, se concibe el desarrollo personal como una construcción que se realiza a través de la socialización con pares y adultos de una determinada cultura y mediante la concreción de actividades sociales compartidas. Para Vigotsky “el hecho humano se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente” (Álvarez y Del Río 1990: 94). Así, el lugar que se le concede a la cultura en la que se desarrolla una persona y el contexto concreto en el que se construye el aprendizaje son los espacios donde se entraman la representación y la acción, el desarrollo cognitivo y el desarrollo subjetivo.

Al respecto Vigotsky afirmaba que “la buena enseñanza es aquella que está atenta a los niveles de desarrollo potencial, es decir, a aquellos desempeños logrados en el seno de una actividad colaborativa, de modo que los procesos de aprendizaje producidos en situaciones de enseñanza deberían estar “a la cabeza” de los procesos de desarrollo” (Baquero 2012:77).

En tal sentido, las instituciones de Educación Inicial constituyen oportunidades para promover el desarrollo integral de los niños atendiendo al desarrollo personal y social.

Dentro de las dimensiones constitutivas de los sujetos, la sexualidad es un aspecto de suma importancia en tanto abarca problemáticas de índole psicológicas, sociales, biológicas,



afectivas y éticas (Tedesco 2009: 9-11). De tal modo, cobra fundamental importancia pensar la Educación Sexual Integral como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que incluya el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales, el fomento de actitudes y valores relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. De esta manera, el desarrollo personal y social se promueve cuando se trabaja la autonomía, se fortalecen los vínculos afectivos, se valoriza a la persona como sujeto de derecho y se generan ámbitos de seguridad y confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo.

Por su parte, el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales habilitan alianzas y acuerdos con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos y privados ligados a la educación y promoción de la salud. Estos compromisos necesitan enmarcarse en las políticas públicas provinciales ya que no pueden quedar librados a las posibilidades de cada establecimiento educativo.

6. Prácticas de Enseñanza

Repensar hoy la educación y la escuela, transformarlas y darles nuevos sentidos implica, antes que nada, reconocer que es imprescindible recuperar lo singular y lo significativo del acto educativo. Se trata, pues, de comprender la enseñanza como una práctica social, histórica y cultural que se orienta a construir valores y en la que se involucran los sujetos con una intencionalidad emancipadora y democrática. Según Habermas (1986), esta mirada promueve la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas.

Asimismo, la enseñanza entendida de este modo exige una reflexión analítica y crítica de los marcos teóricos y normativos a fin de superar la fuerza prescriptiva que han asumido ciertos enfoques sobre las prácticas de enseñanza en la Educación Inicial. Los nuevos tiempos y los nuevos contextos sociales y culturales requieren perspectivas y desafíos renovados y demandan un modelo centrado en la construcción de conocimientos significativos, contextualizados y globales (Bixio 2010: 63).

Este enfoque propicia la buena enseñanza; es decir, aquella que transcurre en un espacio, un tiempo y en un contexto socio-económico determinado y que promueve la interacción entre alumnos y docentes y entre los propios alumnos. Es la enseñanza en la que un docente, apelando a ideas o recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y elabora estrategias para mejorar



futuras acciones. Dicho de otro modo, la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite a los docentes comprender y conocer a sus alumnos a partir de sus saberes, de sus posibilidades, de sus identidades socioculturales y así estar en mejores condiciones de generar estrategias didácticas que favorezcan el acompañamiento de los niños en la construcción de los conocimientos.

Esta propuesta posiciona a la sala como un espacio de trabajo teórico y práctico, donde el docente desarrolla su tarea con definida intencionalidad pedagógica, promoviendo la construcción significativa de saberes. Los aportes de Paulo Freire son esclarecedores al respecto:

La práctica docente crítica encierra el movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Hay que posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica (2006: 39).

En las instancias de reflexión sobre la práctica, la narrativa pedagógica adquiere un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado en un intento de comprensión histórica de las acciones y posibilita la comprensión del proceso de construcción del conocimiento profesional docente, con la finalidad de elaborar de manera constante nuevas prácticas más humanas y solidarias.

6.1 Proyecto Pedagógico

En la búsqueda de la identidad y autonomía de cada JIN se propicia la elaboración de proyectos pedagógicos institucionales, considerando la especificidad de cada institución. Son documentos que explicitan una idea consensuada de los distintos actores, y a su vez un orientador del trabajo que se realiza en la institución, especialmente en relación a las estrategias pedagógicas. El proyecto es un instrumento flexible con continuidad en el tiempo, cuyas modificaciones se realizan como resultado de un proceso de discusión, evaluación y ajuste permanente del mismo. Así pensado, permite a cada institución concensuar criterios pedagógicos, fortalecer la cohesión interna, y a la vez potenciar su identidad institucional.

La elaboración y puesta en marcha del proyecto pedagógico institucional conlleva instancias de reflexión grupal que favorece el trabajo colaborativo de los equipos de gestión y de los docentes, resignificando en forma permanente las propuestas pedagógicas a partir del intercambio de ideas, materiales, nuevos aportes teóricos.



Así cuando hablamos de proyecto nos estamos refiriendo a algo pensado, planificado de antemano como un todo. Esa visión de conjunto es la que nos permite hacer un diseño bien organizado, con sentido, sistemático y gradual. De este modo, la idea de proyecto se opone a la idea de la improvisación, de la construcción por partes, permitiendo una mirada integral, que considere las distintas dimensiones de la gestión educativa institucional.

7. Orientaciones didácticas

Los distintos abordajes teóricos en relación con las infancias, las trayectorias escolares, las políticas de inclusión, entre otros, fundamentan y permiten otorgarle sentido a la propuesta de enseñanza desde su concepción y diseño.

Así, hablar de buena enseñanza y de práctica significativa permite pensar en una propuesta que considere la complejidad de la clase. En la actualidad, diversos autores y especialistas hacen referencia a “pilares” del campo de la Didáctica de la Educación Inicial que proponen formas de enseñar adecuadas a las características de los sujetos de este nivel educativo.

En este documento se priorizan los siguientes ejes como organizadores esenciales de la práctica diaria:

- ✓ el principio de globalización- articulación de contenidos
- ✓ diseño de la tarea
- ✓ multitarea
- ✓ organización del espacio: escenarios educativos⁵
- ✓ organización de los tiempos

7.1 El principio de globalización- articulación de contenidos

Es importante reafirmar que la lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial, es así que se considera en este Nivel lo que denominamos “El principio de globalización-articulación de contenidos”. Este se relaciona con la posibilidad de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de ejes significativos para los/as niños/as. La integración de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en el marco de una problemática, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etc., complejiza y enriquece la comprensión de la realidad. Los proyectos, unidades e

⁵ El diseño del ambiente escolar como oportunidad de enseñar y aprender. La organización y transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios pedagógicos



itinerarios didácticos, así como otros formatos que organizan la enseñanza, son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

De este modo los contenidos a enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales para promover el aprendizaje significativo de los niños. “En este enfoque globalizador queda claro que el objeto de estudio o el objeto de análisis tiene que ver con el contexto y no con el contenido específico de un área disciplinar”. (Doc. Elaborado en el Foro de Educación Inicial 2011).

7.2 Diseño de la tarea

Las propuestas a implementar en las salas requieren de un diseño que considere el proceso de aprendizaje de los niños y contribuya a formar sujetos autónomos, capaces de construir conocimientos significativos. En este marco, la planificación, en tanto instrumento para anticipar, organizar, decidir y evaluar un plan de acción, permite vincular la teoría y la práctica.

La planificación debe ser dinámica, flexible y con posibilidad de reajuste ya que son innumerables las situaciones que pueden surgir al trabajar con niños y diversos sus modos de dar respuesta a lo que el docente propone. Por ello, es importante prever, en la propuesta de enseñanza, aquellos temas que pueden surgir del interés de los niños aunque, es necesario aclarar, que no deben ser el único criterio a tener en cuenta. El docente ayuda a despertar y generar nuevos intereses al mismo tiempo que imprime intencionalidad pedagógica a los ya expresados por los niños.

La escritura de la planificación permite organizar en forma coherente las prácticas de enseñanza, a la vez que se constituye como un instrumento de socialización y comunicación.

En la Educación Inicial existen diferentes modos de organización de la planificación. En este apartado retomamos opciones posibles que pueden ser analizadas en función de las variaciones y los aportes desde la creatividad (Pitluk 2007:59).

La unidad didáctica es una forma de planificar en la que se incluyen los diferentes campos del conocimiento. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto (recorte de la realidad) que se selecciona teniendo en cuenta los intereses, los saberes previos de los niños, las distintas realidades contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos.

Por su parte, el proyecto es otro modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar. Se va construyendo y realizando en etapas, puede estar integrado por propuestas parciales coherentemente organizadas y se plasma en un trabajo final que da cuenta de lo investigado. Supone una manera de entender el sentido de la escolaridad



basada en la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Claro que, tal como afirma Anijovich: “Para que esto ocurra, es necesario prestar atención al modo en que los proyectos se presentan, al grado de intervención que tienen los alumnos [...], a cómo se guía y acompaña el proceso de trabajo y su evaluación” (2010: 94).

Otro de los formatos posibles de utilizar a la hora de planificar es la secuencia didáctica que permite la organización de las actividades garantizando la continuidad y la significatividad de los aprendizajes. En tal sentido, es importante comprender la necesidad de realizar propuestas secuenciadas que impliquen tanto la posibilidad de complejizar como de reiterar o establecer una variante y que articulen el trabajo de las diferentes áreas en propuestas significativas.

7.3 Multitarea

En la Educación Inicial, la multitarea es la modalidad organizativa privilegiada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, a la vez que habilita al docente a trabajar en pequeños grupos o individualmente según las necesidades y posibilidades de los niños, acompañándolos en la conquista de sus aprendizajes.

Esta forma de trabajo implica el desarrollo simultáneo de la tarea escolar, en diferentes sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional y permite desplegar y poner en acción formatos y estrategias de enseñanza acordes con la diversidad de posibilidades, ritmos y expectativas de cada niño y del grupo como totalidad.

7.4 Organización del espacio: los escenarios educativos

En relación con la organización espacial, en los dos ciclos de la Educación Inicial es imperiosa la necesidad de ofrecer propuestas alternativas para el desarrollo de la jornada escolar.

El diseño del espacio como un elemento curricular a planificar permite enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar (Cabanellas 2005: s/d). La construcción de estos escenarios supone la presencia en la sala de diversos elementos, tales como 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 se constituyen en una forma propia y característica de enseñar de la Educación Inicial que rescata, recupera y pone en práctica el respeto por los modos de ser y hacer de los niños.



7.5 Organización de los tiempos

Un modo de organización flexible y dinámica de la propuesta escolar debe atender, desde su intencionalidad pedagógica, a la construcción de saberes tanto como a las actividades espontáneas que necesitan de una organización temporal y espacial.

Las propuestas didácticas transcurren en un tiempo escolar, que es necesario repensar a la luz de las situaciones de aprendizaje que suceden en las salas, en el patio, o en otros espacios. El tiempo pedagógico diseñado incorpora los tiempos de aproximación curiosa y estética al conocimiento, los tiempos para detenerse y preguntar e incluye instancias en las que se trabaje sistemáticamente la apropiación de un saber.

Lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en las salas no es sólo su duración o su estructuración sino lo que con él se hace; es decir, lo que importa es la calidad del tiempo. Así, observar un libro, un video, compartirlo o comentarlo con un compañero; contar con títeres de dedos, títeres varilla o manoplas; participar de algún juego de mesa sencillo son propuestas abiertas y disponibles para transformar todos los tiempos escolares en tiempos lúdicos, de disfrute y de aprendizaje para los niños.

8. Evaluación

La evaluación es una tarea de construcción colectiva que requiere ser planificada, pensada, programada, reflexionada por todos los que son parte del proceso como una acción democrática, participativa, enriquecedora y transformadora al servicio de los cambios reales en la tarea de enseñar (Spakowsky 2007: 14).

La evaluación institucional contribuye a la instalación de una cultura evaluativa, generándose un espacio colectivo de reflexión que focaliza la mirada en el Proyecto Pedagógico Institucional. Es un proceso sumamente complejo que impacta de múltiples formas en los distintos actores involucrados, ya se trate de alumnos, docentes, instituciones educativas o padres.

La evaluación de los aprendizajes y de las prácticas de enseñanza, refiere a una práctica social anclada en un contexto. Según Connell (1997), por la evaluación se pueden confirmar, ahondar o sentenciar las diferencias. Pero también, se puede buscar la distribución justa del conocimiento atendiendo a la situación peculiar de cada alumno y de éste dentro del grupo. Lo importante es que se base en principios de equidad que justifiquen prácticas honestas (Camilloni 2009: s/d).

La evaluación es entendida como comunicación, como una acción que está dirigida a evaluar los puntos de partida, los procesos y los resultados. En este sentido, importa tanto la



faz diagnóstica —da cuenta del estado de situación inicial del grupo de alumnos en relación con sus conocimientos y respecto de un determinado recorte de la realidad— como la formativa —valora las formas en que, durante el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, los niños van vinculándose con el conocimiento— y, por último, la sumativa que nos permite conocer qué aprendieron los alumnos e indagar acerca de cuál es el nuevo estado de situación (Spakowsky 2011:108). Estas formas de evaluar posibilitan una constante retroalimentación tanto en la tarea de enseñar como en el acto de aprender. La evaluación crítica, constante y dinámica permite al docente tomar decisiones acerca de los componentes que intervienen en las distintas instancias del proceso de enseñanza y de aprendizaje, posibilitando adecuaciones, revisiones y reflexiones.

La evaluación diagnóstica está orientada a indagar qué aspectos de la realidad conocen los alumnos e identificar qué ideas previas son necesarias relativizar, profundizar o modificar. Así, realizar preguntas a modo de anticipaciones permite mirar qué saberes son necesarios abordar en la propuesta pedagógica. Otra forma posible es invitar a los alumnos a dibujar aquellas cosas que conocen sobre la temática que se pretende indagar. Diferentes recursos para ser observados y descriptos tales como imágenes reales, fotos, objetos, videos, aportan al desarrollo de una evaluación diagnóstica. Estas estrategias habilitan al docente a inferir, en dicho procedimiento, qué cosas los niños han podido identificar y cuáles no.

En relación con la evaluación formativa, es posible afirmar que se centra en el aprendizaje de los niños. A menudo hay confusión entre la evaluación del aprendizaje del alumno y la evaluación de su actividad:

Pero ser exitoso en una actividad no significa de facto que ha habido aprendizaje. Por ende, la actividad del alumno es una condición, pero esta no basta para apreciar al aprendizaje que no es directamente aprehensible. Desde el punto de vista de la evaluación, ello significa también que los hechos evaluados son hechos construidos; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado por el docente (Anijovich 2010: 52).

La evaluación así pensada se integra a lo que el alumno aprende. La actividad del alumno en su tarea escolar, sus procesos cognitivos y sus aprendizajes forman parte de las situaciones de evaluación que requieren de una reflexión crítica para regular el funcionamiento posterior de un proceso, teniendo en cuenta que toda evaluación brinda información retroalimentadora en el momento en que ésta ocurre.

Según Philippe Perrenoud (2008) la evaluación formativa, entendida como conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, pretende dar



al docente informaciones para intervenir con eficacia en la regulación de los aprendizajes de sus alumnos.

En la planificación de una unidad didáctica el cierre generalmente se destina a la posibilidad de generar con los alumnos una síntesis de lo indagado, conocido y realizado durante el desarrollo de la misma. Es el momento para evaluar a partir de actividades que habiliten a establecer, en los puntos de llegada, un nuevo estado de situación del estudiante en relación con los saberes construidos.

Esta evaluación, denominada sumativa, requiere ser conocida desde el inicio de la unidad didáctica tanto por los maestros como por los niños, y registrada y documentada por el docente. Ese registro tiene sentido en tanto expresa la circulación de los conocimientos entre los niños y cómo, a partir de haber accedido a ese nuevo saber, tanto el grupo en general como cada uno en particular ampliaron el conocimiento acerca de esa porción de la realidad y lo organizaron internamente.

Más allá de las instancias planteadas acerca de la evaluación, es importante considerar, acorde con las características de la experiencia educativa que se promueve, que la evaluación es procesual, globalizadora y participativa. Es procesual porque da seguimiento a los procesos que se desarrollan en cada niño a través de la observación permanente de las actividades. Esto permite realizar los cambios y adecuaciones que se requieren con el objetivo de potenciar las capacidades de los alumnos por medio de aprendizajes significativos.

Por su parte, se puede decir que la evaluación es globalizadora porque tiene en cuenta necesidades, intereses, experiencias y motivaciones tanto como procedimientos, materiales e informaciones que aparecen muy ligados en la experiencia educativa de este Nivel debido a las características totalizadoras o sincréticas del pensamiento infantil.

Finalmente, es participativa porque recupera la perspectiva de los alumnos en el sentido de valorar el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, como así también, en apreciar el manejo de informaciones, aprendizaje de conceptos, uso de procedimientos y desarrollo de valores y actitudes. De este modo, los alumnos son parte del proceso, valorándose a sí mismos y a sus compañeros

Se evalúa todo cuanto los niños experimentan y hacen, se tiene en cuenta qué, cómo y para qué lo hacen, con qué, con quién o quienes, cómo se han sentido, qué estrategias crearon o inventaron, qué opinan de la actividad, qué cambios proponen y cuáles cambios se han experimentado, cómo se involucran en las actividades. Se evalúa también sus modos de actuar, cómo pusieron en juego sus conocimientos previos para la obtención de sus nuevos



aprendizajes, qué tipos de relaciones establecieron con los materiales, las personas, el entorno.

Para llevar a cabo el proceso evaluativo se utilizan algunos instrumentos de suma importancia como son la observación, las pruebas, el diálogo e intercambio colectivo, la entrevista, las producciones gráficas (individuales y/o colectivas) y la escala de actitud, como un instrumento que permite conocer y medir el grado de acuerdo y/o desacuerdo, la predisposición favorable y/o desfavorable hacia un contenido en particular. Su propuesta de construcción y aplicación en el Nivel Inicial es sencilla y adecuada a la posibilidad de comprensión y respuesta de los niños.

Estos recursos que se emplean para recolectar, registrar y comunicar la información recogida tienen que poseer ciertas condiciones tales como validez y confiabilidad.

La observación es el instrumento por excelencia en la Educación Inicial. Cuando ha sido planificada, pensada con intención pedagógica, con sentido de evaluación se convierte en un instrumento que brinda verdadera información sobre los procesos y los resultados de aprendizajes de los alumnos (Spakowsky 2011:133).

Desde esta perspectiva, se evalúa para obtener informaciones articuladas que posibiliten una valoración justa y fundamentada acerca del proceso que desarrolla cada niño. En este sentido la toma de decisiones abarca todos los componentes del proceso posibilitando adecuaciones y revisiones desde la práctica educativa.

El propósito final es propiciar el desarrollo de una cultura de la evaluación reflexiva, anclada en un contexto, que respete a un niño real, sujeto de aprendizaje y de derecho.

Es necesario resignificar tiempos y espacios escolares para que las relaciones establecidas, a través del proceso evaluativo entre educandos y educadores, sean efectivamente de respeto y solidaridad, desencadenando dinámicas escolares en las cuales se involucren alumnos y profesores, actores en un mismo escenario, de una misma obra que se ocupa de toda la complejidad y toda la diversidad de la experiencia compartida (Redin 2002:105).



Bibliografía

- Abramowski, Ana. “Maneras de querer” en *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Álvarez, A y P del-Río (1990). “Escenarios educativos y actividad” en Coll, César. (Ed.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 1990.
- Anijovich, Rebeca. *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Anijovich, Rebeca y Silvia, Mora. *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique, 2009.
- Batiuk, Verónica. *Juegos con objetos y juegos de construcción. Casas, cuevas y nidos*. Buenos Aires: UNICEF, 2010.
- . *Tendencias recientes del Nivel Inicial. Un análisis estadístico de la situación en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 2010.
- Bixio, Cecilia. *Maestros del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- Boggino, Norberto (comp.). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens, 2005.
- . *Revista de Estudios y Experiencias*, N° 14. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2008.
- Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Carli, Sandra (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Castorina, José y Mario Carretero (comp.). *Desarrollo Cognitivo y Educación [I]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Dussel, Inés. “Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente”. *Seminario Virtual: Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, 2007.
- Dussel, Inés y Myriam Southwell. “En busca de otras formas de cuidado”. *Revista Monitor*, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.



-----. “Las infancias hoy. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela”. *Revista Monitor*, N° 10. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006/2007.

Ferreiro, Emilia. *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2000.

Freire, Paulo y Donaldo Macedo. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós, 1989.

Harf, Ruth, Patricia Sarlé y otros. *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 1996.

Kaplan, Carina. “Por la Inclusión Educativa”. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2007.

-----. *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Colihue, 2008.

Lasalle, Mercedes. (comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Montevideo: UNESCO-Editiones Puerto Creativo, 2009.

Litwin, Edith. *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Malajovich, Ana. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. España: Siglo XXI editores, 2006.

-----. “El Juego en el Nivel Inicial” en *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes Ediciones, 1998.

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, 2008.

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Córdoba. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Córdoba, 2011.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires, 2004.

Nicastro, Sandra y María Greco. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

Perrenaud, Philippe. *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue, 2008.



Peralta Espinosa, María Victoria. (comp.) *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2004.

Pitluk, Laura. *El Jardín maternal: una institución educativa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

-----. *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2007.

Sarlé, Patricia. (comp.) *EL juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza*. UNICEF, 2010.

-----. *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

-----. *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

-----. "Reflexiones en torno a la inserción del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino y su relación con las diferentes concepciones de Estado" (trabajo inédito). Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, 1994.

Soto, Claudia y Rosa Violante. *Pedagogía de la Crianza*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

-----. *Aportes para el desarrollo curricular “Didáctica de la Educación Inicial”*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Spakowsky, Elisa. *Prácticas Pedagógicas de Evaluación en el Nivel Inicial*. Rosario: Editorial Homo Sapiens, 2011.

-----. "Transformaciones en la escuela y en la formación docente". Seminario Virtual: *Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

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



Campos de Conocimiento



Lengua y Literatura



Lengua y Literatura

Fundamentación

El lenguaje es patrimonio de la humanidad. Se adquiere y desarrolla en sus aspectos constitutivos antes del ingreso a la escuela en la interacción social. La Educación Inicial reconoce la importancia del lenguaje “para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles” (NAP 2004:15).

El niño se va constituyendo como sujeto de lenguaje en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales interactúa con distintos interlocutores, con sus modos de decir y de significar, en tanto es el lenguaje un producto fundamentalmente social y cultural. En la asimilación de la lengua de su comunidad el niño se va integrando y va tomando conciencia de sí mismo y de la realidad sociocultural en la que está inmerso (Diseño Curricular de la Educación Inicial de la Provincia de Córdoba 2010: 115).

Por lo tanto, aprender la lengua es aprender un mundo de significados, ya que no se aprenden sólo palabras o un sistema de signos, sino los significados culturales, los modos en que los usuarios ordenan y entienden la realidad.

El lenguaje, además de ser una herramienta para construir representaciones del mundo, es una de las formas mediante las cuales se intercambia información y se realizan diversidad de aprendizajes. En consecuencia, está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo del sujeto ya que se considera que el aprendizaje es producto de la interacción social. Así, los niños ingresan a la Educación Inicial habiendo aprendido a comunicarse y a entender sus experiencias a través de la mediación de los referentes adultos quienes otorgan significado a lo que ellos aún no pueden verbalizar. A través de su interacción con otros, los niños aprenden a usar una variedad de símbolos, y adquieren la comprensión de que distintas marcas o signos específicos también pueden representar significados. Al principio utilizan claves visuales y físicas que rodean el material impreso para determinar lo que algo quiere decir. Dicho de otra manera, comienzan a adquirir una comprensión básica de los conceptos sobre la alfabetización y sus funciones. Aprenden a usar los símbolos combinando el lenguaje oral, las imágenes, lo impreso y el juego en un medio heterogéneo, creando y comunicando significados a partir de una variedad de formas.

Por su parte, los contextos de procedencia de los niños que acceden a la Educación Inicial también son heterogéneos y suponen prácticas diferentes con el lenguaje. No todos



han tenido en igual medida la posibilidad de escuchar historias, de tener contacto con libros u otros portadores de textos, de tener acceso a distintas tecnologías de la comunicación. Por lo tanto, las experiencias que se brinden desde la Educación Inicial deben estar fuertemente ligadas a estos contextos y respetarse los saberes lingüísticos aprendidos en su entorno familiar. Este primer contacto institucional debe ser la garantía de un acercamiento positivo y de un buen aprendizaje por lo que la Educación Inicial debe convertir las diferencias en una oportunidad de enriquecimiento, brindando a todos los niños oportunidades de participar en variadas situaciones con el lenguaje oral y escrito, asegurándoles la posibilidad de acceder progresivamente a la lengua formal y a las convenciones comunicativas que rigen los intercambios sociales.

Según la comunidad científica representada en la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC), en 1998, “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” (s/d). Es por esto que, el ingreso formal de los niños en la cultura letrada implica ponerlos en contacto con la lengua en forma contextualizada y provocar en ellos la necesidad de aprender a leer y escribir para comunicar sus saberes, resolver situaciones cotidianas y reflexionar acerca de qué, cómo, por qué y para qué aprender. Ahora bien, esto no significa que los niños deben aprender a leer y escribir de manera convencional.

Es necesario preservar la sala como lugar donde se lea ya que acordamos con que los lectores no nacen sino que se forman a lo largo de la vida y que la lectura es una experiencia imperdible para cualquier ser humano. Para ser un adulto lector, los libros deben ocupar un sitio destacado desde los primeros años.

En este sentido, es trascendental el papel que juega la lectura literaria desde la Educación Inicial ya que, según Colomer (2001), amplía y desarrolla el capital simbólico del niño, lo acerca al patrimonio cultural (oral y escrito) regional, nacional y universal y lo inicia en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura, lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, etc.

Propósitos

- ✓ Favorecer el desarrollo del pensamiento, en relación con la construcción de la subjetividad, a través del lenguaje.
- ✓ Propiciar la exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua.



- ✓ Estimular el desarrollo de procesos cognitivos a través del uso del lenguaje y atendiendo a las distintas formas discursivas.
- ✓ Ofrecer múltiples y variadas situaciones de intercambios orales, lecturas y producción de textos en diferentes contextos, que les permitan a los niños descubrir el sentido de tomar la palabra, escuchar al otro, leer y escribir.
- ✓ Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa.

Ejes estructurantes

En el área de Lengua y Literatura para la Educación Inicial se definieron los siguientes ejes:

- ✓ Lengua oral
- ✓ Lectura, escritura
- ✓ Literatura

Al interior de cada eje se despliegan saberes que pueden ser abordados solos o articulados con saberes de los demás ejes.

Estructurar el abordaje de la lengua en ejes que contemplen sus cuatro habilidades básicas, hablar/ escuchar/ leer/ escribir, implica pensar en acciones no pasivas ni puramente lingüísticas sino ligadas a la construcción de sentido en torno a la propia experiencia y en interacción directa con los demás, atendiendo a situaciones comunicativas situadas y con un propósito claro. Tal como se afirma en *Cuadernos para el aula. Nivel Inicial*:

Construir sentidos no es buscar algo que esté dado en las palabras, no es buscar una posibilidad única de interpretación. [...] Y en este camino lector de construcción de sentidos que nosotros mismos nos vamos trazando, hay encuentros imprescindibles con las voces de los otros (2006: 79).

Estas habilidades requieren de operaciones mentales complejas presentes en el proceso de aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Para favorecer su desarrollo desde la Educación Inicial resulta imprescindible la intervención planificada y sistemática del docente.

Eje: Lengua oral

Fundamentación

Durante mucho tiempo, la lengua oral fue quedando relegada como objeto de análisis debido a que se privilegiaba la adquisición de estrategias para facilitar la comprensión y la producción escritas. Asimismo, se la consideraba una adquisición natural y por lo tanto el



conocimiento se adquiría, según esta concepción, por repetición. Desde los nuevos aportes teóricos, en la actualidad se sabe que en el ámbito escolar es necesario rescatar la oralidad en su práctica sistemática y cotidiana para el logro de sus formas más elaboradas.

Los niños, antes de ingresar a la Educación Inicial, participan en sus hogares de numerosas experiencias de conversación, aprenden las formas y las estructuras lingüísticas del dialecto que se habla en su comunidad, intervienen en conversaciones con diversos objetivos empleando diferentes recursos lingüísticos para alcanzarlos. Los adultos estructuran una tarea compartida (tareas del hogar, trabajos o compras en el mercado), organizan un soporte en el cual se apoyan (“para eso se usa jabón...”; “primero se pelan las papas...”) mientras se complejizan sus esquemas interpretativos y de acción discursiva. Es decir que, en el marco de actividades compartidas con la guía y asistencia de otra persona, los niños comprenden el objetivo de la actividad, dominan los medios o herramientas que les permiten alcanzar ese objetivo, en resumen, hacen más cosas de las que podrían hacer solos.

Pero no todos los niños conocen en igual medida la variedad de lengua que se habla en la escuela y que se utiliza para la escritura, y no están acostumbrados a interactuar con desconocidos. Aunque tengan la misma edad cronológica, no todos los niños parten del mismo punto en su desarrollo al comenzar la Educación Inicial, por las diferencias en las condiciones materiales y simbólicas en las que viven. Es por eso que en el ingreso a la Educación Inicial, la aceptación del lenguaje del niño es un pre-requisito para el aprendizaje, pues es su conocimiento previo y posee un valor afectivo, lingüístico y cultural.

Es objetivo de la escuela desarrollar habilidades que le permitan incrementar su caudal léxico y adecuar sus expresiones, guiándolo hacia la lengua formal para el manejo de convenciones que deberá incorporar. En este aspecto, resulta oportuno recuperar los aportes de María Elena Rodríguez (1995) quien sostiene:

En los trabajos con la lengua oral en la escuela, así como en los trabajos con la lengua escrita, es de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: ‘pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectos de la lengua’, sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios) (31-40).

Ahora bien, no subestimar la lengua del alumno no quiere decir que se deje de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños acerca del lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la



tendencia que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no, teniendo en cuenta qué es lo que quieren decir, a quién o quiénes se dirigen y las circunstancias particulares que enmarcan la situación comunicativa.

Por otra parte, para participar en intercambios orales los niños necesitan escuchar y atender a quien habla para comprender lo que dice. El rol del escucha no es pasivo, ya que exige que los niños interpreten lo que otros dicen. Con esa finalidad, y a partir de situaciones cotidianas, el docente debe planificar situaciones en las que los niños puedan escuchar y hablar en su variedad lingüística para acceder gradualmente a usos más formales, según la situación comunicativa.

En síntesis, la Educación Inicial debe posibilitar que los niños, progresivamente, se desenvuelvan como hablantes y escuchas capaces de producir y comprender textos orales.

Saberes seleccionados

La participación asidua en intercambios orales empleando diferentes tipos de textos.

Esto supone:

- ✓ solicitar ayuda, un permiso o un objeto a un adulto empleando el lenguaje oral por sobre el gestual;
- ✓ escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más prolongados y relacionar lo escuchado con las propias experiencias;
- ✓ expresar y escuchar las manifestaciones de sensaciones, sentimientos, emociones, afectos y necesidades priorizando el lenguaje verbal por sobre el corporal;
- ✓ desarrollar, progresivamente, estrategias de adecuación a distintas situaciones comunicativas, tales como: saludar y agradecer, invitar y responder a una invitación, disculparse y responder disculpas;
- ✓ desarrollar, de manera progresiva, un lenguaje apropiado para nombrar adecuadamente (personas, partes del cuerpo, elementos del entorno).
- ✓ narrar lo que se ha observado o escuchado y también sucesos de su vida a quienes no los compartieron;



- ✓ comprender textos narrativos a partir de la recuperación progresiva de los distintos momentos de la narración, de los indicios temporales y espaciales y de la caracterización de los personajes;
- ✓ participar en juegos dramáticos asumiendo un rol;
- ✓ escuchar, comprender e interrogar a partir de una explicación acerca de lo que se está escuchando o lo que está sucediendo;
- ✓ observar y describir, con grado creciente de precisión, objetos de la experiencia cotidiana;
- ✓ expresar, con claridad creciente, su punto de vista ante una situación conflictiva, justificando acuerdos y desacuerdos con la opinión de sus compañeros.

En todas las situaciones: adecuar progresivamente el registro a la situación de comunicación, llegando a sustituir en las ocasiones que lo requieran el registro cotidiano por uno más formal.

Eje: Lectura y escritura

Fundamentación

La Educación Inicial ha de ofrecer a todos los niños, teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida, la oportunidad de iniciar y fortalecer el contacto con la cultura escrita. Esto supone abordar en la sala prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claros.

Leer es una actividad intensa y compleja e implica la construcción de una actitud lectora y un camino lector y no sólo la lectura concreta de la palabra escrita. La lectura tiene que ver con la propia elaboración de sentidos alrededor de lo que se lee, ya sea un libro, una imagen, un paisaje, una narración, un poema, una revista (*Cuadernos para el aula Nivel Inicial 2006: 77*).

Desde pequeños, los niños construyen un sentido del texto y, para hacerlo, recuperan valiosas informaciones que deben procesar. Interpretan marcas a partir de sus conocimientos, anticipan lo que está escrito mirando las ilustraciones, las tapas, el título, el tamaño de las letras, recordando lo que han leído (o les han leído) antes. Solé, citando a Ferreiro y Teberosky, sostiene que:

En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción: han visto letras en



carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y revistas [...] saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje. Su interacción con el mundo que los rodea les ha permitido darse cuenta de ello (1995: 5).

Los niños ingresan a la Educación Inicial con ideas propias sobre lo escrito. Comienzan a distinguir los dibujos de las escrituras. Algunos ya saben que esas marcas impresas dicen y coordinan informaciones, para obtener significados, entre contexto oral o gráfico y texto. Luego, consideran aspectos como la extensión del texto y el tipo de marcas para anticipar su sentido. Asimismo, empiezan a producir signos diferentes del dibujo que adquieren un significado ya que representan el nombre propio o de algún objeto.

Dicho de otra manera, los chicos inician el aprendizaje de la lengua escrita antes de comenzar su escolaridad en tanto la escritura forma parte de su contexto social y porque participan, de manera directa o indirecta, de esta práctica social. Es por eso que el docente debe planificar situaciones en las que sea necesario leer y escribir, aunque los niños no lo hagan de manera convencional de modo que puedan vivenciar la lectura y escritura como procesos.

Saberes seleccionados

La participación frecuente en situaciones de lectura y escritura de diferentes tipos de textos, con un propósito específico.

Esto supone:

- ✓ seguir la lectura de quien lee en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados y comentar con los pares y el maestro lo que se ha escuchado leer, intercambiando opiniones;
- ✓ explorar y elegir textos, para que les sean leídos, con distintos propósitos lectores (disfrutar, informarse, seguir instrucciones, etc.);
- ✓ explorar y manipular libremente, de manera habitual y con autonomía creciente, distintos textos de la biblioteca para localizar dónde leer empleando índices que permitan encontrar información (títulos, numeración de páginas, ilustraciones);
- ✓ hipotetizar acerca del contenido que se va a leer o se está leyendo, y verificar esas hipótesis;
- ✓ relacionar la información obtenida a partir de la lectura con la de otros productos culturales (películas, canciones, títeres, obras dramáticas, etc.);
- ✓ reconocer su nombre escrito y el de personas significativas;



- ✓ participar, progresivamente y con autonomía creciente, en los distintos momentos del proceso de producción escrita (búsqueda en distintas fuentes de información, planificaciones, dictado al docente, escritura del propio nombre y el de personas significativas, revisiones).

Eje: Literatura

Fundamentación

La literatura es una de las formas de la cultura relevantes tanto en la construcción de un lector autónomo e independiente como en el acceso a otras formas y prácticas culturales. La lectura de textos literarios es uno de los caminos más fecundos para leer todos los textos, literarios o no, y también para la adquisición del pensamiento formal, ya que el discurso literario exige un alto grado de cooperación del lector para generar los múltiples sentidos que potencia.

Un lector asiduo de ficciones tiene grandes probabilidades de ser hábil ante cualquier tipo de texto ya que el discurso literario lo pone en situación de ejercer todas sus potencialidades. A su vez, la lectura literaria incita a la construcción de mundos alternativos y de otras posibles miradas del mundo, lo que permite ampliar los criterios de percepción y de valoración y la capacidad de mirar y leer otras prácticas simbólicas.

Se considera que uno de los rasgos que define como literario a un texto es su carácter no utilitario y el uso especial que se hace del lenguaje, diferente del corriente. Por esto, lo que caracteriza la especificidad de la literatura es su intencionalidad estética. Un texto literario persigue como objetivo fundamental producir un goce estético y para ello apela a una serie de estrategias discursivas o recursos que le permiten lograr ese fin.

Un rasgo más que define a la literatura es su carácter ficcional. En oposición a los textos no ficcionales, que guardan una relación de verdad/falsedad con el mundo real, los literarios no se refieren directa y completamente al mundo real. En la ficción los hechos no son verdaderos o falsos sino verosímiles o inverosímiles, es decir, creíbles o no. Es por eso que por más que un cuento se proponga como realista, y por más que una novela incluya pasajes verosímiles, eso no anula el carácter ficcional del texto. En tal sentido, autor y lector establecen un “pacto de lectura” según el cual no podemos exigirle “verdad” a lo que se dice.

Entendida de este modo, la literatura debe enseñarse desde la especificidad de su lenguaje y no como medio para transmitir otros saberes, por ejemplo, valores morales o normas.



Con respecto a la literatura, se considera que es aquella que producen los adultos en función de su idea de niño. Esta noción está asociada con la concepción de infancia que predomina en la sociedad en un momento histórico dado.

Para favorecer la formación de lectores de literatura es necesario pensar al niño como un sujeto portador de una cultura y poseedor de posibilidades, como un sujeto en formación pero ubicado en su presente con sus expectativas y sus deseos. Desde esta perspectiva, en los textos pensados como literarios para niños, se prevé un lector activo, que construye significados a partir de las asociaciones que lo que lee le va produciendo, lo comenta en función de sus otras lecturas y de sus experiencias, y arma su propio recorrido lector. Es la formación de este tipo de lector la que la escuela debe promover.

Saberes seleccionados

La participación frecuente en situaciones de lectura y producción de textos literarios.

Esto supone:

- ✓ escuchar, comprender, interpretar y disfrutar narraciones (fábulas, cuentos, leyendas), poesías (coplas, trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas, rondas, canciones, refranes, limeriks) y obras de teatro o títeres;
- ✓ explorar, anticipar, interpretar y corroborar hipótesis en narraciones, poesías y obras de teatro o títeres escritas;
- ✓ comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes de un cuento o novela y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito de un cuento o novela, sobre el desenlace de la historia;
- ✓ confrontar sus opiniones acerca de los textos literarios;
- ✓ reconocer algunos elementos propios de los distintos tipos de relatos infantiles (personajes típicos, tiempo, espacio, fórmulas de apertura y cierre);
- ✓ renarrar historias escuchadas en el ámbito familiar o relatadas por el docente;
- ✓ responder a las adivinanzas;
- ✓ explorar sonoridades, ritmos y rimas jugando con las palabras;
- ✓ dramatizar en forma directa o a través de títeres historias que han sido escuchadas y/o leídas;



- ✓ participar en invención y narración de historias en situaciones de dictado al maestro y de escritura colectiva e individual, utilizando formas no convencionales o convencionales de escritura;
- ✓ utilizar 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...);
- ✓ producir, en forma individual y colectiva, coplas, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas, chistes, colmos, limeriks.



Orientaciones didácticas

La educación escolar y la Educación Inicial, particularmente, tienen un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje de las habilidades lingüísticas en tanto implican los primeros vínculos institucionales que los niños entablan y, por lo mismo, algunos de los primeros acercamientos a ámbitos y pautas culturales no familiares.

Es por esto que se enuncian las orientaciones didácticas de Lengua con el fin de que constituyan herramientas de consulta que apuntalen las prácticas docentes. En este sentido, es importante resaltar que se proponen, no con el objeto de que se las implemente como prescripciones vacías, sino para que habiliten la consideración, reflexión y debate de los docentes, teniendo en cuenta sus recorridos formativos pero también, y especialmente, su práctica experiencial.

En otro orden de cosas, resulta conveniente considerar que las situaciones didácticas enunciadas deben contemplar un nivel de complejidad creciente de acuerdo con la sala en la que se implementen. Es importante tener en cuenta, entonces, que las prácticas deben atender a una intencionalidad pedagógica clara y planificada.

Lengua oral

A partir de los desarrollos de las teorías lingüísticas en el campo de la lengua oral, en los últimos años se ha puesto mayor énfasis en la importancia que adquiere el estímulo de las prácticas de la oralidad, del habla y la escucha, desde los primeros años de la Educación Inicial. Por eso, en este nivel, se debe garantizar que en los intercambios orales que mantienen con el docente y con los compañeros los niños aprendan conocimientos transmitidos a través del lenguaje al mismo tiempo que aprenden sobre el lenguaje.

Estos intercambios pueden producirse de distintos modos. Por un lado, las conversaciones en colaboración en las que el maestro coopera para que los niños logren comunicar lo que desean, construyan formulaciones verbales coherentes y completas y escuchen a sus compañeros. Son semejantes a conversaciones informales porque, al tener en cuenta los saberes previos de los niños y sus intereses, parecen espontáneas, tal como ocurre con las conversaciones que tienen lugar fuera de la escuela. Pero poseen una intencionalidad pedagógica porque son previstas por el docente para enseñar sobre el lenguaje al mismo tiempo que enseña un contenido.

Toda situación de conversación en el aula puede convertirse en un entorno potente de aprendizaje si se crea un espacio comunicativo amplio y se colabora con los niños en la construcción de conocimiento. Para ello, es necesario que el docente parta de la idea de



que los niños tienen algo para decir y realice preguntas abiertas que los inviten a participar. Además, se requiere estimularlos a dar su opinión y escuchar a todos sin ser siempre el docente quien asigne el turno de habla. A su vez, es necesario que favorezca que los niños inicien los intercambios para preguntar, comentar o compartir alguna idea y promueva los intercambios con sus compañeros.

La narración de historias forma parte de la vida social de las culturas porque cumple una importante función cognitiva proporcionando modelos que permiten a los niños organizar su experiencia personal para contársela a otros. Por eso, otro tipo de intercambio que es importante incentivar es la narración de anécdotas o experiencias personales. De esa manera, es el niño y no el maestro quien, a partir de un objetivo real de comunicación, propone el contenido de la conversación. Puede ocurrir que el relato del niño no resulte fácil de comprender porque ni los compañeros ni el docente vivieron con él la experiencia que relata y no comparten sus conocimientos. Por eso, es indispensable que el docente colabore para que en estas situaciones el niño pueda, gradualmente, presentar el tema con claridad e incorporar la información relevante y de manera integrada, conectada entre sí. También, se deberá contribuir para que, progresivamente, incorpore descripciones del contexto espacial y temporal de los sucesos que narra, señale el orden temporal (qué pasó primero, qué ocurrió después) e incorpore las relaciones causales entre los sucesos (esto pasó porque, fue así que)⁶.

Para que las mediaciones del docente resulten productivas, es importante que en lugar de evaluar las intervenciones de los niños, colabore con ellos en la construcción de significados y les proporcione un andamiaje para la elaboración de conceptos. Esto es posible cuando el docente:

- ✓ Crea contextos a través del diálogo en los que recupera situaciones familiares para los niños, donde ellos mismos se plantean los problemas.
- ✓ Repite las emisiones de los niños para que éstos continúen aportando información y aclarándola.
- ✓ Reestructura las intervenciones para proporcionarles algún componente que hayan omitido o modificar la estructura de la oración.
- ✓ Expande las intervenciones de los niños, o trata de que ellos lo hagan, agregando nuevos significados a la información ya dada.

⁶ Otras propuestas de intervención oral aparecen desarrolladas en relación con las orientaciones respecto de la literatura.



- ✓ Reconceptualiza las intervenciones de los niños para mostrar otros aspectos de aquello sobre lo que se está hablando o para incluirlas en un marco conceptual más general.

Lectura y escritura

Leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto –tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito– con datos del contexto. El lector cumple una función activa, ya que es quien pone en juego todos sus saberes a fin de participar en el proceso de transacción con el texto (Goodman 1982). Ese rol activo se expresa a través del despliegue de estrategias básicas: interpretar, anticipar, volver atrás a fin de verificar si leyó mal o si el texto tenía algún error, inferir lo que no está explícito. Los alumnos que todavía no leen de manera convencional pueden hacerlo a través del adulto o por sí mismos, mediante estrategias que utilizan los lectores expertos.

La lectura en la sala debe cumplir con propósitos variados: disfrutar, buscar una información, aprender a hacer algo, etc. Por eso, enseñar a leer supone desarrollar en el aula diferentes tipos de situaciones donde los niños tienen oportunidades para resolver problemas que les permiten avanzar como lectores. En algunas, es el docente quien actúa como lector ante los niños y abre un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer.

Cuando el docente lee a los niños en voz alta, ellos no sólo escuchan sino que participan activamente en la construcción del significado del texto. Así, cuando, por ejemplo, lee una narración literaria, por un lado, permite el disfrute del relato y les hace conocer historias interesantes. Por otro lado, les da la oportunidad de explorar la estructura del texto ya que, ante la lectura de cuentos, siempre encontrarán un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio. También, los familiariza con el léxico particular de ese género textual y con destrezas de lectura tales como tomar un libro, dar vuelta las páginas, observar que las palabras se desplazan de izquierda a derecha. Posteriormente, y de manera progresiva, los niños, mientras el adulto lee, siguen con sus ojos la lectura y comienzan a parear el habla con sus equivalentes gráficos. Las palabras impresas se almacenan paulatinamente en su memoria de largo plazo y, de este modo, comienzan a establecer similitudes y diferencias, distinguiendo formas de letras y de palabras. En resumen, entablan otras relaciones con el lenguaje escrito. Simultáneamente, el adulto proporciona un modelo que el niño querrá



imitar. A su vez, la lectura en voz alta de un adulto permite establecer una relación emotiva ya que posibilita al niño asociarla con un momento de grata comunicación.

Además de textos literarios, el docente puede leer y conversar con los niños acerca de textos informativos, como por ejemplo, notas de enciclopedia o artículos de divulgación científica con el propósito de saber sobre un determinado tema. Se trata de textos que demandan conocimientos sobre el tema y determinadas estrategias de lectura tales como establecer relaciones entre sus partes y atender a distintas claves lingüísticas (títulos, imágenes, relaciones temporales, etc.) que permiten elaborar hipótesis.

En estas situaciones, el docente puede realizar una lectura global durante la cual muestra las ilustraciones. Además, puede detenerse en algunos pasajes para dar explicaciones, presentar ejemplos que aporten datos, realizar comentarios, releer para recuperar una palabra o expresión que ayuda a comprender el texto y facilitar que los niños se formulen preguntas y también respuestas. Asimismo, se muestra como un lector experto, capaz de adaptar su manera de leer al texto, a los propósitos que orientan la lectura y a sus destinatarios.

Una vez finalizada la lectura, el docente puede proponer conversar sobre el tema del texto. Durante ese intercambio puede aportar datos y colaborar para establecer relaciones entre lo que saben y los conocimientos nuevos y ayudar a descubrir algunas claves lingüísticas, por ejemplo marcas temporales, signos de puntuación, exclamación e interrogación. Además, es posible que consulte otras fuentes y se las lea para ampliar la información.

De ese modo, el docente se constituye en un mediador entre el texto y el niño porque le presenta los libros, los selecciona y propone el modo de abordarlos. Al leer en voz alta, transmite los secretos del lenguaje escrito, indaga acerca de lo leído, lo problematiza, lo retoma y lo explica cuando es necesario. No impone su lectura sino que trata de comprender qué ha leído el niño en el mismo texto, cuál es el sentido que construyó.

Cuando son los niños quienes leen —aunque no lo hagan convencionalmente— operan con las mismas estrategias básicas que los lectores expertos. En estas situaciones, es necesario presentar el texto escrito de manera situada, es decir, siempre acompañado de un contexto material y/o verbal. En cuanto al contexto material, muchos textos de circulación social suelen incluir dibujos o fotos. En estos casos, los niños anticipan el contenido en virtud de las imágenes y también a partir de las características materiales del portador que brindan pistas acerca de su contenido (libros, diarios, envases, etc.).



El contexto verbal es proporcionado por el docente para trabajar con textos que no están acompañados por imágenes. En estos casos él aporta información general sobre lo que aparece escrito. Así los niños anticipan lo que creen que dice o ubican dónde lo dice a partir de lo que el docente suministra previamente.

En síntesis, es recomendable que desde edades tempranas se desarrollen situaciones en las que los niños se enfrenten al desafío de leer textos auténticos con propósitos similares a los que impulsan la lectura en nuestra cultura y se ofrezcan oportunidades para escuchar la lectura de cuentos, y de otros textos literarios y no literarios, mientras siguen visualmente la lectura. También, es necesario que se brinden ocasiones para interactuar con libros, revistas, enciclopedias, entre otros⁷.

En lo que respecta a la escritura, resulta significativa la participación de los niños en situaciones en que la producción de textos tenga sentido, con un destinatario y un propósito determinado —como ocurre fuera de la escuela— para la adquisición progresiva de las prácticas sociales de escritura. Esto supone ofrecer ocasiones para que los niños dicten al docente, y produzcan ellos mismos verdaderos textos, aunque no lo hagan de manera convencional.

El dictado al docente permite a los niños centrar sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en las formas de enunciarlas por escrito. En esta situación, el docente les muestra el acto de escritura, es decir, comparte los problemas que ésta implica, por ejemplo: explicitar el propósito y los destinatarios, planificar qué se va a escribir y en qué orden, releer para revisar lo escrito, decidir el soporte de escritura, pasarlo en limpio. En diversas oportunidades, los niños pueden dictar al docente, por ejemplo, para escribir una carta o una recomendación de un cuento, un poema, entre otros textos posibles. En estas situaciones los niños tienen posibilidades de identificar los espacios entre palabras, la direccionalidad de la escritura, etc.

También en la sala pueden propiciarse situaciones de escritura por sí mismos. Para estas primeras escrituras de los niños, el prototipo de palabra es el nombre propio, ya que se trata de un texto significativo que plantea problemas acerca del sistema. Cuando se lleva a cabo en situaciones en que la escritura tiene sentido, por ejemplo, para informar, rotular pertenencias, registrar préstamo de libros, anotar los ausentes, recordar los encargados de una tarea, los niños se vinculan con las letras y comienzan a tomar decisiones acerca de cuántas y cuáles se emplean para que diga su nombre, y progresivamente, el de sus compañeros. Así, el nombre se constituye en una fuente de información segura para otras

⁷ Otras propuestas en relación con la lectura aparecen desarrolladas en el Eje de Literatura.



escrituras. Con la finalidad de facilitar su reconocimiento, en principio, los nombres de los niños pueden estar en la sala acompañados, por ejemplo, de sus fotografías. A propósito de este tema, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios en *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura* sostienen:

El nombre propio es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre, le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizar la importancia de esta adquisición (1982: 163-4).

Otras situaciones de escritura por sí mismos pueden darse en ocasiones en que deben escribir el título de un cuento que les gustó, o registrar un aprendizaje a partir de la lectura y exploración de un tema relacionado con otro campo del conocimiento. En estas instancias en que los niños escriben “a su manera”, en forma individual o en pequeños grupos, el docente guía la reflexión para volver a mirar lo escrito, buscar soluciones en conjunto, consultar otras fuentes seguras de información. Algunas de ellas son, por ejemplo, los rótulos de las cajas de materiales de la sala, el calendario donde aparecen los nombres de los días de la semana, o la lista de títulos de libros conocidos. Por eso, resulta importante que sepan qué dicen estas escrituras, qué función cumplen y, fundamentalmente, que sean utilizadas de manera asidua.

Otra situación didáctica favorecedora de prácticas de lectura y escritura con diferentes propósitos es la organización y funcionamiento de la biblioteca de la sala. Con esta finalidad, los niños exploran distintos materiales de lectura, seleccionan libros que desean incluir, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su préstamo y devolución, sistematizan el material de acuerdo con los temas que abordan. Esto posibilita la interacción con diversos soportes propios de la cultura escrita: libros, revistas, fichas, listados de obras.

También es posible agendar, a partir de la escritura del docente, las obras que se leen, lo que permite realizar un registro de lo leído y propiciar espacios para que los niños lean por sí mismos al localizar un título entre otro.

Literatura

Los textos literarios son manifestaciones artísticas cuyo particular trabajo con el lenguaje posibilita una gama de procesos que comprometen el pensamiento, las emociones, las sensaciones, la imaginación. Se trata de textos plurisignificativos, ya que su sentido se



construye por la interacción de quien lo lee o escucha. Es por esto que las sucesivas lecturas posibilitan el disenso en la construcción de sentido.

El acercamiento asiduo a los textos literarios desarrolla el sentido estético, el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa. La Educación Inicial debe enseñar a apreciar y valorar la literatura en función del trabajo específico con el lenguaje. Para ello es fundamental saber qué elegir y cómo transmitirlo. En tal sentido, es importante destacar que la literatura no debe constituirse en un medio para abordar otros saberes, por ejemplo, la enseñanza de valores.

Con respecto a la selección, el docente puede elegir los libros a partir de diferentes criterios: por el género literario al que pertenece; por lo sugerente del título o por el efecto que la historia provoca; por su relación con los cuentos clásicos; por ser del mismo autor; por la importancia de la imagen en la construcción de sentido; por la posibilidad que brindan de poder jugar con el lenguaje, entre otros. Un mismo libro puede ser seleccionado teniendo en cuenta uno o más criterios.

Al abordar un texto teniendo en cuenta el género al que pertenece, se puede pensar en la lectura no solo de cuentos sino en la organización de, por ejemplo, un itinerario de poesías dado que es una manera de abordar este tipo de texto. Al mismo tiempo, es una forma de enseñar una actividad propia de los lectores expertos: buscar y leer un texto poético en un libro de poemas para elegirlo.

Cuando el docente selecciona un texto por lo sugerente del título y su relación con la historia, es conveniente que exp利cite las razones por las que lo eligió, y también les lea un fragmento de la reseña de contratapa. De ese modo, colabora para generar el deseo de que los niños se interesen por el libro y muestra el comportamiento que ejercen los lectores, seleccionando libros por el interés que les despierta el título, la tapa y/o la contratapa. También puede proponer aproximaciones a los textos por las temáticas que abordan, teniendo en cuenta el efecto que produce la historia, es decir su impacto en el lector.

Asimismo, es posible seleccionar los libros teniendo en cuenta su relación con los cuentos clásicos. En tal caso, los personajes pueden presentar características contrarias: un lobo bueno, una bruja hermosa, una princesa mala, que contradigan las de los cuentos tradicionales más conocidos. Es importante tener en cuenta que muchos niños conocen estas historias por sus versiones cinematográficas, y esto no debe ser desechado. En efecto, para participar de la lectura de estos libros que modifican las características de los protagonistas, los niños no requieren necesariamente del conocimiento previo de los cuentos y personajes originales; pueden disfrutarlos sin saber a qué aluden o parodian. Sin



embargo, a los efectos de enriquecer el capital simbólico y cultural de los niños, es importante que conozcan las versiones tradicionales de estos relatos.

De igual modo, es posible proponer un recorrido de lecturas a partir del valor de las imágenes en la construcción de sentido. Así, en los libros álbum los textos e imágenes, formato, fondo de página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, portada, contraportada, etc., colaboran juntos para establecer el significado de la historia. La imagen aporta información y en ocasiones suele contradecir al texto, por ejemplo aporta pistas al lector para crear efectos humorísticos.

De la misma manera, se puede elegir un recorrido de lecturas posibles a partir de los juegos con el lenguaje. Rimas, repeticiones, canciones, nanas, coplas y adivinanzas son parte del repertorio literario oral que se les brinda a la mayoría de los chicos desde que son pequeños y constituyen un sustento cultural básico.

Una situación didáctica frecuente en la Educación Inicial es aquella en la que el docente narra y/o lee un cuento, fábula o leyenda. En determinadas ocasiones resulta más apropiado narrar porque se trata de cuentos populares, tradicionales sobre los que existen múltiples versiones. Otras historias requieren ser leídas dado que utilizan las palabras de un modo particular o un ritmo interno difícil de reconstruir. En ambos casos, el docente debe planificar y prepararse especialmente, leer el relato varias veces para encontrar los tonos apropiados, los silencios y los gestos de cada personaje. Una vez finalizada la narración y/o lectura, es posible alternar diferentes momentos. En algunas ocasiones es fundamental preservar unos instantes de silencio e intimidad con la historia escuchada. Estas historias promueven sensaciones diversas en los niños, lo que temen, añoran, desean.

En otras oportunidades, resulta posible abrir un espacio de intercambio y conversación en el cual los niños puedan expresar el efecto que el cuento les produjo, formular preguntas que lleven al docente a releer fragmentos para corroborar diferencias de interpretación, solicitar la vuelta al texto para revivir alguna escena. Pueden plantear dudas, opiniones, preguntas, argumentos para defender una posición. Por su parte, el docente confronta las apreciaciones de los niños con parte del texto, expresa sus opiniones, sus contraargumentos, pide la descripción de un personaje o de un lugar. De esta manera, los niños avanzan en la construcción de sentido.

A su vez, la narración por parte del docente facilita las situaciones de renarración de los niños en las que el docente colabora aportando pistas por medio de preguntas o reformulaciones. También, promueve la incorporación de fórmulas típicas de los inicios de cuentos tales como “Había una vez” o “Hace mucho, mucho tiempo”, y, además, les ayuda



a revisar lo dicho. Asimismo, orienta los avances en el relato a través de sus preguntas cuando advierte que no recuerdan algo, o provee conectores que señalan el tiempo, las causas, las consecuencias para sostener la continuidad del relato.

Otros facilitadores de la renarración son las imágenes que organizan las historias contenidas en los libros álbum o ilustrados. A partir de ellas, los chicos recuperan en forma organizada el orden de las acciones y los personajes que participan. En este sentido, es importante considerar que cada una de las intervenciones del docente puede favorecer una comprensión e interpretación más profunda de la historia por lo que resulta conveniente que no se formulen interrogantes cerrados para que los niños logren manifestar lo que sintieron o imaginaron. En algunas oportunidades el docente puede brindar alguna opinión personal para dar pie a las intervenciones de los niños, impresiones formuladas como comentarios que inviten a expresar otras apreciaciones por parte del grupo.

El intercambio entre lectores también involucra a la familia en la medida en que se la invita a participar de la circulación de algunos materiales de la biblioteca. Los textos literarios que circulen deben ser seleccionados cuidadosamente por el docente de modo que contribuyan a generar hábitos lectores en los niños.

Con la finalidad de familiarizarse con textos poéticos es posible pensar en el trabajo con recopilaciones de, por ejemplo, adivinanzas. Se trata de pequeños textos poéticos que plantean un enigma a develar; emplean la asociación, la comparación y la metáfora para describir algo y proponen resolver una incógnita. El trabajo de recopilación supone la elección de un destinatario específico, un propósito de lectura claro, posibilidades de discutir criterios de selección de los textos con otros lectores. En el marco de esta propuesta, el docente puede plantear la lectura, la búsqueda de respuestas, la evocación de textos ya leídos o de otros que resulten conocidas por los compañeros.

En síntesis, la lectura y la escritura de textos literarios y no literarios, el habla y la escucha deberían ser prácticas intencionales, habituales y planificadas en las salas de Educación Inicial. Es fundamental entonces, que el docente lea, narre y recite sistemáticamente; propicie la escucha atenta, las conversaciones y el intercambio de opiniones entre los niños; proponga la exploración de variedad de textos; estimule la escritura y las revisiones de lo escrito y escriba lo que los niños le dictan.



Bibliografía

- Avendaño, Fernando. “Comprensión y producción de textos orales en el aula” en Desinano, Norma y Fernando Avendaño. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens, 2009: 15-44.
- Bisceglia, Adriana. “La formación de lectores en la escuela de hoy”. Conferencia Segunda Jornada Provincial de Promoción de Lectura. La Pampa. 2007.
- Castedo, Mirta y otros (coord). *Propuestas para el aula N° 1. Material para docentes. Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2001.
- , *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- Colomer, Teresa. “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y vida*, año 22, N ° 4, 2001: 2-19.
- Condemarín, Mabel. “Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina”. *Lectura y vida*, año 1, N ° 1: 6-14.
- , “Iniciación temprana en la lectura: Interrogantes y respuestas”. *Lectura y vida*, año 7, N ° 2: 8-14.
- Díaz Rönner, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, 2008.
- Internacional Reading Association (1998: 193-216). *The Reading Teacher (El maestro de lectura)*. Vol. 52, N ° 2.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios. *Ánalisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: SEP Dirección General de Educación Especial. 1982: 163-4.
- González, Silvia (coord.) “*La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (mimeo), 2002.
- Kaufman, Ana María (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique. 2010: 27-61.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Buenos Aires, 2004.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *Diseño Curricular de la Educación Inicial de la Provincia de Córdoba*. Córdoba, 2010.

Ortiz, Beatriz y Mario Lillo. *hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad*. Rosario: Homo Sapiens, 2010.

Petit, Michéle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE, 2001.

Saguier, Alejandra. “Narración y biblioteca”. *Cuadernos para el aula. Nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

Seppia, Ofelia y otros. *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2001.

Zaina, Alicia. “Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial” en Malajovich, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2000: 139-169.



Gobierno de La Pampa

“2012 – AÑO DE HOMENAJE AL DOCTOR D. MANUEL BELGRANO”

Ministerio de Cultura y Educación

Matemática



Matemática

Fundamentación

Ante la propuesta de un nuevo material curricular para la Educación Inicial, el área de Matemática justifica su presencia en él por los valores que posee:

- ✓ un valor social ya que el conocimiento matemático es una herramienta básica para la comprensión y el manejo de la realidad, en la que el alumno deberá insertarse en forma crítica y creativa;
- ✓ un valor instrumental que forma parte de su posibilidad de comunicación con el medio que lo rodea ya que es un instrumento imprescindible para interpretar y predecir situaciones del mundo en que vivimos;
- ✓ un valor formativo ya que “hacer matemática” favorece el desarrollo cognitivo permitiendo poner en juego diversos tipos de razonamientos, lo que contribuye a la formación del pensamiento lógico y de diversas estrategias de análisis de información y de resolución de situaciones. Además, facilita la elaboración de estrategias de acción y de diversos modos de comunicación utilizando adecuadamente el vocabulario y el lenguaje propio de la disciplina. También contribuye a desarrollar una actitud de curiosidad al buscar las reglas de regularidades observadas, de tesón en la búsqueda de respuestas, de placer en el desafío intelectual, de creatividad en la producción, de valoración del propio trabajo y del de sus pares en la confrontación de soluciones.

La enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial

Considerar la intencionalidad pedagógica de la enseñanza de la Matemática implica tener en cuenta los contenidos a enseñar, una concepción acerca de cómo aprenden matemática los niños y las estrategias didácticas necesarias para esa enseñanza.

Acerca de qué enseñar

Los saberes matemáticos, construidos a lo largo de la historia como parte de los saberes culturales que circulan en el mundo que nos rodea, deben ser transmitidos por la escuela a partir de este nivel. Así se les posibilita a los alumnos aprender los inicios de esos modos de hacer y de pensar que permiten la evolución histórica de estos conocimientos. En esta etapa, los niños pueden establecer relaciones y representaciones mentales, ambas condiciones necesarias para construir conocimiento matemático.



Teniendo en cuenta que los niños construyen aprendizajes informales en su ambiente cultural, es fundamental que estos conocimientos sean tomados en la escuela como punto de partida, procurando ampliar y sistematizar su experiencia cotidiana de manera tal que los niños escolarizados alcancen el máximo desarrollo posible.

Acerca de cómo aprenden Matemática los niños

Durante un período importante, se consideró indispensable trabajar los requisitos lógicos de los conceptos antes que los conceptos mismos, con lo cual se proponían, por ejemplo, actividades de clasificación, seriación y correspondencias antes de introducir el número. Los aprendizajes a alcanzar estaban referidos al logro de una estructura operatoria mental y no a competencias que implican el uso de los conocimientos en situación.

Hoy, el avance de las investigaciones en didáctica ha demostrado que los niños no necesitan definir los conceptos matemáticos para poder usarlos en distintas situaciones. En este sentido, incluir contenidos matemáticos en el nivel posibilitará el logro de competencias numéricas y espaciales tempranas que resultan fundamentales para el desarrollo intelectual, para la integración de diferencias entre los alumnos y para garantizar condiciones equitativas en aprendizajes posteriores.

Es por esto que la escuela debe propiciar la realización de actividades que pongan a los niños en situación de resolver problemas⁸, en los que partiendo de sus conocimientos y estrategias de base puedan construir nuevos instrumentos de resolución, reflexionar sobre sus acciones de modo de iniciar la descontextualización de los saberes puestos en juego y producir, en forma individual y grupal, acciones, formulaciones, conjeturas, debates.

Acerca de las estrategias didácticas

Hay tres factores que, al reflexionar sobre qué matemática se hace en la Educación Inicial, posicionan la disciplina y el rol del que enseña:

- ✓ los conceptos matemáticos, en diferentes casos, deben ser usados y no definidos;
- ✓ los conocimientos adquiridos desde el ámbito de lo social deben ser punto de partida para los que se imparten en la escuela;
- ✓ las situaciones problemáticas, enmarcadas en el contexto cultural, deben ser las disparadoras del trabajo matemático.

Finalmente, lo expuesto está estructurado por las concepciones que el docente posee sobre:

8. Se entiende como "problema" a toda situación que es un obstáculo para salvar y donde se espera una respuesta: una lámina a la que se le hacen preguntas, un juego reglado, etc.



- ✓ la enseñanza y el aprendizaje,
- ✓ la idea de sujeto,
- ✓ qué significa “saber” y “hacer” matemática.

Estas concepciones organizan la tarea del que enseña en el aula, por lo que se enuncian a continuación con la intención de unificarlas.

La concepción de enseñanza y de aprendizaje

Este material curricular propone un enfoque que analice las relaciones entre alumno-docente-saber, con la intencionalidad de incidir sobre los conocimientos previos de los alumnos y hacerlos avanzar hacia la construcción de otros saberes que la escuela intenta transmitir.

La idea de sujeto

La idea de sujeto es la de “sujeto didáctico” es decir, aquel que frente a las situaciones que le plantea el docente realiza una búsqueda dentro de lo que sabe para decidir lo que es más pertinente y ponerlo en juego.

Qué significa “saber” y “hacer” matemática

Desde este enfoque un alumno “sabe matemática” si puede construir el sentido de los conocimientos que se le enseñan, es decir, que no solo los repita, sino también que sea capaz de adaptarlos a nuevas situaciones y transferirlos para resolver problemas.

Entonces, “hacer matemática” en las salas implica recurrir a los conocimientos previos de los alumnos y mostrarlos al mismo tiempo insuficientes, forzando la búsqueda de nuevas formas de resolución y produciendo un avance en ellos. Para esto debe generarse una interacción entre la situación problemática y el alumno quien, organizando su actividad, buscará entre sus saberes, tomará decisiones, anticipará resultados y socializará con sus pares con el fin de resolverla. Desde el punto de vista del enfoque, estas son las instancias necesarias para pensar en una clase basada en la resolución de problemas.

¿Cómo contextualizar la resolución de problemas para las diferentes edades de los niños del nivel?

En las diferentes poblaciones etáreas de la Educación Inicial, es conveniente pensar la enseñanza de la Matemática en tres etapas:

- ✓ la de la actividad motriz global,
- ✓ la de la actividad motriz circumscripta,
- ✓ la de la acción interiorizada.



Una actividad motriz global es aquella en la que interviene todo el cuerpo del niño. En el caso de la clase de Matemática, es conveniente destacar su intencionalidad, es decir diferenciarla de una actividad física o recreativa.

La actividad motriz circunscripta supone el trabajo con los dedos, con las manos y los materiales didácticos específicos elegidos por el docente.

Por último, la acción interiorizada supone una representación de lo realizado mediante la construcción de las imágenes mentales.

En una sala de cuatro años es conveniente, de acuerdo al diagnóstico inicial, reducir el tiempo concedido a la primera etapa y darle preponderancia a la segunda con un desarrollo incipiente de la tercera. Esta última cobrará importancia en la sala de cinco años.

Teniendo en cuenta lo dicho, para abordar la complejidad de la construcción de sentido del “hacer matemática” se deben considerar diferentes dimensiones acerca del aprendizaje y de los saberes:

Relativa al aprendizaje

- ✓ Interpretar los procedimientos y representaciones en términos de conocimientos que los alumnos, al realizarlos, ponen en acto.
- ✓ Distinguir, entre los conocimientos de los alumnos, los que son atribuibles a los objetos de conocimiento de aquellos que comprometen fundamentalmente particularidades de los sistemas simbólicos. Por ejemplo, los niños cuentan desde temprana edad. Sin embargo, lejos está ese conteo del conocimiento de los símbolos que identifican los números.
- ✓ Considerar las distintas maneras de conocer (implícitas, conscientes, explícitas) como constitutivas de los conocimientos.

Relativa a los saberes:

- ✓ Identificar distintas dimensiones de la construcción del sentido en el aprendizaje de la Matemática.
- ✓ Identificar relaciones entre las prácticas áulicas y los conocimientos que construyen los alumnos.
- ✓ Reconocer la importancia de permitir los procedimientos y representaciones espontáneas de los alumnos en la evolución de los conocimientos.
- ✓ Reconocer la complejidad de los sistemas simbólicos utilizados en la enseñanza de la Matemática.



- ✓ Reconocer las concepciones de enseñanza que se tienen y en función de ello las decisiones didácticas que se toman.

Finalmente, es el docente quien deberá disponer de los elementos necesarios para analizar y mejorar su propia práctica, abandonando aquellas que no se ajustan a las demandas actuales. Esto no es posible hacerlo “por mandato” sino a través del conocimiento que ofrecen los nuevos enfoques didácticos.

El rol del juego en la Matemática

En este nivel, la Matemática utiliza como herramienta privilegiada el juego. Para ello se deben promover diferentes formatos de juego tales como dramatizaciones, construcciones, juegos tradicionales, juegos reglados, entre otros. Al jugar el niño interactúa con pares y adultos significativos, participando así de un proceso de socialización y aprendizaje.

Se propone el juego como elemento didáctico, es decir que la intencionalidad también es pedagógica y no solo social. El propósito del alumno es jugar, el del docente enseñar. Esto hará que el docente deba seleccionar adecuadamente el juego para colocar a sus alumnos en situación de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la organización de la clase, hay que tener presente que no se juega una sola vez ya que la reiteración de la actividad lúdica permitirá a los alumnos desplegar diferentes estrategias y progresar en el conocimiento en cuestión.

Es importante proponer instancias de juegos individuales, inclusive para realizar en casa, para que los niños puedan desplegar estrategias propias o resultantes del juego en el ámbito familiar. Dentro de estas instancias, se puede proponer el “juego simulado”⁹, situación que es posible registrar con aquellos instrumentos que el niño dispone.

Por su parte, el juego es la herramienta privilegiada para el tratamiento de la diversidad. Les da la oportunidad a todos y cada uno de participar con los conocimientos y estrategias que tienen disponibles en ese momento. Y son justamente éstos los que se confrontan con los de sus compañeros a tal punto de sufrir modificaciones. Pero estos conocimientos son de especial interés para el docente pues muestran el estado de saber de sus alumnos, que deberá cuestionar, hacer evolucionar o resignificar en situaciones nuevas. Desde este punto de vista el juego también puede considerarse una evaluación pues brinda información del grupo para tomar decisiones posteriores.

9. Se entiende por juego simulado aquella propuesta en la que se “simula” que otro niño obtuvo un determinado resultado en el juego y se indaga sobre los posibles procedimientos que se pusieron en práctica para encontrar ese resultado, si es correcto o no, etc.



La situación de juego con intencionalidad didáctica no escapa a los momentos de la organización de una clase basada en la resolución de problemas.

En el juego, que debe ser un juego “de verdad”¹⁰, se tiene que identificar claramente la intencionalidad del docente y cómo la situación obliga al alumno a recurrir a las estrategias que posee y a apelar a otras en caso de que éstas le sean insuficientes.

Propósitos

- ✓ Favorecer situaciones de enseñanza que aproximen a los valores sociales, instrumentales y formativos del área.
- ✓ Promover situaciones de enseñanza que generen distintas estrategias para analizar información y resolver problemas.
- ✓ Generar espacios de participación para utilizar adecuadamente el vocabulario propio de la disciplina con el fin de comunicar.
- ✓ Ofrecer posibilidades de vivenciar el placer de la valoración del propio trabajo y el de los pares.

Ejes estructurantes

En el área de matemática para la Educación Inicial se definen los siguientes ejes:

- ✓ Eje número y sistema de numeración
- ✓ Eje espacio y medida

Eje: Número y sistema numeración

Fundamentación

¿Qué matemática enseñar diferenciada de la Educación Primaria en las salas de los Jardines? ¿Qué saben los chicos cuando ingresan al Jardín? ¿Todos saben lo mismo? ¿Qué saben de los números? ¿Cómo hace el maestro para recuperar los conocimientos de los chicos?

Responder a alguno de estos interrogantes es decidir qué y cómo los saberes matemáticos deben abordarse en este nivel de la escolaridad.

10. El “juego de verdad” hace referencia a que debe haber reglas y, al menos, un ganador.



Todos los chicos poseen saberes previos, diferentes y con distintos estados de avance. En particular, acerca de los números y el sistema de numeración hay ciertos conceptos que la mayoría posee, como por ejemplo, el reconocimiento de los números a partir de diferentes portadores, la serie numérica parcial, oral, completa o incompleta, la escritura y el significado de algunos símbolos, entre otros.

La recuperación y tratamiento de estos saberes deberá generar en el nivel las situaciones que permitan ampliarlos, reformularlos, profundizarlos e iniciar a los niños en instancias de comunicación y argumentación matemática acorde a quienes hacen sus primeros pasos en las salas del nivel.

Tal como el eje lo menciona, se ha diferenciado número de sistema de numeración. Es frecuente suponer que ambos involucran los mismos saberes. Sin embargo, saber y reconocer los números no implica conocer ciertas regularidades vinculadas al sistema. Además, los recorridos para el progreso y la apropiación del número y el sistema de numeración son distintos. El número permite su uso desde temprana edad. No son pocos los niños que ya a los dos o tres años reconocen o mencionan números. Lejos están estas acciones de significar una apropiación del sistema de numeración, con la complejidad que éste posee.

Ambas construcciones, iniciadas institucionalmente en este nivel, se continuarán y profundizarán durante varios años de la escolaridad.

Acerca de los números

Es poco probable que un niño de Jardín no sepa algo de números, por ejemplo los años que tiene, la edad de otros, el número de integrantes de su familia, el reconocimiento en algunos portadores como agendas telefónicas, canales de televisión, etc.

Sin embargo, esto no asegura el conocimiento de una parte de la sucesión numérica. Por ejemplo, saber recitar la serie no es lo mismo que reconocer cuántos elementos tiene una colección. Contar los elementos de una colección significa que si digo “seis”, el conjunto de elementos es “seis” y no es “seis” solo el último elemento que mencioné. Para poder contar se requiere disponer de los que se denominan los “tres principios”: principio de adecuación única, principio de indiferencia del orden y principio de cardinalidad. De cada uno de ellos se explicitará su alcance en las orientaciones didácticas.

La escritura aritmética es un sistema simbólico. Para favorecer su uso con significado, no por imposición, es necesario que el docente reconozca y acepte la existencia de otras formas de registros: pictográficas, icónicas, idiosincrásicas y finalmente simbólicas, que madurarán desde la designación oral al registro de cantidades a través de cifras.



El alcance de la expresión “su uso con significado” no es menor. El número es –para este nivel– un instrumento útil para resolver situaciones que ponen en juego sus diferentes funciones. Para ello será necesario que los niños resuelvan problemas donde los números sean utilizados como: memoria de la cantidad, memoria de la posición, códigos, expresión de una magnitud y anticipación de un resultado.

En este nivel se inicia un primer contacto sistemático con el conocimiento matemático. Para esto, el docente deberá partir de las diferentes –y a menudo distantes– experiencias que los niños traen desde su entorno social. Es su responsabilidad generar una amplia gama de posibilidades y oportunidades para que todos los niños amplíen sus conocimientos y se inicien en esta sistematización. En este sentido, el docente deberá proponer situaciones que recuperen el valor social y utilitario que el número tiene para los adultos, a través de problemas que exijan recurrir a él como elemento útil y simplificador, que dé respuestas a lo planteado con un formato más adecuado y económico, aceptado como código de escritura.

Acerca del sistema de numeración en el Jardín

Todo sistema de numeración es producto de una herencia cultural elaborada por el hombre. En particular, el nuestro –decimal y posicional– posee reglas y leyes internas que constituyen sus propiedades.

La condición de ser posicional y no aditivo oculta ciertas regularidades que no se ponen de manifiesto en la lectura y/o escritura de los números. Incluso, en algunos casos, la lectura posee una lógica aditiva que en la escritura no debe ser tenida en cuenta. Por ejemplo, si decimos diez y ocho –dieciocho para su escritura usual– la expresión oral invita a escribir 108, sin embargo, al estar en la categoría de los “dieces” el número de cifras –tres en el 108– se opone a la regularidad de que el número de las cifras de los “dieces” son dos.

Otro ejemplo que muestra la diferencia entre lo oral y lo escrito, es cuando se dicen, por ejemplo, once, doce, trece. La expresión oral de estos números no da cuenta cómo están conformados, recién a partir del “dieciséis” es posible advertir cuántos “dieces” (uno) y cuántos “unos” (seis) hay en el número.

Además, reconocer que cualquier número puede ser escrito con solo 10 dígitos refuerza el valor de la posicionalidad y los valores relativos de las cifras.

Estas son algunas de las particularidades de nuestro sistema de numeración, cuyo conocimiento y funcionamiento son construidos durante varios años de la escolaridad.



En la Educación Inicial, los niños se apropiarán de ciertas regularidades del sistema tales como que la cantidad de cifras determina si un número es de los “dieces” o de los “cienes”, si dos números tienen la misma cantidad de cifras la que manda es la cifra de adelante, si un número termina en 9, el que sigue terminará en 0, etc.

Las particularidades que se mencionan ponen en evidencia que lo que aparentemente es obvio y casi trivial para muchos es, para el niño de este nivel, el comienzo de un camino extenso para leer, comparar, escribir números y entender las lógicas del sistema.

Saberes seleccionados

El reconocimiento y uso, en forma oral y escrita, de un repertorio significativo de la sucesión de números naturales y sus funciones para resolver y plantear situaciones problemáticas.

Esto supone el reconocimiento y uso de:

1. Número

1.1. Los números como memoria de la cantidad

- ✓ Construir una colección en función de una propiedad, completarla, ordenarla; o bien, dada una colección, reconocer la propiedad que la conforma, pudiendo comparar sus magnitudes.
- ✓ Asignar un símbolo a un determinado conjunto de objetos.
- ✓ Registrar oralmente cantidades y luego en forma escrita, avanzando desde las representaciones espontáneas hasta el uso del número.
- ✓ Designar, oralmente, cantidades en situaciones de conteo, utilizando inicialmente cuantificadores tales como mucho, poco, nada, etc., adaptándolas a colecciones presentes o ausentes, evolucionando desde las representaciones espontáneas hasta el uso de numerales.
- ✓ Recitar la serie numérica, partiendo de condiciones iniciales de posible discontinuidad hasta el recitado con sentido.

1.2. Los números para comparar

- ✓ Establecer comparaciones entre dos o más elementos de una serie, distinguiendo entre el más grande y el más pequeño y permitiendo decidir en una colección cuál tiene mayor cantidad de elementos.



- ✓ Establecer relaciones de igualdad (“Tantos como”) y de desigualdad (“Más que”, “Menos que”, “Uno menos que”) en colecciones con acotado número de elementos, a partir de la comparación y utilizando distintas estrategias (estimación global, correspondencia, conteo, entre otros).

1.3. Los números como memoria de la posición

- ✓ Transformar, a partir de una consigna, la posición de un elemento en una serie, pudiendo determinar la cantidad total de los objetos de la misma.
- ✓ Comparar y armar colecciones desde un punto de vista ordinal, estableciendo relaciones y utilizando distintas estrategias (conteo, estimación global, entre otras).
- ✓ Designar –dentro de una serie ordenada– la posición del objeto, ya sea dada la ubicación, determinar el objeto, o dado el objeto, decidir la ubicación.

1.4. Los números para anticipar resultados

- ✓ Reconocer y resolver situaciones correspondientes a distintas funciones del número vinculadas a la transformación de una colección: igualar, agregar, quitar, separar, repartir, juntar, comparar, ordenar, duplicar, para que la colección tenga más, igual o menos elementos que una dada.
- ✓ Comparar y armar colecciones desde el punto de vista numérico, estableciendo relaciones tales como: “más que...”, “menos que...”, “igual que...” o “tantos como...” utilizando distintas estrategias.
- ✓ Interpretar y producir consignas orales, por ejemplo, seguir reglas de un juego o modificarlas y construir reglas propias.

2. Sistema de numeración

- ✓ Reconocer la numeración escrita, entre otras escrituras, permitiendo la comparación entre ellas.
- ✓ Conocer y recitar en forma ordenada la sucesión de números, reconociendo, dado un número, su sucesor y antecesor, en situaciones problemáticas significativas.

Eje: Espacio y Medida

Fundamentación

Desde muy pequeños, los niños van aprendiendo a organizar sus desplazamientos y a elaborar diversos conceptos acerca de un espacio cada vez más amplio; deben manejar situaciones espaciales en su vida cotidiana, para ubicarse, buscar, manipular, desplazarse,



construir o usar. Estos manejos del espacio incluyen, también, el uso de un lenguaje adecuado acerca de las informaciones espaciales.

El niño de la Educación Inicial se desplaza y hace uso real del espacio. Cuando en lugar de desplazarse realmente anticipa cuál es el recorrido más conveniente sin realizar la acción efectiva, el alumno representa un espacio físico. Esta representación constituye el espacio geométrico. Es esta una de las sutiles diferencias entre el espacio vivido y el espacio geométrico.

Los conocimientos geométricos, que se inician como una geometría intuitiva, adquieren, en el ámbito escolar, una intencionalidad didáctica. Particularmente, la problemática de este nivel reconoce las dificultades para el pasaje de los conocimientos intuitivos hacia los sistemáticos por lo que, este proceso, es una de las responsabilidades de la institución escolar.

En cuanto a los conocimientos relacionados con la medida, los chicos escuchan de los adultos expresiones tales como “compré un kilo de pan”, “caminamos 8 cuadras”, “falta una hora para el programa”, etc. Estas situaciones están ligadas a su entorno social, a experiencias personales y, por lo tanto, los saberes previos de los niños son dispares. Es el docente, entonces, quien a través de situaciones problemáticas movilizará preguntas que permitan cuantificar aquello que “no se puede contar”.

Acerca del espacio y las formas geométricas

Los niños perciben desde muy corta edad la diferenciación entre su cuerpo y el entorno. A partir de allí, comienzan a organizar sus desplazamientos, ampliándolos progresivamente y logrando, de este modo, mayor independencia de los adultos al acceder a lugares más alejados. Esta ampliación del espacio vivido se logra tanto por las acciones que efectivamente tienen lugar en el espacio (con y sobre los objetos y lugares) como por las interacciones que se puedan realizar con otros.

Las dos fuentes de conocimiento –las acciones y lo que es transmitido por el entorno– están presentes en las salas de los Jardines de Infantes. La transmisión está asociada a un componente fundamental: la lengua oral¹¹. Es el adulto u otro par quien pone sobre el tapete este componente verbal en situaciones tales como dramatizaciones o indicaciones, por ejemplo: ¿Cómo podemos poner en el afiche las hojas con nuestros dibujos?

11. Por ejemplo: si un niño hace un recorrido, mueve un objeto o anticipa el movimiento de otro, está actuando efectivamente con el espacio. En cambio, si la señorita le dice “decidí si los trabajitos que hicieron caben en la mesa de trabajo antes de ponerlos” está interactuando con otros. En este caso, se recupera una función elemental de la matemática: la comunicación.



Hay otro tipo de interpretación y producción de mensajes que contribuyen a la adquisición del lenguaje. Es a partir de ciertos juegos –por ejemplo el “veo- veo”– donde el niño debe preguntar utilizando conceptos espaciales tales como “cerca de”, “entre”, etc.

Entonces, es función del Jardín de Infantes, además de gestionar las acciones sobre el entorno, promover la apropiación de un vocabulario que permita interpretar y comunicar información espacial.

Ubicarse espacialmente implica una construcción. En los niños, es el propio cuerpo quien estructura el espacio. Si bien en el sujeto la derecha y la izquierda son siempre las mismas, el cuerpo o los objetos pueden cambiar de posición. En alguna oportunidad los objetos estarán a la derecha del sujeto y en otras a la izquierda.

Esta complejidad entre la orientación del cuerpo y la orientación en relación con el cuerpo aparece también con los objetos orientados. Por ejemplo, si a un niño la docente le dice que espere a sus papás “delante de la sala” esta expresión puede ser interpretada como el lugar que está “en la puerta de entrada de la sala”, o bien, en una posición ubicada cerca del escritorio de la seño, lo que es considerado “adelante¹² de la clase”.

Cuando el niño ingresa a una sala de Jardín de 4 ó 5 años ha comenzado a deponer el sistema de referencia egocéntrico. Es entonces cuando el alumno debe abandonar la ubicación centrada en su propio cuerpo y lograr describirse como un objeto más entre otros. Estas apreciaciones incluyen propuestas de recorridos tanto en el ámbito cercano como en espacios de mayores dimensiones. Cabe resaltar que esta es una etapa de inicio en la construcción del espacio que requerirá de una continuidad durante toda la escolaridad.

El espacio está ligado al mundo real, sensible; sin embargo, los problemas geométricos refieren a un espacio ideal. Entonces, ¿cuál es el propósito de enseñar geometría en el Jardín? ¿Qué saben los niños de geometría? ¿Desde dónde debe partir el docente?

Sin bien los niños han experimentado acciones concretas con objetos –por ejemplo, decidir la diferencia entre la forma de rodar de una bolita y una tapita– carecen de conceptos ligados a las características de cuerpos y figuras.

El uso de diferentes materiales no pone en evidencia las características geométricas de las formas. Para iniciar este recorrido, se deberán proponer acciones exploratorias en las que se pongan en juego la descripción a través de la comunicación, de la reproducción o copia de modelos y la identificación de cuerpos y figuras a partir de datos, entre otros. Estos trabajos exploratorios –desde los cuerpos a las figuras o bien a la inversa– permitirán a los

12. En las orientaciones didácticas se discutirá sobre la diferencia entre las expresiones “delante” y “adelante”.



niños aproximarse a las propiedades. Por ejemplo, si ante la presentación de un cuerpo son capaces de distinguir sus rasgos constitutivos y si pueden incluir paulatinamente los nombres correctos, tanto de cuerpos como de figuras, significa que se ha superado lo meramente intuitivo.

Acerca de la medida

Para iniciar un trabajo con la medición es importante incluir exploraciones a partir de situaciones significativas que requieran el uso efectivo de la medida. El docente deberá recurrir a la observación permanente para determinar si los chicos utilizan algún instrumento de medición auxiliar, cómo lo usan y de qué instrumento se trata. En estos casos, también es importante verificar si los alumnos incluyen unidades de medida convencionales o no.

Medir implica cuantificar, “poner un número” a aquello que “no se puede contar” y para hacerlo hace falta crear una unidad. Por ejemplo, si a un niño se le presenta un objeto alejado y debe decidir cuál es el camino más corto entre dos o más, tendrá que recurrir a un instrumento de medida que le permita cuantificar. A este procedimiento se lo designa como *medición indirecta*. Se diferencia de la *medición directa* porque en esta última no es necesario utilizar una unidad de medida. Por ejemplo, para decidir entre dos chicos cuál es el más alto simplemente la observación permite elaborar una respuesta.

Entonces, medir implica determinar cuántas unidades de medida equivalen al objeto que es medido y para ello es necesario utilizar una misma unidad de medida y reiterarla en forma sucesiva.

Algunas ocasiones de la vida diaria del Jardín se podrán transformar en problemas en los que el docente involucre la medida intencionalmente.

En este sentido, no se trata de sumergir tempranamente a los niños en problemas propios de la medición –el uso de las unidades de medidas convencionales, el manejo de las equivalencias, en fin, las experiencias matemáticas propias de la métrica– sino de comenzar a relativizar algunas certezas que los niños tienen en cuanto a las magnitudes. Los niños pequeños usan con solvencia y en forma indistinta medidas relativas a sí mismos, a su tamaño, a lo que ellos creen que es grande o chico. De alguna manera, es importante favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico/grande, mucho/poco, largo/corto) a una idea más relativa de las magnitudes: “es más alto que yo o más bajo que él”, “pesa más que y menos que”, “el recorrido más corto lo hicimos por acá, aunque igual queda lejos”, etc.



Saberes seleccionados

El uso, la comunicación y la representación de relaciones espaciales, describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

Esto supone el reconocimiento y uso de:

1. Espacio y Espacio Geométrico

1.1. Relaciones espaciales en el objeto

- ✓ Reconocer y nombrar algunos cuerpos y figuras más usuales, estableciendo relaciones de las partes entre sí –si ha sido separado en partes– para formar un todo significativo (tales como rompecabezas, recortados/ armados de figuras) ensamblando las formas.
- ✓ Comunicar e interpretar, tanto oral como gráficamente, las características geométricas que permiten identificar los objetos y su forma, reconociendo y discutiendo acerca de su identificación con objetos de la vida diaria.
- ✓ Representar en el plano y en el espacio diferentes objetos, reconociendo alguno de sus atributos geométricos, identificándolos según su forma y distinguiendo lo básico de lo accesorio.
- ✓ Realizar configuraciones, inventadas o preestablecidas, con objetos geométricos o no geométricos, progresando por diferentes niveles de complejidad.
- ✓ Anticipar las representaciones planas de diferentes objetos tridimensionales.

1.2. Relaciones espaciales entre objetos

- ✓ Identificar y desplazar objetos de una posición a otra, en relación consigo mismo o con otros puntos de referencia.
- ✓ Describir e interpretar la ubicación en el espacio de objetos y personas, utilizando referencias en relación consigo mismo (“cerca de mí”, “a mi lado”, “acá”) y posteriormente en relación con puntos de referencia exteriores (“cerca de la puerta”, “al fondo”, “dentro de”, “fuera de”), mediante representaciones verbales y gráficas que den cuenta de las posiciones relativas: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda.

1.3. Relaciones espaciales en los desplazamientos

- ✓ Realizar y describir recorridos efectivos, decidiendo de acuerdo a las distancias, indicaciones o anticipaciones de la acción.



- ✓ Comunicar posiciones que representen desplazamientos (tales como llegar a un lugar en el paseo por el barrio, jugar a la búsqueda del tesoro) con la posibilidad de proyectar y construir de acuerdo a la realidad, un ámbito reducido.
- ✓ Representar espacios, localizando en ellos puntos de referencia que, describiendo y escribiendo desplazamientos en espacios cercanos o reducidos y constituyendo objetos del entorno referentes de posiciones y lugares, permitan considerar las distancias reales y las representadas.

2. Medida

2.1. Prácticas sociales de la medida

- ✓ Interpretar, comparar, utilizar y elaborar esquemas sonoros largos o cortos para ser utilizados en actividades de distinta duración.
- ✓ Ubicar temporalmente los distintos momentos de las actividades familiares y de la sala (“tomamos la merienda antes de”, “salimos al patio después de”, “es el cumpleaños de”, entre otros).
- ✓ Identificar situaciones de uso social de la medida y de los instrumentos de medición que permitan comparar longitudes, capacidades y pesos con diferentes finalidades prácticas.

2.2. Mediciones

- ✓ Comparar, inicialmente a través de la percepción y luego con objetos no convencionales, diferentes longitudes, capacidades, masas y duraciones.
- ✓ Comparar, perceptivamente, medidas de tiempo a través de la ubicación temporal (fiestas de fin de año, ubicación en los meses, estaciones del año, días de la semana).
- ✓ Seleccionar y utilizar diferentes instrumentos de medición acordes a la actividad a desarrollar.



Orientaciones didácticas

Número y Sistema de Numeración

Número

Los niños tienen un repertorio importante —pero diferente— de conocimientos numéricos construidos en su interacción con el medio, al momento de ingresar al Jardín. La manipulación del control remoto, computadora o celular, los años de él o de otros, el número de su casa, la participación en diferentes juegos, carteles de comercios, ticket, propaganda, relojes, timers son solo algunos de los ejemplos con los que el niño tiene contacto con los números y con algún par o adulto que le indica qué es, cómo se dice o para qué sirve.

¿Qué hacer en el Jardín con esos conocimientos? Está claro que una posibilidad podría ser ignorarlos e iniciar un proceso de enseñanza basado en algún criterio, por ejemplo, presentar los números uno a uno. Pero bien distinto sería rastrearlos y tenerlos en cuenta, como algunos autores recomiendan, para que la información proveniente de ese rastreo incida en la conducción y orientación de la enseñanza.

Enseñar es decidir y la información proveniente del rastreo ayuda a tomar esa decisión. ¿Qué rastrear?, ¿cómo y cuándo hacerlo? Una posibilidad es indagar a partir de algunas preguntas: ¿Saben contar?, ¿hasta qué número?, ¿lo hacen sin saltarse números?, ¿repiten números?, ¿saben los nombres de algunos números?, ¿cuáles? Estas preguntas atraviesan el proceso de enseñanza y otorgan información que permite tomar decisiones y reorientarlo.

Desde la Didáctica de la Matemática, resolver problemas es la actividad privilegiada para enseñar y construir el sentido de los conocimientos. Entonces, vinculadas al nivel, aparecen otras preguntas: ¿Problemas en el Jardín?, ¿los problemas no son para niños más grandes?

Un problema es una situación donde se percibe una dificultad, un obstáculo a superar (Charnay 1994) que no se puede resolver directamente con el conocimiento que se dispone. Esta insuficiencia promueve la construcción, basada en el enfoque de resolución de problemas, de otros conocimientos vinculados.

Algunos ejemplos:

- ✓ Si se le dice a un alumno que vaya a buscar a la cocina —en un solo viaje— los vasos para cada uno de sus compañeros de mesa sin que sobren ni falten.
- ✓ Si jugando a las cartas con otro compañero tiene que decidir quién ganó.



- ✓ Si tira dos dados y tiene que pintar en una cuadrícula la cantidad de cuadraditos acorde a los dados que salieron.

El repertorio numérico que se proponga deberá ajustarse –en condición de variable didáctica– a los diferentes niveles de apropiación que poseen los niños.

En estos ejemplos los números se utilizan contextualizados y aparecen algunas de sus funciones.

Es posible enunciar como funciones del número:

- ✓ Los números como memoria de la cantidad: ofrece la posibilidad de evocar una cantidad que no está presente (aspecto cardinal del número, como en el ejemplo de los vasos).
- ✓ Los números para comparar (como en el ejemplo de las cartas y los dados).
- ✓ Los números como memoria de la posición: permite recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista ordenada, sin necesidad de memorizar toda la lista (aspecto ordinal del número).
- ✓ Los números para anticipar resultados: usar los números permite anticipar el resultado de situaciones no presentes o no visibles, o no realizadas todavía, pero sobre las cuales se dispone de ciertas informaciones.

Habrá entonces que proponerles un grupo variado de problemas para que al utilizar los números puedan ir construyendo, entre otras cosas, el sentido de para qué sirven y cuándo usarlos e ir ampliando progresivamente el repertorio de los números utilizados.

El enfoque de enseñanza basado en la resolución de problemas posee cuatro elementos constitutivos: la planificación del trabajo matemático, la presentación del problema, el trabajo autónomo de resolución, la validación de las producciones. Estos elementos constitutivos son observables en los juegos “Guerra de cartas” y “Dados y dedos”.

Los saberes matemáticos que se abordan en ambos juegos son:

- ✓ Establecer comparaciones entre dos o más elementos de una serie, distinguiendo entre el más grande y el más pequeño y permitiendo decidir en una colección cuál tiene mayor cantidad de elementos.
- ✓ Comparar y armar colecciones desde el punto de vista numérico, estableciendo relaciones tales como “más que...”, “menos que...”, “igual que...” o “tantos como...” utilizando distintas estrategias.



Se presenta un juego como ejemplo. Éste involucra una de las funciones del número (la comparación), es además, un procedimiento propio de la resolución de problemas: la anticipación de una acción efectiva.

En el juego “Guerra de cartas” se utiliza como material un mazo de cartas españolas. La cantidad de cartas utilizadas en el juego y los números seleccionados dependerán de la población etárea y la intencionalidad del docente. Es posible que en el caso de niños muy pequeños se utilicen cartas construidas con figuras más sencillas y atractivas. Se juega de a dos, tres o cuatro alumnos. Las cartas se mezclan y se ponen boca abajo. Cada jugador saca una y la da vuelta. El jugador que tiene la carta con el número más alto se lleva el resto de las cartas. En caso de empate, ¡Guerra!, solo los que sacaron cartas con números iguales vuelven a sacar hasta desempatar y decidir finalmente el ganador. Gana quien más cartas logre tener cuando se termine el mazo. Este proceso de planificación del trabajo matemático le corresponde al docente, pues él elige y decide cómo y con qué se juega.

Supongamos que el docente decide que los alumnos jueguen con cartas del 1 al 5 con dibujos. ¿Cómo hacen los niños para decidir quién gana por mano? Juegan dos niños y salieron las cartas 4 y 1. Habrá que prestar atención a los argumentos y procedimientos utilizados por ellos en instancia de juego. Como argumentos pueden aparecer “este es más grande (4) porque tiene más”, “mirá mis dedos, ¡ves que tengo más!” y como procedimientos: conteo, percepción global, correspondencia con el uso de los dedos.

Es interesante incorporar variables didácticas con intencionalidad de promover otras estrategias. Por ejemplo, ver los argumentos de los alumnos cuando hay dos cartas que tiene el mismo número de elementos y en una el tamaño de los dibujos es mucho más grande que en la otra. ¿Cuál tiene ahora más elementos? ¿Importa que en una carta haya ocupado más espacio que en la otra o no? ¿Por qué?

El docente puede proponer jugar con cartas del 1 al 9. ¿Cómo hacen los niños para decidir quién gana por mano? Supongamos que juegan cuatro niños y que salieron las cartas 2, 4, 1 y 9. Mientras algunos deberán contar para decidir, otros lo harán por percepción global. La percepción global normalmente es utilizada cuando el “tamaño” entre los comparados es “muy evidente”, en este caso 4 contra 9. ¿Cómo deciden en el caso que salieran las cartas 3, 4, 8 y 9? La percepción global que sirvió para el caso anterior genera dudas ahora, tal vez en este caso sea el conteo el que decide al ganador. ¿Será sin conflicto? Seguramente no. La comparación entre las figuras que componen las cartas pueden generar argumentos tales como: “El 9 es el más grande porque tiene uno más que el 8”, “este es más grande porque tiene más”, “mirá mis dedos, ¡ves que tengo más!”. Las estrategias y los



argumentos utilizados por los niños —por más que crezca el número en las cartas— podrán mantenerse o se irán complejizando de acuerdo al uso y conocimiento.

Se decide jugar con el mazo de 50 cartas españolas que puede ser utilizado total o parcialmente. Analicemos una combinación de cartas: ¿Cómo hacemos si salieron las cartas 3, 7, 8 y 11? La aparición de un número de dos cifras contra otros de una cifra genera distintos argumentos: “Este es el más grande (el 11) porque tiene más números”, “El 8 es el más grande” (si lo mira por cifras).

Supongamos que en una mano salgan las cartas 5, 9, 11 y 12 ¿Cómo decidir ahora que aparecieron dos números de dos cifras?, ¿Cómo hago para contar si no tiene figuras? Las cartas españolas 10, 11 y 12 no tienen dibujados los elementos que favorecen el conteo, obligando al niño a buscar otra estrategia de resolución. En este caso particular, el docente puede proponer, agregando sobre paredes o pizarrón, cartas de 10, 11 y 12 con su correspondiente cantidad de dibujos o bandas numéricas que permitan el conteo. También, si el grupo lo admite, es posible generar otras herramientas de comparación más generales por ejemplo, si el número tiene dos cifras, manda la de adelante, etc. El niño juega mediante un trabajo autónomo de resolución y valida lo hecho por él y por el grupo.

Decidir quién gana por mano, según las cartas que aparezcan, puede convertirse en un problema y consecuentemente aparecerán diversas formas de resolución. Pero también hay que decidir quién ganó el juego. El conteo y/o la percepción vuelven a ser, posiblemente, herramientas para resolver el problema.

Se pueden introducir, además, variables didácticas a la situación original. Si en vez de usar el mazo de 50 cartas completo se utilizan solo las cartas del 1 al 9, ¿qué favorece? ¿qué evita? Si se opta por elaborar las cartas y solo se juega con los números, ¿qué favorece? ¿qué evita? Si los niños tienen que registrar la cantidad de cada uno, ¿dónde se hace? ¿cómo se hace? ¿qué se permite y qué no? Esas son decisiones que deberá tomar el docente en base a los conocimientos disponibles en su grupo y a su intencionalidad didáctica.

En el juego “Dados y dedos” se juega de a dos, tres o cuatro niños y se utiliza como material un dado por equipo y fichas, chapitas, tapitas, etc. Uno solo de los integrantes conduce el juego; es el encargado de tirar el dado y “pagar”. El resto tiene que adivinar el número a salir, mostrando con sus dedos la cantidad elegida, antes de que se tire el dado. En este caso, los niños deben realizar un ejercicio de anticipación de los posibles puntos del dado. Para ello, deberán construir una representación mental de él y una correspondencia entre los dedos y los puntos del dado. Los niños que aciertan se llevan una ficha, chapita, tapita o cualquier otro material que se elija para ese fin. Quien junte más, gana.



Uno de los aspectos que se trabaja en este juego es el azar. Todos proponen pero no se sabe quién obtendrá la ficha. Puede darse que la gane uno, dos, todos o ninguno. En primera instancia, el niño debe relacionar los dedos propuestos con el puntaje obtenido en el dado. En segunda instancia deberá decidir quién es el ganador. Sin embargo, hay una acción de anticipación, si se tiene en cuenta que no es posible dar un número cualquiera, ya que debe estar encuadrado en los posibles valores del dado. En el caso de que un niño no lo perciba y pierda en forma reiterada por esa razón, deberá –antes de dejar de jugar enojado– analizar con el docente el por qué de su desacuerdo.

Sistema de numeración

Nuestro sistema de numeración (decimal posicional) posee una serie de regularidades que pueden ser observadas en un intervalo de la serie numérica. Sin embargo, trabajar sólo con los números del 1 al 9 ó del 1 al 20 permite un trabajo acotado y no favorece la aparición espontánea de regularidades.

El repertorio numérico que se trabaje dependerá de los alumnos y la intencionalidad del docente. Es posible recurrir a materiales y estrategias vinculadas a números que, tal vez, el niño no sepa cómo se llaman pero que le permiten analizar el cumplimiento de ciertas regularidades del sistema.

La utilización de bandas numéricas, calendarios o tableros de lotería (1 al 99) ponen de manifiesto la existencia de más números de los que podrían conocer los niños y, según su disposición, permiten la aparición de regularidades. Por ejemplo: “hay números que terminan en dos (12, 22, 32, 42, etc.)”, “hay números que empiezan con seis (60, 61, 62, 63, 64, etc.)”, “hay números que se escriben con las mismas cifras (12 y 21, 42 y 24, 38 y 83)”, “hay números donde se utiliza la misma cifra (22, 33, 44, 55, etc.)”. El uso de los materiales nombrados y el trabajo sobre ellos generan la aparición de algunas regularidades; sin embargo, le llevará al niño varios años de escolaridad aprender a escribirlos, leerlos, compararlos, relacionarlos y utilizarlos.

Para trabajar con los niños se propondrán actividades variadas, como por ejemplo:

- ✓ Jugar a la lotería: se puede jugar a lo largo de todo el nivel. Para cada sala se deberá decidir qué números deberán estar en los cartones. Solo a modo de ejemplo se puede proponer armar cartones para jugar con los números del 1 al 9, con los números del 1 al 30 ó con números del 1 al 99. En cada caso se deberá prestar atención a las interpretaciones y relaciones que van desarrollando los niños a medida que avanza el juego. Por ejemplo, prestar atención al hecho de si confunde al número 1 con el 7, al 5 con el 2 ó al 6 con el 9, al momento de señalarlo en el cartón. Llegado el momento se deben establecer las discusiones sobre si son o no los mismos números. Al utilizar



un conjunto de números “grande” habrá que prestarle atención a cómo los interpretan. Por ejemplo, si sale el 31 el docente debe indicar que es el “treinta y uno” y mostrarlo. ¿Cómo podrían leerlo ellos si les tocara? Tal vez alguno lo conozca y pueda decirlo o tal vez se pueda nombrar por sus cifras (tres y uno). ¿Dónde colocarían el marcador (poroto, tapita, ficha) en su cartón? Mientras algunos lo marcarán bien en el lugar que corresponde, otros pueden equivocarse de número. Tal vez el 13. ¿casualidad? En ese caso el docente pondrá en discusión ¿son el mismo número 31 y 13? ¿Por qué? Para este y otros ejemplos puede utilizar la banda numérica como referencia para ayudar a encontrar algún criterio. En la respuesta de los niños estará la información de cómo ellos ven los números, y en ella se encuentra/oculta/esconde una de las características de nuestro sistema de numeración: el valor posicional de las cifras en los números.

- ✓ En la ya presentada “Guerra de cartas” puede darse, para decidir el ganador, que aparezca la comparación de cartas como: 3, 7, 8 y 11. La comparación de números de una cifra contra un número de dos cifras puede ser suficiente para que aparezca otra de las características de nuestro sistema: cuantas más cifras tiene un número más grande es.
- ✓ Si el docente crea un mazo de cartas con números más grandes podría darse el caso de comparar cartas como 13 y 17 o 23 y 53. En tal caso podrían aparecer argumentos para decidir tales como: “el de atrás manda” o “el de adelante manda”, respectivamente.
- ✓ Otra actividad posible es la “Comparación de números”: el docente les pide a sus alumnos que decidan cuál de los números es el más grande. Les propone el 85 y el 1231. Los alumnos no necesitan conocer ambos números para emitir respuesta, aunque de la respuesta emitida se puede sacar información sobre el criterio de la decisión. Si la respuesta es “éste (1231) porque tiene más números que éste (85)” se puede inferir que ha logrado construir la idea: cuantas más cifras tiene un número más grande es. Ahora bien, si la respuesta es “éste (85) porque tiene el 8 que es el más grande de todos (1231)” es una señal de que el niño sigue mirando los números por cifra.

Se citan, sin desarrollar, otros ejemplos de juegos posibles:

- ✓ Juegos de adivinación: trabajando con la misma grilla de números de la lotería, el docente tapa algunos y pide a sus alumnos que averigüen cuál o cuáles son los números ocultos.



- ✓ Juegos de recorridos numerados: por ejemplo, el juego de la Oca. A pesar de que pueden trabajarse a partir de él varias cuestiones matemáticas (avanzar-retroceder-conteo) también sirve pues muestra una amplia gama de números ordenados.

Espacio y Medida

Al ingresar a la Educación Inicial, los niños comienzan su primera experiencia de socialización extra familiar con un equipaje de saberes y vivencias que deben ser recuperadas y representan el inicio a bienes culturales que parten de lo que tienen construido. Esta situación pone de manifiesto otra variable: los conocimientos adquiridos en el ámbito familiar son heterogéneos y, además, poseen diferentes niveles de apropiación.

En este sentido, se deberá posibilitar que los niños se interroguen sobre sus propias experiencias y saberes y fijar un piso común de partida.

Es entonces, función de este nivel, sistematizar el vínculo que los alumnos establecerán con la Matemática y sus objetos culturales a partir del planteo de situaciones problemáticas con significado.

El docente deberá proponer la exploración de los problemas planteados de acuerdo con las posibilidades de los niños y tratando de que los alumnos conozcan más.

Un problema implica un obstáculo cognitivo a resolver, un desafío que va más allá de lo que el sabe, pero debiendo recurrir a lo que sabe como punto de partida. El docente debe tener en cuenta los intereses de los alumnos para que la situación planteada adquiera sentido para los niños. Entonces, el conocimiento matemático adquiere sentido en la medida que resuelve y plantea problemas.

La oferta educativa debe gestionar un “hacer matemática” que permita la evolución del conocimiento, compartiendo con otros, formulando propuestas, argumentando y aceptando los errores como un paso obligado para la apropiación de un saber.

Acerca del espacio

Los niños que ingresan al Jardín ya poseen conocimientos de la estructuración del espacio. Esta fue construida a partir de la observación del entorno cotidiano.

La función del docente será la de ampliar esta construcción generando un contexto propicio para la conceptualización a través del uso de las relaciones espaciales entre objetos, en los objetos y en los desplazamientos.

Características del conocimiento espacial

Los conocimientos espaciales se construyen a partir de la resolución de problemas en distintas situaciones de la vida cotidiana.



Los niños, desde que nacen, exploran su entorno cotidiano construyendo, a través de sus percepciones, un particular conocimiento espacial, una organización mental o representada según sus posibilidades de acción. A partir de estas primeras conceptualizaciones, en el Jardín, los niños avanzarán hacia una comprensión más precisa del mundo que los rodea y empezarán a explorar ciertas invariancias en su organización. Por ejemplo, para muchos niños no es nada evidente que si se recorre cierto camino para ir a determinado lugar se estará recorriendo la misma distancia que al retornar. Esa distancia constante es un conocimiento que los alumnos deberán explorar a partir de nuevas situaciones que el docente propondrá.

Acerca de la geometría

La enseñanza de la geometría en la Educación Inicial planteará situaciones significativas que colaboren con la estructuración del espacio que el niño viene construyendo, con un mejor dominio práctico de su entorno y, a la vez, iniciándolos en una conceptualización geométrica elemental.

Las actividades que favorecen la estructuración espacial en el Jardín se relacionarán con problemas que involucren espacios de distintos tamaños ya que las dimensiones de los espacios determinan distintos modos de conceptualizarlos y regulan las acciones que se realizan. Un espacio abierto y amplio como por ejemplo una ciudad, involucra ciertas acciones de búsqueda de puntos de referencia externos a la persona (doblar a la derecha de, seguir derecho, cruzar hacia, está entre, etc.). En este contexto, algunas relaciones son poco significativas a la hora de ubicarse como pueden ser las de “arriba de” o “debajo de”.

Una salida a una plaza, dar una vuelta a la manzana, caminar por el barrio o ir a otro espacio abierto podrían ser ocasiones propicias para usar referencias externas al niño, propias de esos lugares. A la vez que, proponer dibujar cierto fragmento de esos espacios mirados desde la Matemática planteará otro tipo de problemas y los niños podrán discutir cómo resolverlos. Por ejemplo: ¿Dónde está el árbol para Juan? ¿Y para Lucía? ¿Por qué, ustedes que miran la vereda desde aquí, hacen ese auto tan grande? El trabajo en pequeños grupos ubicados en diferentes puntos mirando un mismo lugar permitirá plantear ciertas cuestiones asociadas a la relatividad de la posición para discutirlas posteriormente.

Para la comprensión creciente de los desplazamientos del objeto con independencia de los desplazamientos del niño, es necesario generar contextos en los cuales se involucre la posibilidad de imaginar recorridos, anticipar acciones, comunicar posiciones, en los que se proponga representar esos desplazamientos. Un ejemplo puede ser planificar cómo construir un garaje donde los autos circulen entrando y saliendo con facilidad o proyectar la



construcción de una maqueta o panel de algún espacio vivido (por ejemplo, un parque) para representarlo posteriormente.

Es común en el Jardín esconder algún “tesoro” y organizar su búsqueda. Esta también es una ocasión propicia para comunicar posiciones y recorridos, siempre y cuando sean los alumnos quienes elaboren los mensajes para otros y luego discutir acerca de lo representado: “¿encontraron el tesoro? ¿dónde estaba?”, o bien “¿por qué les parece que no lo encontraron? ¿qué harían para ubicarlo correctamente?” (lo que forzaría la representación de su ubicación), ofreciendo de este modo, una nueva oportunidad para poner a prueba lo formulado.

De esta forma los chicos irán estructurando un modelo o reflexionando sobre el mundo que los rodea e iniciando un camino desde el espacio vivido al espacio geométrico.

Acerca del dibujo y la geometría

En la Educación Inicial, el dibujo es una de las formas privilegiadas mediante la cual los alumnos expresan sus sentimientos y sus, a veces, alocadas ideas de la realidad; es decir, es una oportunidad de imaginar y “llevarse” lo imaginado.

Desde una perspectiva didáctica, el dibujo y la resolución de problemas propios de la representación plana son el medio para provocar intencionalmente el inicio de la conceptualización de algunos aspectos de la realidad, es decir, de abordar las ideas geométricas.

Los docentes trabajarán geometría desde el nivel, generando situaciones en las que los niños logren avanzar en sus modos de graficar, de modelar la realidad. De esta manera podrán llegar un poco más allá del punto al cual, probablemente, lleguen solos o por sus propios medios, por la evolución espontánea de la representación.

Cuando los niños deban resolver problemas vinculados al estudio de un espacio trabajarán sobre una representación específica con ciertos modelos. De esta forma, les permitirá explorar las “formas geométricas” (cuerpos, figuras) y establecer las relaciones que permitan vincular lo real y lo ideal.

Los alumnos podrán utilizar figuras-cuerpos geométricos en actividades que impliquen nombrarlos, identificarlos, por ejemplo, hacer una construcción con triángulos, cuadrados y rectángulos de distintos tamaños confeccionados en cartulina o madera, en forma grupal y luego “dictar” (nombrar las figuras y sus elementos) esa construcción para que otro equipo obtenga lo mismo. Reproducir luego en forma individual, la construcción con figuras más pequeñas para que todos se puedan llevar lo realizado por el equipo a casa.



Otra posibilidad para jugar con las formas y explorar sus características es proyectar su sombra en la pared y describir qué de estas figuras se mantiene y qué se deforma. Actividades como estas permiten hacer aparecer, a través de algo que fascina a los niños como es la proyección de formas, los descubrimientos relativos a las transformaciones que pueden sufrir los objetos. El docente favorecerá que los alumnos formulen estos descubrimientos y también que los anticipen a través de un dibujo: “¿cómo se va a “ver” el objeto en la pared?”. Luego se comprobará y analizará la distancia entre lo pensado (deducido) y lo real.

Los niños, también, tendrán varias oportunidades de analizar las transformaciones de objetos a partir de plegar, recortar, armar y desarmar. Dichas oportunidades se trabajarán desde la Matemática analizando la pertinencia de efectuar tal cambio en el objeto o construcción que así lo permita. La idea central es ofrecer contextos en donde los cambios puedan ser anticipados, proyectados y efectuados en función de poner en marcha algún objetivo personal o grupal, comprobando de este modo las predicciones e inferencias de los niños.

Además, el maestro propondrá actividades en las que se necesiten ciertas propiedades geométricas, por ejemplo, ante la construcción o el armado de algún objeto determinado poner condiciones tales como: “¿cómo doblo el papel para que ruede?, ¿cómo acomodo los naipes para que ocupen más espacio?, ¿por qué no ruedan los dados?, ¿qué tiene de distinto un dado de una bolita? ”.

En estas propuestas se manifiestan las actividades motrices fundamentales que son inherentes y que acompañan la apropiación del espacio:

- ✓ la prensión: que si bien en un principio es inconsciente, cuando se organiza volitivamente se concreta como visual, táctil y motriz.
- ✓ la locomoción: que a partir de la referencia espacial de sí mismo, con otro y con los objetos está en permanente construcción y reconstrucción, ampliando las posibilidades del espacio.

A través de un ejemplo, en este caso el juego de “La granja”, se hará referencia a uno de los saberes enunciados, reconociendo en él los elementos constitutivos del enfoque:

- ✓ La resolución de problemas
- ✓ El trabajo autónomo de resolución
- ✓ La validación de las producciones
- ✓ La planificación del trabajo matemático.



El saber en cuestión involucra las relaciones espaciales entre objetos y los procedimientos matemáticos puestos en juego, tales como:

- ✓ Describir e interpretar la ubicación en el espacio de objetos y personas, utilizando referencias en relación consigo mismo (“cerca de mí”, “a mi lado”, “acá”) y posteriormente en relación con puntos de referencia exteriores (“cerca de la puerta”, “al fondo”, “dentro de”, “fuera de”), mediante representaciones verbales y gráficas que den cuenta de las posiciones relativas: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda.
- ✓ Identificar y desplazar objetos según una posición relativa o con respecto a sí mismos.

Además, durante el juego será oportuno que el docente intervenga haciendo referencia a un “ajuste” del lenguaje utilizado.

Para organizar el juego de la “La granja” (Panizza, 2004), el docente deberá planificar el trabajo matemático. Los materiales elegidos pueden ser elementos pequeños que se presten para armar una escena, idénticos para cada uno de los equipos, habituales en una granja.

Es importante que el docente adecue los materiales que se utilizan de acuerdo a las edades de los alumnos, cuestión que se controla desde dos perspectivas: el tipo y cantidad de objetos que se proponen para el armado de la escena y las recuperaciones que se realizan a partir de las producciones y formulaciones de los niños.

Los alumnos, preferentemente, se organizarán en un número par de grupos. La mitad funcionará como emisor y la otra mitad como receptor. Deben estar a cierta distancia o separados por un biombo o cortina. Una vez situados los niños para el juego, el maestro comunica la consigna: al grupo emisor se le ordena armar la granja sobre una hoja. El grupo receptor debe armar una igual a partir de lo que le digan. Ninguno puede mirar. Cuando terminen hay que juntar las dos construcciones y ver si salieron iguales.

¿Qué elementos de una clase de matemática basada en un enfoque de resolución de problemas se manifiestan cuando los chicos juegan? Es posible distinguir, entre otros, la resolución de problemas, el trabajo autónomo de resolución y la validación de las producciones.

Se trata de una situación de comunicación en la que al grupo emisor se le exige la formulación para armar el modelo. El grupo receptor debe interpretar las consignas de construcción organizando a partir de ellas la localización de los objetos. Para ello, se deben “anclar” objetos en la hoja como puntos de referencia. El detalle puede ser aún mayor,



porque, por ejemplo, si hay una vaca dentro de un corral, puede estar orientada en diferentes posiciones.

Esta actividad enfrenta a los niños a una tarea en la que deben determinar relaciones espaciales entre los objetos, buscando formulaciones adecuadas para que otros puedan reproducirlas. En la confrontación de las producciones se comenzará a percibir lo que se dijo mal o no se dijo. Entonces, el error será el incentivo para discutir sobre él, proponer volver a jugar y no cometerlo, ajustar los mensajes de construcción a través de las palabras que se usan y cómo se usan. Es evidente que el nivel de formulación, que refiere a un manejo adecuado del lenguaje, dependerá, en el caso de implementarla, de la situación de la sala.

Acerca de la medida

Los niños escuchan desde muy pequeños hablar de las unidades de medida en la vida cotidiana, cuando los adultos usan términos como “cien gramos de...” o “tenés que acostarte porque ya son las diez”. Algunos, a veces, incorporan ciertos términos vinculados a la idea de medición: “yo mido más que...” o “esto pesa mil kilos”. Por lo general, usan estos términos en contextos que lo permiten, es decir, tienen un acercamiento contextualizado de las palabras que implican magnitudes.

Cuando estos niños ingresan al nivel, también tienen oportunidades de participar en situaciones ligadas a los conceptos de la medición: se dejan huellas del crecimiento de los niños en diferentes momentos del año, o se mide el tiempo diario a través de un reloj, o del mes a través de un almanaque.

El docente podrá partir del uso de algunas palabras que refieren a unidades de medida (metros, kilos, horas, etc.) y al acto de medir ligado a esas experiencias familiares de los niños para construir actividades que involucren el sentido de esta práctica. Es decir, ante las oportunidades cotidianas que brinda una indagación en determinado contexto, se gestionará dar significado a aquellas frases conocidas y, a la vez, construir nuevos sentidos pretendiendo iniciar a los niños en aquellos problemas que involucran la práctica de la medida, analizando las situaciones y las características de los objetos que se utilizan para la medición.

En la Educación Inicial, es posible comenzar con situaciones en las cuales la necesidad de medir sea un requisito para su desarrollo, tales como la elaboración de recetas, o guirnaldas para adornar el aula, poniendo a los niños en contacto con las unidades de medida convencionales de las magnitudes puestas en juego.

Para iniciar a los niños en el uso del número con el fin de expresar una medida, conviene comenzar proponiendo situaciones en las que tengan que comparar cantidades, midiendo con unidades elegidas por ellos y luego procurando efectuar mediciones efectivas



con instrumentos portadores de unidades convencionales. En el caso de las longitudes, es posible hacerlo usando partes del cuerpo como unidad, tal como la mano, el pie, el brazo. Además de ser unidades que llevan los chicos siempre consigo, medir con el cuerpo recrea la primera manera que tuvo el hombre de medir en la antigüedad.

También pueden evaluar distancias a partir de contar el número de baldosas en un patio o el número de cuadraditos si usamos papel cuadriculado. Luego harán mediciones usando la regla o el metro según convenga.

Resulta conveniente señalar que el uso de instrumentos deberá centrarse en la observación y discusión acerca del significado de los números en ellos, en situaciones que requieran de mediciones efectivas, como por ejemplo, ¿cómo cortar sogas para Educación Física, si queremos que cada una mida 2 metros?

Es necesario iniciar a los niños en los procesos sociales de la medición, vinculando los significados de las medidas que los niños construyeron en el entorno cotidiano y, a la vez, buscando nuevas experiencias para la construcción de nuevos significados. En este sentido, no se trata de sumergir tempranamente a los niños en problemas propios de la medición –el uso de las unidades de medidas convencionales, el manejo de las equivalencias, en fin, las experiencias matemáticas propias de la métrica– sino de comenzar a relativizar algunas certezas que los niños tienen en cuanto a las magnitudes. Los niños pequeños usan con solvencia y en forma indistinta, medidas relativas a sí mismos, a su tamaño, a lo que ellos creen que “es grande o chico”. De alguna manera, es importante favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico/grande, mucho/poco, largo/corto, etc.) a una idea más relativa de las magnitudes: “es más alto que yo o más bajo que él”, “pesa más que y menos que”, “el recorrido más corto lo hicimos por acá, aunque igual queda lejos”, etc. En síntesis, algunas ocasiones de la vida diaria del Jardín se podrán transformar en problemas en los que el docente involucre la medida intencionalmente.

Finalmente, considerando que la noción de medida se basa en la conservación y la transitividad, veamos qué se entiende por cada uno de estos términos:

Conservación: se relaciona con la invariancia de ciertos aspectos de una situación. Por ejemplo, el peso de hoja de papel es el mismo independientemente que se encuentre sola sobre una mesa o bien dentro de una resma de papel.

Transitividad: se vincula con el uso de un instrumento de medida. Por ejemplo, si hay que decidir cuál de dos paredes de la sala es la más larga, como no las podemos enfrentar, se hace necesario un instrumento que “traslade”, por ejemplo, una varilla y su repetición como unidad de medida permitirá sacar conclusiones.



Ahora bien, la conservación y la transitividad son procesos en los que se basa la noción de medida. Entonces, ¿cómo se apropia el niño de la noción de medida a través de esos procesos?

La conservación y la transitividad pasan por diferentes etapas a las que podemos organizar como:

De comparaciones perceptivas: no hay presencia de un instrumento de medida, las apreciaciones son solo visuales. Por ejemplo, ante dos niños si hay que decidir cuál es el más alto, los niños se basan solo en la percepción visual para dar una respuesta.

De comparaciones efectivas: ahora, por ejemplo, el grupo debe decidir si una de las paredes de la sala es más larga que la otra. En este caso, la percepción visual debe ser comprobada empíricamente. Para ello, los niños deben recurrir a un elemento auxiliar que “transporte” a, través de la reiteración, y decida, poniendo un número a lo efectuado a través de la transitividad.

Se ejemplifica lo expuesto a través de una situación de enseñanza en la que nuevamente aparece la planificación del trabajo matemático, la resolución de problemas, el trabajo autónomo de resolución y la validación de las producciones.

Se presenta un juego para las salas de Jardín que será contextualizado de acuerdo a la población etárea.

Involucra los siguientes saberes:

- ✓ Iniciación en el conocimiento de “capacidad” a través del uso de unidades no convencionales.
- ✓ Percepción de la capacidad y el volumen. Comparación de capacidades. Medición con medidas no convencionales (frascos, vasos, tapitas, porotos, bolitas).

Amasando en la salita

Para la organización de la tarea, el docente prevé una planificación acerca del trabajo matemático que es posible desplegar. Se disponen en cada una de las mesas, donde trabajarán los chicos, los siguientes elementos: un paquete de harina, una palangana, una jarra, vasitos, cucharas, paño para la mesa. Una vez ubicados, se les comunica la consigna de trabajo: Se debe preparar masa que se utilizará para jugar, dando después forma a diferentes objetos. Hay que probar cuánto se pone de harina y de agua para contarles a los demás cuando la masa queda en condiciones de trabajar adecuadamente.



¿Qué movilizan los chicos cuando juegan?

A pesar de poseer un formato diferente, es una situación problemática y, como tal, genera los momentos e intervenciones nombrados anteriormente y la construcción de saberes vinculados a la medida.

Esta es una de las actividades sensorio-motrices que están sometidas a restricciones que obligan a anticipar los efectos de la acción. En particular, si la acción misma fracasa (la masa queda demasiado blanda para ser trabajada) queda subordinada a la búsqueda de un buen resultado obligando a anticipar los posibles efectos de la acción a realizar. En este caso, los alumnos deben responsabilizarse de buscar una solución, decir explícitamente por qué “no” ciertos elementos y por qué “sí” otros y poner a prueba la situación consensuada por el grupo. Además, el docente promoverá el uso, cada vez más específico, de un vocabulario pertinente –en lugar de poner un “poquito de agua” decir uso dos vasitos para medio paquete de harina–, que funcionen en un contexto que le dé sentido a las cuestiones planteadas.

En esta secuencia hay un funcionamiento “a-didáctico” de los alumnos frente a la situación, independiente del docente, que deja de ser el proveedor del saber necesario para la resolución del problema. La situación se representa en los chicos aún antes de que se mezcle el agua con la harina. Esta es una representación mental, una anticipación a la acción que tratará de evitar el error.

Es de notar que lo más productivo queda en manos de quien aprovecha lo que se produzca en cada mesa, de cómo cada grupo valida sus diferentes recetas, reconoce sus errores, encuentra las razones por las que la producción no fue efectiva, en fin, cómo transforma la clase en una propuesta con un “hacer matemática” en la sala y con todos los niños.

Con los niños más pequeños, es importante establecer un previo reconocimiento de los materiales, acciones y consecuencias de la propuesta. Es frecuente que en lugar de desarrollar en primera instancia saberes matemáticos, se realice un reconocimiento de los utensilios que se utilizan, “jueguen” con ellos, sin intencionalidad pedagógica.



Bibliografía

- Brissiaud, Remi . *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid: Visor, 1989.
- Broitman, Claudia. "Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- Castro, Adriana. "La organización de las actividades de Matemática en las salas. Dificultades y posibilidades" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- Citizenmaier, Fany y otros. *Capacitación para la reconversión de los docentes del Nivel Inicial*. Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación, 1996.
- D'Angelo Menéndez, Estela. "Uno, dos, tres... contemos al derecho y al revés. ¿Para qué sirve contar?" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Entre Ríos, 2011.
- Dirección General de Planeamiento. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos aires, 2000.
- Gadino, Alfredo. "Los cinco dedos de las tareas matemáticas" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- González, Adriana y Edith Weinstein. *Como Enseñar Matemática en el Jardín: Número-Medida- Espacio*. Buenos Aires: Ed. Colihue, 1998.
- Kamii, Constance. *Reinventando la aritmética*. Madrid: Visor, 1989.
- Quaranta, María Emilia. "¿Qué entendemos hoy "por hacer Matemática en el Nivel Inicial?"" en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.



Ministerio de Cultura y Educación. *Diseño Curricular. Nivel Inicial. Versión Preliminar.* Provincia de La Pampa, 1998.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Cuadernos para el aula. Nivel inicial. Números en juego. Zona fantástica.* Buenos Aires, 2007.

Panizza, Mabel y Olga Bartolomé. *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B.. Análisis y propuestas.* Buenos Aires: Paidós, 2003.

----- “La derecha...¿de quién? Ubicación espacial en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB” en *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B.. Análisis y propuestas.* Buenos Aires: Paidós, 2003.

Parra, Cecilia e Irma Saiz. *Didáctica De Matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós, 1994.

Soto Claudia y Rosa Violante. *Didáctica de la Educación Inicial.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional Formación Docente. Ciudad de Buenos Aires: 2010.

Rodríguez, María Ester. “La geometría en el Jardín, un enfoque psicomotor” en *0 a 5 La educación en los primeros años. Educación matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel inicial.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1998.



Ciencias y Tecnología



Ciencias y Tecnología

Fundamentación

En un mundo en permanente cambio y movimiento, la vertiginosa producción de conocimiento científico y tecnológico y las diferentes particularidades que atraviesan la sociedad contemporánea, invitan a reflexionar sobre la importancia de comenzar a problematizar el conocimiento cotidiano de los niños. Por lo tanto, la Educación Inicial tiene la función social de poner a su disposición variadas situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes que se acerquen progresivamente a las ideas científicamente construidas.

Los niños se apropian de la cultura de la sociedad en que viven para utilizarla en la descripción y posterior explicación de la realidad que los rodea. Según Isabelino Siede:

El conocimiento infantil de la realidad social es fruto de interacciones entre cada sujeto y su medio social, en las cuales intervienen las presiones del medio y las elaboraciones originales de cada cual. En el conocimiento del sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes (2010:29).

Para aproximarse a las ideas del mundo científico y tecnológico es necesario aprender los modos de pensar, hacer y decir de la ciencia y de la tecnología, de las formas en que la ciencia produce sus conocimientos y la tecnología sus objetos y/o servicios funcionales para responder a necesidades socioculturales.

La construcción del conocimiento resulta de una combinación entre la visión que el niño tiene de la experiencia y su transformación por medio del intelecto. Supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus preguntas y posibles respuestas amplía progresivamente su campo de conocimiento.

Es decir que no basta con la información para ser aprendida sino que es necesaria la construcción de saberes mediante la experiencia. Los niños poseen una “capacidad extraordinaria” para dar sentido al mundo que los rodea mediante los conocimientos que poseen (Carretero 2009: 50 y 82).

La construcción de saberes supone un cambio paulatino de las ideas de los alumnos que se aproximarán progresivamente a los conceptos científicos y tecnológicos. El proceso de aprendizaje, entonces, no es inmediato ni concluye en el nivel. Por el contrario, constituye la primera etapa de un proceso que abarca toda la escolarización. El aula es el espacio de intercambio entre diversas formas de hablar, de ver y de pensar el mundo. Allí se ponen en juego los conocimientos construidos sobre la realidad, por eso, enseñar ciencias



significa mirar el mundo desde una perspectiva nueva que implica hacer preguntas, identificar regularidades y hacer generalizaciones adecuadas a la realidad para explicar el funcionamiento del mundo.

Desde esta perspectiva, se asume que los sujetos construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales compartidos con otros. Las representaciones individuales están presentes en el entramado de relaciones interpersonales del cual surgen, y cuyo significado cultural es compartido en relación con la situación o tarea que constituye su referente inmediato (Rodrigo y Arnay 1997: 4).

De esta manera, la Educación Inicial brinda oportunidades de aprendizajes al convertir las experiencias cotidianas que brinda el ambiente en objeto de conocimiento, otorgando nuevos significados, cuestionando sus ideas para que los niños elaboren sus propias respuestas y explicaciones.

Las ideas que los niños tienen del ambiente difieren de las de los adultos. La tarea docente tiene como propósito enriquecerlas y complejizarlas. El ambiente es un sistema con múltiples variables interrelacionadas, es decir que tiene elementos naturales y culturales que se integran dinámicamente: actores, trabajos, vínculos, animales y plantas, materiales y objetos, historias, formas de organización, pautas culturales, entre otros. De esta forma, el ambiente es el resultado del trabajo y de la intervención de la sociedad en la naturaleza. Por lo tanto, seleccionar un recorte significa que el docente, en función de su intencionalidad educativa, debe tomar decisiones sobre qué porción se convertirá en objeto de indagación y conocimiento.

El ambiente como objeto de conocimiento de la ciencia y de la tecnología es definido por Luc (1987) como:

Un entramado socio natural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción, modelándose mutuamente. No hay un ambiente histórico y otro biológico sino un único medio: lo que varía son los modos de abordaje para su estudio (en Kaufmann y Serulnicoff 2000: 26-27).

En la complejidad y diversidad de este entramado se generan distintas relaciones posibles entre objeto-sujeto que varían según tiempo y espacio. En este sentido, los conflictos y las tensiones forman parte del ambiente.

En su interacción con la realidad los niños exploran, indagan, interrogan, para comprender el ambiente del que forman parte. En Ciencias el ambiente es concebido como un texto a ser leído y puede convertirse en fuente de nuevos conocimientos. La tarea del docente es la de proporcionar las claves de lectura para interrogarlo. Para ello, establece



preguntas y desafíos que guían la reflexión sin perder de vista su complejidad, proponiendo un abordaje posible para las características del pensamiento infantil. Es en el marco de estas preguntas que parte del ambiente se convierte en objeto de indagación.

Los saberes se abordan desde ejes problemáticos, es decir, desde situaciones o planteos de interrogantes que permiten agruparlos, organizarlos y secuenciarlos atendiendo a un proceso de integración progresiva. Los ejes facilitan el enriquecimiento gradual del conocimiento del alumno hacia conceptos más complejos para interpretar la realidad social y natural. Este enfoque se dirige hacia una visión más crítica y contempla la diversidad de miradas sobre el objeto de estudio. Como afirma Gurevich es necesario plantear “problemas para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y para reconstruir procesos apelando a interpretaciones y contrastaciones” (1998: 160).

En este marco epistemológico, es necesario que el docente contemple en el diseño de sus propuestas de enseñanza las representaciones individuales del sujeto que aprende para generar un escenario de enseñanza y aprendizaje que posibilite la construcción de conocimiento con los otros sujetos.

Propósitos generales

- ✓ Favorecer situaciones de enseñanza que aproximen a ideas del conocimiento científico y tecnológico.
- ✓ Aproximar al niño al conocimiento del ambiente como entramado social, natural y tecnológico.
- ✓ Generar propuestas para la construcción de claves de lectura que permitan interrogar el ambiente para actuar en él y transformarlo.
- ✓ Ofrecer herramientas para problematizar el conocimiento cotidiano, conocer los problemas sociales y naturales significativos y dotar progresivamente de instrumentos de participación ciudadana.
- ✓ Promover prácticas participativas que favorezcan el contacto con el mundo natural y social.
- ✓ Aproximar a la complejidad de la realidad social y natural, a través de situaciones problemáticas para explicar progresivamente los procesos y contribuir a la formación ciudadana.



- ✓ Ofrecer posibilidades de trabajar lo cercano y lo lejano, lo conocido y lo desconocido, lo concreto y lo abstracto para habilitar en los niños nuevos horizontes culturales.
- ✓ Estimular la imaginación y la creatividad para abordar el conocimiento científico y facilitar la vinculación con sus representaciones.

Ejes estructurantes

- ✓ Los seres vivos en la complejidad del ambiente.
- ✓ Los objetos y los materiales en relación con los contextos sociales, culturales e históricos.
- ✓ El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.
- ✓ La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.

Eje: Los seres vivos en la complejidad del ambiente

Fundamentación

La propuesta en este eje es indagar acerca de los seres vivos y el ambiente, en relación con la diversidad del mundo vivo, en particular las plantas y los animales. En este sentido, se requiere de una sistematización, continuidad y progresión para que los niños amplíen sus horizontes y se aproximen a la idea de las plantas y los animales como seres vivos, ya que a esta edad no suelen incluir a las plantas en esta categoría. Por otra parte, aunque reconocen que animales como una lombriz, un caracol, son seres vivos, no los consideran en general animales, como tampoco a nuestra especie. Así, en este eje se inicia el camino, que posibilitará en años posteriores de la escolaridad, avanzar en el reconocimiento de regularidades y complejizar el modelo “ser vivo”.

Esto implicaría necesariamente el desarrollo de habilidades como la observación, descripción y comparación. En esta etapa se espera que los niños amplíen su universo conocido, en relación con el mundo vivo, mediante la inclusión de variados ejemplos de plantas y animales. Asimismo, es posible comenzar a establecer relaciones entre algunas características de los seres vivos y su ambiente, que incluye también a los otros seres vivos. Desde esta perspectiva, es fundamental la intervención y orientación del docente que guía y acompaña proporcionando el andamiaje necesario.

El docente, como mediador en este proceso de transposición, propone recortes y transformaciones en los conocimientos y modelos científicos generando modelos de ciencia



escolar que, partiendo de las ideas iniciales de los alumnos, irán evolucionando hacia una perspectiva más científica y se complejizarán en su trayectoria educativa. Si bien la ciencia experta es el referente último, la ciencia escolar debe adecuarse a los intereses y experiencias infantiles y a los problemas sociales relevantes. Sin embargo, se considera importante trabajar estos saberes en situaciones contextualizadas.

Así, dada la complejidad del ambiente y las particularidades de los niños de estas edades, se podrán diseñar propuestas en las que ellos puedan involucrarse y participar, seleccionando “recortes” con una intencionalidad pedagógica clara y de acuerdo con la realidad institucional. A través de la identificación de algunas interacciones sencillas, la relación de animales y plantas con su entorno y el reconocimiento de algunas necesidades básicas, se favorece la construcción de una mirada más compleja sobre los seres vivos en su ambiente.

Saberes seleccionados

El reconocimiento de características comunes y diferentes en los seres vivos.

Esto supone:

- ✓ Reconocer semejanzas y diferencias entre las distintas plantas.
- ✓ Comparar las mismas partes en diferentes plantas.
- ✓ Identificar algunos rasgos comunes a las plantas.
- ✓ Describir y comparar distintos animales, reconocer su diversidad e identificar algunos patrones comunes que permitan agruparlos a partir de ejemplos diversos que incluyan también a nuestra especie y a los animales pequeños como arañas, bichos bolitas, entre otros.
- ✓ Comparar las partes del cuerpo de distintos animales, como picos, patas.
- ✓ Comparar plantas y animales y reconocer características comunes y diferentes: las plantas requieren agua, luz y aire; los animales necesitan de otros seres vivos para alimentarse.
- ✓ Reconocer la unidad y la diversidad en nuestra especie: tamaño de distintas partes del cuerpo, color de pelo, altura, peso, diferencias entre sexos, entre otros.



El reconocimiento de componentes naturales de diversos paisajes identificando rasgos comunes y diferentes.

Esto supone:

- ✓ Describir y registrar las formas y otras características como color, vegetación, suelo, relieve, de los paisajes terrestres y celestes.
- ✓ Considerar un modelo de paisaje completo que incluya el cielo, abordando el paisaje celeste y los principales astros visibles.

El establecimiento de relaciones entre las características de los seres vivos, sus funciones y el medio en el que habitan.

Esto supone:

- ✓ Relacionar algunas partes de plantas y animales y sus características con las funciones que cumplen, los miembros con la locomoción, los distintos tipos de boca con su alimentación.
- ✓ Reconocer ciertas relaciones que se establecen entre las plantas y los animales, con el medio en el que viven.
- ✓ Relacionar algunas estructuras del cuerpo, con sus funciones; especialmente aquellas de fácil reconocimiento por los alumnos, porque pueden ser percibidas externamente, como los huesos, las articulaciones, los pulmones y el corazón, así como otras estructuras externas como la boca o los miembros.
- ✓ Reconocer a partir de los seres vivos los distintos productos tecnológicos, su origen y su lugar de procedencia.
- ✓ Comprender que los distintos productos tecnológicos satisfacen las necesidades básicas de los seres humanos tales como alimento, vestimenta, entre otros.



El reconocimiento de algunos cambios en los seres vivos y en el ambiente.

Esto supone:

- ✓ Reconocer algunos cambios en los animales y en las plantas ante la acción de la luz, la humedad, la presencia de alimentos a lo largo del año y de la vida.
- ✓ Reconocer cambios en las personas a lo largo de la vida: los propios, desde su nacimiento, en la alimentación, en la actividad física, entre otros.
- ✓ Reconocer cambios periódicos tales como alternancia día y noche, fases de la luna, movimiento aparente del sol, las estaciones, y cambios circunstanciales, como lluvias, heladas, vientos.

El reconocimiento de la importancia del cuidado del cuerpo y del ambiente.

Esto supone:

- ✓ Reconocer algunos beneficios de una alimentación sana y de una actividad física adecuada.
- ✓ Reconocer algunos hábitos necesarios para cuidar la salud.
- ✓ Identificar algunas pautas que generen cuidado y protección, vínculo afectivo y de confianza en relación con el propio cuerpo.
- ✓ Aproximarse al reconocimiento de algunos cuidados necesarios en relación con las problemáticas ambientales: la contaminación del agua, del aire, del suelo y sus usos adecuados.

Eje: Los objetos y los materiales en relación con los contextos sociales, culturales e históricos

Fundamentación

Los niños se relacionan cotidianamente y exploran con curiosidad propia de su edad los objetos y materiales de su entorno. Por ello, el abordaje de este eje brinda oportunidades para atender sus intereses y establecer relaciones con hechos significativos de su vida cotidiana, promoviendo una mirada más rica y compleja.



Es necesario señalar la importancia que tiene el juego en esta etapa de la educación, desde distintas perspectivas. En tal sentido, las propuestas de enseñanza de las ciencias deberían integrar la actividad lúdica y exploratoria a secuencias de enseñanza que promuevan el placer y la construcción de vínculos y aprendizajes a través del juego y la problematización de un recorte del ambiente.

El docente puede plantear itinerarios didácticos en los que se favorezca el juego con los objetos y sus materiales para promover el desarrollo del pensamiento y la imaginación. Asimismo, puede planificar situaciones que favorezcan la problematización en determinados contextos imaginando posibles preguntas que disparen el intercambio de ideas, la exploración, el pensamiento, la reflexión y la negociación de significados. De esta manera, promueve la mirada de los objetos cotidianos desde una perspectiva distinta, y permite ampliar el mundo de objetos y materiales incluyendo lo nuevo.

Así la propuesta, en este eje está orientada a la indagación de los objetos y sus materiales, a partir de su exploración, descripción y comparación.

En este sentido, se propone considerar el abordaje de situaciones problemáticas que favorezcan el tratamiento de la diversidad de materiales como así también, ofrecer oportunidades para poner en evidencia características en común, que permitan iniciarse en la construcción del concepto de unidad. Asimismo, se incluye en este eje el reconocimiento de algunos cambios que ocurren en los objetos y en los materiales.

Se plantea comenzar con la idea de objeto que es cotidiana para el niño, para después ir gradualmente acercándose a los materiales y sus propiedades. Esto implica una primera aproximación a la diferencia entre objeto y material.

En este marco, se debería contemplar la importancia del uso de variadas estrategias que habiliten distintas “puertas de entrada” a un mismo conocimiento. Es decir que para la construcción de una misma idea se deben poner en juego diversas actividades, proporcionando materiales y objetos diversos, en tiempos y espacios adecuados. Con objetos diferentes, construidos con el mismo material, se podrían señalar sus características comunes en relación con el material. A partir de allí, los niños podrán distinguir aquellas que corresponden a un material en particular, independientemente del objeto. Luego, con varios objetos iguales de distintos materiales podrán explorar, comparar y analizar las diferencias.

Los niños, desde muy temprana edad, interactúan con los objetos, por lo tanto cuando en las clases de ciencias se trabaja con los objetos, los materiales y sus cambios, se canaliza la curiosidad de los más pequeños por el mundo que los rodea. De esta manera, se los acerca a una ciencia en íntima relación con hechos significativos de su vida cotidiana.



En esta etapa, se prioriza la exploración, “las manos en la masa”, el contacto de los niños con los fenómenos del mundo natural, a partir de la problematización y la indagación. Así, se promueven situaciones que permiten comenzar a pensar cómo pueden explicarse esos fenómenos. Serán explicaciones que se irán complejizando a lo largo de sus trayectorias, a medida que se avanza en la escolaridad.

En variadas oportunidades pueden brindarse propuestas en las que se comience a reconocer que los objetos son producto del trabajo y de los intereses de las personas y que cambian a lo largo del tiempo, como así también que en distintas situaciones y espacios geográficos se utilizan distintos materiales para fines similares. Estas ideas pueden ser abordadas desde las Ciencias Naturales, Sociales, como así también desde la Tecnología.

En las distintas actividades se debe promover, no solo la observación a través de la vista, sino la exploración a partir de los distintos sentidos. Por ello, es preciso contar con “el rol indelegable del docente como agente de promoción de actividades indagadoras, de andamiaje en los procesos de construcción de saberes” (Varela 2001: 32). De este modo, es necesario ofrecer posibilidades para trabajar lo cercano y lo lejano, lo conocido y lo desconocido, lo concreto y lo abstracto ampliando la mirada desde una nueva perspectiva didáctica, que habilite nuevos horizontes culturales.

Saberes seleccionados

La aproximación a la diferencia entre objetos y materiales.

Esto supone:

- ✓ Comprender que un objeto se puede construir con distintos materiales y un material puede ser usado para construir distintos objetos.

El reconocimiento de propiedades comunes y diferentes de algunos objetos y materiales.

Esto supone:

- ✓ Reconocer algunas características de los materiales como flexibilidad, brillo, plasticidad, resistencia, conducción del calor, permeabilidad, absorción de agua, magnetismo.



- ✓ Reconocer que objetos de igual tamaño y forma, flotan o se hunden según el material del que están hechos.
- ✓ Identificar que un mismo material, que se hunde, se puede hacer flotar cambiando su forma.
- ✓ Agrupar algunos materiales según sus características comunes.

El establecimiento de relaciones entre las propiedades de los materiales y los objetos, con sus usos.

Esto supone:

- ✓ Relacionar el uso de los materiales- abrigar, secar, producir sombras, transmitir sonidos - con sus propiedades-conducción del calor, absorción, opacidad, elasticidad.
- ✓ Reconocer las distintas propiedades de los materiales y sus incidencias en la aplicación y uso de objetos.
- ✓ Reconocer la intervención del hombre en la transformación de los materiales para obtener objetos tecnológicos, que satisfagan las necesidades individuales y/o sociales.

El reconocimiento de algunos cambios que ocurren en los objetos y los materiales.

Esto supone:

- ✓ Reconocer algunos cambios reversibles: mezclas y separaciones; cambios de estado de líquido a sólido, de sólido a líquido.
- ✓ Reconocer algunos cambios irreversibles donde aparecen materiales con nuevas propiedades, como al quemarse un plástico, cuando se cocina, se destiñen telas, así como los cambios que se producen entre la materia prima y el producto final obtenido.
- ✓ Reconocer cambios en los movimientos de los objetos: un objeto que se deja deslizar por un plano inclinado, se frena de distintas formas sobre una superficie lisa o rugosa.



Eje: El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.

Fundamentación

Para abordar las Ciencias Sociales desde una mirada integradora con sus múltiples dimensiones, se propone la relación entre el ambiente y el trabajo como eje organizador de los saberes a enseñar. Se trata de pensar la enseñanza desde un eje que, por su relevancia social, ofrece herramientas para comprender los problemas sociales más significativos y dotar progresivamente a los alumnos de instrumentos de participación ciudadana.

Las perspectivas vinculadas al ambiente y al trabajo han adquirido un rol central en las Ciencias Sociales. Según Carretero y Castorina a diferencia de temáticas tradicionales, las vinculadas al trabajo permiten al docente de Educación Inicial la enseñanza de la historia y de la geografía desde la lógica del viajero que permite la aproximación y comprensión de problemáticas socioculturales vinculadas a la necesidad de extender las fronteras del universo cultural tanto desde lo cercano como desde lo lejano, de lo particular a lo universal, de lo familiar a lo ajeno, de lo tradicional a lo nuevo (2010: 134).

Enseñar el pasado sólo desde la cercanía implica reconocer una mirada sesgada para la proyección del propio presente y, por otra parte, enseñar el pasado sólo desde lo lejano no permite establecer nexos con el presente porque ofrece sólo una mirada inaccesible a la experiencia del niño. Por lo tanto, el desafío de las Ciencias Sociales, en la Educación Inicial será entonces el de colaborar en la construcción de un conocimiento más complejo de lo que aparece como más próximo y familiar, y tratar de evitar significaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado al conocimiento que ya posee cada niño.

Los actores sociales transforman la naturaleza y dan respuesta a las demandas económicas, sociales y culturales mediante el trabajo y a través del hacer tecnológico. En este sentido, actúan sobre el ambiente para cubrir sus necesidades básicas y socioculturales, y desarrollan herramientas para producir bienes y servicios. Es preciso destacar que todo objeto de uso cotidiano es producto del trabajo; para su fabricación se requieren saberes, materiales, maquinarias y herramientas, entre otros.

La enseñanza de la tecnología permite comparar los procesos productivos y los objetos tecnológicos en las diferentes culturas y en la propia. Así, los objetos tecnológicos, como la vestimenta, adquieren diferentes significados según su proceso de producción. Desde este enfoque se pueden abordar las operaciones que intervienen, los medios que se emplean, la organización que requiere y el impacto sociocultural que ello genera. A su vez,



posibilita conocer distintos niveles de representación, tales como el lenguaje propio de este espacio, dibujos, maquetas, fotografías, que constituyen formas de comunicación y determina el tipo de artefacto y/o proceso de producción.

Desde el trabajo se constituyen y organizan las relaciones socioculturales entre los actores, ya que el trabajador al ejercer sus actividades interactúa con sus pares en una relación en equipo, con instituciones que tienden a la valoración social del trabajo y a definir una identidad colectiva y una pertenencia social. Además, las relaciones laborales y las de los procesos de producción son significativas en la conformación de la estructura social y su dinámica, que se expresan en diferentes formas de organización del trabajo, de la producción y de los actores (Denkberg y Finocchio 1999: 22-23).

Este enfoque facilita la aproximación del niño a la complejidad de la realidad social a través de situaciones problemáticas para conocer progresivamente los procesos sociales y contribuir a la formación ciudadana. Esta es una situación alcanzable dado que los niños suelen construir, por lo general, explicaciones mágicas y fantásticas a muchos de los sucesos sociales.

Saberes seleccionados

El conocimiento de diferentes formas de organización del trabajo en variados contextos sociales urbanos y rurales.

Esto supone:

- ✓ Observar los actores sociales en diferentes contextos urbanos y rurales.
- ✓ Identificar diferentes actores sociales que se interrelacionan en la sociedad y sus diversas actividades.
- ✓ Indagar algunos de los intereses y objetivos de los actores sociales tales como: gobernantes, comerciantes, profesionales, empresarios, trabajadores en relación a la organización de la sociedad.
- ✓ Observar características y funciones de los espacios urbanos y rurales.
- ✓ Observar los diferentes usos y la valoración de los espacios urbanos y rurales en relación a intereses económicos, políticos, sociales y culturales de los actores sociales.



- ✓ Observar diferentes instituciones de la sociedad y los actores sociales que en ella actúan.
- ✓ Conocer las instituciones en diferentes contextos urbanos y rurales.
- ✓ Reconocer las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas.

El conocimiento de la organización de los espacios urbanos y rurales en relación a algunas producciones, tipos y formas de trabajo.

Esto supone:

- ✓ Observar los espacios urbanos y rurales a partir de las producciones, tipos y formas de trabajo.
- ✓ Describir las características de los espacios urbanos y rurales según sus formas de organización.
- ✓ Descubrir en el espacio rural algunos elementos naturales y construidos por la sociedad a partir del trabajo y el uso de la tecnología.
- ✓ Observar los elementos naturales valorados por las sociedades en la producción de bienes.
- ✓ Reconocer las características del espacio urbano en función de la prestación de servicios.
- ✓ Identificar diferentes tipos de trabajo y trabajadores en los espacios rurales y urbanos.
- ✓ Reconocer los cambios y continuidades en los diferentes tipos de trabajo y trabajadores en espacios rurales y urbanos.

El conocimiento de algunos conflictos en la organización del trabajo y la reivindicación de sus derechos.

Esto supone:

- ✓ Observar diferentes manifestaciones sociales.



- ✓ Averiguar las razones que convocan a los grupos sociales a manifestarse.
- ✓ Conocer un conflicto social que conduzca a la organización de una manifestación.
- ✓ Reconocer algunos conflictos sociales que permitieron mejorar las condiciones laborales de los trabajadores.
- ✓ Observar las tareas desarrolladas por mujeres y niños en contextos del pasado para conocer las injusticias laborales y sociales en relación a las diferencias de género y a la ausencia de derecho de los niños.
- ✓ Reconocer los cambios y continuidades en las tareas desarrolladas por mujeres y niños en diferentes contextos.
- ✓ Reconocer algunos conflictos sociales que manifiestan la reivindicación de los derechos de los trabajadores en el presente.

El conocimiento de las transformaciones tecnológicas que responden a las demandas de las sociedades a través del tiempo.

Esto supone:

- ✓ Observar el ambiente para detectar las necesidades que requieren intervención tecnológica para mejorar la calidad de vida.
- ✓ Reconocer que los productos tecnológicos, como producto de la cultura, responden a las necesidades del ambiente en el que se encuentran.
- ✓ Identificar mediante qué materiales, herramientas, máquinas y artefactos podrían resolver las necesidades del contexto.
- ✓ Comparar los distintos objetos tecnológicos que responden a la satisfacción de una misma necesidad.
- ✓ Diseñar un objeto tecnológico para responder a una problemática (necesidad) sencilla.
- ✓ Construir un prototipo simple de un objeto tecnológico, que resuelva la necesidad detectada.



Eje: La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.

Fundamentación

En la Educación Inicial, la sala es el ámbito propicio para generar experiencias que faciliten el ingreso al mundo social. Los niños construyen tempranamente sus primeras representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades particulares y los problemas comunes. Es, también, el lugar adecuado para trabajar la convivencia de sujetos con códigos y costumbres que pueden ser disímiles pero que conviven en un mismo escenario.

Por otra parte, es en esta etapa de la infancia cuando se inicia el conocimiento y el tratamiento de los derechos del niño. Reconocerlo como sujeto de derecho es habilitarlo para que aprenda a expresar qué quiere, cuáles son sus emociones y deseos, que los pueda socializar y compartir con el grupo. Además, es el momento oportuno para comenzar a poner en palabras el maltrato y las violaciones a sus derechos. La generación de espacios de participación y de prácticas democráticas convierte a la escuela en un lugar favorable de contacto con el mundo social.

En el tránsito por la Educación Inicial los niños se reconocen como miembros de una comunidad escolar y una sociedad local, como integrantes de un grupo familiar particular, como miembros de comunidades étnicas o de creencias que no siempre coinciden con las de sus compañeros de sala. En este sentido, indagar sobre su identidad, sobre su propia comunidad, sobre los problemas que preocupan a las personas habilita el pasaje de los niños de una actitud de desconocimiento y de aceptación de lo dado a una actitud activa y de cuestionamiento, es decir, "de una actitud acrítica a una crítica, de una actitud conservadora a una innovadora, de una mirada ingenua a una cuestionadora" (Accorinti 2000: 12). Por ello, es necesario acercar a los niños los instrumentos de la discusión y el trabajo filosófico para introducirlos en los elementos básicos de la argumentación y debate.

El inicio de este recorrido dentro del sistema educativo supone asegurar la adquisición paulatina de las herramientas necesarias para promover prácticas vinculadas con la participación, el ejercicio de los derechos, el diálogo, la deliberación y la reflexión ética.



Saberes seleccionados

El reconocimiento de sí mismo como integrante de la sociedad, sujetos a normas de convivencia dentro de un marco de derechos.

Esto supone:

- ✓ Construir cooperativamente las normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y denotan prejuicios y relaciones interpersonales no cuidadas.
- ✓ Conocer y respetar las normas que regulan la convivencia en el jardín.
- ✓ Reconocer progresivamente sus derechos y responsabilidades como niños y los derechos y obligaciones de los adultos.
- ✓ Practicar en el aula el ejercicio de la aplicación de las normas construidas.
- ✓ Incorporar paulatinamente las normas construidas socialmente participando en las actividades diarias y en los juegos grupales y colectivos, tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos.

El ejercicio público de la palabra para la resolución pacífica de los conflictos a partir de la expresión de sus emociones e ideas.

Esto supone:

- ✓ Conocer actitudes que reflejen el cuidado de sí mismos.
- ✓ Vivenciar en diferentes situaciones las actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros.
- ✓ Expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlo a partir de desarrollar la confianza, la libertad y la seguridad en sí mismo.
- ✓ Conocer el significado de los secretos y saber que nadie puede obligarlos a guardar secretos de cosas que los hagan sentir incómodos, mal o confundidos.



- ✓ Conocer situaciones conflictivas que se generen en la sala, la calle del jardín, el barrio, la ciudad.
- ✓ Participar en las reflexiones de situaciones conflictivas de la sala para construir progresivamente nociones de justicia, solidaridad, responsabilidad, entre otras.
- ✓ Participar en la búsqueda de solución a los conflictos que se plantean en diferentes contextos (la sala, la calle, el barrio o la ciudad) y reflexionar en torno a la importancia del diálogo y la comunicación para su resolución.

El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de que todos somos iguales pero diferentes.

Esto supone:

- ✓ Indagar sobre su propia identidad a partir de reconocer que todos somos iguales pero diferentes.
- ✓ Reconocer que cada uno posee su propio nombre, gustos, experiencias que lo hace diferente.
- ✓ Reconocer que desde que nacen todas las personas son iguales y gozan de los mismos derechos.
- ✓ Conocer sobre su propia comunidad y otras comunidades teniendo en cuenta que hay diferentes costumbres, modos de vida, creencias entre otros



Orientaciones didácticas

Ejes seleccionados:

- ✓ Los seres vivos en la complejidad del ambiente.
- ✓ Los objetos y los materiales en relación con los contextos sociales, culturales e históricos.

La alfabetización científica como un componente más de la alfabetización cultural, es la finalidad central de la enseñanza de las ciencias en un proceso largo, continuo y complejo. Por lo tanto involucra necesariamente toda la educación obligatoria, desde la Educación Inicial hasta el último año de la escuela secundaria. Hablar de alfabetización científica implica considerar, además de la información, el desarrollo de las competencias para apropiarse del conocimiento científico y a la ciencia como producto y como proceso (Furman 2009). Esto implica contemplar el uso de las ideas y conceptos en la resolución de problemas, como también el procesamiento y la evaluación crítica de la información.

Es parte de la alfabetización utilizar el vocabulario científico en la medida en que se van construyendo las ideas; introducir la historia de la ciencia para interpretar el proceso de construcción del conocimiento; motivar para que los alumnos sigan aprendiendo ciencias después de la enseñanza formal; usar la ciencia en la vida cotidiana y participar en la toma de decisiones en asuntos vinculados con la ciencia y la tecnología.

Los niños construyen desde los primeros años, ideas acerca de los seres vivos, los fenómenos, los objetos. Por lo tanto, la enseñanza de las ciencias naturales en la Educación Inicial demanda una ciencia escolar planificada sobre la búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas, en un intento por explicar la naturaleza. Es así como la enseñanza de las ciencias promueve un proceso de alfabetización científica desde temprana edad.

En este sentido, las características de los distintos campos del conocimiento, la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y la forma en que la ciencia lo genera, incide en la toma de decisiones al diseñar propuestas didácticas.

Por lo tanto, con una intencionalidad clara, definida y explícita, es posible planificar estrategias que desafíen a los alumnos con actividades que puedan resolver a partir de lo que ya saben, pero que vayan más allá de sus conocimientos y habilidades. Actividades que requieran la búsqueda de nuevas maneras para resolver las situaciones, promoviendo el desequilibrio cognitivo que plantea la duda, la interrogación. Para ello, es fundamental



propiciar la producción de tareas genuinas y problemas auténticos, con el fin de favorecer la interacción con el mundo real. Es así como el alumno puede implicarse y asumir una responsabilidad creciente con su aprendizaje.

La ciencia escolar, que se enseña y se aprende en la escuela, no se limita a una simplificación de la ciencia erudita. Los fenómenos naturales se resignifican al interior de la ciencia escolar. Por lo tanto, un aspecto importante a tener en cuenta, es la selección de los hechos o fenómenos del mundo que pueden ser relevantes desde el punto de vista educativo, y permiten establecer puentes entre la forma de ver cotidiana y la perspectiva científica.

Para comprender cómo funciona la ciencia, cómo construye sus ideas y valida sus afirmaciones, se puede retomar el esquema de Lavoisier (1789) que plantea que a partir de los hechos, se construyen las ideas en ciencias y, por lo tanto, es importante disponer de las palabras más adecuadas para explicarlos. Esto implica, que una vez comprendidas las ideas, es pertinente introducir la terminología específica, como punto de llegada y no como punto de partida.

En el marco de los nuevos enfoques de la didáctica de las ciencias naturales, el lenguaje tiene una función importante, ya que dota de sentido a los fenómenos observados. Para promover la alfabetización científica inicial, en relación con el lenguaje, se pueden plantear situaciones comunicativas a través del lenguaje oral, aún cuando los niños no sepan leer ni escribir convencionalmente. A partir de las ideas previas de los niños, se propone favorecer sus intervenciones con la formulación de preguntas, discusiones, explicaciones, enfatizando así el hecho de que la ciencia es una forma de hablar sobre el mundo.

En este marco, no podemos desconocer la centralidad del juego como un lenguaje que se aprende y se enseña en forma privilegiada en la Educación Inicial, y por lo tanto atraviesa la enseñanza de las ciencias. Forma parte de lo que es importante enseñar en las propuestas didácticas de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, junto con el conocimiento del ambiente y el desarrollo de competencias científicas adecuadas para la edad.

Durante el juego, los niños expresan sus propias ideas y sus esquemas conceptuales, que en un ir y venir, contrastan con los de sus compañeros negociando las ideas más potentes.

En el marco de la multitarea, en el trabajo en pequeños grupos, los niños pueden desarrollar actitudes autónomas frente a la selección del sector. Se facilitan, además, los acuerdos, los debates, las discusiones, el control de los tiempos y la responsabilidad frente al material. Asimismo, se puede avanzar sobre contenidos relacionados al recorte de la



unidad didáctica o proyecto. Por ejemplo, si la unidad didáctica es la plaza, en el sector de ciencias se puede proponer realizar una colección de plantas recogidas en el lugar, clasificándolas según algún criterio, buscando en los libros sus nombres, o realizar una observación detallada de cada una registrándola en un dibujo.

Propuesta didáctica

Eje: Los seres vivos en la complejidad del ambiente.

Saberes seleccionados:

El reconocimiento de componentes naturales de diversos paisajes identificando rasgos comunes y diferentes.

Esto supone:

- ✓ Describir y registrar las formas y otras características como color, vegetación, suelo, relieve, de los paisajes terrestres y celestes.

El reconocimiento de algunos cambios en los seres vivos y en el ambiente.

Esto supone:

- ✓ Reconocer cambios periódicos tales como alternancia día y noche, fases de la luna, movimiento aparente del sol, las estaciones, y cambios circunstanciales, como lluvias, heladas, vientos.

Para comenzar a trabajar en este recorrido, “los cambios en los paisajes celestes-terrestres”, podemos considerar distintas estrategias que permitirían abrir la propuesta, en relación con lo explicitado anteriormente. Algunas de ellas pueden ser: la lectura de un cuento orientado a la temática, la proyección de una película de ciencia ficción o de dibujos animados, la selección de imágenes, fotos, sobre los paisajes y sus cambios, la lectura de una noticia periodística que favorezca la curiosidad y el interés por los aspectos que se quieren abordar, una salida de campo, juegos virtuales, entre otras. La elección de cualquiera de estos recursos debe ser funcional al propósito y tipo de actividad que se propondrá a partir de ellos. En este caso en particular, se espera que el cuento



seleccionado desencadene una serie de preguntas que promuevan respuestas productivas por parte de los niños en relación con las ideas a construir sobre los paisajes.

A partir de lo seleccionado, se pueden plantear preguntas que orienten y guíen la observación de lo propuesto. Para ello, el docente debe tener en claro qué preguntar, por qué, y cómo preguntar. La intervención docente está dirigida, en todo momento, a crear espacios de diálogo, de exploración, a través de preguntas que ayudan a pensar, a conectar lo nuevo con lo que ya se sabe. En este sentido, poner en juego los saberes previos, forma parte del proceso y no un ritual al inicio de la clase. El docente pregunta y repregunta para ir gradualmente profundizando la reflexión. Es importante respetar el ritmo y el tiempo de cada uno para pensar, estar dispuestos a escuchar, dar lugar, dar la palabra. Las preguntas tienen la función de contribuir al desarrollo cada vez más complejo de pensar. Es el docente quien interviene para acordar aspectos en común, negociar significados, concluir grupalmente.

Durante el desarrollo de la propuesta, una de las posibilidades al observar un paisaje natural, una foto, una película, sería enumerar y describir los elementos que pueden verse en el cielo, diferenciándolos de los que encontramos en la tierra. Esta actividad es potente ya que da lugar al desarrollo de habilidades tales como observar, anotar, dibujar, además de posibilitar la reflexión y la expresión de las ideas de los alumnos. El docente interviene con preguntas y repreguntas, retomando palabras de los niños para orientar la acción y la sistematización de las observaciones.

Los alumnos, además de describir, podrán comparar ese paisaje con otros oralmente. Según las características de los niños se propone buscar criterios para agruparlos, y explicitarlos oralmente, luego de un trabajo en pequeños grupos.

Para dar continuidad a la propuesta sería interesante sugerirles que imaginen y registren con dibujos, los cambios posibles en las imágenes, fotos, videos, cuentos, ya analizados, según el acontecimiento que se propone trabajar como lluvias, vientos, granizo, niebla, cambios entre el día, la noche, verano e invierno. Los alumnos y el maestro sacan fotos que luego reúnen y seleccionan por grupos.

Otra propuesta posible puede ser la utilización de fotos en la historia de ese lugar, que muestren algunos de los paisajes ya trabajados, cómo se veían hace algunos años cuando nuestros padres eran pequeños. Al registrar los cambios habrá que distinguir aquellos que han sido provocados por la acción del hombre. Aquí entra en juego una nueva variable, el tiempo.



Es posible observar y registrar los cambios en los paisajes cuando llueve o hay viento, durante el día o la noche, en verano o en invierno, en un determinado período de tiempo, en los distintos paisajes como el patio de la escuela, la plaza, el jardín de la casa, una granja, un parque, una laguna. A partir de las producciones registradas, considerando la imagen o foto inicial y el dibujo con los cambios propuestos, los niños podrán narrar una historia que cuente lo sucedido, teniendo presente lo trabajado hasta el momento.

En tal sentido, para acompañar el proceso es necesario considerar la importancia que adquieren las estrategias de enseñanza. Anijovich y Mora (2010: 23) definen a las estrategias como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos”. Por lo tanto, en éste y en cada uno de los recorridos didácticos las decisiones del docente permiten visualizar la concepción de ciencia que sustenta sus prácticas

Como cierre del trayecto se pueden proponer variadas estrategias, tales como el armado de un libro álbum, una exposición para la comunidad, el desarrollo de un juego dramático, entre otras posibilidades. Aquí el docente orienta y guía la actividad con preguntas y sugerencias, por ejemplo en la selección y orden de algunos de los dibujos y fotos, producidos en el desarrollo de la propuesta, en el debate en relación a los posibles títulos del libro, de la obra de teatro o de la exposición, es decir, un acompañamiento docente permanente en el proceso. A partir del libro álbum, la exposición o el juego dramático, los niños podrán compartir con otros niños, sus padres, familiares y con el resto de la comunidad, un relato oral que retome las ideas trabajadas. El juego dramático es por lo tanto una excelente propuesta para desarrollar, en distintas oportunidades, a lo largo de una unidad didáctica y no sólo como cierre de un proyecto.

Finalmente, cabe destacar que en el desarrollo de la propuesta se han plasmado estrategias que orientan las intervenciones docentes, en cada uno de los momentos. Las estrategias que se seleccionan en cada recorrido requieren de la previsión y planificación adecuada. Por ejemplo, para que las salidas de campo no se conviertan en meras excursiones, deben estar integradas en el currículum, debidamente planificadas y fundamentadas.

Por lo tanto, para contribuir al logro de aprendizajes significativos, el docente debe preguntarse qué quiere que los alumnos comprendan y qué habilidades cognitivas quiere que desarrollen. En este sentido, una recapitulación sistemática a lo largo de la secuencia y al final permite tomar conciencia de lo que se sabe. Esto implica tener presente en el proceso



la reflexión, planificación, acción y evaluación de las estrategias, las intervenciones, como así también los recursos necesarios para la implementación de la propuesta.

Ejes seleccionados:

- ✓ El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.
- ✓ La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la complejidad sociocultural, en la que los actores son intérpretes y agentes de sus propias prácticas.

El planteo de situaciones problemáticas que tengan real importancia para el período que se aborda y que estimule la búsqueda de líneas explicativas a cuestiones actuales se enmarca en el nuevo enfoque epistemológico y didáctico. En este enfoque el docente cumple un rol importante, a partir del marco metodológico e historiográfico específico determina qué saberes seleccionará con el propósito de comenzar recorridos que faciliten el inicio de la incorporación de conceptos específicos de las Ciencias Sociales, así como la preparación a la reflexión y comprensión para empezar con la formación del pensamiento reflexivo y crítico.

Se hace necesario un docente receptivo a las demandas y a los aportes de los niños, que estimule la interrogación y ayude a alcanzar las primeras nociones de las Ciencias Sociales. Para ello, tendrá que adaptar la información, el lenguaje específico, rescatar el vocabulario y conocimientos previos de los niños.

El nuevo enfoque requiere que el docente realice una selección de textos de corta extensión para ser leídos y ofrezca recorridos didácticos que permitan organizar y sistematizar la información, incluir interrogantes, buscar respuestas a las preguntas que los niños se planteen, estimular la búsqueda de nueva información, es decir ampliar el conocimiento de los niños (Serunilcoff: 1999, 13-14).

Con esa finalidad, es conveniente incorporar diversos textos (testimonios, relatos, crónicas, entrevistas, estudio de casos, visitas, imágenes entre otros); estimular la elaboración de epígrafes para imágenes o textos; posibilitar la narración de procesos leídos y trabajados e incentivar la colaboración en la confección de carteleras y murales para organizar la información.

La lectura de imágenes facilita variadas oportunidades y puertas de entrada al conocimiento porque estimula la imaginación del niño como observador y permite la vinculación con sus representaciones. Por otra parte, la lectura de imágenes facilita la



indagación, a través de la cual se obtiene información. Por eso, se sugiere tomar decisiones sobre qué observar, cómo, con qué consignas.

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde la diversidad de textos posibilita, además, las conexiones entre contenidos de las ciencias con experiencias de la vida cotidiana.

La narración, como estrategia de enseñanza, favorece la transmisión cultural, la recreación de mundos posibles, habilita a tomar y dar la palabra, abre puertas, amplía la imaginación, recrea sentidos y genera vínculos con las personas. En este sentido, la intervención del docente es central para guiar, orientar, reformular preguntas, organizar la información, ofrecer consignas, aclarar dudas, retomar frases de la narración seleccionada. El docente plantea las situaciones a partir de las cuales se trabajan los saberes para dar lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El juego dramático en la Educación inicial facilita la representación de situaciones ficcionales reales, en las cuales los niños pueden expresarse creativamente. Este tipo de juego adquiere significatividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales porque facilita la comprensión de los saberes abordados en el tiempo y en el espacio.

También, se considera importante para el nivel generar preguntas filosóficas como ejercicio inicial del pensamiento crítico y creativo. Es significativo indagar entre los niños si tienen preguntas, dudas y darles el espacio para preguntar y el tiempo para pensar y responder.

Las salidas tienen valor educativo cuando están incluidas en una secuencia didáctica. Esto supone que la salida esté precedida de actividades que planteen interrogantes, modos de registrar la información y la organización. Las actividades se diseñan con el propósito de socializar las apreciaciones a partir de la organización y sistematización de las informaciones relevadas. En este sentido, es importante que tanto el momento de salida como las actividades previas y posteriores se enmarquen en un contexto significativo para el niño, que permitarán revalorizar el entorno social cotidiano en la enseñanza de las Ciencias Sociales.



Propuesta Didáctica

Eje: El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.

Saber seleccionado:

El conocimiento de la organización de los espacios urbanos y rurales, en relación a algunas producciones, tipos y formas de trabajo.

Esto supone:

- ✓ Descubrir en el espacio rural algunos elementos naturales y construidos por la sociedad a partir del trabajo y el uso de tecnología.
- ✓ Reconocer las características del espacio urbano en función de la prestación de un servicio.

Esta selección tiene el propósito de atender la integración de los espacios rurales y urbanos, a partir de conceptos estructurantes como producción, trabajo y tecnología.

Para su inicio se sugiere como estrategia didáctica la lectura de imágenes, fotografías, pinturas, entre otras. Su valor reside en que la observación permite acercar a los niños a la diversidad de espacios cercanos y lejanos con el propósito de nombrar, describir, observar, descubrir.

Al seleccionar una imagen se sugiere tener en cuenta que ofrezca una visión panorámica, que el paisaje muestre una variedad de elementos naturales y construidos por los actores sociales a través del trabajo y uso de tecnología, que puedan ser identificados y diferenciados, que la información que brinda la imagen aproxime a la construcción social del espacio a partir de la transformación de la naturaleza.

Se propone orientar la observación a través de un interrogatorio didáctico en relación con los elementos naturales, los elementos sociales y su función social para iniciar a los niños en la problematización.

Para la descripción del paisaje se sugiere reconocer los elementos naturales y culturales para descubrir si se trata de un paisaje rural, urbano o presenta elementos de ambos; indagar a partir de los objetos qué tipo de actividades económicas desarrollan los actores sociales; observar e interrogar acerca de los trabajos y trabajadores y buscar modos de registrar la información para aproximar a la construcción de la configuración del espacio rural o espacio urbano. Para enriquecer la propuesta es posible relacionar los espacios rurales y urbanos a través de uno de los servicios como la actividad comercial, en una salida



o recorrido urbano, para facilitar la aproximación a la noción de organización en relación con las producciones del espacio.

La planificación de salidas o recorridos urbanos y rurales para responder preguntas, buscar indicios, encontrar huellas contribuye al desarrollo de la propuesta didáctica. Esta estrategia permite mirar de otra forma y abre distintas posibilidades en la visita a una huerta o chacra, una manzana o cuadra de un pueblo o ciudad, un comercio o industria, para pensar en itinerarios diferentes. Cada uno de estos recorridos puede ser considerado un recorte, aunque su elección depende de la intencionalidad del docente acerca del saber a enseñar. A modo de ejemplo, la visita a un comercio posibilita vincular, a través de la producción, la integración del espacio urbano y rural. En esta ocasión, podría realizarse una entrevista o encuesta a informantes tales como productores rurales, trabajadores de diferentes tipos de actividades, transportistas, entre otros.

Como cierre de la situación didáctica, la sistematización de la información y su comunicación, con el acompañamiento del docente, asegura la apropiación y comprensión de los saberes abordados.

Saber seleccionado:

El conocimiento de diversas formas de organización del trabajo en diferentes contextos sociales urbanos y rurales.

Esto supone:

- ✓ Observar diferentes actores sociales que se interrelacionan en la sociedad y sus diversas actividades.
- ✓ Identificar algunos de los intereses y objetivos de los actores sociales tales como: gobernantes, comerciantes, profesionales, empresarios, trabajadores en relación a la organización de la sociedad.
- ✓ Observar características y funciones de los espacios urbanos y rurales.
- ✓ Identificar los diferentes usos y la valoración de los espacios urbanos y rurales en relación con los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de los actores sociales.



Para problematizar los saberes seleccionados se hace necesario tener en cuenta los siguientes conceptos estructurantes: gobierno - comercio - artesanos - esclavos- vendedores ambulantes - trabajadores rurales y urbanos - socialización en el ámbito privado y público.

A partir de los conceptos se realiza un recorte problematizador de un período histórico: intereses y roles de los actores sociales de la ciudad de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo diecinueve.

Con el objeto de dar comienzo a la aproximación y comprensión de problemáticas socioculturales se sugiere, como estrategia didáctica, la lectura de imágenes. Para ello el docente, teniendo en cuenta los conceptos estructurantes, seleccionará las imágenes pertinentes y orientará la mirada a efectos de que el interrogatorio sobre las imágenes vaya dando respuestas al recorte problematizador. Con esta misma metodología, se sugiere seleccionar imágenes vinculadas al presente u a otro período histórico con el propósito de vincular y relacionar ambos para conocer los diferentes roles sociales y de poderes que organizan los trabajos en la sociedad.

Para llevar a cabo la estrategia propuesta es necesario que el docente se plantea interrogantes que pongan en interrelación los conceptos estructurantes con el objeto de enriquecer y complejizar las nociones que los niños tienen. Los interrogantes se irán reformulando en relación con las preguntas de los chicos, e invitarán a los alumnos a buscar información, repensar los datos y sobre todo a aprender a formular sus propias preguntas (Serulnicoff: 1999, 15).

Se sugiere profundizar el aprendizaje de los saberes obtenidos a través de las imágenes con la lectura de relatos, para cuya selección se propone utilizar los mismos pasos metodológicos que para la selección de imágenes.

El docente leerá los relatos y luego guiará un conjunto de preguntas teniendo presente los conceptos estructurantes, de esta manera se va dando significado a los conceptos a partir de la información que los textos brindan.

Para enriquecer la propuesta didáctica se sugiere un recorrido urbano que ponga en juego el significado de los conceptos estructurantes y la relación entre ellos.



Eje: La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.

Saberes seleccionados

El reconocimiento de sí mismos como integrantes de la sociedad, sujetos a normas de convivencia dentro de un marco de derechos.

Esto supone:

- ✓ Construir cooperativamente las normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en la sala y manifiestan prejuicios y/o no cuidado en las relaciones interpersonales.
- ✓ Conocer y respetar las normas que regulan la convivencia en la sala.

El tratamiento del ejercicio público de la palabra y la resolución pacífica de los conflictos a partir de la expresión de sus emociones e ideas.

Esto supone:

- ✓ Conocer actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros.
- ✓ Participar en la búsqueda de soluciones a los conflictos que se plantean y reflexionar en torno a la importancia del diálogo y la comunicación para su resolución.

Los conceptos fundamentales que estructuran este eje se vinculan con derechos y obligaciones, iguales y diferentes, identidad, normas y convivencia.

Los niños cuando ingresan al nivel traen incorporado un bagaje de normas sociales que han sido transmitidas por el entorno familiar. La diversidad que esto implica conduce a pensar en normas comunes que favorezcan la convivencia en la sala. En este sentido, se propone problematizar la convivencia a través de interrogantes tales como: ¿Por qué son necesarias las normas para convivir en el jardín? ¿Cuáles son los acuerdos necesarios para la convivencia en la sala?

Estos y otros interrogantes facilitan el abordaje de saberes que se presentan en el eje y permiten la apropiación de sentidos sociales de ser, hacer, y constituirse como sujetos plenos. Por eso, se propone iniciar a los niños en el tratamiento de los saberes utilizando estrategias de enseñanza vinculadas con la narración. Para ello, es central que el docente se



plantee qué es lo importante del tema, porqué puede interesar a los niños. También puede proponer encontrar los pares opuestos, qué contenidos incluye de manera más espectacular (Egan 1994: 62), cómo se resuelve el conflicto, cuál es la mejor manera de resolverlo.

Esta propuesta habilita el ejercicio público de la palabra, la significatividad del diálogo, la búsqueda pacífica de soluciones, la necesidad de normas para favorecer la convivencia, la importancia del cuidado de sí mismo y de los otros para la vida en sociedad. Se propone iniciar con un interrogatorio didáctico que permita poner en juego, a través de la oralidad, las representaciones de los niños, la imaginación y la interpretación que realizan de la lectura. Esta actividad se puede complementar con representaciones gráficas de algunos problemas y soluciones pensadas por ellos. El propósito es avanzar en el diálogo y la reflexión acerca de las distintas posibilidades de resolución de los conflictos. Por ello, es necesario volver una y otra vez con distintas actividades a la narración seleccionada.

También, es posible acompañar la secuencia con juegos de roles donde los niños representen escenas que les permitan internalizar la importancia del cuidado de sí mismo y de los otros. Se puede enseñar ofreciendo andamiajes centrados en el uso de la palabra, en las expresiones mutuas de afecto, en la disponibilidad corporal, en la realización conjunta de acciones y en la construcción de escenarios.

Saber seleccionado:

El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de que todos somos iguales pero diferentes¹³.

Esto supone:

- ✓ Indagar sobre su propia identidad a partir de reconocer que todos somos iguales pero diferentes.
- ✓ Reconocer que cada uno posee su propio nombre, gustos, experiencias que los hacen diferentes.
- ✓ Expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlo a partir de desarrollar la confianza, la libertad y la seguridad en sí mismo.

Es relevante trabajar con los saberes vinculados a la identidad, igualdad, diferencia porque permiten desarrollar en los niños la confianza en sí mismos, en los otros y en el mundo, además de otorgarles sentimientos de seguridad y autonomía. En este sentido se sugiere trabajar con el nombre de los niños con el propósito de cultivar la intriga, la

¹³ La concepción de currículum flexible e integrado posibilita el abordaje transversal de saberes de diferentes ejes en una misma



sospecha e instalar la duda para volver fructífera la tarea de considerar el nombre como tema filosófico. Algunas preguntas que favorecen el interrogatorio filosófico pueden ser ¿A ustedes les gusta el nombre que tienen? ¿Ustedes a veces dicen que se llaman de otra manera? ¿Quién eligió tu nombre? ¿Por qué eligieron ese nombre para vos? ¿Tu nombre está bien para alguien de tu edad? ¿Por qué? ¿Crees que cuando seas grande vas a querer cambiar tu nombre? ¿Por qué? ¿Los nombres cambian junto con las personas? ¿Por qué? ¿Por qué si dos personas tienen el mismo nombre no son iguales?

En consecuencia, se debe estimular la tarea de que la discusión gira en torno a inventar un nombre, elegir el propio u otros temas que surjan. En caso de que el debate se oriente a que cada uno invente su propio nombre acumulando opiniones sin fundamentar, el docente tiene que formular preguntas hasta que la conversación se convierta en un debate interesante (Accorinti 2000: 15). La discusión y los ejercicios permiten ser utilizados para profundizar los temas que les interesen a los alumnos.

Para promover el interrogatorio didáctico los textos constituyen un buen punto de partida porque es un material concreto, visual o auditivo que se comparte. En particular, los textos de filosofía para niños tienen una intencionalidad didáctica y no tienen pretensiones literarias sino que procuran generar discusiones filosóficas. Por ello, se denominan relatos o historias y no novelas o cuentos, ya que éstas son categorías del campo de la literatura (Accorinti 2000: 94).

Además, se pueden utilizar otros textos, películas, dibujos, videos como apoyo de las ideas que se pretenden abordar. Después de los comentarios, las preguntas y los cuestionamientos, es posible introducir algún plan de discusión o ejercicio para profundizar atendiendo el interés de los niños.

Es propio de la pregunta filosófica que sea general y que se cuestione por los fundamentos, que busque respuestas a exigencias profundas de los seres humanos, y que no pretenda respuestas definitivas y concretas sobre las cuestiones trabajadas. Las preguntas filosóficas son producto de un ejercicio continuo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de los demás. Se orientan a la comprensión del problema en su conjunto y de las consecuencias que se derivan para la vida humana. Desde esta perspectiva, es significativo indagar entre los niños si ellos también tienen interrogantes, dudas y darles el espacio para preguntar y el tiempo para pensar y responder.

Propuesta integradora: La plaza como construcción social



Los espacios son el resultado de una construcción social y sintetizan la relación entre el ambiente social y el natural. En este sentido, las configuraciones espaciales son diversas combinaciones entre los elementos naturales y los artificiales construidos por la sociedad en los diferentes momentos históricos. A efectos de comprender que las configuraciones no se dan en el espacio de cualquier manera, hay que tener en cuenta que poseen una organización y dependen del lugar y del tiempo en que se desarrollan. En consecuencia, los espacios se organizan en función de los usos que realizan los actores en relación al diseño, la definición de diferentes áreas y la distribución de los objetos materiales y culturales.

Estas configuraciones tienen funciones propias en el pasado y en el presente de acuerdo con las valoraciones, representaciones y necesidades de la sociedad en los diferentes contextos.

En esta propuesta, la plaza como construcción social es un recorte, un contexto a ser redescubierto porque permite observar, describir, indagar, interrogar, relacionar. A través de ella será posible aproximarse a las nociones del campo de la ciencia y de la tecnología para complejizar y profundizar en otros niveles educativos.

Se propone la plaza para interpretar la realidad social a través de las múltiples dimensiones que conforman el ambiente social y natural. Esta selección es una unidad de sentido que posibilita ser interpretada en sí misma y en relación con otras posibles. La plaza como construcción social se convierte en el eje organizador y articulador de las Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología. Permite diferentes abordajes, que pueden desarrollarse en reiteradas oportunidades, con intencionalidades pedagógicas claras y definidas en cada una de ellas.

La intencionalidad de cada secuencia determinará qué actividades, qué discusiones, registros y observaciones se lleven adelante. Por lo tanto, las estrategias docentes que se pongan en juego orientarán el recorrido. Asimismo, en todo momento es fundamental la intervención del docente con preguntas que ayuden a pensar, a crear espacios de diálogo, y a enriquecer la capacidad de comunicación.

La realidad social y las dimensiones

Las dimensiones son categorías de análisis que actúan como organizadoras en la selección de saberes y la intencionalidad pedagógica del docente. Sólo pueden explicarse en una trama de relaciones dentro de un espacio y un tiempo que las contienen. Entre ellas se abordan la dimensión cultural, política, tecnológica, económica, natural y social que atraviesa y vincula las diferentes categorías.



En la dimensión cultural se sugiere el recorrido de la plaza para observar y reconocer los objetos culturales tales como monumentos, anfiteatros, obras de arte, placas recordatorias, de manera que se estimule a los niños a focalizar su mirada, preguntar, escuchar e interpretar.

Los objetos no brindan información por sí solos, necesitan ser reconocidos; por ello se requiere de un docente que planifique los interrogantes y las informaciones permitiendo a los niños aproximarse a las relaciones que le otorguen sentido a los objetos. En esta propuesta es importante el tiempo de observación, y para ello el registro facilitará su duración.

Este recorrido por espacios distintos a la sala posibilita vincular a los niños con la memoria, las historias de vida, los testimonios, la sociabilidad, los visitantes, los trabajadores. A su vez, pueden observarse manifestaciones culturales como muestras, exposiciones artísticas y espectáculos musicales para reconocer los usos y funciones de los espacios y las voces de los actores, así como valorar los objetos y manifestaciones culturales que construyen la memoria histórica y la identidad de la comunidad. Se podría enriquecer la observación con la obtención de información a través de entrevistas a distintos informantes. Por ejemplo, se podrá elaborar previamente preguntas, con la orientación del docente, para la entrevista a realizar a visitantes y trabajadores sobre los usos de los espacios, la participación en actividades culturales, sociales y laborales, entre otras.

Con respecto a la dimensión política, se sugiere planificar el recorrido con la intención de reconocer la presencia del municipio y de otras instituciones en la organización de actividades y festividades culturales, políticas, religiosas, entre otras. Además, es posible reconocer al municipio como la institución que regula las normas sobre el uso y funciones de la plaza, y desde allí aportar a la construcción de la conciencia ciudadana en el uso responsable del espacio público. El recorrido se puede profundizar con una galería de fotografías que permita identificar las instituciones, las actividades, los usos y funciones, para comparar, a partir de un interrogatorio didáctico, la plaza en otros contextos históricos.

En relación con sus funciones, también se propone un acercamiento de los niños a la dimensión histórica al observar y comparar el diseño actual de la plaza con los de otros momentos históricos. Además, se puede ampliar la mirada con el dibujo de un croquis de la plaza y socializar la información con una muestra de las producciones de todos los niños, con la intención de descubrir los elementos comunes o diferentes a los propios.



Por otra parte, es posible hacer hincapié en que la apropiación de la plaza como espacio público implica relaciones de participación y conflictos. En este sentido, se propone crear ambientes o escenarios a través del juego dramático para representar situaciones conflictivas de apropiación del espacio.

Desde la dimensión económica, se sugiere abordar la complejidad social al identificar los ritmos de la circulación de los actores y su relación con la actividad comercial del entorno, así como las formas y momentos de comercialización en la plaza. Para ello, es posible revisitar la plaza para indagar y registrar, en diferentes momentos, la circulación en relación con la actividad comercial. En la búsqueda de información, el docente orienta, a través de la pregunta, la observación de los niños con el propósito de establecer relaciones que atiendan una mirada global de la plaza.

Además, durante la visita se puede advertir la complejidad social a partir de la observación de diferentes tipos de trabajos y trabajadores que permitirá aproximar a los niños a sus problemáticas, tales como tipos de tareas urbanas y rurales, condiciones y derechos del trabajo, protección y diálogo social, formas de manifestación. En esta oportunidad, es posible que el docente invite a la sala a un trabajador para compartir un relato con los niños, que facilite el planteo de algunos interrogantes vinculados con las problemáticas en el contexto de la plaza.

Desde la dimensión tecnológica, los objetos, las herramientas y las máquinas permiten establecer relaciones con el contexto estudiado como clave de lectura que facilite identificar cambios y permanencias.

Los objetos mantienen una relación entre forma, función, materiales y el diseño. En el caso de la plaza, como espacio abierto, requiere de un determinado tipo de materiales, usos y cuidados de los objetos.

El docente puede invitar a los niños a elaborar explicaciones relativas a la ubicación de los objetos para establecer relaciones con el espacio. Esta propuesta se puede ampliar o profundizar en la sala con la representación gráfica que especifique la ubicación de los objetos y visualice el espacio en las tres dimensiones.

En cuanto a la dimensión natural, la planificación de secuencias de enseñanza enmarcadas en la plaza puede involucrar diferentes aspectos de este ambiente. Se puede comenzar, por ejemplo, con el reconocimiento de los elementos que allí se encuentran. Los niños podrán realizar dibujos que reflejen lo que vieron. En la puesta en común, los niños explicitarán qué dibujaron, lo más detalladamente posible. El docente intervendrá



recuperando las distintas voces, estableciendo acuerdos y registrándolos, para retomarlos si es necesario.

Las distintas situaciones de enseñanza diseñadas podrán estar atravesadas por la observación, la descripción, la clasificación y el reconocimiento de relaciones. Por ejemplo, los niños podrán observar y describir las plantas de la plaza, compararlas entre sí, agruparlas según distintos criterios, establecer relaciones con otros seres vivos y su ambiente, o reconocer los cambios en las plantas, en un determinado período de tiempo. De la misma manera, se puede pensar en relación con los objetos, los materiales y los animales.

Según el propósito, es posible que sea necesario concurrir en reiteradas oportunidades para registrar los cambios en determinados períodos de tiempo como por ejemplo el movimiento aparente del sol, la posición de la sombra, cambios en las plantas, la presencia de determinados seres vivos, cambios en la temperatura de los objetos de la plaza, entre otros.

Por otra parte, también en la plaza se puede reconocer cómo los actores sociales intervienen en la transformación de los materiales para la construcción de objetos que satisfagan necesidades individuales y/o sociales.



Bibliografía

- Accorinti, Stella. *Maravillándome con mi experiencia. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Lis*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- . *Trabajando en el aula. La práctica de filosofía para niños*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- . *Lis un relato de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial- Cifin, 2000.
- Aizpuru, Mikel y Antonio Rivera. *Manual de historia social del trabajo*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Alderoqui, Silvia y Silvia Pedersoli. *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- Alonso, Claudia y otros. *Educación Inicial. Estudios y prácticas*. Buenos Aires: 12entes, 2009.
- Anijovich, Rebeca y Silvia Mora. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación, 2010.
- Berón, María Fernanda. “Propuesta de Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes: los trabajos y ocupaciones”. Disponible en:
<http://www.inet.edu.ar/RODRIGO%20Y%20ARNAY.%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20conocimiento%20escolar%20feb%202022.pdf>
- Charpak, Georges, Pierre Lena y otros. *La ciencia y los niños. La aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores Argentina, 2006.
- Denkberg, Ariel y Silvia Finocchio. *Ciencias Sociales. Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas*. Buenos Aires: La Llave, 1999. Disponible en:
www.aportes.edu.ar/geografia/nucleotheorico/estadodelarte.
- Egan, Kieran. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.
- Fumagalli, Laura. “La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor” en Weissmann, Hilda. *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- Furman, Melina y María Eugenia de Podestá. *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique Educación, 2009.
- García, Mirta y Rita Dominguez. *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011.



Goris, Beatriz. *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Rosario: Homo Sapiens, 2010.

<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilema/index.php?q=node/428>.

Kaufman, Miriam y Laura Fumagalli. *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2008.

Kaufmann, Verónica y Adriana Serulnicoff. “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en Malajovich, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

Malajovich, Ana. *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2000.

Marchesi, Álvaro. *Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2009.

Meinardi, Elsa, Leandro González Galli y otros. *Educar en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Méndez, Laura. *¡Sociales Primero! La teoría va a la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

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

-----. *Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca*. Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. 2006

-----. *Cuadernos para el Aula. Primer Ciclo. Nivel Primario. Ciencias Naturales 1*. Buenos Aires. 2006.

-----. *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Buenos Aires. 2010.

Rodrigo, María José. “Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas” en Rodrigo, María José y José Arnay (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, 1997.



Serulnicoff, Adriana. “Las ciencias sociales en la escuela” en *Una aproximación al conocimiento del entorno social. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

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

----- (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010.

Tabakman, Silvia (coord.). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos, 2011.

Tignanelli, Horacio. *El jardín de las maravillas. Curso/taller sobre propuestas para la introducción de una mirada sobre las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Santa Rosa: Ministerio de Educación, 2010.

Violante, Rosa y Claudia Soto. *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Educación de la Nación, 2010.

Weissmann, Hilda. *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994. Disponible en:

www.laurapitluk.com.ar/Articulos/TRABAJOS_Y_OCUPACIONES_MBERON.pdf



Educación Física



Educación Física

Fundamentación

La Educación Física es una disciplina que se ocupa de la corporeidad y la motricidad en todos los aspectos, tanto perceptivos y motrices como cognitivos, afectivos, expresivos y comunicativos. Con una intervención pedagógica intencionada y sistemática, favorece la construcción de saberes en los niños tanto como su constitución corporal y motriz en relación con los otros, con el ambiente, en un determinado momento histórico, en un contexto socio-cultural y teniendo en cuenta sus experiencias previas.

Esta construcción de saberes corporales y motrices, desde lo lúdico, lo relacional y lo creativo, es condición fundamental para el desarrollo de la autonomía y la construcción de la identidad, es decir que estos saberes contribuirán de esta manera a la formación integral de la persona. En este sentido, según los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*:

La Educación Física debe ofrecer a los niños oportunidades de apropiarse de saberes que mejoren las prácticas corporales individuales y con otros, la salud y la calidad de vida; considerando a esta última como un estado de equilibrio entre el individuo y el medio que lo rodea (2004:18).

Estos saberes deben promoverse a través de experiencias placenteras y significativas, signadas de lazos de sostén, confianza y respeto. Estas experiencias le permitirán al niño avanzar progresivamente hacia la disponibilidad de diferentes recursos corporales y lúdicos.

Es a través del juego y de la posibilidad de jugar donde los niños encuentran un espacio propio para desarrollar su pensamiento, su imaginación y su creatividad.

La motricidad es inherente a nuestra naturaleza. El niño, al ingresar en la Educación Inicial, trasciende el ámbito familiar y continúa avanzando hacia una conquista social y cultural de la motricidad, cargada de creatividad, expresividad y pensamiento.

Es de este modo que se hace posible la construcción de la corporeidad de cada niño, su singular forma de ser en el mundo; se enriquecen sus posibilidades corporales y motrices, avanza en creatividad, autonomía, confianza en sí mismo. El niño experimenta placer y disfrute en las actividades lúdicas, al sentirse bien en y con su cuerpo. Por lo tanto, los niños por medio de la Educación Física aprenderán a relacionarse con su cuerpo, su propio movimiento, a conocerse a sí mismos, a conocer mejor el mundo que los rodea, a hacer y a ser, a intentar o resolver situaciones sencillas de la vida en forma espontánea y creativa, construyendo y asumiendo de esta manera una corporeidad en toda su plenitud.



Resultará fundamental, entonces, plantear situaciones diversas, que los niños puedan resolver haciendo propios los saberes mediante experiencias de aprendizaje por descubrimiento y exploración. Facilitar la manipulación y experimentación con diferentes elementos, en distintos contextos o escenarios, es una manera de permitir el acceso a la construcción corporal y motriz en esta etapa.

Propósitos

- ✓ Facilitar la iniciación, desarrollo y enriquecimiento de su corporeidad y acción motriz (el conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz) en relación consigo mismo, con los otros, los objetos, el tiempo y el espacio.
- ✓ Propiciar la participación y posibilidad de disfrute de los juegos comprendiendo, acordando y respetando reglas, asumiendo roles, integrando habilidades y poniendo en juego su imaginación, su creatividad y sus posibilidades expresivas.
- ✓ Estimular el desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros.
- ✓ Incentivar el disfrute y la participación en actividades lúdicas con creciente autonomía, en contacto con diferentes ambientes, manifestando actitudes de protección y cuidado de los mismos.

Los saberes de Educación Física para la Educación Inicial se articulan en una visión integradora en torno a ejes estructurantes, tanto para las estrategias del docente como para el logro de los distintos saberes por parte de los niños. La presentación de los ejes no supone un orden determinado para su tratamiento, sino una forma para facilitar su explicitación y comprensión.

Ejes estructurantes

- ✓ El niño, su corporeidad y su motricidad
- ✓ El niño, los juegos motrices y los otros
- ✓ El niño y el ambiente

Eje: El niño, su corporeidad y su motricidad

Fundamentación

El niño comienza a relacionarse y comunicarse con el mundo que lo rodea a partir de sus posibilidades motrices, por ello es fundamental que aprenda a conocer su cuerpo y a usarlo como medio de expresión e intervención en y con el ambiente.



A través de sus experiencias motrices el niño también irá conociendo sus sensaciones y emociones. Éstas, al ser interiorizadas y organizadas, permitirán que construya una imagen integrada del esquema corporal, que es la base para la elaboración de la propia identidad personal.

El movimiento influye en el desarrollo del niño, en su personalidad y en su comportamiento. En los niños de edad temprana es uno de los principales medios de aprendizaje. La actividad física y la actividad cognitiva confluyen en el movimiento, estimulando el desarrollo intelectual y la capacidad para resolver problemas. Las destrezas motrices que adquiere el niño, como correr o saltar, también favorecerán los sentimientos de confianza y seguridad en él ya que se sentirá orgulloso de sus logros y de sus capacidades. Por estas razones, el movimiento cumple un rol importante y básico en la educación y formación integral de todo niño.

Los elementos de la motricidad están interrelacionados y son indispensables para la adquisición de habilidades cada vez más complejas en todas las etapas del niño. Así por ejemplo, el equilibrio y la orientación espacial son necesarios para que el niño aprenda a desplazarse y a mantener una postura adecuada. Por ello, la tarea del docente debe ir encaminada a facilitar al niño el mayor número de actividades que permitan vivencias tanto en un plano motriz global (caminar, correr, saltar, desplazarse libremente) como en un plano de coordinación viso-motora (lanzar, recibir, picar, patear). Es importante que estas actividades se brinden en un marco afectivo donde los niños puedan sentirse seguros y encuentren nuevas formas de descubrir el mundo.

Saberes seleccionados

La resolución de situaciones lúdicas que impliquen el reconocimiento del propio cuerpo y el de los otros.

Esto supone:

- ✓ Reconocer posturas básicas (parados, sentados, cuclillas, arrodillados).
- ✓ Reconocer las distintas partes del cuerpo en sí mismo y en los otros.
- ✓ Reconocer y vivenciar la lateralidad.
- ✓ Reconocer partes duras y partes blandas del cuerpo.
- ✓ Identificar los principales segmentos corporales y las principales articulaciones.



La experimentación y el análisis de la diferencia reposo - movimiento del cuerpo y las distintas sensaciones.

Esto supone:

- ✓ Reconocer distintos ritmos del movimiento (rápido, lento, alto, bajo, suave, brusco)
- ✓ Comparar cambios que provoca el movimiento, como el pulso, la respiración, el sudor.
- ✓ Analizar las sensaciones del cuerpo durante el reposo y el movimiento.

La realización de diferentes habilidades motoras en espacios variados; amplios, reducidos, abiertos, cerrados, libres, obstaculizados, entre otros.

Esto supone:

- ✓ Resolver diferentes situaciones que impliquen desplazarse de diferentes formas como caminar, correr, salticar, galopar, saltar, entre otras.
- ✓ Explorar cambios de dirección y sentido en los desplazamientos.
- ✓ Vivenciar combinaciones de diferentes tipos de desplazamientos.
- ✓ Identificar la relación de los movimientos con la temporalidad como antes, después, durante, simultáneo, sucesivo, alternado.

La participación en diferentes situaciones lúdicas que requieran habilidades no locomotoras (equilibrio, giros, suspensiones).

Esto supone:

- ✓ Explorar situaciones que impliquen mantener el equilibrio estático, el equilibrio dinámico y la combinación de ambos en la pérdida y recuperación del mismo.
- ✓ Vivenciar situaciones de inversión del centro de gravedad y/o giros del cuerpo alrededor de los distintos ejes del mismo.
- ✓ Experimentar movimientos del cuerpo sin toma de contacto con el suelo como trepar, suspenderse, balancearse, entre otros.



La experimentación de diferentes habilidades manipulativas con objetos de variados tamaños, formas y materiales.

Esto supone:

- ✓ Vivenciar diferentes situaciones que impliquen picar, lanzar, recibir.
- ✓ Realizar actividades de impulsar elementos de maneras diferentes como patear, cabecear, entre otras.
- ✓ Comparar la relación del cuerpo con el espacio y los objetos, como cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás.

El diálogo e intercambio de conocimientos en lo referente a la actividad física y la salud.

Esto supone:

- ✓ Reflexionar e intercambiar ideas sobre posturas correctas y su importancia en relación con la salud.
- ✓ Analizar los beneficios y la importancia de la actividad física-juego motriz.
- ✓ Reflexionar en grupo sobre la relación entre actividad física y hábitos saludables.
- ✓ Aplicar hábitos saludables antes, durante y después de la actividad física.

Eje: El niño, los juegos motrices y los otros

Fundamentación

El juego es un derecho del niño, lo acompaña y está presente en todas sus experiencias. Además tiene un significado social y cultural que se transmite entre generaciones y una especial incidencia en la construcción del conocimiento en tanto forma parte de este proceso. El juego es fundamental para el desarrollo integral y la autorrealización de la persona tanto desde el aspecto cognitivo como desde el afectivo, el social y el motriz. Además, es un elemento favorecedor de todo tipo de aprendizajes al proporcionar al niño un sinnúmero de experiencias e incentivos.

Como se menciona en el Marco General, el espacio para que el niño desarrolle su pensamiento, su imaginación y su creatividad es a través del juego y de la posibilidad de jugar. Como afirma Daniel Naveiras:

El jugar con movimiento implica utilizar toda la integridad de la persona como también la del otro, como medio y a su vez como fin. Como medio porque se convierte en eje de concepciones, reacciones afectivas, sensaciones, emociones,



estímulos y acciones para comunicar algo, y como fin, porque en definitiva representa una forma plenamente humana para la construcción de una representación mental significativa entre la persona, el grupo, el deporte, la sociedad, el ambiente y la cultura (2004: 5).

El juego en Educación Física es placentero, motivador, voluntario, favorecedor de la creatividad, incentivador de la exteriorización de sentimientos y comportamientos, socializador, y posee la característica de salirse de la realidad introduciendo al niño en un mundo de ficción. Asimismo, el juego motor reviste importancia dentro de la Educación Física ya que pone el énfasis en la faz motriz y su significado. También pone en juego esquemas de acción motriz involucrando habilidades y destrezas ya adquiridas, además de satisfacer necesidades orgánicas, emocionales y de relación: “El juego motor es más que un recurso: es ideología, método, contenido y recurso” (Navarro Adelantado, 2002: 233)

Saberes seleccionados

El reconocimiento de los elementos de un juego: consignas, reglas, roles, entre otros.

Esto supone:

- ✓ Aceptar y reconocer roles, reglas y pautas para jugar.
- ✓ Manifestar acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego.
- ✓ Proponer nuevas formas de juego.
- ✓ Reflexionar sobre límites, normas, valores vivenciados en los juegos y su relación con la vida cotidiana.

La participación en la construcción de juegos.

Esto supone:

- ✓ Inventar reglas sencillas para realizar juegos compartidos.
- ✓ Construir y practicar juegos individuales y grupales.
- ✓ Aplicar las habilidades motoras en juegos individuales y masivos.

La exploración y realización de diferentes tipos de juego.

Esto supone:



- ✓ Vivenciar juegos libres, individuales y grupales.
- ✓ Vivenciar juegos grupales de cooperación.
- ✓ Resolver situaciones en el desarrollo de juegos sin y con refugio.
- ✓ Resolver situaciones en el desarrollo de juegos masivos, por bandos, uno contra todos, todos contra uno.
- ✓ Reconocer y realizar juegos tradicionales del contexto escolar y de otros grupos étnicos, sociales y/o culturales de la comunidad que lo integra.
- ✓ Explorar las posibilidades del movimiento expresivo en los juegos en relación con el movimiento propio y el de los compañeros.
- ✓ Analizar y reflexionar sobre la importancia del jugar en la construcción social, en el desarrollo de la creatividad, en la libertad de expresión, entre otros.

Eje: El niño y el ambiente

Fundamentación

El niño, además de sentirse miembro de la familia y del Jardín de Infantes, así como de ser capaz de actuar conforme a los roles que tiene que desempeñar dentro de estos grupos, adquiere conocimientos sobre algunas de las formas más habituales de la organización de la vida humana y de las normas y pautas básicas de comportamiento y convivencia.

La capacidad del niño de participar en grupos e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás se desarrolla a partir del descubrimiento de los principales grupos sociales de los que es miembro, de sus características, espacios, relaciones y valoraciones. Por otra parte, la observación y exploración del ambiente social facilita al niño un acercamiento a las fiestas, tradiciones, formas de expresión y costumbres siendo capaz de participar y disfrutar en éstas, valorándolas como manifestaciones culturales de su propio entorno.

El niño aprende a respetar y cuidar el ambiente natural no sólo a través de la participación de actividades de preservación –reciclado y protección de especies, entre otros– sino que lo hace fundamentalmente en la adquisición de hábitos saludables en su hacer cotidiano respecto a su entorno.

A través de la Educación Física se abordan aspectos relacionados con la preservación y cuidado del ambiente, situación tan importante y delicada para la vida del ser humano y su relación con todo el planeta. El conocimiento de todos los factores que influyen sobre la ecología hace que los niños interactúen y respeten el ambiente.



Así, se pretende que los niños se apropien de saberes que posibiliten una convivencia armoniosa con el ambiente en todos sus aspectos, es decir un medio natural, un medio urbano, y un medio acuático. Este último será abordado por aquellos que posean los recursos para desarrollarlo, es decir tiempo, infraestructura y seguridad.

Desde la Educación Física se desarrollan experiencias y actividades lúdicas para aprender a desempeñarse en el medio disfrutando del mismo de manera agradable y armoniosa, poniendo en juego la capacidad de los niños de resolver situaciones cotidianas y de cooperación, protegiéndose a sí mismos, a los otros y al ambiente.

Saberes seleccionados

La exploración de prácticas ludomotrices en un medio natural.

Esto supone:

- ✓ Participar en juegos y actividades en contacto con un medio natural.
- ✓ Explorar las posibilidades motrices que se pueden realizar en un medio natural.
- ✓ Conocer y practicar normas de cuidado y preservación del ambiente.
- ✓ Tomar conciencia del cuidado de sí mismo, de los otros y de los materiales utilizados, en relación con el ambiente.
- ✓ Reflexionar sobre actitudes de protección del ambiente.

La exploración de prácticas ludomotrices en un medio urbano.

Esto supone:

- ✓ Reconocer diferentes entornos para la realización de actividades motrices, como ambientes pequeños, pasillos, escaleras, entre otros.
- ✓ Descubrir posibilidades motrices, de expresión y de juego en ambientes externos al Jardín como teatro, circo, club, entre otros.
- ✓ Adquirir hábitos para el cuidado de sí mismo y de los otros y preservación del material y del espacio.
- ✓ Utilizar de manera adecuada los materiales e instalaciones para la prevención de accidentes.



- ✓ Reflexionar sobre hechos y actitudes positivas y negativas con respecto al entorno como plazas, calles, edificios públicos, entre otros.

La exploración de prácticas ludomotrices en un medio acuático.

Esto supone:

- ✓ Explorar formas de desplazamiento como sumergirse, deslizarse, flotar, entre otras.
- ✓ Experimentar nuevas sensaciones en un medio acuático.
- ✓ Reconocer posibilidades, limitaciones y riesgos que implican las actividades en el agua.
- ✓ Analizar y reflexionar sobre cuidados y precauciones en las actividades lúdicas en el agua.



Orientaciones didácticas

La Educación Física necesita orientar sus acciones para garantizar la formación del sujeto a partir de su corporeidad y acción motriz (motricidad o acción corporal), y de sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno. Es decir, se busca que el niño conozca, valore positivamente y viva a gusto con su propio cuerpo, sin la presión de la competencia, tanto física como estética.

La acción educativa es concebida como un proceso pedagógico y articulado, de acción y reflexión. La finalidad de la Educación Física está orientada a la formación integral de la persona mediante la contribución al crecimiento y mejora de capacidades motrices, cognitivas, de desarrollo personal y de inserción e inclusión social y a la recreación de la cultura corporal y de movimientos.

En la clase de Educación Física estarán presentes, de alguna manera, saberes de los tres ejes; por eso será de fundamental importancia que el docente exprese en su planificación la intencionalidad pedagógica, haciendo explícito lo que va a enseñar a través de la selección de los saberes. A partir de allí, será necesario que establezca relaciones entre el saber nuevo que se va a trabajar con las experiencias motrices y los conocimientos acerca del cuerpo y de las actividades físicas que poseen los alumnos. Luego, podrá para plantearles situaciones problemáticas que deban resolver.

Esta enseñanza en la Educación Inicial debe llevarse a cabo mediante propuestas didácticas que contemplen la utilización de materiales diversos, variación de los espacios, utilización de diferentes tipos de juegos y actividades lúdicas, entre otras variables.

También, la intervención pedagógica debe respetar los tiempos y los niveles de dificultad que puedan afrontar los niños, tanto individual como grupalmente. De este modo, el docente elaborará una propuesta didáctica con niveles de complejidad tales que impliquen un desafío, un problema a resolver, una re-creación de lo que saben, y un aprender cosas nuevas. Así, se estará posibilitando la búsqueda de una autonomía progresiva, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la creatividad. También, en su intervención, el docente deberá proponer tareas motrices que permitan a los alumnos utilizar sus aprendizajes y aplicarlos a nuevas situaciones. De esta manera, se crean las condiciones favorables para que intenten resolver situaciones sencillas, ejerciten la toma de decisiones y luego puedan apreciar sus resultados.

Promover en los niños el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender significa que deben alcanzar progresivamente autonomía en la construcción de sus aprendizajes,



adquiriendo determinados conceptos, estrategias y regulación de la propia actividad física, que utilizarán en el transcurso de su vida.

El docente también debe tener en cuenta y aprovechar los momentos finales de la clase para reflexionar con ellos sobre la práctica que han realizado y sobre su propio aprendizaje.

Al momento de plantear su propuesta en clase, el docente debe poner el acento en ofrecer situaciones a resolver que signifiquen desafíos o retos. Los niños, generalmente, eligen actividades que les implican la necesidad de superación, por ejemplo: atravesar un laberinto de bastones, cruzar de un lado a otro caminando sobre una soga, desplazarse suspendido de una barra fija, entre otros.

El desarrollo de los saberes seleccionados hasta aquí se centra en la ejecución de las acciones necesarias para lograr un fin determinado, sin la necesidad expresa de que sean verbalizados. Es decir que el saber debe ser contextualizado en la acción. Por ejemplo, a los niños no les resulta interesante percibir el peso de la pelota en sí mismo, sino que les provoca entusiasmo levantar una pelota pesada; no los motiva identificar las partes del cuerpo, sino por ejemplo, estirar los brazos para alcanzar un elemento suspendido.

Una vez desarrollada, ejercitada y experimentada la acción, se abre un espacio y un tiempo de cierre donde se propicia y estimula que los niños pongan palabras, narren, relaten, grafiquen expresando qué sucedió con la experiencia realizada; es decir, se da lugar a la reflexión. A partir de las resoluciones de los niños, en forma individual y grupal, es el maestro quien explica el sentido de los logros adquiridos. Esto se logra al socializar y compartir los modos de resolver y, fundamentalmente, incita a explorar y descubrir otras formas de resolver, con otras partes del cuerpo, con otras posturas, con otros elementos, con otros compañeros, con otra disposición del espacio, con otros ritmos.

El juego permite al docente observar la capacidad de los niños de resolución de problemas motrices, y posibilita, a partir de allí, la apertura hacia nuevos aprendizajes. También, como saber en sí mismo, ofrece la posibilidad de intervenir sobre los juegos que forman parte de la historia grupal y con los que se identifican, y le da sentido a su presencia, enriqueciéndolo, jugándolo, repitiéndolo en diferentes contextos. Por ello, el docente debe intervenir ofreciendo situaciones que enriquezcan sus capacidades de resolver problemas motrices propios de los juegos y propiciando experiencias lúdicas gratificantes y cargadas de sentido y significado.

Se distinguen, entre otros, el despliegue de juegos motores de oposición y cooperación. En los de oposición (uno contra uno; uno contra todos; todos contra uno, todos



contra todos) se destaca la estructura de juegos de persecución (con sus elementos: perseguidores, perseguidos, refugios, salvadores) como una de las modalidades con mayor presencia en la actividad lúdica infantil.

En cuanto a los juegos cooperativos se propone establecer desafíos otorgando un sentido lúdico a ciertas acciones cooperativas como transportar, entre varios, elementos de un lugar a otro, construir entre todos laberintos o caminos para cruzar de un lado a otro, construir entre todos un refugio, etcétera.

También es importante sostener la construcción y valoración de los roles asignados o asumidos en el juego.

En cuanto a los saberes relacionados con el ambiente, se incluyen aquellos que ayuden a los niños a tener un mejor registro de los cuidados y formas de preservar la integridad corporal en el contacto con el entorno físico (escaleras, bordes, pasillos, aire libre, ambientes pequeños, etc.). Estos deben ser trabajados en forma continua, y con la utilización de diversos recursos. Es el maestro quien guía, orienta, acompaña y enseña en los diálogos, señalamientos, sugerencias e intercambios con los alumnos en los diversos momentos del encuentro con el grupo.

Esta premisa se extiende a las interacciones con el medio natural donde los niños van tomando mayor conciencia, entre otras cosas, de los cuidados que deben tener en dichos escenarios. De esta manera, se proponen actividades como caminatas, recorridos, paseos, tareas comunitarias, búsqueda de elementos de la naturaleza (hojas, semillas, piedras), elaboración de fogones, reproducción de elementos del medio natural (dibujos, arcilla, plastilina), elaboración de construcciones rústicas.

Respecto de la realización de actividades en el ámbito natural, se sugieren actividades de inicio y finalización en la misma jornada, y la posibilidad de culminar con una pernoctada, siempre que los recursos y las condiciones de seguridad lo permitan. Así, los niños, en función de sus posibilidades, podrán participar del armado de una carpas, recolección de elementos naturales, amasado de pan, entre otras actividades.



Bibliografía

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007.

Gómez, Jorge. *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires: Stadium, 2002.

Gómez, Raúl H. *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium, 2004.

Gonzalez Rodríguez, Catalina. *Educación Física en Preescolar*. Barcelona: INDE, 2001.

González, Lady y Jorge Gómez. *La Educación Física en la primera infancia*. Buenos Aires: Ed. Stadium, 2004.

Incarbone, Oscar. *Juguemos en el Jardín*. Buenos Aires: Stadium, 2005.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *Diseño Curricular de Educación Inicial*, 2010.

Navarro Adelantado, Víctor. *El afán de jugar*. Barcelona: INDE, 2002.

Naveiras, Daniel. *Acerca del juego y el jugar*. Buenos Aires: Stadium, 2004.

Trigo Aza, Eugenia. *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo, 2005.



Educación Artística

**Música
Artes visuales
Danza
Teatro**



Fundamentación

Los niños que se incorporan a la Educación Inicial ingresan con un bagaje de experiencias previas relacionadas con las disciplinas artísticas, a partir de situaciones vividas en el contexto familiar y cultural –visitas a museos, asistencias a espectáculos musicales y teatrales, encuentros con manifestaciones de arte visual urbano, entre otros– y del contacto con los medios masivos y las tecnologías de la información y de la comunicación. Estos primeros encuentros con la música, el arte visual, la danza y el teatro, desarrollan en los niños expectativas respecto de las posibilidades expresivas que ofrece cada uno de estos lenguajes artísticos y se constituyen en un medio de expresión que utilizan naturalmente y en forma de juego.

Es a través de lo lúdico que los niños vuelcan sus vivencias, emociones y experiencias. Las historias que crean y representan cuando juegan, las canciones que balbucean los más pequeños, sus movimientos espontáneos al escuchar música, los momentos que disfrutan dibujando, pintando, modelando, constituyen formas de manifestación a través de los lenguajes artísticos en los que puede observarse cómo ponen en juego habilidades para percibir y crear.

Sin embargo no todos tienen las mismas oportunidades de asistir con frecuencia a eventos artísticos, experimentar con diversos materiales o tomar contacto con contenidos mediáticos de relevancia educativa y cultural.

El ingreso a la Educación Inicial constituye una oportunidad para que los niños tengan acceso igualitario al conocimiento del arte, amplíen y enriquezcan sus experiencias previas y construyan aprendizajes significativos.

Por esta razón, la Educación Artística, en el marco de la Educación Inicial, debe favorecer instancias de exploración de los materiales artísticos, de apreciación, descubrimiento, producción y creación con el fin de generar oportunidades para que los niños conozcan, expresen ideas y emociones, se comuniquen y se vinculen con el mundo de lo fantástico y lo metafórico.

En tal sentido, el Documento Base Nacional “La educación artística en el sistema educativo nacional”, aprobado por Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 111/10, establece que:

La Educación artística en el Nivel Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es



lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades (Punto 6.1.1, Art. 78).

En una experiencia de aprendizaje artístico se desarrolla un proceso que involucra al niño en su totalidad, como ser multidimensionado, desde su constitución biopsicosocial. Esto es así porque en situaciones de producción, creación e interpretación artística se ponen en juego aspectos sociales, afectivos, emocionales, cognitivos, motrices y expresivos mediados por las particularidades culturales del marco social en el que estas prácticas se inscriben.

Para comprender cómo se desarrollan los aprendizajes artísticos resultan esclarecedores los conceptos de Elliot Eisner que afirma: "El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural" (1972: 59).

En base a esta concepción sobre el aprendizaje del arte, este documento agrupa los saberes específicos de cada lenguaje organizados en dos ejes: Percepción y Producción que se encuentran atravesados permanentemente por el contexto con la intención de comprender el arte como manifestación cultural.

Las propuestas de enseñanza deben tener en cuenta que los procesos de producción y percepción son indisociables y progresan articuladamente en el desarrollo artístico del niño, por lo cual el abordaje de los saberes correspondientes a cada uno de los ejes presentados en este material debe realizarse en permanente interacción.

Por otra parte, es necesario considerar que la capacidad para percibir y producir formas artísticas se desarrolla con el tiempo y las vivencias, por esto la propuesta pedagógica deberá tomar como punto de partida las posibilidades de los niños teniendo en cuenta, además, que la riqueza de las experiencias ofrecidas incide considerablemente en el disfrute y el conocimiento del arte.

Si bien este material curricular se organiza en los dos ejes mencionados, la contextualización es de fundamental importancia en la construcción de saberes referidos a los lenguajes artísticos. Por esta razón, ambos ejes se encuentran atravesados por aspectos relacionados con el contexto sociocultural en el que las manifestaciones artísticas adquieran su sentido.



Propósitos generales

- ✓ Promover experiencias significativas en las que los niños disfruten, imaginen, aprendan, se comuniquen y se expresen utilizando materiales y procedimientos propios de los lenguajes artísticos.
- ✓ Generar situaciones de enseñanza de las artes que permitan sostener vínculos significativos con la cultura para conocerla, comprenderla, respetarla y transformarla.
- ✓ Estimular la exploración, imitación, interpretación, improvisación y composición como procedimientos del hacer artístico.
- ✓ Propiciar encuentros de los niños con manifestaciones de artistas que enriquezcan sus experiencias de imaginación, expresión, disfrute y comunicación.



Música

Fundamentación

“La educación musical del niño comienza nueve meses antes del nacimiento ...de la madre”
(Kodaly)

Desde su gestación, el niño está en contacto con estímulos sonoros. Al nacer, participa de experiencias vividas en casa o en diferentes ámbitos de su comunidad, en las cuales la música está presente y se convierte en alimento vital para su crecimiento. Desde muy pequeños sienten placer al escuchar y producir sonidos: exploran las posibilidades de su voz, cantan, imitan lo que escuchan, se mueven espontáneamente al percibir estímulos sonoros, incorporan sonidos a sus juegos, inventan su propia música con los objetos que tienen a su alrededor. Esto supone que al momento de ingresar a la Educación Inicial, las capacidades para percibir y producir música están en formación y son susceptibles de ser incorporadas a las situaciones de enseñanza que propone el docente.

La educación musical, en el marco de la Educación Inicial, debe tomar como punto de partida el hacer espontáneo de los niños y tender puentes hacia un aprendizaje musical significativo. Lo primordial en este nivel será ampliar las posibilidades de interacción con la música a través de la exploración, el descubrimiento, la apreciación, la percepción, la imaginación y la organización de elementos sonoros para la creación y la recreación. Se trata de brindar experiencias en las que los niños puedan desarrollar el gusto por el sonido –por escucharlo y producirlo–, emocionarse ante las obras propias y de otros, conectarse con lo fantástico, comunicarse consigo mismo y con los demás a través de la música.

La participación en experiencias significativas relacionadas con la recepción de sonidos y músicas y con la elaboración de respuestas musicales favorece la construcción de saberes que da sustento a la educación musical, proceso que se inicia en este nivel de la escolaridad y se continúa articuladamente en los niveles siguientes.

El *hacer y escuchar* sonidos y músicas a través de sus múltiples procedimientos se constituyen en los pilares que sostienen el proceso de musicalización en la Educación Inicial. La voz, el cuerpo y los instrumentos sonoros y musicales son los medios de expresión que a través de la exploración, la imitación, la improvisación y la creación permiten el acceso a experiencias musicales significativas. En todas estas instancias, el *hacer y escuchar* se



relacionan permanentemente. Atender, interiorizar, memorizar, reproducir, identificar, comparar, seleccionar, organizar y evocar son algunas de las habilidades que se interrelacionan y complementan en el aprendizaje del *hacer-producir y escuchar-percibir*.

Todo trayecto de musicalización implica un proceso integral y dinámico en el cual los niños acceden a experiencias que les permiten acrecentar sus posibilidades de realización (producción) y escucha sonora y musical (percepción). Por esta razón, los saberes seleccionados se presentan organizados en dos ejes: Percepción y Producción.

Estos dos ejes, abordados en continua interacción, se encuentran atravesados por el contexto entendido como el marco histórico-socio-cultural en el cual se inserta toda manifestación musical en un lugar y tiempo determinados.

Ejes estructurantes

Eje: Percepción

“Oír es una conducta reactiva, la música viene a nosotros, sin que la busquemos. Escuchar es una conducta propositiva, nosotros vamos hacia la música, para entenderla y disfrutarla” (Zaragozá)

Los niños que ingresan a la Educación Inicial están inmersos en ambientes sonoros cotidianamente: la música acompaña sus actividades, sus paseos, sus juegos. Sin embargo, esa atmósfera sonora se constituye, la mayoría de las veces, en “música de fondo” a la que por momentos se le presta atención y por momentos, se ignora. Si bien se reconoce que algo está sonando, no siempre se fija la atención en lo que se escucha de modo de poder describirlo o explicarlo.

Es tarea del docente orientar la percepción hacia una escucha atenta, activa, con intención, que permita al niño aprender a recibir las impresiones sonoras, en primera instancia, para lograr luego una conexión emocional con lo escuchado –evocando imágenes, sentimientos. En una instancia posterior, este proceso de percepción se complementa con una escucha analítica que favorece la paulatina comprensión del discurso musical.

En los momentos de la clase destinados a la audición, los niños podrán centrar su atención en algún aspecto del evento sonoro musical que sea significativo. Lo que resulte atractivo de una obra escuchada estará relacionado con lo que el niño utiliza como insumo en sus propias producciones musicales. En ocasiones será el contraste de intensidades, en otras la aparición de partes diferenciadas, y en algunas el timbre –una flauta de émbolo que



aparece de pronto, efectos vocales que sorprenden, sonidos de objetos que despiertan curiosidad—. Afirma Willems: “Se escucha motivado por un deseo, por una emoción. Un interés está en juego. Este interés fija la atención, que se convierte así en el punto necesario para la eclosión de la conciencia sonora” (2001: 51).

A partir de estas experiencias, los niños desarrollarán el hábito de escuchar música vivenciando verdadero placer al hacerlo. Algunas actividades de audición demandarán respuestas verbales, corporales o sonoras por parte de los niños. Otras buscarán que escuchen desde la quietud, en escenarios preparados especialmente para que cada niño pueda impregnarse de sonidos y músicas, recreándolos desde su mundo sonoro interno.

Por su parte, la educación de la percepción auditiva es necesaria, no sólo en actividades de recepción de sonidos y músicas, sino también en las instancias en las que se producen los sonidos porque es la escucha la que orienta nuevas búsquedas, modifica gestos, favorece ajustes.

En este material curricular el abordaje de la percepción se presenta organizado en dos partes: en primer lugar, la audición centrada en el sonido como materia prima de la música y, en segundo lugar, la audición orientada hacia el discurso musical como organización sonora. Ambas instancias se diferencian solo a fines de organizar este material y con el objetivo de aportar claridad al trabajo docente, pero es conveniente que la propuesta de enseñanza relacione permanentemente los saberes seleccionados para el desarrollo de la escucha sonora y musical.

Eje: Producción

En este eje se propone trabajar los diferentes modos de realización musical a través del canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal, tanto en forma individual como grupal.

Los procedimientos del hacer musical abarcan la exploración de materiales sonoros, el juego, la imitación de modelos rítmicos y/o melódicos, la creación de organizaciones nuevas, la interpretación de obras de otros. Y en esta etapa del desarrollo musical, estos procedimientos son combinados espontáneamente por los niños: en sus juegos fusionan la producción de sonidos con objetos, la exploración de sus posibilidades vocales, la imitación de ideas musicales que han escuchado, la creación de nuevas sonoridades, una canción en la que una frase aprendida se completa con una frase creada en el momento.

Los niños experimentan mientras juegan y crean su propia música. Esa música presenta algunas características tales como: está unida a la propia experiencia, se hace en el



momento mientras se toca o se canta y se entrelaza con el juego en un devenir en el que el flujo sonoro aparece y desaparece. Además, tiene sentido mientras está transcurriendo y no se recorta luego como una pieza musical con identidad propia, con estructura definida, susceptible de ser repetida y aprendida por otros. Es rica en imágenes, en movimientos melódicos, estructuras rítmicas y está fuertemente asociada al movimiento corporal. El sonido aparece organizado por la acción que realiza el cuerpo y es percibido en forma diferente por el niño que lo realiza que por aquel que sólo lo escucha o lo observa tocar. Es un flujo sonoro en el que se entrecruzan lo que es inventado o tomado prestado, lo libre y lo estructurado, lo que se esfuma o lo que se repite y estructura (Glover 2000).

Es fundamental que la educación musical en este nivel permita a los niños enriquecer las habilidades que espontáneamente despliegan en sus juegos musicales favoreciendo un desarrollo musical integral, en el que componer es tan importante como poder interpretar la música de otros.

De la misma manera que los saberes propuestos para la percepción, los correspondientes a este eje se presentan en dos partes: la primera relacionada con el hacer exploratorio para conocer el sonido y la segunda con la organización de las ejecuciones en producciones con un sentido discursivo.

La primera parte propone la exploración de las fuentes sonoras disponibles para encontrar variedad de sonidos, que se constituyen en la materia prima con la cual se componen más tarde las ideas musicales. En esta fase exploratoria, es necesario ofrecer a los niños variedad de materiales a conocer y guiarlos en la forma de accionar sobre ellos para producir sonidos: raspar, frotar, sacudir, soplar, golpear. Progresivamente, será necesario también ayudarlos a tomar conciencia de cómo el gesto que realizan incide en el sonido que resulta: golpear fuerte o suave, raspar rápido o lento, golpear con un dedo, con toda la mano, tomar el instrumento para permitir que resuene o apagar el sonido.

La segunda parte de este eje, presenta el trabajo con el discurso sonoro: interpretar canciones, producir obras con diferentes fuentes sonoras, representar características del discurso musical, crear sus propias producciones. Esta instancia propone un acercamiento progresivo al hacer musical, individual y colectivo, que requiere paulatinamente mayores niveles de organización y apela a la ejecución, la imitación, la improvisación, la composición como estrategias para la producción.



Saberes seleccionados

Eje: Percepción

Materiales del lenguaje musical: sonido como materia prima

La participación en experiencias de exploración sonora que permitan accionar sobre distintas fuentes sonoras, para descubrir y conocer sonidos, desarrollar el gusto por el sonido y construir aprendizajes.

Esto supone:

- ✓ Escuchar, descubrir, describir y comparar sonidos a partir de la exploración de diferentes fuentes sonoras y musicales: voz, cuerpo, objetos sonoros e instrumentos musicales.
- ✓ Escuchar con atención creciente los sonidos provocados en exploraciones individuales y colectivas, atendiendo a sus características perceptivas y cualidades espaciales.

La participación en experiencias específicas de audición y apreciación que requieran una escucha activa y con atención creciente y desarrollos el gusto y placer por la escucha sonora y musical.

Esto supone:

- ✓ Detener los movimientos, dejar de producir sonidos, hacer pausas en la acción, para centrar la atención en lo que se escucha.
- ✓ Descubrir, escuchar y disfrutar el silencio como parte constitutiva del ambiente sonoro.
- ✓ Escuchar y reconocer sonidos del entorno natural y social dirigiendo la atención a la diferenciación de fuentes sonoras y a su ubicación espacial.
- ✓ Escuchar y reconocer sonidos en la música discriminando sus características perceptivas y cualidades espaciales.
- ✓ Reflexionar sobre las respuestas que provocan los sonidos escuchados –gracia, temor, curiosidad– y las imágenes que evocan.



Discurso sonoro musical: la organización de los sonidos en la narrativa musical

La participación en experiencias que requieran una escucha orientada hacia la comprensión del discurso sonoro y musical.

Esto supone:

- ✓ Escuchar, vivenciar y representar —a través de grafismos, del uso de instrumentos, del movimiento corporal, entre otros— algunas características del discurso sonoro y musical.
- ✓ Escuchar canciones con movimientos melódicos ascendentes, descendentes y mantenidos que aparezcan claramente definidos, y tender al progresivo reconocimiento de esos cambios de dirección.
- ✓ Escuchar canciones propias y de sus compañeros en escenarios especialmente ambientados para disfrutarlas (intervenir sobre la iluminación, la disposición de sillas y mesas, crear un contexto silencioso).
- ✓ Escuchar, valorar y apreciar músicas del patrimonio cultural propio y de otras regiones, países y épocas tendiendo a ampliar el repertorio conocido.
- ✓ Identificar la organización temporal y espacial de los sonidos del entorno: qué suena primero, qué suena después; qué suena en primer plano y qué en el fondo.
- ✓ Escuchar, reconocer y representar diferentes organizaciones de los sonidos en el tiempo: discontinuidades, detenciones, métrica regular e irregular, ritmo libre.
- ✓ Escuchar, reconocer y diferenciar las distintas partes en una producción sonoro musical —introducción, desarrollo y cierre— y la relación entre las mismas —partes que son idénticas, partes que cambian, partes que vuelven a aparecer.
- ✓ Identificar recursos expresivos presentes en producciones sonoro-musicales: dinámica y velocidad, carácter.

La participación en experiencias de encuentro con manifestaciones artístico-musicales variadas que enriquezcan su universo de experiencias musicales y promuevan la adquisición de criterios musicales propios.

Esto supone:



- ✓ Asistir a eventos que ofrezcan propuestas musicales variadas para disfrutar de la relación directa con la música y conocer las tareas necesarias para que se despliegue el acto musical –preparar la sala, cobrar entradas, componer la música, ejecutarla en vivo entre otras.
- ✓ Entrevistar a artistas locales para conocer su obra e indagar sobre el proceso de creación (composición y arreglo).
- ✓ Invitar a músicos para que toquen con ellos, compartir producciones musicales colectivas y participar conjuntamente en una producción.

Eje: Producción

Materiales del lenguaje musical: sonido como materia prima

La participación en experiencias de exploración sonora que permitan seleccionar, combinar y agrupar el material sonoro disponible y controlar progresivamente el gesto productor del sonido.

Esto supone:

- ✓ Explorar y seleccionar sonidos de acuerdo con sus gustos, los de sus pares y/o en función de la propuesta docente, para utilizarlos en relatos y paisajes sonoros, canciones, juegos musicales e instrumentaciones.
- ✓ Experimentar las posibilidades sonoro-expresivas de la voz hablada y cantada.
- ✓ Explorar y descubrir las posibilidades del cuerpo como productor de sonido: percusión corporal, juegos de manos.
- ✓ Reflexionar sobre las respuestas que provocan los sonidos producidos y escuchados: miedo, gracia, diversión, curiosidad.
- ✓ Experimentar, descubrir, comparar y analizar diferentes modos de ejecución en relación con la fuente sonora explorada.
- ✓ Actuar sobre diferentes fuentes sonoras para controlar progresivamente el modo de producir sonidos y descubrir cómo el gesto que se realiza condiciona el sonido logrado.
- ✓ Imitar sonidos del entorno natural y social utilizando la voz, el cuerpo, objetos sonoros, instrumentos musicales.



Discurso sonoro musical: la organización de los sonidos en la narrativa musical

La participación en actividades de ejecución musical –en forma individual y grupal– que impliquen grados crecientes de organización y favorezcan la autoexpresión y la construcción de conocimiento sobre el hacer musical.

Esto supone:

- ✓ Aprender canciones, disfrutarlas, memorizarlas, interpretarlas utilizando recursos expresivos (velocidad, dinámica, carácter).
- ✓ Imitar, improvisar y reconocer paulatinamente diferentes movimientos melódicos presentes en la canción.
- ✓ Intervenir en la producción de eventos sonoros y/o musicales con un sentido formal identificando paulatinamente introducción, desarrollo y cierre.
- ✓ Intervenir en la producción de eventos sonoros y/o musicales atendiendo a la organización de los sonidos en el tiempo: métricas libres, regulares e irregulares, discontinuidades, detenciones.
- ✓ Participar en producciones que impliquen una progresiva diferenciación de roles: tocan y/o cantan todos juntos, aparece solista y conjunto, uno dirige la orquesta, se ajustan a las partes que se reconocen en una obra grabada o en vivo.
- ✓ Vivenciar las características del discurso sonoro musical a través de movimientos, juegos de manos, percusión corporal y otras posibilidades que brinda la utilización del cuerpo.

La participación en actividades de improvisación y creación que favorezcan la expresión musical espontánea y promuevan instancias de composición individual y grupal.

Esto supone:

- ✓ Explorar y experimentar con sonidos y silencios, combinarlos en pequeñas organizaciones musicales e incluirlos posteriormente en una producción final.



- ✓ La improvisación individual y grupal con la voz, el cuerpo, objetos sonoros e instrumentos musicales.
- ✓ Crear ostinatos rítmicos improvisando con palabras de rimas, adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas, limmeriks, otros.
- ✓ Improvisar y crear ritmos y melodías —con o sin texto— a partir de una idea musical preexistente.
- ✓ Improvisar y crear producciones instrumentales grupales breves superponiendo dos o más ideas musicales.
- ✓ Crear acompañamientos sonoro-instrumentales para juegos, textos, historias, relatos, cuadros de evocación sonora, grabaciones de audio y video.
- ✓ Crear orquestaciones para su repertorio de canciones.



Orientaciones didácticas

El niño que juega imaginando situaciones crea personajes, les otorga cualidades, los ubica en un espacio, un tiempo y en un contexto sonoro. En ese juego interviene toda una serie de elementos sonoros, visuales, corporales, dramáticos que puede iniciar situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La observación del juego espontáneo de los niños provee información sobre los procesos perceptivos y productivos que ponen en acción: cómo combinan los sonidos y los silencios para crear un entorno para su juego, cómo crean sus cantos y cuentan historias en ellos, cómo utilizan su cuerpo y los elementos para producir sonidos, qué variedad de recursos emplean.

El docente debe recabar esta información para conocer cuál es el punto de partida del recorrido educativo que va a diseñar e implementar en la sala. La propuesta de enseñanza debe conocer el hacer musical espontáneo de los niños para enriquecerlo, ampliar las posibilidades de acción, de percepción, de exploración, de creación y brindar, así, nuevas oportunidades para el desarrollo musical.

El diseño de esa propuesta educativa debe articular los saberes seleccionados para los dos ejes y ofrecer experiencias que involucren el hacer y el escuchar, en un recorrido que el docente diagrame según su intencionalidad y que, por esta razón, puede tomar caminos diferentes. Un camino posible para iniciar la construcción de saberes sobre el hacer musical es la exploración de fuentes sonoras: manipular para producir sonidos, escucharlos, describirlos, volver a probar y descubrir otros, imaginar, elegir algunos, combinarlos, escuchar los sonidos de los otros y aprender de ellos. Explorar las posibilidades sonoras de papeles de diario, bolsas de diferente material, varillas, latas, semillas, globos, botellas, frascos con agua, potes plásticos, tapas de gaseosa —entre muchos otros elementos— permite descubrir sonidos, reconocer sus características y diferencias, seleccionarlos y combinarlos para expresar una idea musical, evocar imágenes, expresar emociones.

Durante el desarrollo de estas experiencias de exploración, es necesario que el docente oriente su percepción y la de los niños hacia la escucha de los nuevos sonidos que el grupo va descubriendo, que esté atento, tanto a los hallazgos como a las dificultades, para ampliar las posibilidades de exploración de cada niño ofreciéndole nuevos modos de acción y ayudándolo a descubrir cómo su gesto modifica el sonido.

Es importante, además, que el docente genere momentos de intercambio que sirvan para compartir los sonidos descubiertos, describirlos, compararlos con otros, expresar cuál



gustó más y por qué, evocar imágenes o sensaciones. Así, la educación de la escucha durante los momentos de descubrimiento de sonidos se complementa con la audición activa pero sin la producción sonora que es necesaria en estos momentos de intercambio.

La exploración es la instancia inicial en el camino del hacer musical. Paulatinamente, debe tender a complejizarse integrando los sonidos descubiertos en una producción que evidencie organización discursiva. El docente puede pautar, en principio, el comienzo y el cierre, para avanzar luego hacia la elaboración de partes diferenciadas, ideas rítmicas o melódicas identificables, o habilitar la presencia de roles de solistas y conjuntos o de un director, entre otras posibilidades. Esta diferenciación de ideas musicales al interior de la obra y de roles durante la ejecución exige a los niños dirigir su atención hacia el contenido expresivo y comunicativo de los sonidos que provocan, regularlos en función de la producción grupal, adecuar su rol e intervenir en momentos específicos según reglas colectivas.

La producción resultante puede tomar forma de cuadro, evocación o paisaje sonoro, puede pasar a formar parte de una canción, acompañarse con imágenes visuales, grabarse para ser resignificada en actividades de enseñanza posteriores. Así toma forma una producción sonoro musical con sentido, con intencionalidad expresivo-comunicativa a partir de los materiales descubiertos en la exploración inicial.

Además de promover experiencias de exploración y creación individual y colectiva, es importante ofrecer experiencias de ejecución centradas en la imitación de modelos que ofrece el docente o un compañero: aquí los chicos deben poner en juego la escucha atenta, la memorización, la adecuación cada vez más ajustada en la reproducción del modelo ofrecido. Las estructuras sonoras así construidas pasan a formar parte de un archivo cada vez más extenso y heterogéneo, y pueden ser puestas en juego en nuevas situaciones de imitación, improvisación o creación. Así también, al placer que sienten los chicos por escuchar y hacer música se agrega el gusto que provoca conservar en la memoria los sonidos y músicas que se les ofrecen.

En este sentido, la enseñanza de la canción merece especial atención como proceso en el que interviene la escucha y la imitación. El proceso de aprendizaje de una canción es gradual, demanda tiempos diferentes a cada niño y puede presentar recorridos previos a la reproducción exacta del modelo escuchado –supresión de frases, variación de ritmos y alturas, cambios en el texto. El docente, atento a estas diferencias individuales en el proceso de apropiación de la canción, debe intervenir sutilmente ofreciendo repeticiones no rutinarias para lograr los ajustes necesarios.



La voz es un instrumento y, como tal, es necesario conocerlo y manejarlo. Para ello, resulta imprescindible que cada niño experimente y explore todas las posibilidades sonoras de su voz, tanto hablada como cantada. Esto, sumado a un maestro afinado que cante espontáneamente y proponga todas las clases unos minutos para el canto, habilitará un adecuado desarrollo de la capacidad de imitación, necesaria para el ajuste de la afinación.

El canto es una actividad irreemplazable dentro del proceso de educación musical porque se trata de una manifestación individual y colectiva que permite expresar ideas y emociones. Además, nos relaciona inmediatamente con la música, favorece el placer de cantar por cantar y puede combinar múltiples posibilidades del hacer musical ya que al cantar se puede explorar, imitar o inventar.

Todos los niños pueden aprender a cantar y tienen derecho a hacerlo y, en muchos casos, la Educación Inicial se convierte en el primer ámbito que les ofrece esta posibilidad. Por eso, es importante destinar asiduamente momentos para el canto. La selección del repertorio debe atender a la extensión musical, al texto y a adecuar las tonalidades al registro de las voces de los niños. A veces es posible cantar a *capella* y otras con acompañamiento de un instrumento armónico, a partir de la selección de canciones que brinden la posibilidad de combinar otras actividades musicales tales como improvisaciones, composiciones, juegos, bailes, ostinatos rítmicos y melódicos, etc.

En el diseño de todas estas experiencias de musicalización es importante seleccionar recursos que faciliten la construcción del conocimiento musical.

La selección del repertorio que se ofrece para escuchar y producir debe contemplar la variedad de géneros y estilos con el objetivo de ampliar el bagaje sonoro musical de los chicos: música de diferentes lugares del mundo, de épocas pasadas y actuales, que apelean a fuentes sonoras convencionales y no convencionales, entre otras. Para que esta selección sea amplia es necesario que el docente sienta inquietud por buscar y conocer variedad de músicas y que experimente el placer de escucharlas.

Cuentos, rimas, trabalenguas, adivinanzas, limmeriks, poesías aportan riqueza a las actividades de producción musical, acercan a la fantasía, provocan el disfrute de la sonoridad de la rima y del ritmo de la poesía.

Juegos de manos, de movimiento con y sin elementos, actividades de percusión corporal involucran el cuerpo en el proceso de apropiación de la música, promueven el desarrollo rítmico, favorecen coordinaciones motoras necesarias para la producción comprometiendo al niño integralmente en su proceso de desarrollo musical.



Finalmente, la organización del espacio en el que se desarrollan las actividades reviste particular importancia ya que el ambiente puede convertirse en un factor estimulante, capaz de enriquecer los aprendizajes. Para ello, es necesario tomar decisiones también en relación con el diseño del espacio. Así el docente deberá considerar cuál es el mejor espacio para la actividad planificada (un lugar al aire libre, la sala de música, la propia sala del grupo). Además, deberá tener en cuenta cómo disponer los elementos – sillas, mesas – presentes en ese espacio, si es conveniente trabajar con la luz apagada, cerrar las cortinas.

De acuerdo a los objetivos de la actividad, puede resultar más apropiado poner los instrumentos a la vista de todos o presentarlos de a uno y luego ubicarlos en un lugar accesible; permitir a los niños una circulación libre por el espacio o trazar algunos recorridos y delimitar lugares, etc. Lo importante es tener en cuenta que la intervención docente sobre el espacio debe estar planificada con el fin de construir escenarios que estimulen los sentidos, convoquen a participar con interés, ofrezcan la posibilidad de intervenir desde las propias búsquedas e inviten a la exploración, al descubrimiento, a la observación, a la escucha atenta.

Cada uno de los niños de la sala tiene un recorrido propio, experiencias particulares que lo posicionan de forma diferente frente al lenguaje musical. La intervención docente debe tener en cuenta esta diversidad de trayectorias para diseñar un recorrido educativo musical que permita a cada uno de los niños involucrarse desde su lugar, aportando sus conocimientos, sus interrogantes, satisfaciendo sus deseos de hacer y conocer con el lenguaje de los sonidos. La selección de saberes, actividades, recursos, la disposición del espacio, el uso del tiempo deben habilitar diversas formas de aprender, evitando esperar una única respuesta corporal, vocal, instrumental.



Bibliografía

- Aguilar, María del Carmen. *Aprender a escuchar música*. Madrid: Visor, 2002.
- Akoschky, Judith. Capítulo de Música en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000.
- Akoschky, Judith, Pep Alsina y otros. *La música en la escuela infantil*. Barcelona: Grao, 2008.
- Akoschky, Judith, Ema Brandt y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Arostegui, José Luis. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Grao, 2007.
- Delalande, François. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995.
- Eisner, Elliot. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- . *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Glover, Joanna. *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Grao, 2000.
- Haergreves, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao, 2008.
- . *Infancia y educación artística*. Morata: Madrid, 2002.
- Hemsy de Gainza, Violeta. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.
- . *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen, 2002.
- Schaffer, Murray. *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires: Ricordi, 1985.
- . *El compositor en el aula*, Buenos Aires: Ricordi, 1985.
- . *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires: Ricordi, 1985.
- Swanwick, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Morata: Madrid, 1991.
- Vigotsky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1984.
- Willem, Edgard. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1981.



----- *El oído musical*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

Zabalza, Miguel A. *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, 1996



Artes Visuales

Fundamentación

La Educación Inicial constituye un lugar de encuentro constructivo, simbólico y social de los niños con las imágenes y, en ese marco el lenguaje de las artes visuales es un recurso muy importante.

Las artes visuales son expresiones artísticas que se caracterizan por estar orientadas a la creación de formas de naturaleza visual. Algunas de ellas son el dibujo, la pintura, la escultura, la arquitectura y el grabado. A estas disciplinas artísticas tradicionales, hoy se suman otras más modernas que se desarrollan de manera independiente o se integran a las anteriores, y pueden dar lugar a producciones fijas, como la fotografía, o audiovisuales, como el cine y el video. Además, el concepto de artes visuales incluye formas de artesanías y también comprende a las llamadas artes aplicadas, como el diseño y el arte decorativo. Muchas otras disciplinas consideradas artísticas, por ejemplo, las artes escénicas poseen también dimensiones compartidas con las artes visuales.

La educación visual admite el trabajo creativo con la imaginación para la expresión de sentimientos e ideas y para la comunicación con otros desde un recurso visual diferente de la palabra. Las imágenes permiten que el niño pueda crear y recrear el mundo en sus propios modos expresivos. Así, el lenguaje visual implica un modo de percepción y de expresión que los niños utilizan naturalmente y en forma de juegos donde vuelcan sus costumbres, vivencias y emociones. Por eso, su exploración satisface las necesidades y deseos de expresión y enriquece sus capacidades de observación, el reconocimiento de las cualidades del medio y la puesta en cuestión de las imágenes del entorno, ampliando su campo perceptivo.

En la Educación Inicial es importante que los niños tengan posibilidades de intervenir en ricas experiencias lúdicas descubriendo el mundo de los colores, las formas, las líneas, las texturas, los espacios, las luces y las sombras, que deben tener la finalidad de orientar la exploración y la producción imaginativa poniendo en movimiento la capacidad creadora. Descubrir lo que dicen las imágenes, investigar el mundo de los artistas y del contexto cultural, experimentar en un laboratorio de color, explorar el entorno para encontrar sustancias que manchan, descubrir la mayor cantidad posible de relaciones entre colores, sabores, texturas, formas y aromas son oportunidades de creación. Estas ocasiones permiten accionar frente a una situación nueva e inesperada o a un acontecimiento que se encuentra ausente en los registros de la experiencia anterior y por eso favorecen el aprendizaje.



Así, a través de las artes visuales los niños tendrán oportunidades para construir el saber artístico, resignificar las vivencias infantiles y aprender a disfrutarlas. La experiencia basada en la interpretación de la realidad y el conocimiento visual permite la construcción de saberes que trascienden el campo artístico, en particular, y habilitan relaciones con otros campos de conocimiento, como el científico y el tecnológico.

A manera de síntesis es posible afirmar que hay un saber en torno al conocimiento visual que se construye en la Educación Inicial. El lenguaje visual explica, describe, acerca, ordena, organiza, orienta la búsqueda y anima para la acción. Implica un pensamiento en acción que se sustenta en la experiencia y la trasciende. El lenguaje visual es el componente cultural de un aprendizaje que se construye y comunica en el marco de un proceso de alfabetización cultural.

Eje: Percepción

La percepción y producción son dos facetas de un mismo proceso. Entre ellas hay límites abiertos que dan lugar a un contacto necesario y permanente. Así como las experiencias perceptivas implican procedimientos de producción, éstos involucran el funcionamiento perceptivo. Si bien la percepción y la producción se presentan como ejes organizadores de un conjunto de saberes, es importante comprenderlas también como un saber en sí mismo, teniendo en cuenta que pueden ser enseñadas y aprendidas.

La percepción incluye componentes biológicos y posiblemente también componentes genéticos; sin embargo, no resulta solo de ellos sino de las posibilidades que los sujetos tengan para ampliarlos y desarrollarlos. Presenta una flexibilidad evidente, ya que es modificada permanentemente por la experiencia. Los modos de percibir las imágenes propias, del medio y de los otros se irán enriqueciendo y haciendo cada vez más dinámicos a medida que los niños vayan participando en variadas experiencias de percepción visual.

La percepción es la instancia a partir de la cual cada niño podrá hacer de los estímulos, señales o sensaciones visuales, un contenido consciente y totalmente transformable a través de su propio desarrollo imaginativo y creativo. Además, la percepción está ligada a la acción y a los lenguajes. Los niños interactúan con el mundo visual objetivo al percibirlo y se relacionan mejor con él cuando logran familiarizarse con los elementos de su lenguaje.

En educación visual, la percepción se pone en funcionamiento cuando el sentido de la vista establece relación con los otros sentidos para aprehender una situación objetiva de la realidad. Al observar y describir el entorno natural y artificial se podrán tener en cuenta



todas las cualidades sensoriales reconocidas en los objetos y seleccionar algunas de ellas para representarlas, por ejemplo, en realizaciones pictóricas. De este modo, se estarán utilizando los sentidos para identificar cualidades de objetos y materiales diversos que forman parte de la vivencia cotidiana de los niños.

Eje: Percepción

Saberes seleccionados

La exploración y el reconocimiento de las distintas formas naturales (creadas por o en la naturaleza, sin intervención humana) y artificiales (creadas por el ser humano), imágenes figurativas, abstractas y no figurativas.

Esto supone:

- ✓ explorar el entorno para buscar, encontrar y clasificar diferentes tipos de formas e imágenes;
- ✓ diferenciar los objetos reales de sus representaciones e interpretaciones visuales;
- ✓ reflexionar en forma individual sobre lo que se observa e intercambiar opiniones con los compañeros y el docente para enriquecer el proceso perceptivo.

La observación de diferentes tipos de gestos gráficos (marcas, huellas, manchas, trazos) para identificarlos y diferenciarlos.

Esto supone:

- ✓ observar y diferenciar el origen de las huellas producidas por las personas (trazos como un rayón en la pared) y marcas producidas por los objetos (como la marca que deja un mueble en el piso cuando lo movemos o un reloj que descolgamos de la pared);
- ✓ distinguir distintos modos de representación de huellas, manchas, marcas, incisiones y trazos, comparando resultados.

El reconocimiento de las propias emociones, sentimientos y sensaciones que despiertan los objetos y las imágenes que ofrece el mundo.



Esto supone:

- ✓ reconocer y caracterizar diversas sensaciones que provocan los objetos y las imágenes y relacionarlas con los sentidos;
- ✓ identificar y apreciar las posibilidades sensitivas y expresivas del propio cuerpo;
- ✓ realizar juegos de asociación sinestésica combinando diferentes objetos, cualidades, sentidos, sensaciones y situaciones.

La interacción con producciones propias y de otros desempeñando el rol de espectadores.

Esto supone:

- ✓ realizar ejercicios de observación e interpretación de las producciones propias y de los compañeros para reconocer y valorar las diferencias y similitudes;
- ✓ realizar ejercicios de interpretación a partir de la observación de producciones de imágenes de diferentes contextos socio-culturales;
- ✓ interpretar los contenidos temáticos y los significados que portan las obras de arte observadas y relacionarlos con los elementos del lenguaje utilizados por el artista, los materiales seleccionados y los modos de representación utilizados;
- ✓ expresar verbalmente las impresiones, sensaciones, emociones y pensamientos asociados a las producciones artísticas apreciadas;
- ✓ explorar e indagar las imágenes artísticas de acuerdo a su función: embellecer, entretenir, educar, prevenir, ordenar, ilustrar, anunciar, entre otras.

La comprensión y apropiación del entorno a través de la exploración de los espacios y objetos bidimensionales y tridimensionales, en los distintos escenarios.

Esto supone:

- ✓ observar y diferenciar líneas y planos que componen el entorno;
- ✓ Analizar y clasificar los espacios de acuerdo a variables como formas, medidas y posibilidades de ser habitado, dentro de un espacio físico / virtual;



- ✓ ensayar diferentes formas de indagación: mirar, tocar, apretar, tirar, mover, sostener, medir, comparar los diferentes objetos en distintos escenarios;
- ✓ observar las características espaciales de distintos objetos, relacionarlas con sus ambientes (espacio / tiempo) de pertenencia y reflexionar sobre ellas reconociendo similitudes y diferencias;
- ✓ encontrar, a partir del juego, diferentes ubicaciones en el espacio tomando como figura el propio cuerpo.

Eje: Producción

El abordaje del eje de la producción supone ofrecer a los niños variadas experiencias de acción y expresión. Al producir, los niños exploran las posibilidades que ofrecen diferentes herramientas, soportes y materiales para dar forma a representaciones en las que manifiestan una intencionalidad, un significado. En sus creaciones, es necesario que los niños tengan oportunidades de probar, improvisar, expresar sus ideas, revisar lo construido, repetir o reformular, resolver diferentes situaciones y nuevos desafíos. Además, deben solucionar una serie de problemas que les provocan los materiales, las herramientas, los soportes y los procesos de trabajo, reconocer las posibilidades y las resistencias que estos ofrecen al momento de concretar las imágenes que quieren realizar. Así ponen en juego habilidades para conocer esos elementos, adaptarse a ellos o modificarlos, seleccionar los que les permiten expresar y comunicar mejor sus ideas e intereses.

Sus construcciones se enriquecen al mismo tiempo con las imágenes que les ofrece el entorno y con el conocimiento de las características que el arte visual adquiere en diferentes contextos histórico-culturales. El arte como producción social, sus cambios en el tiempo, la presencia de lo diverso y lo heterogéneo son componentes propios de la contextualización, y tienen presencia transversal a los ejes de la percepción y la producción.

A través del abordaje integrado de los saberes propuestos para el eje de la percepción y la producción, los niños tendrán oportunidades de conocer los elementos básicos del lenguaje visual a través de la exploración, el descubrimiento, la interpretación y la creación, partiendo de un hacer espontáneo que se amplía y enriquece a través de la mediación del docente.



Eje: Producción

Saberes Seleccionados

La identificación, diferenciación y realización de diferentes tipos de gestos gráficos (marcas, huellas, manchas, trazos) para construir manifestaciones con intencionalidad expresiva- comunicativa.

Esto supone:

- ✓ experimentar a partir de los gestos gráficos más espontáneos para llegar a la producción de marcas gráficas intencionales;
- ✓ descubrir distintas sustancias que manchen y usarlas en producciones visuales;
- ✓ ensayar distintos modos de representación de marcas, huellas, manchas y trazos, utilizando variados materiales y soportes gráficos y relacionarlas con las características del contexto socio cultural del cual provienen;
- ✓ observar y analizar obras artísticas que utilicen diferentes tipos de gestos.

La composición de imágenes plásticas que impliquen el uso de variados soportes, herramientas y materiales y tomen como punto de partida diferentes disparadores.

Esto supone:

- ✓ manipular diferentes soportes, herramientas y materiales para conocerlos y realizar imágenes plásticas resolviendo los desafíos que cada uno de ellos les presentan;
- ✓ descubrir formas de utilizar, combinar y modificar los recursos disponibles para componer formas concretas, tanto en el espacio bidimensional como en el tridimensional;
- ✓ descubrir y ampliar las posibilidades compositivas a través del dibujo, la pintura, el collage, el grabado, la construcción, el modelado y la escultura;
- ✓ experimentar con los colores, las formas, las líneas, las texturas, los espacios, las luces y las sombras para ampliar y desarrollar el propio lenguaje y la capacidad expresiva;



- ✓ seleccionar objetos naturales y artificiales, caracterizarlos y representarlos gráficamente, a través de la producción de imágenes figurativas y no figurativas;
- ✓ Participar en instancias grupales de exploración, producción, reflexión y análisis que enriquezcan las posibilidades de expresión y comunicación de cada niño y favorezcan el reconocimiento del valor del otro;
- ✓ ensayar diferentes modos de construir imágenes con variadas funciones;
- ✓ observar obras artísticas, investigar sobre sus orígenes y realizar registros de las impresiones e ideas que suscitan, utilizando diferentes materiales y modos de representación;
- ✓ observar imágenes, expresar verbal y gráficamente las relaciones posibles entre sus intenciones comunicativas y sus características constitutivas, y enriquecer las propias producciones con la información construida;
- ✓ reflexionar sobre el propio proceso de producción, analizando las dificultades y los logros, los sentimientos y las ideas que surgen al explorar la materia y producir con ella.

El diseño y la construcción de manifestaciones bidimensionales y tridimensionales a partir de la observación y recreación de imágenes, objetos e instalaciones observadas.

Esto supone:

- ✓ explorar distintos ámbitos, dentro y fuera del jardín para reconocer sus estructuras, formas, dimensiones de soportes (pared);
- ✓ realizar intervenciones¹⁴ visuales y plásticas sobre diferentes objetos (muebles, inmuebles, materiales, herramientas, juguetes, otros) y en distintos espacios / tiempos (sala, patio, parque, otros).

¹⁴ **Intervención** en artes visuales es un concepto polisémico y en permanente evolución, en esta propuesta refiere a una acción artística original y diferenciada sobre un espacio. En una intervención se modifica una o varias de las cualidades o propiedades de un espacio plano o tridimensional, que pasa a ser un espacio artístico por el simple hecho de que un artista ha decidido desarrollar su actividad sobre él. Frecuentemente, las intervenciones consisten en la ocupación física de una parte de un espacio público por objetos dispuestos en un lugar, de una determinada manera y de acuerdo a ciertas lógicas de acción particulares, diseñadas por un artista.



Orientaciones didácticas

En el marco de esta propuesta la educación visual se concibe como actividad social y como proceso cognitivo. Ello implica una construcción conjunta de significados, en la que cada niño desde su singularidad, irá desarrollando formas de proceder con las imágenes, las ideas y los recursos materiales.

Al interactuar con otros en un contexto imaginativo, los niños estarán estableciendo contactos con la dimensión estética de la producción visual y con su lenguaje. En este sentido, la interacción se presenta como un medio propicio para abordar el mundo de las imágenes y sus contextos, así como para la realización de diferentes representaciones visuales, bidimensionales y tridimensionales.

Los niños descubren sus propios modos expresivos y sus posibilidades comunicativas y creativas al jugar con grafiás de todo tipo: manchas de colores, personajes de cartón, disfraces de telas o sombreros de papel, entre otros recursos. De esta manera, el abordaje de lo sensorial como principio perceptivo es fundamental en todas las instancias de producción.

Cuando los saberes refieren a la descripción de objetos, se busca señalar y diferenciar los atributos perceptibles a través de los sentidos. Por ejemplo, atributos físicos visuales (claro, oscuro, rugoso, liso, transparente, opaco, brillante, translúcido, etc.), táctiles (suave, áspero, esponjoso, blando, duro, frío, tibio, etc.), gustativos (dulce, salado, amargo, agrio, picante, etc.), olfativos (con aroma a flores, frutas, incienso, café, menta, madera, perfumado, pestilente, con olor a hierbas, a humo, etc.) y auditivos (ruido, voz, murmullo, música, eco, silbido, aplauso, canción, sirena, timbre, etc.).

Aunque los datos sensoriales refieran a cualidades distintas de los objetos o de la situación percibida, el proceso perceptivo da lugar a la formación de una idea única y singular que las integra. De esta manera, cuando los niños observan una imagen visual elaboran hipótesis y construyen una representación en el tiempo y el espacio. Desde su interior podrán luego exteriorizar una manera singular, una construcción única, portadora de sentidos. Esto es un proceso de producción en artes visuales.

El collage y las técnicas mixtas son propuestas que pueden servir a los fines de la integración sensorial de la experiencia perceptiva en un proceso de producción. Estos modos y medios de representación visual incluyen la selección y combinación de materiales con diferentes cualidades sensoriales, por ejemplo, objetos con texturas en una imagen predominantemente táctil, materiales con aromas y sabores en una imagen predominantemente olfativa o gustativa, etc.



Las construcciones tridimensionales también son un recurso válido para abordar lo sensorial, por ejemplo, se pueden realizar esculturas móviles que permitan la incorporación del sonido ante la intervención de un agente externo, como el viento o la acción de una persona. También es posible representar algunas de las asociaciones sinestésicas realizadas (entre objetos, cualidades, sentidos, sensaciones y situaciones), por ejemplo, figurar determinado clima (de fiesta, de suspenso, de calma, de terror, etc.) a través de una ambientación espacial.

Para las instancias de apreciación o lectura de imágenes, las propuestas pueden consistir en observar láminas de reproducciones de pinturas, afiches, ilustraciones de cuentos, pinturas, dibujos, fotografías, publicidades, y extraer de ellas las posibles intenciones de su creador. Así, se podría partir de disparadores como: si estas imágenes pudieran hablar, ¿qué estarían diciendo?, ¿cómo nos damos cuenta?, ¿qué ideas transmiten?, ¿de qué otros modos podríamos transmitir el mismo mensaje? entre otras preguntas que se podrían formular.

Los saberes de Artes Visuales relacionados con el espacio proponen observar, describir, jugar y reflexionar ensayando modos de percibir y de proceder en y con el espacio cotidiano. Por ejemplo, cuando se trata de diferenciar líneas y planos que componen el espacio ambiental, las actividades pueden centrarse, por un lado, en visualizar las líneas que separan el piso de la pared, la pared del techo, marcos de puertas y ventanas, aristas en muebles, etc.; por otro lado, se pueden diferenciar la pared (plano) del rincón (espacio tridimensional) para indagar sobre sus posibilidades de intervención.

Si el objeto de conocimiento es el diseño y la construcción de manifestaciones bidimensionales y tridimensionales, los ejes de percepción y producción se integran en una idea de realización articulada. En este sentido, cuando se trata de dibujar y pintar un fragmento del entorno, recreado de acuerdo a los aportes imaginativos de los niños, resulta viable la propuesta de idear formas alternativas de recreación de diferentes imágenes observadas, conservando algunos aspectos y modificando otros. Esto es, por ejemplo, observar una escultura de una plaza o avenida del pueblo o ciudad, conservar su función (embellecer) y su modo de representación (escultura), pero buscar variantes en el soporte (el piso por la pared) y modificar los materiales (cambiar el cemento, chapa, por cartón, corcho, madera, plástico, u otros, para realizar un relieve con técnicas mixtas sobre una pared. Luego será necesario tomar decisiones sobre la conservación de la temática o su cambio por otra, de acuerdo a los intereses de los niños y/o a las intenciones de la tarea.

En el proceso de aprendizaje artístico visual los momentos de reflexión son tan importantes como los de percepción y producción. En este sentido, resultan indispensables



los espacios para recordar las decisiones tomadas y describir los procedimientos utilizados. Los tiempos destinados a recuperar la memoria de las acciones realizadas permiten también pensar sobre las posibilidades que ofrecen los espacios disponibles de ser habitados y de ser transformados de acuerdo a intenciones precisadas de antemano, o espontánea y creativamente durante la realización. La reflexión sobre el proceso permite pensar alternativas e idear otros modos de hacer y de imaginar probables consecuencias.

Cuando en la descripción de las vivencias faltan las palabras surgen las imágenes mentales porque, ante las limitaciones del lenguaje, el pensamiento creativo da lugar a la imaginación. Si las imágenes logran ser exteriorizadas, expresadas en representaciones gráficas, se transforman en un nuevo objeto material que permite ser leído. La lectura de estas nuevas imágenes puede indicar un camino para volver a pensar creativamente y recuperar las palabras. Así, el lenguaje de las artes visuales se alterna sucesivamente con los otros lenguajes que permiten elaborar y transmitir discursos, en la búsqueda de un enriquecimiento cada vez mayor del hacer, el sentir y el pensar artísticos.

Todo aprendizaje implica un proceso, por lo que resulta esencial evitar la asociación de sus resultados con un producto. Esta nota característica de la concepción del aprender supone un tiempo de desarrollo progresivo. En la educación visual, esta progresión se irá dando a medida que se avanza en las instancias de producción y reflexión, y en la elaboración de respuestas a los desafíos que proponen las intervenciones docentes. Por esto, las propuestas destinadas a crear y recrear en relación con un saber determinado deben ser presentadas de modo secuenciado, con una continuidad de intención, acción y sentido. También, por este motivo, deben estar presentes las instancias de reflexión que permiten dar cuenta del avance en la construcción de saberes con sentido.

De esta manera, es importante que entre una actividad y la siguiente exista una relación de continuidad, al mismo tiempo que se incorporen diferencias sustantivas entre ellas, a partir de la inclusión de cambios en ciertas variables didácticas. Por ejemplo, podrían producirse variantes en el espacio, los tiempos de realización, los materiales, las formas de ejecución, las herramientas, los soportes, la cantidad de integrantes en los grupos de trabajo.

También sería posible dar continuidad a las experiencias anteriores a través del planteo de situaciones alternativas, generadas a partir de nuevos interrogantes. Por un lado, las nuevas situaciones se pueden resolver utilizando los saberes ya construidos y, por otro, permiten contrastar estos saberes con las ideas que surgen en la búsqueda de nuevas respuestas. Estos cambios harán atractivas las propuestas y permitirán que el entusiasmo y la curiosidad persistan durante el desarrollo del proceso.



En todas las situaciones propuestas es importante presentar espacios y escenarios vacíos antes de iniciar las tareas para que puedan ser llenados, habitados, ocupados por los chicos. Los espacios vacíos no son lugares exentos de objetos, sino lugares donde las personas no pueden establecer relaciones de pertenencia y de proximidad con las cosas. Por ejemplo, no es lo mismo pintar o dibujar sobre hojas de papel, todas iguales, del mismo color y del mismo tamaño, ubicadas sobre las mesas de la sala y desde la posición de “sentados” en las sillas, que pintar o dibujar sobre papeles seleccionados por los niños, de distintos tamaños, colores y texturas, y desparramados por todo el piso de un espacio para ser llenado con sus producciones.

Finalmente, es necesario enfatizar que el desarrollo de los saberes vinculados con el arte visual requiere de una intervención docente que brinde a los niños oportunidades para explorar, experimentar, indagar, probar y volver a intentar a fin de avanzar en el conocimiento y dominio de los elementos básicos del lenguaje visual. Será imprescindible entonces, evitar la apelación a estrategias que tienden a la reproducción de formas propuestas por el docente, como la copia y el rellenado de modelos, porque coartan las posibilidades de desarrollo del niño.



Bibliografía

- Acaso, María. *El lenguaje visual*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Aguilar A. Mario y Bize B. Rebeca. *Pedagogía de la intencionalidad. Educación para una conciencia activa*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2011.
- Akoschky, Judith, Ema Brand y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Anzorena, Horacio. *Ver para comprender. Educación desde el arte*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998.
- Aparici, Roberto y otros. *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
- Argañaras, Olga y otros. *Portales abiertos. Un camino hacia lo estético. Propuestas metodológicas de relación*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1998.
- Borthwick, Graciela. *Los espacios creativos en la educación*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1993.
- Calmels, Daniel. *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.
- , *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.
- Calvo, Marta. “La educación por el arte” en Akoschky y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Crespi, Irene y Jorge Ferrario. *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Eisner, Elliot. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- , “Cognición y representación: Persiguiendo un sueño”. En *Revista Enfoques Educacionales*. Vol.1, Nº1, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, 1998.
- Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Hargreaves, David J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Editorial Morata, 1991.
- Heguy, Graciela. *Grandes obras para pequeños artistas. Proyectos integrados de arte*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010.
- Hoyuelos, Alfredo, Susana Burshan y otros. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia”. En Seminario Introducción a la propuesta educativa Reggio Emilia, Italia. Bogotá. Colombia, 2006. Disponible en www.redsolare.com.



- Ivern, Alberto. *¿A qué jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires: Editorial Bonum, 1997.
- Jové Peres, Juan J. *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística.* Madrid. España: A. Machado Libros, 2002.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial.* Buenos Aires, 2004.
- Nun de Negro, Berta. *La educación estética del niño pequeño.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Ros, Nora. "El lenguaje artístico, la educación y la creación". En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). OEI, 2004.
- Rozental, Alicia. *El juego, historia de chicos.* Buenos Aires: Noveduc, 2005.
- Spravkin, Mariana. "Enseñar plástica en la escuela: Conceptos, supuestos y cuestiones". En Akoschky, Judith y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Spravkin, Mariana; Nun de Negro, Berta y Otros. *Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar.* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.
- Terigi, Flavia otros. "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En Akoschky, Judit y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Tonucci, Francesco. *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Buenos Aires: Editorial Losada, 2010.
- Trini, Silvia. *El arte en el niño con capacidades diferentes.* Buenos Aires: Distal, 2008.
- Ullúa Jorge. *Volver a jugar en el jardín.* Buenos Aires: Homo Sapiens, 2008.
- Vigotsky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia.* México: Fontamara, 1996.



Danza

Fundamentación

La Danza es una disciplina que utiliza el cuerpo como un instrumento de representación, expresión, comunicación y creación (Stokoe 1990; Harf 1986; Jaritonsky 1978). El movimiento colabora con el aprendizaje y desarrollo de los niños porque fortalece sus capacidades cognoscitivas desde la construcción perceptiva de su propio cuerpo, en relación con el entorno sociocultural.

Desde que nace, incluso antes de acceder al lenguaje verbal, el niño se expresa corporalmente. En los primeros años de la infancia pasa por momentos claves que producen cambios importantes en su vida. La relación con su entorno influye directamente en su aprendizaje y colabora en el desarrollo físico, mental, emocional y social.

De esta forma, la danza en la Educación Inicial permite recobrar y transformar diferentes formas de comunicación y ofrece al niño un espacio para explorar sus posibilidades de movimiento, expresión y disfrute. Asimismo, favorece que conozca y descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos y con el de los otros chicos y dé cuenta de sus sentimientos y emociones.

Los niños en sus actividades cotidianas se mueven espontáneamente y van construyendo una serie de saberes, vinculados con su acción corporal, que les permiten crecer y desenvolverse de manera cada vez más autónoma. La imaginación, la emoción, la percepción, la exploración creativa de los movimientos corporales y la improvisación son características importantes de la danza. En la medida en que los niños van accediendo a las distintas formas de interpretación corporal, sus vínculos con el medio se amplían, se enriquecen y profundizan. Dicho de otro modo, la danza le permite al niño vincularse con su entorno y sentirse seguro y aceptado en el intercambio con los otros.

En este marco, la danza creativa desde la Educación Inicial adquiere un papel preponderante como medio de comunicación y ofrece a los niños oportunidades de desarrollar la percepción, la fantasía y la imaginación, como así también habilita un espacio para producir, crear, compartir y mostrar a otros las propias producciones¹⁵.

En este sentido Bixio (2010) sostiene que la fantasía es una condición fundamental del desarrollo de la subjetividad del niño, es inherente y necesaria para que exprese libremente su posibilidad creadora. La fantasía constituye el nivel superior de la imaginación

¹⁵ Danza Creativa: es aquella que considera la adquisición de los elementos del lenguaje de la danza en relación con la exploración, la improvisación y la producción. Es decir, se integra en el proceso creativo el pensar, el sentir, el imaginar y el crear.



capaz de dar forma a las ideas y alterar la realidad, de posibilitar que “los animales hablen, las alfombras vuelen y desaparezcan como por arte de magia”. Asimismo, podemos decir que a partir del contacto con espectáculos de danza de diferentes géneros y estilos, los niños podrán desarrollar la curiosidad, la fantasía y la creatividad.

Cabe señalar que en esta propuesta, los saberes culturales de los niños son el soporte que les permitirán encontrar un estilo propio en la elaboración de diferentes danzas. La intervención docente es fundamental para la enseñanza de aquellos saberes que habilitan a los niños a ampliar su repertorio de movimientos y a apropiarse de diferentes secuencias de movimientos y producciones coreográficas.

Los niños, la Danza y el juego corporal

El juego es generador de zonas de desarrollo próximo y es el lenguaje privilegiado de los niños¹⁶. El juego es una función básica, un comportamiento totalizador que compromete sus percepciones, motricidad, inteligencia, afectividad y comunicación. El juego en la Educación Inicial es un contenido de enseñanza ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los niños (Violante y Soto 2011).

De esta manera, la danza recurre a la dimensión dinámica del juego porque desde esta perspectiva el cuerpo de los niños se vale de todas las posibilidades de sus movimientos. También les permite una articulación entre el espacio propio (conocido) y el espacio extraño (desconocido), dándole sentido a la relación próximo-lejano. Dicho de otro modo, el juego corporal posibilita a los niños participar y enriquecer un mundo simbólico a través de un doble movimiento: explorando y dominando una forma imaginaria y dinámica del mundo exterior, como así también, proyectándose en una forma dinámica que define su mundo interior.

Asimismo, es importante incluir el juego de simulación porque lleva a los niños a representarse situaciones que exceden su nivel de desarrollo actual ya que los obliga a sujetarse a las reglas del juego mismo y genera comportamientos voluntarios y conscientes en situaciones que aún no enfrentan en la vida diaria. Se entiende por juego de simulación a aquel en el que se instala una situación imaginaria pero sujeta a ciertas reglas de conducta. Podemos distinguir desde juegos con situaciones imaginarias explícitas y reglas implícitas hasta juegos con situaciones menos evidentes y reglas cada vez más claras. Pero en todos los casos se articulan situación imaginaria y sujeción a reglas desde la danza para generar zonas de desarrollo próximo.

¹⁶ Vigotsky define “Zona de Desarrollo Próximo” como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Baquero 2004: 137).



De esta manera, podemos decir que el juego permite encontrar nuevas formas de expresarse a través de gestos y acciones, construir escenarios que acompañen las situaciones danzadas, negociar significados desde el movimiento (empatía kinestésica) con otros jugadores, entre otros. Esto, a su vez, favorece el desarrollo de la actividad creadora en los niños, tanto desde la ampliación de sus movimientos corporales, como desde la construcción de diferentes producciones coreográficas de danza a través del juego. Algunos ejemplos pueden ser la exploración de diferentes movimientos, "del como sí" para abordar una danza dramática, juegos para enseñar la coordinación y el ritmo desde una danza popular, entre otros.

Los juegos de exploración del cuerpo, del espacio y de materiales diversos realizados de forma individual o en grupo potencian el sentimiento, aceptación y conocimiento corporal necesarios para el desarrollo de la percepción y la autoestima.

En síntesis, desde la mirada de Fuenmayor (1999) se puede decir que en la danza, el proceso pedagógico y lúdico parte de la vivencia y el saber hasta el conocimiento. Se trabaja desde las sensaciones, percepciones y emociones que produce el juego, con el objetivo de que cada niño encuentre la integración entre el sentir, el pensar y el hacer. Dicho de otra manera, se podría decir que, en la danza se parte de la zona de desarrollo próximo, considerada como una dinámica intersubjetiva que luego se internaliza, constituyendo una actividad intrasubjetiva¹⁷. Asimismo, la intervención del educador es fundamental en el aprendizaje de la danza ya que es el mediador entre el mundo cultural y el sujeto que aprende.

Ejes: Percepción y Producción

Fundamentación

La percepción y la producción se presentan como ejes organizadores de un conjunto de saberes, aunque es imprescindible comprenderlas como un saber en sí mismo, que puede ser enseñado y aprendido. De esta forma, las experiencias perceptivas implican procedimientos de producción y los procesos de producción involucran el funcionamiento perceptivo.

Cabe señalar que en el desarrollo integral del niño interviene el conocimiento de sí mismo y del mundo, el desarrollo de la sensación y percepción, la estimulación y la actividad constructiva. De ahí que la Educación Inicial contemple la importancia de que los niños vivencien su cuerpo y el mundo por medio del juego y el movimiento, de la observación y la experimentación a través de los sentidos.



De esta manera, la sensopercepción es un elemento que nos guiará en la construcción y producción de diferentes movimientos y estilos de danza. Por sensopercepción entendemos aquellas actividades donde se implementan prácticas que tienden a desarrollar la conciencia del propio cuerpo (Harf 1998). Además la percepción es la instancia a partir de la cual cada niño podrá integrar las sensaciones que le produce el movimiento en su cuerpo, un contenido consciente y transformable a través de su propio desarrollo imaginativo y creativo.

Asimismo, en este proceso de construcción perceptiva se instala la producción coreográfica, y cuando hablamos de producción nos referimos directamente al hacer. El trabajo coreográfico es una elaboración del mundo interno para mostrar a través de imágenes (secuencia de movimientos corporales, dominio del espacio, calidades de movimiento, argumentos, entre otros) creaciones comprensibles para uno mismo y para los demás; del mismo modo que fomenta el desarrollo de la imaginación y la percepción y activa las posibilidades motrices de cada niño.

Eje: Percepción

Saberes seleccionados

El desarrollo de la disponibilidad corporal a través de diferentes procedimientos exteroceptivos (tacto, vista, oído, gusto, olfato) y propioceptivos (noción de peso corporal, de presión de apoyos, de espacios corporales interiores, de la tensión y relajación neuromuscular, entre otros), para el conocimiento y el cuidado del cuerpo¹⁸.

Esto supone:

- ✓ Experimentar las posibilidades motoras y expresivas del cuerpo.
- ✓ Indagar sobre los procedimientos exteroceptivos (tacto, vista, oído, gusto, olfato) y propioceptivos (noción de peso corporal, de presión de apoyos, de espacios corporales interiores, de la tensión y relajación neuromuscular, entre otros) para organizar la percepción a través de diferentes movimientos con el propio cuerpo.
- ✓ Conocer que la disponibilidad corporal es un estado que involucra lo corporal, lo intelectual y lo emocional.

¹⁷ Vigotsky define como "dinámica intersubjetiva" al espacio intermedio que se resuelve en colaboración con otro (adulto o compañero), es decir, entre personas. Por otra parte, la "dinámica intrasubjetiva" hace referencia al espacio que se resuelve individualmente, es decir, es una actividad que se origina en el interior del propio niño (Baquero 2004: 137).

¹⁸ Ley 26.150 de Educación Sexual Integral



- ✓ Identificar las múltiples expresiones del cuerpo a través del movimiento, para que cada cuerpo encuentre equilibrio, ritmo, tensión y relajación.
- ✓ Registrar los cambios y movimientos del propio cuerpo y del grupo de pares.
- ✓ Explorar sensaciones y percepciones que se registran durante el movimiento o quietud.
- ✓ Comunicar a través del movimiento corporal las sensaciones, los sentimientos o las ideas que se experimentan.

La exploración, a través de diferentes juegos corporales, de los movimientos del propio cuerpo y de otros en relación con el espacio y el tiempo, para conocer sus posibilidades expresivas y utilizarlas en función de estímulos externos o internos.

Esto supone:

- ✓ Indagar sobre las posibilidades del movimiento expresivo en relación con el movimiento propio y el del grupo de pares, a través de los juegos corporales.
- ✓ Realizar los movimientos del cuerpo ocupando distintos niveles: acostados, sentados, parados, entre otros.
- ✓ Explorar e integrar las nociones de espacio y tiempo en diferentes juegos corporales.
- ✓ Analizar, desde el movimiento y la danza, las relaciones espaciales (ámbitos, nociones y elementos espaciales).
- ✓ Conocer distintas formas de movimientos danzados en el espacio en relación con el trabajo individual, en pareja, grupal y colectivo.
- ✓ Integrar el movimiento corporal expresivo a los estímulos rítmicos sonoros y musicales, por medio de diferentes juegos.

La exploración, el registro y la ejecución de movimientos que componen la danza para su interpretación, desde calidades y tiempos diferentes.

Esto supone:

- ✓ Explorar las velocidades, las intensidades y la dirección (calidades de movimiento) en que pueden hacerse los movimientos corporales.
- ✓ Localizar los movimientos que realizan diversas zonas del cuerpo y a la vez aprender que una misma zona puede generar distintos movimientos.
- ✓ Adecuar los movimientos al estímulo sonoro utilizando diferentes calidades de movimiento (esfuerzo).



- ✓ Ampliar el repertorio de movimientos para desarrollar mayor soltura, expresividad y distintas maneras de comunicación.
- ✓ Imitar y establecer diálogos corporales entre grupo de pares.
- ✓ Observar la acción de otros para seleccionar movimientos iguales y diferentes con el fin de internalizarlos y construir un estilo personal.
- ✓ Realizar secuencias de movimientos a partir de los esquemas rítmicos de diferentes danzas.

Eje Producción:

La participación en situaciones de improvisación y creación que favorezcan el movimiento expresivo espontáneo y promuevan instancias de composición individual y grupal.

Esto supone:

- ✓ Participar con otros en la improvisación, la creación y el desarrollo de juegos corporales.
- ✓ Recurrir a la observación y al juego de la imitación para construir diferentes repertorios de movimientos.
- ✓ Secuenciar series de movimientos para construir diferentes danzas.
- ✓ Interpretar imágenes o situaciones evocadas a través del movimiento.
- ✓ Construir el escenario lúdico donde se desarrollarán las danzas (escenario convencional y no convencional).
- ✓ Comunicar a través de la acción y las palabras las sensaciones que se registran durante la ejecución de las diferentes danzas.
- ✓ Desarrollar la improvisación estructurada planteando fases previstas en función de una totalidad y generando para cada unas de éstas una resolución espontánea. Es decir, se ordena la improvisación sin coartar la espontaneidad para cada una de las etapas.
- ✓ Ampliar la improvisación libre, reaccionando pronta y espontáneamente a los diversos estímulos y experimentando a través de la imaginación, la fantasía y la intuición.
- ✓ Construir un espacio escénico.
- ✓ Producir diferentes coreografías teniendo en cuenta los distintos procesos cognitivos implicados: imaginar, percibir, idear, crear, recrear, proyectar, habilitando la ampliación de los movimientos creativos desde lo personal y grupal.



- ✓ Valorar la improvisación como recurso sistemático para la creación de danzas grupales e individuales de diferentes géneros y estilos.
- ✓ Analizar la danza como manifestación de la identidad cultural.

El desarrollo de la curiosidad, la fantasía y la imaginación a partir del contacto con espectáculos de danza que conformen el patrimonio cultural local y regional de diferentes géneros y estilos.

Esto supone:

- ✓ Participar en espectáculos de danza de diferentes géneros y estilos.
- ✓ Elaborar coreografías relacionadas con el contexto sociocultural al que pertenecen los niños.
- ✓ Interpretar movimientos corporales y danzados de diferentes épocas y estilos construyendo criterios para la elaboración de coreografías con un sentido e intencionalidad expresiva-comunicativa.
- ✓ Analizar la danza como manifestación de identidad cultural, asistiendo a espectáculos dancísticos de diferentes géneros y estilos o a través de la utilización de las TICs.



Orientaciones didácticas

La enseñanza de la Danza en la Educación Inicial se organiza a partir de la exploración, las estrategias de disponibilidad corporal, la improvisación y la producción de coreografías. Es una construcción que se da individualmente, en un grupo y en un contexto determinado.

El espacio es un lugar que necesita ser explorado, reconocido por el niño mediante el juego, por esta razón es importante ingresar en él con propuestas docentes que desafíen la zona de desarrollo potencial de los pequeños, enseñando a danzar desde el juego y propiciando situaciones de enseñanza. El ambiente es uno de los organizadores del aprendizaje de los niños. Conocerlo y explorarlo les permite desenvolverse en él con mayor autonomía¹⁹.

Asimismo se puede utilizar la exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos como el pulso y la respiración antes, durante y después de diversas situaciones de movimientos.

Para iniciar un proceso de creación artística de la danza es necesario estar disponible. Este estado de disponibilidad corporal y lúdica permite que emergan respuestas creativas, que se despierte la curiosidad, el interés, la posibilidad de trabajar con otros, que se regule la tensión que se produce al enfrentarse con los conflictos que genera el aprendizaje (Bender 2008). Es un estado que involucra lo corporal, lo intelectual y lo emocional, además enriquece el proceso de sensopercepción. A través de la disponibilidad lúdica se alcanza una mayor conciencia sobre el propio cuerpo como presencia física e instrumento de comunicación. Esto los ayudará a explorar y descubrir las infinitas posibilidades de variación de movimiento con su cuerpo en el espacio, en un tiempo y con una energía determinada.

Las propuestas pueden plantearse partiendo de aquellas acciones corporales básicas tales como saltar, caerse, estirarse, elevarse, descender, darse la vuelta, entre otras, para experimentar cómo jugar con ellas en vinculación con su cuerpo y el de los demás. Además, se pueden incluir elementos tales como espejos, telas, globos, pelotas con la finalidad de que los niños manipulen y descubran diferentes sensaciones en relación de esos objetos con su propio cuerpo y con el de su grupo de pares.

Del mismo modo, se han de construir escenarios apropiados para danzar reordenando la disposición del espacio y permitiendo desplazamientos, saltos, caídas, giros y gestos. La acción de desplazamiento en la danza exige seleccionar las partes del cuerpo que cargan con

¹⁹ Zona de Desarrollo Potencial: es la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero 2004: 137).



el peso, de manera que éste pueda transportarse a otra parte del cuerpo. Por ejemplo: los pies pueden utilizarse para dar pasos, produciendo la acción de caminar o correr, o distintas combinaciones de ambas. Los saltos constituyen otras modalidades de desplazamientos sobre los pies. También se puede realizar la acción de dar pasos con las manos y los pies haciendo que las distintas partes del cuerpo soporten el peso unas detrás de otras (codos, rodillas, hombros). En definitiva, todas las partes del cuerpo pueden desplazarse sobre el suelo mediante acciones de deslizamiento, giro o arrastre.

En cuanto a los saltos y caídas podemos decir que los niños necesitan tiempo para experimentar diferentes variantes, tales como los saltos asistidos, en los que uno o más niños ayudan a otro. Cabe utilizar diferentes combinaciones de los pies y la elección dependerá del salto requerido, fuerte o suave, simétrico o asimétrico, pequeño o grande, con extensión o contracción.

Por otra parte, los giros son rotaciones sobre el propio cuerpo y se pueden realizar limitándose a girar sobre los pies o moviendo diferentes partes del cuerpo para que carguen con el peso (dando vueltas o rodando).

Los gestos se describen con frecuencia como movimientos que se convierten de funcionales a expresivos. En este sentido, al utilizar acciones cotidianas de manera expresiva estamos haciendo un gesto. Así, las danzas pueden ejecutarse sólo con una parte del cuerpo o con distintas combinaciones. Los gestos utilizados en la danza pueden extraerse de las acciones de la vida cotidiana, aunque transfiriéndolas a otras partes del cuerpo y aumentando o disminuyendo su amplitud o intensidad, a fin de ampliar la variedad de expresión. De este modo, se aprende una forma que permite crear movimientos de manera grupal, se trabaja la fluidez, la disponibilidad corporal y el desarrollo de la creatividad.

Asimismo, el docente, mediante una acción planificada, inducirá al trabajo creativo, posibilitando el surgimiento de los movimientos, fortaleciendo el trabajo individual y colectivo, en forma alternada.

Además, se puede propiciar en el trabajo grupal, un momento de puesta en común (mostrar y observar qué hacen los otros), momentos de relajación a través de ejercicios respiratorios y relajación progresiva (tensión-distensión). En otras ocasiones, se puede proponer un diálogo acerca de lo sucedido y dejar un registro de la actividad lúdica. Y, si se trabaja con desplazamientos, apoyos y equilibrio, es posible imaginar, con los niños, diferentes situaciones y ritmos para integrarlos en una danza.

En relación con la improvisación, las actividades pueden ser variadas: estructuradas o libres, individuales o colectivas, más o menos enmarcadas, y en función de diferentes estímulos (musicales, poéticos o visuales).



En la producción coreográfica se integran todos los saberes abordados desde las estrategias de disponibilidad corporal, la improvisación y la producción. Así pues, en las propuestas didácticas de exploración y experimentación, se deben tener en cuenta todas las oportunidades posibles en torno al abordaje del conocimiento sobre el que se espera habilitar y profundizar el contacto y la participación en espectáculos de diferentes géneros y danzas.

De este modo, es necesario interpretar producciones de los grupos en los que el niño se desarrolla, en relación con la historia y la identidad cultural de su comunidad. Asimismo, es preciso ofrecerle no sólo la posibilidad de explorar y conocer diferentes estilos de danzas preexistentes, sino también que a través de ellas pueda desarrollar su propio estilo de movimiento, construir una danza, expresar y comunicar su propia identidad cultural.



Bibliografía

- Akoschky, Judith y otros. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Baquero, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique: Buenos Aires, 2004.
- Bender, Nora. *Arte en la escuela*. Buenos Aires: Flacso, 2008.
- Camilloni, Alicia y otros. *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós, 2007.
- . *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- Fuenmayor, Victor. *El cuerpo de la obra*. Instituto de investigación en lingüística de la Universidad de Zulia, 1999.
- Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- . *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Grondona, Leticia y otros. *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo, 1999.
- Harf, Ruth. “La expresión corporal va a la escuela” en Akoschky, Judith y otros *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Hargreaves, David. *Infancia y educación Artística*. Madrid: Morata, 1991.
- Hesselman, Susana. *El pensamiento corporal*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Jaritonsky, Perla. *La expresión corporal como lenguaje artístico. Proyectos y estrategias en* Porstein, Ana. *La expresión corporal: por una danza para todos, experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc, 2003.
- Kalmar, Débora y otros. *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares: Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*, 2011.
- Laban, Rudolf. *Danza Educativa Moderna*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- . *El dominio del movimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- Read, Herbert. *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1991.
- Ros, Nora. *Expresión corporal en educación. Aportes para la formación docente*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Sue, Leese y Moira Packer. *Manual de Danza. La danza en las escuelas cómo enseñarla y aprenderla*. Madrid: Plus Vitae, 1982.
- Stokoe, Patricia y Ruth Harf. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós, 1986.



Stokoe, Patricia. *Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas, 1990.

Violante, Rosa y Claudia Soto. *Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de educación de la Nación, 2010.

Vygotski, Lev Semionovich. *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Fontamara, 1997.



Teatro

Fundamentación

La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños ya que el niño representa en acciones, en imágenes vivientes lo que piensa y siente. Al respecto Vigotski afirma:

el niño mimetiza las impresiones que percibe del medio que lo rodea. Como resultado de esto, crea las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida, para improvisar impulsos emocionales. El drama (teatro), como forma de expresión, yace hondamente en la naturaleza de los niños (1977:85).

El Teatro, como lenguaje artístico, participa de las características generales del arte ya que se trata de un saber a ser comunicado, un medio expresivo para hacer público el significado, un modo de trabajar el saber y una sintaxis entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente, manifiesta (Akoschky y otros 2006: 134-152).

El teatro es una síntesis de campos de conocimientos que se evidencian en la representación, en el hecho teatral. Esta manifestación artística, en la Educación Inicial adquiere las características de juego dramático, que permite al niño simular roles y situaciones ficcionales. A través de él, se expresa y se comunica, explora, despliega su interioridad de manera creativa, desarrollando su personalidad, canalizando emociones, sentimientos y necesidades, resolviendo conflictos. En ese sentido, el juego dramático se constituye en vehículo de comunicación que permite a los niños elaborar situaciones cotidianas, expresar fantasías inconscientes, reprimidas, y revelar sus posibilidades de disfrute, de manifestar sus sentimientos, de expresarse con otros y de apropiarse de significados sociales.

Esta forma de expresión lo habilita a experimentar, improvisar y expresar ideas adecuándose a distintas situaciones y desafíos. Implica un proceso de búsqueda, de realización e interpretación que compromete la sensibilidad, la percepción, el desarrollo intelectual y creativo. El juego dramático favorece el pensar, el sentir y el hacer, indispensables en todos los niveles de la educación.

A nivel grupal, este formato de juego propicia la participación, la cooperación, el trabajo en grupo, estimula la reflexión sobre las distintas actividades, y se convierte en un vehículo para transmitir valores tales como el reconocimiento de los otros, el respeto, la solidaridad y la aceptación de la crítica.



El juego, y especialmente el juego dramático, permite actuar para aprender a actuar. Adquiere características diferentes de la obra teatral y, por esta razón, el niño que participa de él se diferencia del actor profesional que representa una obra.

En tal sentido, Jorge Eines y Alfredo Mantovani (1980) establecen la diferencia entre teatro y juego dramático:

Concepto tradicional de Teatro	Concepto de juego dramático
-Se pretende una representación	-Se busca la expresión
-Interesa el resultado final, el espectáculo	-Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo
-Las situaciones planteadas son creadas por el autor y el profesor	-Se "recrean" situaciones imaginadas por los propios niños
-Se parte de una obra escrita y acabada	-Se parte de circunstancias, obteniéndose el proyecto oral que luego se completará o modificará con el accionar de los que juegan
- El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor	-El texto y las acciones son improvisadas, debiendo respetarse, únicamente el tema
-Los personajes son aceptados, no queda otro remedio, a partir de una propuesta del profesor. Los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes	-Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (Los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes)
-Se hace en un teatro en un lugar que tenga escenario	-Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos (patio, aula, pasillo...)



<p>-La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es alquilado o confeccionado por las madres</p>	<p>-La escenografía es realizada por los niños y ellos forman su propio vestuario con ropas y sombreros viejos o elementos confeccionados en clase. Los objetos a utilizar también son elegidos por los niños</p>
<p>-Los participantes son niños que representan y que son colocados en una situación adulta de trabajo</p>	<p>-Los participantes son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego infantil</p>
<p>-Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo</p>	<p>-Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con el resto de sus compañeros y eventuales espectadores</p>

El juego dramático permite al alumno conocerse a sí mismo y a los demás a través de la simulación espontánea de situaciones en juego, sin hacer énfasis en la formación técnica. De esta manera, se convierte en un campo de conocimiento que fortalece el trabajo en equipo, evita la construcción de estereotipos y permite compartir experiencias.

Eje: Percepción

Fundamentación

En el eje Percepción el acento está puesto en los procesos de exploración sensorial, instancia expresiva y comunicativa, que promueven la construcción de esquemas perceptivos a partir de la captación de información sensible y su interacción con la información emotiva y cultural.

El registro de sonidos, sabores, colores, olores, formas y el modo en que cada uno es capaz de percibir estos estímulos, a partir de sus propios procesos internos, dan forma a una visión del mundo. Esta mirada de la realidad tiñe los procesos de producción y apreciación de Teatro.

Los ejercicios de percepción y sensorialidad favorecen la construcción de un sujeto más sensible, más enriquecido, más atento y más dueño de sus capacidades de sentir y expresar.



Saberes seleccionados

La exploración de los movimientos del propio cuerpo y del de los otros en relación con el espacio y el tiempo.

Esto supone:

- ✓ Explorar el uso que hacen ellos mismos y sus compañeros de las posibilidades motoras y expresivas del cuerpo.
- ✓ Reconocer la disponibilidad como un estado que involucra lo corporal, intelectual y emocional.
- ✓ Conocer las múltiples expresiones del cuerpo a través del movimiento para que cada cuerpo encuentre su propio balance, ritmo, tensión y relajación.
- ✓ Explorar sensaciones y percepciones que se registran durante el movimiento o quietud.
- ✓ Registrar los cambios y movimientos corporales propios y del grupo de pares.
- ✓ Comunicar a través del movimiento corporal las sensaciones, los sentimientos o las ideas que se experimentan.
- ✓ Explorar las posibilidades del movimiento expresivo en relación con el movimiento propio y el del grupo de pares a través de los juegos corporales.
- ✓ Internalizar la significación del espacio y el tiempo, respecto de los objetos y demás sujetos, en diferentes juegos corporales, para transitarlos con confianza y seguridad.
- ✓ Investigar con el cuerpo ritmos y movimientos característicos de diferentes seres (animales, plantas, personas).

La participación en experiencias de exploración sonora que permitan desarrollar las posibilidades expresivas de la voz hablada.

Esto supone:

- ✓ Practicar la articulación y el volumen de la voz.
- ✓ Jugar con onomatopeyas que reproduzcan sonidos de la naturaleza, acompañándolas con los movimientos correspondientes (mar, tormenta, etc.).
- ✓ Explorar los sonidos y ruidos que se pueden producir con el aparato fonador.
- ✓ Escuchar y reconocer sonidos del entorno natural y social.
- ✓ Investigar sonidos generados por diferentes fuentes sonoras.



- ✓ Escuchar, elegir y seleccionar canciones, propias o ajenas, en función de los elementos presentes en la escena dramática.

La exploración de las posibilidades que brindan diferentes recursos plástico-visuales para su utilización en el juego dramático.

Esto supone:

- ✓ Explorar las posibilidades expresivas de los materiales (cartón, tela, papel, madera, arcilla, telgopor, etc.).
- ✓ Utilizar la luz y la sombra como recurso expresivo.

La participación en experiencias teatrales que permitan el desarrollo de la capacidad de mimesis (imitación) e improvisación teatral.

Esto supone:

- ✓ Diferenciar lo cotidiano de lo ficcional.
- ✓ Identificar y reconocer los elementos de la estructura dramática en situaciones imaginarias:
 - sujetos/ roles/ personajes: roles conocidos e imaginarios, opuestos y complementarios;
 - acciones/situaciones: reales e imaginarias;
 - acciones e intención comunicativa: objetivo;
 - espacio: real, ficticio o dramático;
 - tiempo: ficticio o dramático, época;
 - conflicto: con uno mismo, con los demás, con el entorno y las cosas;
 - historia/argumento;
 - secuencia narrativa.
- ✓ La creación colectiva de una producción teatral.

La participación como espectadores de distintos tipos de espectáculos (teatro infantil, mimo, títeres, comedia musical, murga, etc.) y experiencias teatrales, de manera que desarrollem el gusto y el placer por estas experiencias artísticas.

Esto supone:



- ✓ Reconocer los elementos de la estructura dramática (cuáles son los personajes, dónde transcurre la obra, qué conflictos se plantean, en qué época se desarrolla, y otros) en el espectáculo visto.
- ✓ Identificar las características de cada tipo de manifestación teatral (teatro, mimo, títeres, comedia musical, etc.).
- ✓ Conversar con un artista del medio para escuchar y comprender el proceso de creación artística (actores, directores, escenógrafos, productores, etc.).
- ✓ Visitar diferentes espacios teatrales (teatros, centros culturales, anfiteatros, salas, etc.) estableciendo las diferencias y similitudes.

Eje: Producción

Fundamentación

El énfasis del eje Producción está puesto en el afianzamiento de las capacidades para producir mensajes estéticos con intenciones expresivas y comunicativas. Esto último determina dos instancias diferentes, igualmente importantes y complementarias:

- la instancia expresiva corresponde a la manifestación de emociones, sensaciones, ideas y valoraciones en una intención espontánea de mostración del mundo interno.
- la instancia comunicativa se ocupa de compartir con otros el producto. Esta etapa es más analítica y reflexiva. Implica la inclusión de los demás y la posibilidad de incidir en el destinatario e impactarlo.

Saberes seleccionados

El desarrollo de la imaginación y la creatividad a través de la improvisación de diferentes movimientos.

Esto supone:

- ✓ Reconocer la diferencia de su propio cuerpo en tensión y en relajación.
- ✓ Crear secuencias con diferentes calidades de movimiento.
- ✓ Construir esculturas con el cuerpo que representen diferentes períodos de la vida (un bebe, un joven, un anciano, etc.).
- ✓ Recrear situaciones teatrales utilizando solamente gestos y movimientos.
- ✓ Crear ritmos y movimientos corporales característicos de diferentes seres (animales, plantas o personas).



La incorporación de las posibilidades expresivas de la voz a los juegos dramáticos y la incorporación de música propia en las producciones dramáticas.

Esto supone:

- ✓ Imitar y recrear los diversos sonidos del entorno natural y social utilizando la voz, el cuerpo, objetos sonoros e instrumentos musicales.
- ✓ Crear canciones que puedan incluirse en las dramatizaciones.
- ✓ Inventar personajes con distintos tipos de voz.
- ✓ Construir instrumentos musicales propios (maracas, platillos, etc.) para ser incorporados a las producciones propias.
- ✓ Sonorizar o ponerle música a: una poesía, un cuento, un movimiento, una obra de teatro.
- ✓ Diferenciar personajes de un cuento y después narrarlo con música o sonidos.
- ✓ Elaborar dramatizaciones a partir de canciones.

El empleo creativo de los recursos que ofrece el lenguaje visual en producciones dramáticas.

Esto supone:

- ✓ Diseñar y utilizar máscaras propias mediante las cuales puedan lograr mayor expresividad corporal.
- ✓ Crear maquillajes, como parte de la creación de personajes o roles.
- ✓ Realizar intervenciones en el espacio tridimensional, transformando espacios reales en ficticios (un aula en un palacio, el patio en un circo, un pasillo en un túnel).
- ✓ Producir, con elementos descartables, formas dramáticas en el espacio. Por ej. Una casa abandonada, una mariposa volando, un cazador con su presa.
- ✓ Construir escenografías sencillas que remitan a un relato, cuento, historieta, etc.
- ✓ Utilizar elementos del entorno para construir escenografías y/o utilería sencilla que definan el espacio o época donde se desarrolla la acción, teniendo especialmente en cuenta el comportamiento visual de los elementos.
- ✓ Armar vestuarios que puedan ser integrados en la creación de personajes.
- ✓ Crear un personaje o rol a partir de los elementos de un traje o prenda de vestir.
- ✓ Diseñar y construir títeres para utilizarlos en pequeñas producciones teatrales.



- ✓ Diseñar espacios a partir de la luz y la sombra (cuevas, desiertos, mazmorras, campos, túneles, parques, etc.).

La participación en producciones que integren creativamente los elementos del lenguaje teatral.

Esto supone:

- ✓ Contar anécdotas, recuerdos, cartas, historias inventadas, etc.
- ✓ Escuchar un cuento narrado oralmente para luego representarlo.
- ✓ Recrear roles o personajes correspondientes a su realidad cercana y situaciones cotidianas, accionando de manera coherente de acuerdo con el personaje elegido.
- ✓ Construir roles dentro de la ficción.
- ✓ Transformar el espacio real en espacio dramático para las representaciones.
- ✓ Elaborar y realizar acciones dramáticas.
- ✓ Armar dramatizaciones, abordando posibles temas y conflictos de su entorno cercano, que se organicen con comienzo, desarrollo y final.
- ✓ Improvisar dramáticamente a partir de diferentes estímulos: canciones, poesías, fotos, música, objetos, etc.
- ✓ Explorar las diferentes formas de improvisación (simultánea, individual, en subgrupos).
- ✓ Utilizar objetos concretos e imaginarios dentro de las situaciones dramáticas.
- ✓ Iniciarse en procesos reflexivos de apreciación, tanto de las producciones propias como de los compañeros.



Orientaciones didácticas

Cuando la actividad lúdica es vivida de manera distendida, alegre, gozosa, se convierte en un camino de apertura para percibir a los otros y a las cosas, escuchar, proponer, sentir y abrir la propia sensibilidad al mundo. En este contexto, el teatro ayuda al niño a enfrentar obstáculos, asimilar fracasos, y reconocer errores sin magnificarlos. Por esta razón, es importante que el docente pueda crear un ámbito de seguridad y respeto, y ofrecer experiencias diseñadas especialmente para que los niños puedan participar, disfrutar y aprender a través del juego dramático.

En este sentido, deberá generar el ambiente propicio, portador de estímulos seleccionados previamente, para favorecer el desarrollo de la expresión y la comunicación, la imaginación, la creatividad trabajada a partir de la improvisación.

Improvistar significa crear el propio texto e interpretar significa asumir roles y accionar una historia en un espacio de ficción, es decir hacer teatro. Es necesario recordar que en la Educación Inicial hablamos de juego dramático por el carácter lúdico que deben poseer estos aprendizajes. La palabra personaje adquiere, en este contexto, el significado escolar y no el que se tiene desde la actuación profesional. En realidad, los niños representan roles, son siempre ellos mismos "haciendo de". Construir un personaje requiere una tarea adulta de distanciamiento y de investigación sensorial y emotiva que no es apropiada para el niño.

A modo de ejemplo, se sugiere que durante dos o tres clases se recolecte material recicitable: ropa limpia en desuso, sombreros, papeles, cartones y pinturas de diversas clases, lápices de labios que ya no se utilicen, cinta de embalar, soga, etc. Con este material en la clase, luego de compartir la lectura de un cuento, ver revistas con personajes, fotografías de familiares y amigos, hablar de películas, ver láminas y figuritas, cada niño decidirá como quién quiere caracterizarse: abuelo, reina, verdulero, dentista, monstruo, animal, superhéroe. Asimismo podrán buscar entre todos los elementos que han estado guardando, aquellos que les sirvan para transformarse en el personaje elegido. Recordemos que la propuesta no es traer disfraces, sino elementos para combinar libremente, de lo contrario se empobrecería el proceso de imaginación y creación.

Luego, el docente les propondrá agruparse entre los personajes que guarden alguna relación, por ejemplo, todos los que son animales, o los que pueden formar una familia, o personajes de un mismo cuento. Posteriormente, les habilitará un tiempo para que ellos mismos planteen los criterios de organización. Probablemente, habrá momentos de incertidumbre en los que será necesario la guía del docente para orientarlos en el proceso de construcción.



En las actividades planteadas se estarán trabajando habilidades cognitivas básicas como reconocer, nombrar, describir, discriminar, identificar, agrupar, relacionar, que también son muy importantes en otras áreas de conocimiento.

Con los grupos conformados por los niños será posible constituir “la galería de personajes”. Cada grupo se pondrá un nombre, por ejemplo: “La granja”; “Caperucita y la abuelita”, “Los extraterrestres”, y lo escribirán, con ayuda, en un cartel. Si existiera la posibilidad, podrán tomarse fotografías para que después puedan verse y realizar otros trabajos a partir de ellas.

Una vez presentados los agrupamientos, se les propondrá representar una situación. Los chicos producirán breves diálogos sencillos, que serán un buen principio para aprendizajes posteriores ya que no debe esperarse una “obra de teatro”.

Se debe tener en cuenta que este juego no terminará hasta que ocurran dos sucesos pedagógicamente muy importantes:

- ✓ que todos hayan tenido oportunidad de presentar su creación, apreciar el trabajo de sus compañeros y mantener un intercambio oral que recupere sus representaciones sobre la experiencia.
- ✓ que se saquen los vestuarios y el maquillaje y quede todo guardado y en orden como estaba.

Estos dos aspectos del juego deben ser especialmente cuidados, de manera que se pueda establecer la diferencia entre esta actividad y un juego libre, porque en la propuesta hay una intencionalidad pedagógica relacionada con el saber: - “Crear un personaje o rol a partir de los elementos de un traje o prenda de vestir”.

Además, es indispensable enseñarles a los niños que cuando opinan, en el momento de la apreciación, deben hacerlo acerca del trabajo de sus compañeros y no de los niños que lo llevaron a cabo. Es muy distinto decir: “*No entendí lo que le pasaba al abuelito*” a decir “*a Pepe no se le entiende cuando hace de abuelito*”. El reconocimiento de los otros y el respeto por las diferencias son aprendizajes indispensables y permanentes en el Teatro. De esta manera atender a la diversidad no se debe percibir como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.



Bibliografía

- Akoschky, Judith. y otros. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Bs. As: Paidós, 1998.
- Cervera, Juan. *Cómo practicar la dramatización*. Madrid: Cincel, 1981.
- Eines, Jorge y Alfredo Mantovani. *Teoría del Juego Dramático*. Ministerio de Educación: Madrid, 1980.
- Elola, Hilda. *Teatro para Maestros*. Bs. As: Edit. Marymar, 1999
- Finchelman, María Rosa. *Expresión teatral infantil*. Bs. As: Plus Ultra, 1981
- Holovatuck, Jorge. *En teatro 2 (Entre todos hacemos teatro)*. Bs. As: A Construir, 1994
- Holovatuck, Jorge y Débora Astrosky. *Manual de juegos teatrales*. Bs. As: Instituto Nacional del Teatro, 2005.
- Stokoe, Patricia y Ruth Harf. *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Bs. As: Paidos, 1980.
- Trozzo, Ester y Luis Sampedro. *Didáctica del teatro I*. Mendoza: Instituto Nacional del Teatro, 2004.
- Vega, Roberto. *El Teatro en la educación*. Buenos Aires. Plus Ultra, 1981.



Ministerio de Cultura y Educación

Subsecretaría de Coordinación

Dirección General de Evaluación y Control de Gestión

Área Desarrollo Curricular

C.I.C.E. (Documentos portables, Publicación Web y CD-ROM)

Diseño Gráfico (Diseño de portada)

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Dirección de Educación Inicial

Equipo Técnico

Santa Rosa - La Pampa

Septiembre 2012

www.lapampa.edu.ar - www.lapampa.gov.ar

