



PROVINCIA DEL NEUQUEN  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION

# **DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL**

## **DOCUMENTO I**

**Diseño Curricular:  
Supuestos, Concepciones y Estrategias  
para su construcción**

## **DOCUMENTO II**

**Marco Socio Político Pedagógico**

**NEUQUEN  
NOVIEMBRE DE 1995**

**GOBERNADOR**

- Dn Jorge Omar SOBISCH

**SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACION**

- Ingº. Mario Ever MORAN

**SUBSECRETARIO DE GESTION EDUCATIVA**

- Lic. Raul GIMENEZ

**VOCAL DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION**

- Prof. Sixto OCHOVA
- Prof. Hugo PEREZ
- Prof. Antonio RICHTER
- Prof. Viviana SUSTERMAN
- Prof. Pedro VANRREL

**DIRECTORA GENERAL DE ENSEÑANZA INICIAL, PRIMARIA Y ESPECIAL**

- Prof. Graciela CARRION de CHRESTIA

**DIRECTORA NIVEL INICIAL**

- Prof. Cristina Adriana STORIONI

**DISEÑADORA CURRICULAR**

- Prof. Silvia BARCO

**RESPONSABLE DEL PROYECTO**

Dirección de Nivel Inicial

**EQUIPO TECNICO**

- Prof. Fabiana Beatriz GARCIA
- Prof. María Cristina LIGALUPI
- Prof. María Laura MANDALARI
- Prof. Haydee SANDOVAL

**ESPECIALISTAS EN DISCIPLINAS Y AREAS CURRICULARES**

- **Ciencias Sociales**  
Prof. Adriana SERULNICOFF
- **Ciencias Naturales**  
Prof. Horacio FERNANDEZ  
Prof. María A. TASSO
- **Matemática**  
Prof. Gema FIORITTI  
Prof. Marta PORRAS
- **Lengua y Literatura**  
Prof. María Dolores DUARTE  
Prof. María Elena LEIZA  
Prof. Ofelia SEPPIA
- **Estético Expresiva**  
Prof. Pablo BULFON  
Prof. Zulema FERNANDEZ  
Prof. Eva FRIDMAN
- **Psicología del Aprendizaje**  
Prof. María Elena MARZOLA

## **NUCLEO DE PRODUCCION CENTRAL**

### **Docentes del Nivel Inicial**

- ASTEAZUAIN, Silvia - Plottier, Senillosa y El Chocón
- BAUTISTA, Leticia - San Lorenzo
- BOTTA, Georgina - Rincón de los Sauces
- BRUTTIS, Zulma - Zapala, Loncopué y Las Lajas
- DE MAUTTI AGUIRRE, Graciela - Plaza Huincul
- DEMETRIO, Rosana - Zapala, Loncopué y Las Lajas
- ESCUDERO, Mónica - Centro II
- FERNANDEZ, Marta - Piedra del Aguila y Picún Lufú
- FERRERO, Ileana - Chos Malal y Zona Norte
- GOLOMCA, Silvia - Centro I
- GUZMAN, Olga - Aluminé
- HERNANDEZ, Edith - Plaza Huincul
- IGLESIAS, Susana - El Progreso
- LASTRA, Mónica - Piedra del Aguila y Picún Lufú
- LEIVA, Liliana - Chos Malal y Zona Norte
- LILLO, Liliana - Cutral Có
- LOPEZ, Silvia - Centenario, Añelo y San Patricio del Chañar
- LUCINI, Marisa - Villa La Angostura
- NIETO, Teresita - Cutral Có
- PEREZ, Marcela - San Martín y Junín de los Andes
- QUIROZ, Claudia - San Martín y Junín de los Andes
- RAMIREZ TOBIO, Nora - San Martín y Junín de los Andes
- ROBERES, Mónica - San Lorenzo
- TOLEDANO, Patricia - Centro II

## **SUPERVISORES DE NIVEL INICIAL**

- Prof. Stella BAGLEY
- Prof. Concepción GIANGRECO
- Prof. Haydee HERNANDEZ
- Prof. Delia MARTINEZ
- Prof. María Cristina TAPIA
- Prof. Graciela VENTURINO

## **FONOAUDIOLOGAS**

- María Rosa MURILLO
- Susana PAEZ

## **PSICOPEDAGOGA**

- Viviana MANN

## **EQUIPO ADMINISTRATIVO DE LA DIRECCION DE NIVEL INICIAL**

- Juan LAREDO
- Liliana MENDEZ
- Graciela RIFFOS
- Marta ROSSO
- Anatolia URIBE

## **EDICION Y DIAGRAMACION**

- Rubén CAJARABILLA



RESOLUCION NQ 0332 11  
RXPRDIKNTN NQ 2500-10913/95.-

NEUQUEN, 12 MAY 1995

**VISTO:**

Las políticas educativas que el Estado Provincial con virtiera en Ley 1733 y los objetivos trazados para concretar la transformación del sistema Educativo Provincial, que han sido definidos en tres ejes fundamentales: transformación curricular, capacitación docente y fortalecimiento institucional; y

**CONSIDERANDO:**

Que es necesario construir un Diseño Curricular que explicita la esencia de la función pedagógica del Nivel Inicial y que le da un marco de referencia a las prácticas docentes que tienen lugar en dicho nivel.

Que paralelamente a la construcción del Diseño Curricular, se realizará la capacitación para la toma de decisiones curriculares, tomando los ejes de análisis seleccionados a través del trabajo realizado por los docentes y plasmados en el Documento Proyecto de Elaboración del Diseño Curricular.

Que la participación de los docentes del Nivel Inicial en la elaboración del Diseño Curricular no será formal sino real, produciendo los borradores, a los que el equipo técnico dará forma final.

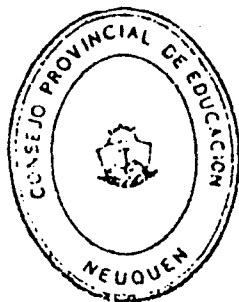
Que para garantizar la participación sustantiva y la representatividad se formularon tres niveles de producción: Núcleo de Producción Institucional, Núcleo de Producción Zonal y Núcleo de Producción Central.

Que el Núcleo de Producción Central es la instancia de aprobación del conjunto de ejes que direccionan el camino de la producción curricular.

Que esta metodología de trabajo fue desarrollada a lo largo de 1994, resultando adecuada y pertinente a los propósitos del proyecto.

Que como resultado de este trabajo y sobre la base de las características mencionadas anteriormente se cuenta con el Documento introductorio co-constitutivo del Diseño Curricular, consensuado por el conjunto de los docentes del Ni-

1



ES COPIA

RUBÉN HORACIO LAROCCA  
DIRECTOR GENERAL DE DESPACHO  
SECRETARÍA de ESTADO de EDUCACIÓN

vel Inicial de la Provincia.

Que los distintos documentos que van a conformar el Diseño Curricular del Nivel Inicial serán puestos a consideración del Consejo Provincial de Educación, luego de ser aprobados por el Núcleo de Producción Central.

Que los documentos aprobados por el Núcleo de Producción Central conformarán los anexos de esta Resolución.

Por ello;

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION DEL NEUQUEN

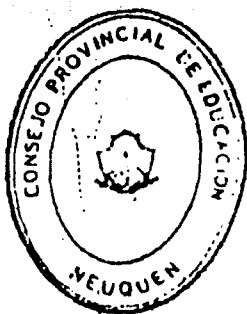
R R B U R L V E

- 1Q) APROBAR el Proyecto para la elaboración del Diseño Curricular del Nivel Inicial, que incluye fundamentación, propósitos, ejes de análisis y metodología de trabajo diciembre de 1993, que se adjunta como Anexo I.
- 2Q) ESTABLECER que el Documento Diseño Curricular: supuestos, concepciones y estrategias para su construcción -noviembre/94-, será el capítulo introductorio del Diseño Curricular del Nivel Inicial de Neuquén, que se adjunta como Anexo II.
- 3Q) ESTABLECER que por la Dirección de Enseñanza Inicial se cursarán las comunicaciones correspondientes.
- 4Q) REGISTRAR, dar conocimiento a la Dirección General de Administración Financiera; Dirección General de Despacho; Dirección General de Recursos Humanos; Dirección General de Enseñanza Inicial, Primaria y Especial; Distrito Regional VIII; Junta de Clasificación Rama Primaria; Dirección de Sueldos y Liquidaciones; Centro de Documentación e Información Educativa; Dirección de Sueldos y Liquidaciones y GIRAR el presente expediente a la Dirección de Enseñanza Inicial, a los fines establecidos en el artículo 2Q).-

a/c.

ES COPIA

RUBEN HORACIO LARocca  
DIRECTOR GENERAL DE DESPACHO  
SECRETARIA de ESTADO de GOBIERNO



Ing. MARIO EVER MORAN  
SECRETARIO DE ESTADO DE EDUC.

MIGUEL ANGEL MUÑOZ  
VOCAL RAMA MEDIA, TEC. Y SUP.  
Consejo Provincial de Educación

Dr. HUGO RAUL PEREZ  
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION  
NEUQUEN

Prof. Antonio Salvador RICHTER  
VOCAL DE NIVEL  
MEDIO Y TERCARIO  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

Prof. PEDRO MIGUEL A. VANWELL  
VOCAL DE NIVEL  
INICIAL Y PRIMARIO  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

SIXTO NICOLAS OCHOVA  
VOCAL - RAMA PRIMARIA  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

**VISTO:**

La Resolución Nº 0332/95, referida al Proyecto para la elaboración del Diseño Curricular del Nivel Inicial, que incluye fundamentación, propósitos, ejes de análisis y metodología de trabajo; y

**CONSIDERANDO:**

Que en los considerandos de la mencionada Resolución, se establece que los sucesivos documentos producidos se pondrán a consideración del Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación.

Que los mismos se incorporarán como anexos de la Resolución Nº 0332/95.

Que el "Marco Socio Político y Pedagógico del diseño curricular del Nivel Inicial se ha construido a través de la Metodología aprobada".

Que el citado documento refleja los pronunciamientos consensuados por los docentes del Nivel Inicial, sobre las concepciones políticas, sociales y pedagógicas que orientarán sus prácticas.

Que se aspira a que los mismos se materialicen en propuestas educativas para los niños del Nivel Inicial, basadas en la consideración de la Educación como un derecho y bien social en la democratización de las relaciones pedagógicas y del conocimiento, en la solidaridad y en la universalidad.

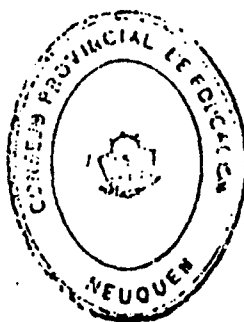
Por ello;

**EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION DEL NEUQUEN  
R E S U E L V E**

- 1º) AMPLIASE la Resolución Nº 0332/95, incorporando como Anexo III de la misma, el Documento "Marco Socio-Político-Pedagógico del Currículum del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén".
- 2º) ESTABLECERSE que por la Dirección de Enseñanza Inicial se cursarán las comunicaciones correspondientes.
- 3º) REGISTRARSE, dése conocimiento a la Dirección General de Administración; Dirección General de Despacho; Dirección General de Recursos Humanos; Dirección General de Enseñanza Inicial, Primaria y Especial; Dirección de Sueldos y Liquidaciones; Centro de Documentación e Información Educativa; Junta de Clasificación Nivel Primario y GIRESE el presente Expediente a la Dirección de Enseñanza Inicial a los fines establecidos en el Artículo 2º). a/c.

ES COPIA

*[Firma]*  
MIREN INORACIO LAGOCCA  
DIRECCION GENERAL DE DESPACHO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION



SIXTO NICOLAS OCHOVA  
VOCAL - NIVEL PRIMARIA  
CONSEJO PROV. DE EDUCACION

Ing. MARIO EVER MORAN  
SECRETARIO DE ESTADO DE EDUC.  
Prof. VIVIANA SUSTERMAN de AKERMAN  
VOCAL PARA NIVEL SEC. Y SUP.  
CONSEJO PROV. DE EDUCACION  
NEUQUEN

SR. HUGO PAUL PEREZ  
VOCAL PARA NIVEL SEC. PRIMARIA  
CONSEJO PROV. DE EDUCACION  
NEUQUEN

Prof. PEDRO MIGUEL A. YARELL  
VOCAL DE NIVEL  
INICIAL Y PRIMARIO  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

Prof. Antonio Salvador RICHTEO  
VOCAL DE NIVEL  
MEDIO Y TERCERARIO  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

## **DOCUMENTO I**

### **DISEÑO CURRICULAR SUPUESTOS, CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS PARA SU CONSTRUCCION**

## **PROYECTO PARA LA ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL**

---

### **1. Fundamentación**

La función del Nivel Inicial está definitivamente legitimada y hay acuerdo acerca de su ubicación en el marco del Sistema Educativo formal. Actualmente, es necesario construir un proyecto curricular que explicita la esencia de la función pedagógica del Nivel Inicial y que le dé un marco de referencia a las prácticas docentes que tienen lugar en dicho nivel.

Si consideramos al Nivel Inicial como el que solamente realiza una función preparatoria y socializante para la formación de los niños, no cabría pensar en la necesidad de la construcción del curriculum. Un curriculum tiene sentido si la función pedagógica se considera esencial, constituyéndose así, el Nivel inicial, en un espacio **educativo y social**.

En la historia de las producciones curriculares existe una marcada tendencia a concebir el curriculum como un producto elaborado por unos y puestos en práctica por otros. De tal modo que la concepción de un curriculum es patrimonio de los especialistas y la ejecución patrimonio de los docentes. Este proyecto propone pensar el diseño curricular como una marco teórico metodológico de la prácticas docentes.

Las posibilidades de éxito en la implementación de un curriculum -por más importante que éste sea en términos teóricos- son nulas si no se logra la efectiva participación de los docentes en su elaboración.

La tarea central de nuestro proyecto es vincular los planos de la concepción y la ejecución, de manera tal que el Curriculum del Nivel Inicial sea el resultado del trabajo conjunto de los diversos protagonistas.

Lograr una efectiva participación implica que quien participe acceda a la toma de decisiones. En este sentido, la primera fase con la que iniciaremos las actividades de 1994 se define como una etapa de capacitación **para la toma de decisiones curriculares**, las que se concretarán sobre la base del conocimiento.

Este conjunto de decisiones implica reconocer que la especificidad del trabajo docente es **trabajar con el conocimiento**. En este sentido, es necesario valorizar y recuperar, en forma significativa, los saberes que tiene el conjunto de los docentes de esta Provincia. En síntesis, se diseña un proceso para recuperar conocimientos y apropiarse de otros nuevos, que permitan organizar las líneas de continuidad y ruptura para construir prácticas docentes cada vez más valiosas y significativas.



## **2. Propósitos**

- *Promover un proceso de construcción curricular que garantice la efectiva participación de los docentes del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén.*
- *Construir espacios para la toma de decisiones curriculares, sobre la base de una capacitación que tienda a fortalecer la participación autónoma y real de los protagonistas de la práctica educativa.*
- *Organizar acciones que, a la vez que incorporen los saberes y prácticas concretas, permitan pensar, debatir y elaborar el diseño curricular base del Nivel Inicial.*
- *Instalar un debate político pedagógico y didáctico sustantivo para construir los marcos de unidad y diferenciación que las prácticas pedagógicas de la Provincia requieren.*
- *Posibilitar que la construcción del diseño curricular se estructure sobre la base del consenso de la comunidad educativa.*

## **3. Ejes de análisis**

*La selección de los ejes de análisis que se presentan ha sido definida teniendo en cuenta el conjunto de producciones realizadas en las Jornadas Institucionales del mes de julio de 1993. Desde el marco de estas producciones se han organizado las ideas, sugerencias y argumentos que responden a la posible estructura curricular. Organizada la síntesis de lo trabajado en cada Institución y respetando sus diferencias, ha sido necesario seleccionar un conjunto de ejes que direccionen el camino de la producción curricular.*

### **1. Concepciones fundantes para la construcción curricular**

- 1.1. *Teoría curricular*
- 1.2. *Relación curriculum - conocimiento*
- 1.3. *Relación curriculum - conocimiento - práctica docente*

### **2. Marco Socio Político Pedagógico**

- 2.1. *Sociedad, Cultura, Estado y Educación*
- 2.2. *Conocimiento, Sujeto Social y Derecho a la Educación*
- 2.3. *Infancia, derechos y conquistas*
- 2.4. *Nivel Inicial*

2.4.1. *Función social*

2.4.2. *Objetivos generales*

2.4.3. *Especificidad y articulación en el Sistema Educativo*

2.5 *Los protagonistas de la práctica educativa*

2.5.1. *El docente como trabajador de la educación*

2.5.2. *El alumno del Nivel Inicial*

2.5.3. *La relación pedagógica en el Nivel Inicial*

2.5.4. *La institución Escuela*

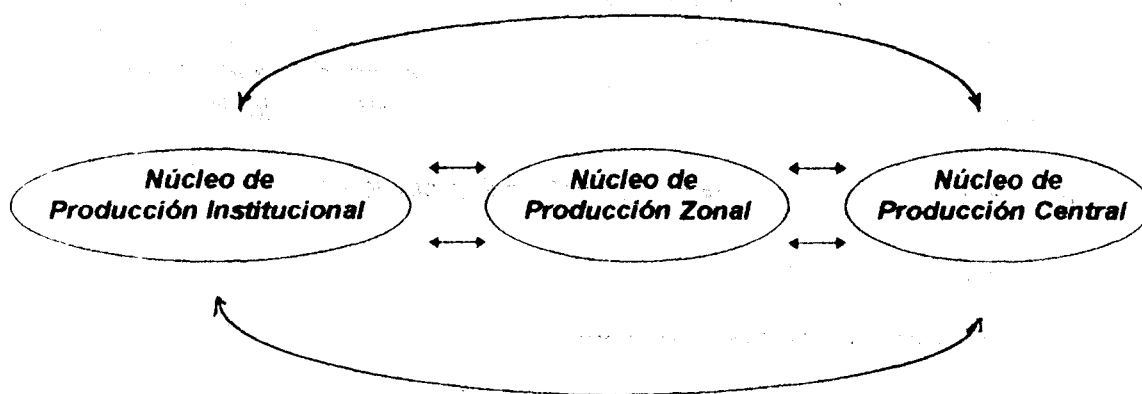
3 *Marco didáctico*

3.1 *Teoría y práctica de la enseñanza*

3.2 *Aportes de la psicología a los problemas de la enseñanza*

3.3 *La clase como espacio de articulación*

3.4 *Tratamiento de los contenidos*



## **NUCLEO DE PRODUCCIONES INSTITUCIONALES**

### **1. Constitución**

Se conformará en el interior de cada Institución Jardín de Infantes, integrando a los anexos más cercanos. **Anexos:** En los casos en lo que, por razones de distancia se hiciera imposible la integración a los Jardines exclusivos se constituirán núcleos de producción institucional determinados por la realidad geográfica de la zona. Se sugiere que los mismos sean permanentes.

### **2. Tareas**

Se reunirán en Jornadas Institucionales de producción en las que a través de diversos instrumentos (documentos, guías, etc.) que socialicen marcos teóricos de primera fuente, debatan, intercambien experiencias, estudios, etc.

Cada nivel de producción institucional elevará a Núcleo de Producción Zonal un documento que dé cuenta de lo producido.

## **NUCLEO DE PRODUCCION ZONAL**

Se constituirá con representantes de los Núcleos de Producción Institucional que pertenezcan a la Zona en cuestión.

### **Tareas**

- Orientar el trabajo de los Núcleos de producción Institucional en términos de coordinación general y respetando la autonomía de cada uno de ellos.
- Compatibilizar las producciones de los Núcleos de Producción Institucional de su zona.
- Producir un documento en particular de cada jornada de capacitación que se enviará al Núcleo de Producción Central junto con las producciones de cada Núcleo de Producción Institucional.
- Evaluar el proceso de Producción Institucional.
- Acciones de vinculación permanente con el Núcleo de Producción Central

## **NUCLEO DE PRODUCCION CURRICULAR CENTRAL**

*Se constituirá con un representante de cada Núcleo de Producción Zonal más un referente de Educación Física y uno de Música, junto con el Equipo Técnico de la Dirección de Enseñanza Inicial.*

### **Tareas**

- *Compatibilizar y sistematizar las producciones curriculares a nivel Provincial.*
- *Definir los acuerdos bases para la producción del Diseño Curricular Provincial*
- *Analizar y aprobar los documentos del diseño curricular*
- *Aprobación del diseño final*

### **Equipo Técnico de la Dirección de Enseñanza Inicial**

- *Organización de los instrumentos de trabajo.*
- *Realizar el seguimiento del proceso y hacer todas las devoluciones a los Núcleo de Producción Zonal y a los de Producción Institucional si fuere necesario.*

*En febrero de 1994 - una vez que se hayan recibido las opiniones de los colegas acerca del presente documento- se distribuirá un Anexo que contará con la metodología de implementación, la demarcación de zonas y el número de representantes para el Núcleo de Producción Zonal*

... "Tengo pues derecho  
a estar verde, y contento y peligroso  
y a ser el cincel  
miedo del bloque basto y vasto,  
a meter la pata y a la risa." ...

**CESAR VALLEJOS**

*La construcción de este diseño curricular es un proceso fundado en la intención de vincular producción y ejecución de prácticas curriculares en el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén. Un nivel inicial que plantea con claridad su función social específica, la **función educativa**, en tanto nivel co-constitutivo del Sistema Educativo Provincial.*

*La tarea consiste entonces en direccionar el diseño curricular hacia la función pedagógica. Se parte de una concepción amplia de curriculum, desde la intención político-pedagógica de superar la acepción instrumentalista de dicho concepto. Por esto, se define a este diseño curricular como "herramienta de trabajo de los docentes del Nivel", herramienta conceptual que supone una respuesta a las preguntas de qué enseñar, cómo, porqué y para qué enseñar*

*Al definir al Diseño Curricular como herramienta del trabajo docente, se considera que esta herramienta adquiere sentido, contribuye a constituir prácticas pedagógicas, en tanto esté significado por los docentes del Nivel, sujetos que deciden permanente y cotidianamente sobre la racionalidad de su práctica, en escuelas y salas concretas, atendiendo realidades y grupos de aprendizaje históricos y singulares.*

*Se concibe entonces, como herramienta que debe y puede responder a las exigencias del trabajo docente, proponiéndolo como "solución", provisional, discutible, interpelable, a la tarea de enseñar y aprender.*

*Desde este supuesto de base, se ha indagado la misma historia de construcción del campo de la teoría curricular, pensando desde lo pedagógico, sin desvirtuar su complejidad y especificidad como campo del conocimiento, que entiende sobre las reflexiones y prácticas de la Educación, reflexión y práctica que se construye interpelando distintos campos del conocimiento, con sentido crítico sin caer en transposiciones mecánicas que reduzcan la potencialidad de definir y construir los sentidos del trabajo docente.*

*Se sostiene también que un diseño curricular que se propone servir realmente a la práctica docente, tiene que explicitar y contribuir a analizar*

- Los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos, y
- la vinculación posible entre teoría y práctica, entre planeamiento, ejecución y evaluación.

*En síntesis, contribuir a analizar el curriculum como diseño y el curriculum como práctica.*

*No se trata de un diseño que entrame cerradas prescripciones.*

*Por el contrario, se plantea contribuir a orientar la vinculación entre la voluntad política y la competencia técnica entendidas como dimensiones de trabajo docente, desde un diseño concebido como un espacio de construcción solidaria, de conocimientos a ser socializados y recreados desde las prácticas concretas y cotidianas. Desde el consenso unánime y la profunda convicción por el respeto a la autonomía del trabajo docente, se concibe al curriculum como herramienta, escenario y estrategia que tiende a posibilitar que el docente del nivel inicial signifique y profundice su trabajo específico, profundizando la comprensión de los problemas de su práctica. El proceso de construcción de este diseño curricular se definió como un camino protagonizado por el conjunto de maestros del Nivel, un camino de participación sustantiva, real desde la toma de decisiones conscientes de que es necesario superar las tradicionales experiencias de construcción curricular que han separado históricamente a los "diseñadores" de los "ejecutores" del curriculum: condenando a los maestros a un trabajo enajenado.*

*Cuando el trabajo intelectual, autónomo y solidario de los docentes se ubica en el centro de la construcción, el diseño curricular, fruto del trabajo conjunto, se constituye en la expresión de las lógicas, colectivamente construidas y democráticamente consensuadas con las que se conviene actuar*

*En este proceso se manifestó la firme voluntad de trabajar para contribuir a resignificar la institución educativa, conceptualizar su función específica y potenciarla desde el valor social que la educación tiene para nuestro pueblo, tanto como institución históricamente construida, tanto como categoría social.*

*Y es el trabajo compartido con protagonismo docente, el que logra hacer del curriculum una importante y democrática construcción cultural, en tanto se consensua la necesidad del ejercicio de la libertad en el nivel de las conciencias y en el nivel de las prácticas de los trabajadores de la educación.*

*Esta decisión implica la intencionalidad política de decirle no al trabajo docente enajenado, porque solamente así se contribuye a construir la autonomía de los niños en el nivel inicial.*

*Se sostiene que cuando un diseño curricular es resultado de un trabajo que ha colocado en lugares centrales la deliberación, el juicio y la atribución y construcción de significados, tiene potencial para ubicar estas tres acciones en los procesos que suceden en las salas.*

*Y si esto es así, esos procesos son valiosos por su contenido democrático y democratizador.*

Volviendo a desanudar la concepción del curriculum como herramienta, se entiende que la misma debe ser resultado y al mismo tiempo generadora de reflexión crítica.

La reflexión crítica, supone más que el conocimiento de los propios valores y la comprensión de la propia práctica (Mc Taggart y Sing, 1986).

La reflexión crítica supone una crítica dialéctica de los propios valores en un contexto social e histórico en el que los valores de los demás también deben ser considerados.

La reflexión crítica permite objetivar las prácticas, indagar sus conflictos, contradicciones y permite validar la teoría mediante procesos de autoreflexión y reflexión colectiva a través de los cuales se va comprobando la explicación teórica a la luz de las propias experiencias.

Se trata de una tarea centrada en la construcción colectiva de los significados, a través de acciones de argumentación, contra-argumentación, interpretación, oposición y conjunción con los otros. Implica analizar las situaciones concretas, deliberar sobre ellas y sobre las explicaciones teóricas que pueden ayudar a la interpretación.

Desde estos fundamentos se entiende a la crítica como un concepto relacional, que sólo puede llevarse a cabo en un colectivo en el que existe la firme determinación de aprender de forma racional de los demás.

La crítica como concepto y como proceso despliega sus elementos constitutivos, la acción y la reflexión, teoría y práctica, en una relación en la que cada una construye a la otra.

Permite el acto de conocer el movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

Se entiende que "...la dialéctica es el pensamiento crítico que quiere comprender la 'cosa misma' (la esencia), y se pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad..." (Kosik K., 1967).

Reflexión crítica, acto de conocer, se concretan actuando con los otros, construyendo socialmente los significados de las cosas. Son actos en los cuales se descubre la propia voz y la voz de los otros. Donde se someten las concepciones de sentido común al escrutinio crítico. Donde se generan las posibilidades de emprender acciones de manera autónoma, acciones "informadas" por determinadas tesis teóricas, pero no prescriptas por ellas. donde se aprende de forma racional de los demás, empleando la razón y materializando la voluntad de conformar un grupo de personas con preocupaciones compartidas, que interactúan directamente entre sí, que informan y se informan, y debaten y argumentan.

Un grupo cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua al conformar una comunidad crítica (Apple M., 1970)

Se sostiene entonces que un curriculum, que es producto y a su vez generador de reflexión crítica, es un proyecto educativo esencialmente democrático, en tanto admite y moviliza el debate y la decisión colectiva sobre las condiciones de producción y reproducción de procesos y prácticas educativas.

Su potencial democrático también está contenido por otra de las decisiones concensuadas, la de ubicar en un lugar central, en el diseño curricular, al conocimiento, reconociendo también la valía de los saberes cotidianos que, en relación con los conocimientos, van conformando el cuerpo de contenidos culturales que se seleccionan para ser definidos, en el marco de la transposición didáctica, como contenidos de aprendizaje.

Decisión solidaria con la definición de la función pedagógica asignada al Nivel Inicial. Esta decisión ubica al eje del trabajo docente, -el enseñar- en su justo lugar.

Es, por ende, una decisión solidaria con la voluntad expresada por los docentes del Nivel Inicial de la provincia, de decidir un curriculum que oriente, enmarque, guíe, sin prescribir prácticas valiosas

Prácticas que sirvan para recuperar todo el potencial cultural que los niños portan, fortaleciendo solidariamente las aspiraciones compartidas con los padres, sin caer en enseñanzas que realizan cotidianamente las familias, pues el objetivo esencial es no perder el sentido de la escuela infantil.

Prácticas que no sirvan a una "pedagogía de la rutina", donde lo central es el ejercicio del hábito en si mismo, cual contenido instrumentalizador del disciplinamiento.

Muy por el contrario, desde los fundamentos y la estructura de este diseño curricular se pretende contribuir a generar prácticas autónomas y fundamentadas, sometidas al escrutinio crítico del maestro productor, trabajador intelectual.

Prácticas pedagógicas que legitimen al nivel inicial como primer espacio del sistema educativo, valioso por sus potenciales enseñanzas y aprendizajes, en tanto pone al niño en contacto con los conocimientos sistematizados, con los "saberes sabios", al decir de Bachelard.

Y es capaz de esto en tanto la dimensión de lo afectivo se pone a la base de los procesos de conquista en términos de aprendizajes significativos.

Se enfatiza además que la relación afectiva y solidaria, dimensión fundamental de la relación pedagógica en el nivel inicial, es la que genera y fortalece la pasión por aprender y la construcción de la autoestima de los niños, para que se piensen como sujetos valiosos en tanto son considerados y aceptados como tales.



Explicitando el lugar del conocimiento, se ubica entonces al diseño curricular como una herramienta teórico-metodológica, al interior de la cual tienen lugar procesos de selección y organización del conocimiento que es considerado significativo, valioso y necesario, en aras de un proyecto social y educativo y en un determinado momento histórico, por los sujetos sociales, que tienen el derecho y el deber de tomar decisiones educativas.

La toma de decisiones, educativas y colectivas, apunta a generar un diseño curricular que:

- a) Tenga un potencial orientador de las prácticas pedagógicas de tal suerte que no se lo condene a ser un "tomo" más de la biblioteca escolar, o un instrumento burocrático.
- b) Pueda direccionar la posibilidad de diseñar y ejecutar acciones pedagógicas que permitan enseñar y aprender.
- c) Contribuya a movilizar permanentemente la reflexión crítica, ofreciendo marcos teóricos y orientaciones metodológicas pertinentes al nivel y a los sujetos de aprendizaje que tienen derecho a la educación, es decir, derecho a conquistar el conocimiento desafiando sus potencialidades.
- d) Aporte elementos a los docentes para que éstos puedan ayudar a los niños a pasar de la "familiaridad intuitiva" del saber cotidiano a la comprensión del conocimiento de las realidades y de los horizontes.
- e) Proporcione orientaciones sólidas para que el maestro pueda constituirse en un relevante y creativo mediador entre el niño y el conocimiento, consciente de que es la calidad de esta mediación la que genera la posibilidad de promover aprendizajes significativos, valiosos y necesarios

Se habla entonces de "diseño" y no de "modelo" curricular, entendiendo que es en el trabajo de producción e indagación de los marcos teóricos y de las orientaciones metodológicas donde los docentes se constituyen, en interacción con sus alumnos concretos, en los recreadores de la propuesta curricular, para establecer las decisiones, condiciones y estrategias pertinentes a sus grupos de aprendizaje.

Esta propuesta significa la posibilidad de plantear y trabajar la relación teoría-práctica como una relación recíproca, en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente interdependientes.

Y el trabajo con esta relación, que se materializa en la autonomía docente, permite diseñar los propios caminos, los proyectos curriculares en acción, en cada institución educativa y en cada sala del Nivel Inicial. Seguramente serán propuestas diversas, en tanto diversos son los grupos, las situaciones empíricas, las realidades institucionales y zonales.

Pero esta diversidad encuentra en el diseño una racionalidad y una direccionalidad común, de tal suerte que permita llegar a metas homogéneas en calidad y democratización de logros educativos.

*¿Por qué? Porque la propuesta de contenidos efectuadas desde el diseño curricular, indica el corpus de conocimientos que deben ser aprendidos por todos los niños de la provincia del Neuquén, que concurren al Nivel Inicial, sin distinción de ninguna índole.*

*El pronunciamiento, en este sentido, propone un diseño curricular que interprete la diferencia, que reconozca la heterogeneidad, pero que también se pronuncie con respeto a la defensa del principio democrático de la igualdad, no admitiéndose la discriminación ni la marginación.*

*El drama de la desigualdad y de las condiciones de producción y reproducción de lo mismo, es un conflicto central que impide la construcción de una sociedad esencialmente democrática.*

*Es un problema social a atender por parte del Estado que tiene la obligación indelegable de sostener la escuela pública y de garantizar condiciones dignas de vida para el conjunto de los ciudadanos.*

*Al interior de la escuela es responsabilidad de los docentes comprender esta problemática, promoviendo acciones pedagógicas que permitan fracturar esa fuerte tradición de cultura autoritaria que presenta a la realidad social como un orden natural, un orden al interior del cual se ha legitimado la desigualdad social como si esta fuera un problema individual y no consecuencia de injustas relaciones*

*Por todo lo expresado, se sostiene con énfasis que las diferencias no pueden ni deben convertirse en desigualdades al interior de la escuela.*

*En esta utopía, entendida como un espacio posible de ser construido mediante la voluntad colectiva, se plantea el deseo de generar un proyecto que pretenda llevar a la práctica una propuesta democrática.*

*Se entiende al diseño curricular también como un espacio que articula los problemas referidos a la construcción de la ciencia, a los modos de apropiación del conocimiento y a las formas de transmisión en el aula.*

*En síntesis, se propone un diseño que tenga presente la complejidad de un concepto central:*

- *La educación como práctica social*
- *La educación como campo de conocimiento*

*Desde el trabajo compartido sobre esta complejidad conceptual, este diseño, aspirando a generar procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje valiosos, significativos y necesarios, pretende comunicar los principios y rasgos esenciales de un proyecto educativo decidido colectivamente.*

*Pretende también estar permanentemente abierto a la discusión crítica, para que pueda ser implementado efectivamente en la práctica.*

*Es una aspiración compartida que el maestro encuentre en este diseño, producido colectivamente, un espacio académico, de liberación de las rutinas y de las prácticas mecánicas y ritualizadas.*

*Se aspira también a que cada docente del Nivel interroque la perspectiva en la que el curriculum se inscribe, que no la acepte como dada.*

*Por todo esto, también se comparte la necesidad de que en cada escuela y sala del Nivel Inicial, los docentes, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero sobre los fundamentos de los contenidos culturales con los que se trabaja, sobre la intencionalidad y finalidad que promueve y direcciona el trabajo docente y sobre las estrategias que lo vertebran.*

*Organizar y profundizar esta reflexión se asume como condición insoslayable, en tanto significa organizar la reflexión sobre el curriculum, sobre sus condicionamientos y efectos, desde el "develamiento" de las prácticas pedagógicas, desde el "develamiento" del curriculum "actuado".*

*Se ha expresado y es preocupación colectiva que la cotidianeidad "natural" que muchas veces asume la práctica docente lleva a descuidar la formación teórica, la indagación y el estudio.*

*Este descuido, en general, se sustituye falazmente con una pseudo-apropiación de "modas pedagógicas", sin tener el tiempo y el espacio institucional para vincularlas con los conocimientos que se constituyen en el oficio de ser docente y reflexionarlas críticamente, y que se persiguen en atención a las exigencias a las cuales se somete a los maestros.*

*Este conjunto de situaciones produce por consiguiente una práctica rutinaria y robotizada.*

*Este contexto hace difícil que se generen auténticos cambios o innovaciones. Culpar de esta situación a los docentes significa ocultar las causas y dimensiones del problema educativo y alentar un análisis superficial del mismo.*

*Desde hace décadas, junto al progresivo abandono de la línea de principalidad del Estado por la obligación de prestación efectiva del servicio educativo, se fueron vaciando de contenidos las acciones de formación y actualización del profesorado.*

*Esta tendencia está vinculada al desmejoramiento de las condiciones materiales del trabajo docente. desmejoramiento que lesiona objetivamente, las posibilidades de analizar, planificar, seguir, evaluar y redefinir lo que día a día sucede en las aulas, uniendo teoría y práctica, reflexión y acción.*

*Con conciencia crítica sobre estos conflictos, el pronunciarse por un diseño curricular centrado en la presentación de conocimientos significativos.*

socialmente válidos y necesarios, para que en el Nivel Inicial los maestros enseñen y los niños aprendan, significa la decisión colectiva de asumir el compromiso de cumplir con y hacer cumplir la misión fundante, histórica, de la escuela pública argentina, y es jerarquizar el trabajo docente. es plantearse no ser cómplice de tendencias dominantes que pretenden concentrar el poder y por ende, el conocimiento.

*El desafío esta planteado.*

*El trabajo compartido permite hacer del diseño curricular una construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones (BAUTISTA A., 1988) y que propone analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido, sin soslayar obstáculos y conflictos.*

*Por la firme convicción de que el conocimiento es construcción social, desde el mismo proceso de construcción curricular, se consensua contribuir solidariamente a la conquista del ejercicio autónomo y responsable del trabajo docente, en tanto condición fundamental para que los niños del Nivel Inicial tengan experiencias de aprendizaje tanto más valiosas, y en tanto derecho colectivo del sector docente.*

*Por todo esto un diseño curricular construido colectiva y solidariamente, porque "... la investigación y desarrollo del curriculum deben corresponder al profesor y ... existen perspectivas para llevar esto a la práctica...". "No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores, necesitan estudiarla ellos mismos" (STENHOUSE, 1989).*

*Desde estas convicciones definimos un proyecto curricular que se va a verificar en la acción del aula, con los protagonistas que lo pensaron, protagonistas que también manifiestan la necesidad de poner en tensión este diseño en un proceso de evaluación que surja de un proyecto generado colectivamente.*

*Protagonistas comprometidos con la jerarquización del Nivel.*

*Protagonistas comprometidos con la imprescindible utopía de formar sujetos sociales con potencial para decidir sobre proyectos colectivos e individuales, recapturando la mística del trabajo docente, la alegría de enseñar y de comprobar que los niños conquistan conocimientos, desafían sus potencialidades, abren horizontes y ensayan nuevas alas.*

*Un diseño curricular con una fuerte carga de utopía, conscientes de que éstas es no sólo posible, sino imprescindiblemente necesaria.*

## ***DOCUMENTO II***

***MARCO SOCIO POLITICO PEDAGOGICO  
DEL DISEÑO CURRICULAR  
DEL NIVEL INICIAL***



*Voy a nombrar las cosas, los sonoros  
altos que ven el festejar del viento,  
los portales profundos, las mamparas  
cerradas a la sombra y al silencio.*

*Y nombraré las cosas, tan despacio  
que cuando pierda el paraíso de mi calle  
y mis olvidos me la vuelvan sueño,  
pueda llamarlas de pronto con el alma.*

*Eliseo Diego*

## **CURRICULUM Y MARCO NORMATIVO PROVINCIAL**

*El diseño curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén se afirma, como normativa, en el conjunto de bases constitucionales y legales que constituyen el corpus de obligaciones y derechos estatales y ciudadanos en nuestra Provincia.*

### **s/Constitución Nacional**

*El conjunto de la normativa objeto de análisis se ampara, en atención a su validez, en la Constitución Nacional sancionada en 1853.*

*En la Carta Magna los preceptos constitucionales sobre Educación se hallan explicitados en los Artículos 5, 14 y 67, Inciso 16).*

*En este articulado se establecen: "la obligación de las provincias de atender la educación primaria, el derecho de todos los habitantes de enseñar y aprender y la atribución del Congreso de organizar la educación en todos los niveles" (Bravo, H. - 1988).*

*Relacionando este articulado con los objetivos nacionales enunciados por el Preámbulo que, en opinión del Dr. Sanchez Viamonte, incluye "elementos de primordial importancia para la formación del criterio imperativo de muchas cláusulas constitucionales" se sostiene que la función social adjudicada a la educación argentina es "promover el bienestar general". Esta direccionalidad, implícitamente, vincula a la educación con la promoción de la cultura nacional. (Bravo, H. - 1988).*

*La Constitución de la Provincia del Neuquén, sancionada el 28 de noviembre de 1957, en consonancia con el avance del constitucionalismo social, característicos de los ordenamientos jurídicos posteriores a la segunda guerra mundial, institucionaliza a la educación como un derecho esencial de todos los habitantes.*

*La Norma Fundamental de la Provincia establece la necesidad de organizar los poderes públicos, a fin de hacer efectivo el uso y goce de todos los derechos no delegados expresamente al Gobierno Nacional, en una sociedad sin privilegios. También expresa la voluntad de consolidar las instituciones republicanas dentro de los principios del federalismo, afianzar la justicia y asegurar los beneficios de la libertad, de la democracia y de la igualdad.*

*La Constitución Provincial define a Neuquén como "... una Provincia indivisible, laica, democrática y social ...", en la cual "... la soberanía reside en el pueblo, quien no gobierna sino por sus representantes con arreglo a esta Constitución y sin perjuicio de sus derechos de iniciativa, referéndum y revocatoria ..." (Art. 3º).*

*Los habitantes de Neuquén gozan de "... idéntica dignidad social y son iguales ante La Ley, sin distinción de sexo, origen étnico, idioma, religión, opiniones políticas y condiciones sociales, no existiendo fueros personales ni títulos de nobleza ..." (Art. 12).*

*El reconocimiento de la igualdad esencial de todos los hombres y su condición de sujetos portadores de derechos y libertades inalienables es expresada con total claridad por la Ley Fundamental de la Provincia.*

*El reconocimiento de conflictivas económico sociales que amenazan el pleno ejercicio de derechos y libertades no sólo se plantea, sino que se manifiesta la voluntad política de resolverlas. En este sentido, el Artículo 12° de nuestra Constitución explicita: "... Deberán removerse los obstáculos de orden económico social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los habitantes, impidan el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los habitantes en la organización política, económica y social de la Provincia. ..."*

*La familia es considerada el "... elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección del Estado. ..." (Art. 24).*

*El Estado Provincial se obliga a dispensar especial atención a la infancia, pues en el mismo Artículo de referencia se expresa que "... La maternidad y la infancia tendrán derecho a la protección especial del Estado. ..."*

*Se reconoce a toda persona el derecho inviolable a "... profesar su religión y ejercer su culto libre y públicamente, según los dictados de su conciencia ..." (Art. 25).*

*También se declara inviolable "... la libertad de expresar pensamientos y opiniones por cualquier medio, sin censura previa ..." (Art. 20).*

*Este articulado ofrece las garantías constitucionales necesarias para el ejercicio de la libertad de conciencia de los habitantes de la Provincia del Neuquén.*

*La Carta Magna Provincial también incorpora en su Artículo 13° el texto completo de la "Declaración de los Derechos del Hombre", sancionados por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. En esta declaración se destaca el papel de la enseñanza y de la educación como medio para promover el respeto por los derechos humanos y las libertades.*

*En el Artículo 26° del texto aludido se hace referencia a la educación, estableciendo que toda persona tiene derecho a educarse.*

*El carácter de social que asume el derecho a la educación es acompañado por el establecimiento de la gratuidad, sobre todo de la instrucción elemental, al ser calificada de fundamental y obligatoria.*

*La Constitución Provincial sostiene y ratifica los derechos fundamentales, sociales e individuales. Defiende el trabajo como institución dignificadora y la seguridad social como derecho. Introduce el referéndum y la iniciativa popular, alentando formas de participación democráticas.*

*Legisla sobre educación y asistencia pública. Regula el ejercicio de las atribuciones y competencias del gobierno, estableciendo sus límites, institucionaliza el principio de la soberanía popular y el de la separación de los poderes.*



*Al proclamar los derechos económicos y sociales, al plantear mecanismos y procedimientos que garantizan la eficiencia y la equidad en la justicia, expresa un pleno reconocimiento de derechos y libertades para el hombre y la sociedad provincial. Expresa también una clara decisión por la democracia como forma de vida y por el Estado de Derecho como regulador de las relaciones sociales.*

*Los artículos específicos que se refieren a educación están contenidos en el Capítulo I, Sexta Parte, del texto constitucional.*

*Se legisla la organización de un sistema de educación común, de igual educación para todos los niños y jóvenes sin discriminación.*

*Se establece la educación laica, gratuita y obligatoria para la educación primaria, principios democráticos que, a posteriori, se han extendido al conjunto de los niveles de enseñanza a cargo del Estado Provincial.*

*Son derechos fundamentales del sector docente el ingreso a la docencia, la estabilidad, el traslado, la agremiación, la participación en los Consejos Escolares, la rotación, la jubilación, la asistencia social y el reconocimiento del estado docente.*

#### **s/Estatuto del Docente**

*El Estatuto del Docente norma derechos y obligaciones del trabajador de la educación y prescribe las regulaciones en las cuales se enmarca el quehacer educativo.*

*Concibe al docente como educador en sentido amplio, pues comprende, en esta categoría, no sólo al maestro que está frente a alumnos, sino también al conjunto de sujetos que desde distintas funciones están involucrados con la tarea pedagógica.*

*En el Artículo 1º se explicita que docente es "... Quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas..."*

*Los docentes deben desempeñar con dignidad, eficacia y lealtad las funciones inherentes a su cargo. Deben educar en los principios democráticos y en el conjunto de normas que construyen las instituciones del Estado de Derecho en la República Argentina.*

*Deben respetar los preceptos que regulan su trabajo y corresponde también a sus obligaciones perfeccionarse permanentemente.*

*En el Artículo 6º de la Ley se prescriben los derechos de los docentes.*

*Los docentes provinciales tienen derecho a la estabilidad, al goce de una justa remuneración y jubilación y a la actualización, en forma anual, de dichas retribuciones (Art. 6º, Inc. b).*

*Sus antecedentes y los resultados de los concursos docentes son los mecanismos que otorgan dinámica a la carrera docente.*

*Tienen también derecho a ejercer sus tareas en las mejores condiciones materiales.*

*Entre sus derechos como sujeto colectivo, reconociendo su condición de sujeto político, están los de libre agremiación y los de participación en el gobierno de la educación y en las juntas de clasificación y disciplina.*

*La capacitación docente adquiere un importante lugar puesto que, en el Art. 6º - Inc. 1, se enuncia como derecho del docente acceder a " ... un año de licencia con goce de sueldo en todos sus cargos y cada diez años cumplidos en el ejercicio de la docencia, a fin de realizar estudios de perfeccionamiento.. "y derecho a" ... licencias con goce de sueldo cuando obtenga becas de estudio."*

*El Estatuto del Docente legisla exhaustivamente derechos, obligaciones y condiciones de trabajo de maestros y profesores, reconociendo la especificidad de su tarea y enmarcando la misma en procedimientos democráticos, tanto en lo que hace a exigencias como a reconocimientos hacia y de la labor docente.*

*En lo que respecta a las bases legales que regulan el tratamiento de la educación se cita, en primer lugar, a la Ley Nº 242, del año 1961, que operó como marco legislativo en la materia. En este instrumento se definen las políticas básicas de funcionamiento y organización del Sistema Educativo Provincial, establece su estructura orgánica mediante la creación del Consejo Provincial de Educación.*

*Posteriormente, la Ley Nº 1733, del año 1987, definirá las políticas y los objetivos de la educación en el marco del contenido y direccionalidad del Plan Educativo Provincial.*

*La Ley Nº 242 se enmarca en el Artículo 255 de la Constitución Provincial y se reglamenta mediante el Decreto Nº 572 62.*

*En el Capítulo I de la citada Ley se determina la creación del Consejo Provincial de Educación en tanto "... encargado de organizar y administrar la enseñanza en todos los niveles, excepto el universitario". Este organismo goza de plena autarquía técnica y administrativa.*

*En tanto órgano de gobierno del Sistema Educativo Provincial se organiza colegiadamente con representación docente y de vecinos, en tanto representantes de los Consejos Escolares.*

*Cabe destacar que en su reglamentación, se considera al Nivel Inicial, como nivel de educación formal con su primigenia denominación de "preprimario" y se lo ubica bajo la dependencia de la Dirección de Enseñanza Primaria. A posteriori se crea por Resolución Nº 1427 84 y Modificatoria Nº 1140 86, la Dirección de Enseñanza Inicial.*

*Para concretar la obligatoriedad escolar y en atención a impulsar la eficacia de la norma para tal fin, en el Artículo 29 se establecen los Servicios Sociales Escolares: sanidad escolar, orientación profesional, gabinetes psicológicos, cooperadoras, cooperativas, régimen de becas, bolsas de estudio, residencias estudiantiles, comedores*

escolares, asistencia social, seguros y "... aquellos otros que el Consejo Provincial de Educación considere necesarios."

Mediante la Ley Orgánica de Ministerios N° 1734, del año 1987, se institucionaliza el Ministerio de Educación y Cultura, organismo al cual le competen las siguientes funciones, según el Artículo 17°:

1. Fijar las políticas educativas de la Provincia en lo relativo a la educación preprimaria, primaria, media técnica, especial, terciaria, profesional, superior, universitaria y de postgrado, en todas las modalidades, implementando el Plan Educativo Provincial.
2. Atender la ejecución de la política educativa provincial a través del Consejo Provincial de Educación, como instrumento de aplicación en materia técnico pedagógica.

La Ley N° 1733, del año 1987, le otorga estatuto legal al Plan Educativo Provincial (PEP). Este Plan, elaborado en los años 1984 1985, durante la gestión del Lic. Rubén Maidana, fue direccionado por la Dirección de Planeamiento Educativo de ese momento.

El PEP se elabora en el marco de la recuperación de las instituciones democráticas y desde un profundo anhelo de democratización, de recupero y defensa de los derechos humanos. Se constituyó en el punto de partida de numerosos diagnósticos, aportes, demandas y propuestas que se explicitaron en:

- a) La organización distrital (Resolución N° 0137 88), considerando que los Distritos son espacios tendientes a "... instituirse en verdadero ámbito de aprendizaje, privilegiando el conocimiento.", priorizándose en su accionar el eje pedagógico curricular, como medio para mejorar la calidad de la educación.
- b) La creación por Decreto N° 3702 88 de la Dirección de Promoción y Desarrollo de los Distritos Educativos, con el objeto de favorecer el desarrollo y accionar curricular de los Distritos Educativos.
- c) La regionalización, entendida desde el desarrollo de su función unificadora, en los objetivos y contenidos a través de su combinación con lo particular.
- d) La nuclearización y constitución de escuelas nucleos, como forma organizativa para fundar prácticas democráticas y solidarias entre escuelas, favoreciendo la participación amplia de todos los sectores y el intercambio noble de esfuerzos y recursos.

La nuclearización se diseña con una estructura de conducción y orientación a nivel zonal, que dinamiza el tratamiento de los problemas con un claro sentido de desburocratización del sistema educativo. Esta construcción colectiva, como ya se ha señalado, se constituye en institución de derecho a través de la Ley N° 1733, sancionada el 24 de noviembre de 1987.

*En la introducción de la Norma, "... el Gobierno de la Provincia ratifica el compromiso de llevar a la práctica integralmente el Plan Educativo Provincial, consolidándolo y profundizándolo..."*

*Por el Artículo 1º se adopta el PEP en el ámbito de la Provincia del Neuquén, explicitándose que sus contenidos e implementación "... se establecerán a través del Ministerio de Educación y Cultura".*

*Por el Artículo 2º se fijan las políticas y objetivos del PEP.*

*Se establecen como políticas:*

- a) Profundizar la democratización de la educación*
- b) Vincular la educación al proceso de desarrollo provincial*

*Se fijan los siguientes objetivos:*

- a) Mejorar la calidad de la educación*
- b) Efectivizar la regionalización y la descentralización de la administración, la conducción y ejecución del proceso educativo.*

*La educación como derecho, el respeto por la libertad de conciencia, las instituciones de educación común, laica, gratuita y obligatoria, los principios de democratización en las relaciones pedagógicas y en el tratamiento del conocimiento escolar tienen fuerza de ley en la Provincia del Neuquén.*

*Este diseño curricular los contempla en tanto principios rectores y les da niveles de concreción en las escuelas y en las prácticas pedagógicas del Nivel Inicial.*

## DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

### Preámbulo

*Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los Derechos fundamentales del Hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad.*

*Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.*

*Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.*

*Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.*

*Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.*

**PROCLAMA** la presente **DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO**, a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

#### **Principio 1**

*El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.*

#### **Principio 2**

*El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en*

*condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.*

### **Principio 3**

*El niño tiene desde su nacimiento derecho a un nombre y a una nacionalidad.*

### **Principio 4**

*El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.*

### **Principio 5**

*El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.*

### **Principio 6**

*El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios apropiados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.*

### **Principio 7**

*El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.*

### **Principio 8**

*El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciben protección y socorro.*

### **Principio 9**

*El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.*

*No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada, en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.*

### **Principio 10**

*El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.*

- **LA RELACION ESTADO EDUCACION**
- **EDUCACION Y DEMOCRACIA**
- **EL DERECHO A LA EDUCACION**

*Se concibe a la educación como un proceso histórico social, proceso que tiene relevancia en la contribución que puede y debe efectuar a los hechos y fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad en general y de los hombres en particular.*

*El potencial del proceso y del hecho educativo debe direccionarse hacia la contribución para la generación de cambios que permitan valorar, producir y profundizar relaciones y acciones democráticas.*

*Entendiendo a la democracia como el proceso de decisión colectiva sobre la producción y reproducción de las condiciones materiales y culturales de vida en una sociedad (Lechner 1988), se considera necesario la construcción de un proyecto educativo que, en tanto proyecto cultural, postule su contribución a la democratización social y económica.*

*Se trata de una educación que promueva respeto y fortalezca los derechos del hombre, vinculados a sus libertades, a su autonomía, a su derecho a elegir y ser elegido, a participar por completo de la herencia social. Se trata de una educación que reconozca el derecho esencial de los hombres a la participación de los bienes materiales, simbólicos y sociales.*

*Por esto, se promueve el imperativo de desarrollar una educación substantivamente democrática poniendo el eje en la participación para:*

- *Estimular el desarrollo y ejercicio de todas las potencialidades de nuestros niños*
- *Proteger sus intereses*
- *Promover sus ideales*

*Una educación como la planteada es una institución histórico social que reconoce la igualdad esencial entre los hombres, el derecho a la vida y el derecho a tener derechos para cada uno de ellos, sin distinciones.*

*Se trata de una educación con base en el humanismo, que respeta la capacidad para actuar libremente de cada uno de los hombres, reconociendo el derecho de todos a la "vida buena".*

*Esta aspiración de un proyecto educativo democrático, sostiene la necesidad de estar respaldado por un Estado democrático, en tanto sistema legal que incluye derechos y garantías y, al mismo tiempo, exige obligaciones que contribuyan al bien común*

*Se entiende al Estado democrático como el conjunto de poderes públicos con capacidad y disposición de resguardar derechos y garantías ciudadanas y construir las mediaciones que hagan a las condiciones objetivas para poder cumplir con obligaciones y responsabilidades.*



*Se aspira a que el Estado, entendido como conjunto de relaciones sociales, cuya expresión material la constituyen las instituciones públicas, entre ellas la escuela pública, promueva toda su capacidad para:*

- *Crear bases firmes que sirvan a la consolidación y el desarrollo de la democracia amplia y sustantiva*
- *Resolver progresivamente las principales cuestiones que no permiten obtener la igualdad social*
- *Generar condiciones que permitan alcanzar tasas de crecimiento económico adecuadas, a los efectos de mantener el progreso en las áreas de la democracia y de la igualdad social.*

*La discriminación, la pobreza, la disparidad extrema en la distribución de los recursos, atentan contra los ideales enunciados.*

*Su síntesis se expresa en la desigualdad, que significa también la pérdida de formas de sociabilidad solidaria.*

*Fortalecer, legitimar relaciones y ámbitos de solidaridades es el eje de un proyecto educativo con profundo contenido democrático. Es el eje que, vinculado a la función específica de la escuela, otorga legitimidad, validez, respaldo ciudadano y eficacia a la educación, a sus instituciones y a sus responsables.*

*Por todo lo expresado, se pretende para el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén un diseño curricular que esgrima, como fuerte supuesto de base, la valoración del niño y el reconocimiento de su potencial creador y transformador.*

*Se considera que la educación intencional y sistemática cumple un papel fundamental en la construcción de las potencialidades humanas, en la promoción de desarrollos individuales y colectivos.*

*Cumple un papel fundamental también en los procesos de construcción del sujeto colectivo, del arco de solidaridades pertinentes a la identidad nacional y a la promoción de una ética de la solidaridad.*

*La educación también reconoce la necesidad de la mirada universal, el análisis de las profundas transformaciones que hoy tienen lugar en el mundo.*

*En este contexto, hay que asumir el desafío de redefiniciones sustantivas, sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social. Estos principios requieren:*

- a) *De un Estado que garantice el acceso, permanencia, egreso y recurrencia de todos los niños y jóvenes a la educación, en todos sus niveles y modalidades.*
- b) *De asegurar los criterios de gratuidad, obligatoriedad, universalidad y laicidad para la educación pública.*

c) *De una conceptualización de educación que la conciba como un bien y un derecho social.*

*Se refuerza entonces la concepción de educación como una dimensión social de la ciudadanía, que en tanto derecho fundamental de los hombres y de los pueblos, tiene carácter universal.*

*Los procesos de desarrollo de la humanidad, en su anhelo de una vida más digna, conquistaron para la educación un estatuto de derecho social, responsabilidad del Estado, reconocido por el Estado de Bienestar y por los Pactos Internacionales.*

*El contenido de estos procesos alentaron la conquista de la universalidad de la enseñanza, del derecho a la educación básica, de la obligatoriedad y la gratuidad.*

*Concebir a la educación como derecho social implica exigir prestaciones positivas por parte del Estado para que el hombre pueda desarrollarse plenamente. Implica también abandonar el reconocimiento formal de la persona como ente abstracto o genérico, para ver al ser humano en su especificidad, ubicando sus distintas maneras de "estar" en la sociedad, como menor, como anciano, como mujer, como trabajador*

*Y este reconocimiento está expresado en la Constitución Provincial en su mandato sobre la protección de la infancia.*

*Esta situación, reclamada por los hombres y los pueblos en su anhelo de justicia, libertad, igualdad y fraternidad fue fortaleciendo la intervención del estado como garantía de los derechos sociales del ciudadano: educación, salud, trabajo, vivienda, justicia.*

*A la base de estos procesos y conquistas se ubica el objetivo de fortalecer libertades y derechos. Fruto de estos movimientos ha sido la incorporación de la educación al Derecho Público Internacional, estimándose al hombre y a los grupos sociales como sujetos del Derecho Internacional.*

*Es entonces que el derecho a la educación es reconocido, en un importante proceso de positivación, no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados. Consecuente con esta situación, se reclama para el mismo una amplia cobertura.*

*La educación se ha convertido en una institución pública muy compleja que cumple múltiples fines. Se considera necesario señalar que las tendencias que quieren identificar a la educación como un bien producido por el mercado, contradicen nuestra memoria histórica.*

*Ni la escolarización universal, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria, son obra espontánea del mercado. El examen de la realidad nos dice que son fruto de las demandas sociales y obra de la acción ampliada de los poderes públicos.*

*Hay que advertir que no se pretende realizar una exaltación de lo público que recuerde, como ha sucedido en este siglo, la aberración del Estado totalitario.*

*Pero, también se advierte que la privatización de lo público puede llevarnos a tiempos pasados en que el hombre estaba a merced de otros poderes, más fuertes y más implacables.*

*Se estima que en el nivel actual de la civilización, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres sin distinción alguna, parece un valor difícilmente renunciable (Puelles Benitez, Mamuel, 1993). Sin duda alguna es un valor muy caro a la sociedad puesto que, en su contenido, implica el derecho a la apropiación del conocimiento científico y tecnológico, que está a la base de los procesos de desarrollo globales.*

*Los alcances del derecho a la educación remiten a:*

- *Garantizar la instrucción pública, gratuita y de excelencia, asegurando el acceso, la permanencia, el egreso y la recurrencia educativa.*
- *Socializar una educación de igual valor para todos.*
- *Articular una vinculación efectiva entre educación y trabajo, promoviendo una formación básica, fuerte y generalista, que dé cuenta de procesos, fundamentos, leyes, conflictos, que están a la base de los procesos de producción.*
- *Generalizar la formación técnica y profesional.*
- *Ampliar el acceso a los estudios superiores.*
- *Hacer efectiva la libertad de expresión y de opinión, repudiando toda discriminación ideológica.*
- *Efectivizar formas y prácticas pedagógicas que estimulen el juicio crítico y los estilos de convivencia solidarios y responsables.*

*Esta concepción amplia de educación como derecho ampara, a su vez, la definición de Nivel Inicial con sus etapas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes.*

*Remite también a la consideración de la importancia social de la educación como valiosa e insustituible herramienta de superación, de desarrollo cualitativo. Valiosa en tanto constructora de autonomías, de criterios, principios y argumentos. Desmitificadora de órdenes y relaciones instituidas como naturales, portadora de contenidos que fortalezcan la comprensión y promuevan la creatividad.*

*Se sostiene también que pensar en el contenido del derecho a la educación desde el Nivel Inicial, implica reclamar la obligación estatal de promoverlo, asegurarlo, ampliarlo, reconociéndolo como el primer nivel de educación sistemática.*

*Este reconocimiento, a su vez, contiene la afirmación de que la primera infancia, sin discriminación, tiene derecho a acceder a conocimientos valiosos, a*

*experiencias educativas que despierten la pasión por aprender, que favorezcan la comprensión e interpretación de la realidad.*

*Tiene, en síntesis, derecho a un espacio educativo que promueva una lógica solidaria y, al mismo tiempo, respetuosa de las individualidades. Un espacio educativo que valore la cultura infantil. No se puede negar que estos anhelos se hallan debilitados por una realidad en la cual la atención educativa de los niños menores de 4 años no está suficientemente cubierta.*

*Como contribución a este ideario de atención y respeto por la primera infancia, se pretende para el Nivel Inicial de esta Provincia un diseño curricular que, en tanto proyecto cultural:*

- Revele, desde el discurso que explicita y la práctica que direcciona, una profunda preocupación por la recuperación del valor social de la educación.*
- Se comprometa con la rigurosidad del conocimiento escolar, en las dimensiones de su comprensión y de su aplicación en la vida cotidiana.*
- Se plantee la necesidad de vincular teoría y práctica en el trabajo docente.*
- Promueva una recreación de la cultura escolar, en la cual la autonomía de los protagonistas de la acción educativa, sea generadora de creatividad pedagógica y motivaciones para enseñar, aprender e investigar.*

### ***Concepciones acerca del hombre y la sociedad***

*Construir un supuesto de base, tal cual es la concepción de hombre como significado del diseño curricular, requiere reflexionar sobre la especificidad de lo humano.*

*Los componentes esenciales de lo específicamente humano son:*

- a) El trabajo, entendido en su sentido más amplio de producción de objetivaciones.*
- b) La socialidad*
- c) La universalidad*
- d) La consciencia*
- e) La libertad*

*Estos componentes son valores conquistados por la humanidad, en un proceso de búsqueda de dignidad, que significa construcción y desarrollo histórico y también desarrollo axiológico.*

*Se afirma que los hombres hacen ellos mismos la historia en condiciones dadas.. Aspiran a determinados fines, se mueven en el marco de determinadas circunstancias, en el entramado de relaciones y situaciones sociales. En estos procesos son protagonistas de la construcción y de la transmisión de estructuras y relaciones sociales.*

*Los hombres cotidianamente eligen ideas, fines y alternativas concretas. Sus concretos actos de elección están relacionados con su actitud valorativa general, del mismo modo que sus juicios lo están respecto a su imagen del mundo.*

*Es el hombre el que puede y debe producir las posibilidades de su propia esencia y realizar el amplio abanico de posibilidades de lo humano. Se parte de la concepción de un sujeto que posee y pone en acto sentidos, intelecto, sentimientos, habilidades, pasiones, ideas, ideologías, actitudes. Un sujeto que actúa, goza y sufre, da y recibe. Un sujeto afectivo y racional, que en un proceso de desarrollo va conquistando posibilidades que le permiten:*

- *manipular las cosas*
- *dominar la naturaleza*
- *interpretar y construir mediaciones sociales.*

*Cuando la educación, en este sentido, se funda en un proyecto democrático y transformador, los contenidos de la manipulación y del dominio de la naturaleza, acentados en la potencialidad del conocimiento científico y tecnológico, son procesos que deben vertebrarse poniendo como meta el bien común.*

*Estos procesos de conquista se realizan en grupo. Son la familia y la escuela, fundamentalmente, los grupos y espacios que median y transmiten a los sujetos las costumbres, las normas, los conocimientos, la ética de otras integraciones mayores.*

*El hombre es también un ser particular y específico, único e irrepetible. Cada uno tiene particulares formas de manifestar sus necesidades, sus sentimientos y pasiones.*

*Para el hombre, contextualizado en una época y en una sociedad, lo específico y humano es representado por el grupo o comunidad de pertenencia. Es a través de ese espacio social por donde pasa el camino, que no es otro que la historia de la humanidad en una específica síntesis. Y como todo hombre tiene una relación consciente con esa comunidad, en ella se forma su **consciencia colectiva o consciencia del nosotros**.*

*Se concibe al desarrollo del hombre como desarrollo de sus posibilidades de libertad y autonomía. Un desarrollo en el cual se va construyendo una ética que direcciona las actitudes libremente adoptadas por cada uno ante la vida, la sociedad y los otros hombres. Que orienta todas y cada una de las elecciones humanas.*

*Este hombre singular, despliega una actividad que lo caracteriza, que "lo muestra". Obra según sus necesidades, socialmente formadas y referidas a su yo. En esta perspectiva percibe, interroga y da respuesta a la realidad. Y para cada sujeto concreto serán de valor positivo todas aquellas relaciones, productos, procesos, acciones, conocimientos, ideas que le suministren mayores posibilidades de comprensión e interpretación. Que integren y potencien su socialidad, que configuren más universalmente su consciencia y aumenten su libertad social.*

Se enfatiza que el hombre no puede conocer y reconocer adecuadamente el mundo y a sí mismo si no es con los demás e, incluso, en el espejo de los demás. Si se ofrece al hombre la posibilidad de una producción sin cercos, no limitada a lo elemental, se produce en él la necesidad de "alterarse", de buscar y cambiar constantemente, de renovarse, de transformarse y transformar.

Curiosidad e inquietud hacen a lo humano. Y esta necesidad de novedad, la necesidad de transformarnos constantemente a nosotros mismos y a nuestra sociedad es una de las mayores conquistas de la historia humana.

Y es en esta necesidad donde se instala la positividad del conflicto. "El conflicto es la rebelión de las sanas aspiraciones humanas contra el conformismo. Es una insurrección moral, consciente o inconsciente" (Heller, A - 1987).

No es posible tampoco escindir al conflicto del movimiento permanente del hombre entre el ser, el deber ser y el querer ser.

El deber ser expresa la relación del hombre con su obligación, de un modo conceptualmente accesible. La obligación manifiesta en el deber ser puede ser objetivo del hombre o imposición hacia el hombre por parte de otros, en el marco de relaciones de poder, de estructuras de dominación. La comprensión sobre la legalidad y la legitimidad de la obligación, ayuda a amular la coerción y la imposición.

El querer ser, el ideal, también contiene una exigencia, pero su carácter resulta muchas veces inasible conceptualmente. Y su explicitación dependerá de las concretas posibilidades de cada hombre, con respecto al conocimiento, a las experiencias de vida. Dependerá también de la conquista de una autoestima que le permita reconocerse digno y capaz y ser reconocido por los otros.

La posibilidad de articular deber ser e ideal, potencia la posibilidad de que el hombre concreto asuma con plenitud derechos y deberes que le son propios, participando protagónicamente del conjunto de esferas y redes vinculares de su sociedad.

Reafirmando la imperiosa necesidad de reconocer la historicidad de cada sujeto social, se considera que: "... La exigencia de reconocer la historicidad de todo hombre es equivalente al reconocimiento de que todo ser humano posee voz. En consecuencia, la distinción entre 'hombres históricos' y 'hombres naturales', entre un ser parlante y otro mudo, entre un individuo capaz de discurso y otro impotente para el mismo, no puede ser más que ideológica ..." (Roig, A - 1981).

Una categoría que recupera y contiene la síntesis entre lo particular y lo general, lo singular y lo universal, para pensar el hombre como sujeto social, es la de conceptualizarlo como ser social **identificado**. (Argumedo, A - 1993). Esta categoría abre las posibilidades de pensar al hombre en relación con distintas instancias de pertenencia: familia, clase social, región, cultura, religión, raza, etnia, nación, continente.

*Cada ser humano porta y dinamiza diversos componentes culturales, el habla, las formas de alimentación, los valores, las pautas de relación. Componentes que conforman elementos de identidad social, que son inescindibles del ser humano.*

*Como ser social, identificado, cada hombre se desarrolla en el interior de un 'nosotros' social, un nosotros conformado por grupos que articulan determinadas solidaridades y adscripciones, diferentes de 'otros' sociales, con los cuales se establecen distinto tipo de relaciones, dentro de los marcos polarizados entre la cooperación y el antagonismo.*

*Cada sujeto, en un arduo ciclo vital va tejiendo pertenencias en espacios menores y mayores de identidad (regional, étnico, nacional, religioso, generacional, sexual, político, laboral), espacios que no pueden dejar de vertebrarse con las diferenciaciones socio económicas, con las clases y fracciones de clase sociales.*

*Se relacionan estas diferenciaciones con las formas de producción, distribución y apropiación de la riqueza y los beneficios en una sociedad, y también con las distintas posibilidades objetivas de acceso y control a los núcleos estratégicos de la subsistencia y la producción económica de una sociedad dada.*

*Por esto, "las identidades forjadas a lo largo de un ciclo vital, se manifiestan como un entramado de múltiples adscripciones sociales y culturales que tienen diferentes alcances" (Argumedo, A - 1993).*

*El respeto por el hombre, exige el respeto por su identidad individual, por su singularidad, aceptando aquello que lo diferencia de los demás, el locus co-constitutivo de sus características personales. Este conjunto de características que lo hacen singular, único, son en realidad la síntesis de lo que ha ido asimilando, vivenciando, significando de su 'mundo', de sus relaciones con los otros, con la sociedad, con la cultura que lo contiene. Y a partir de esta síntesis, a la que es necesario reconocer y aceptar: es donde se expresan los movimientos de conformación de la personalidad de cada uno, movimiento en tanto procesos dinámicos y cambiantes en el transcurso del tiempo, sin dejar de contener la esencia de esa síntesis.*

*El hombre entonces contiene la multiplicidad de rasgos y singularidades de una comunidad humana. Expresa valores, comportamientos, experiencias vitales, creencias. Expresa una historia vivida en común, una memoria colectiva encarnada en relatos, imágenes, música, leyendas, juicios valorativos.*

*Sintetizando, cada sujeto social contiene modos de percibir e interpretar el mundo, que, escuchados atentamente, permiten reconocer lo diferente y lo común de los distintos espacios sociales.*

*En el mundo de los humanos, todo sujeto en sus primeros años de vida sobrevive tutelado. Esta tutela es esencialmente social y cultural. Se expresa entre otras facetas a través del habla. Bajo esta tutela, cada proceso de conformación individual, está indefectiblemente vinculado a significados que otorgan sentidos de pertenencia. Y estos sentidos, aun los más nucleares del espacio familiar, están ligados al devenir histórico de la sociedades, a la historia más amplia.*

Por esto, "La socialización se realiza en marcos históricamente dados, que son esencialmente sociales y culturales" (Piaget, J. y García, R. - 1984).

Es necesario enfatizar que el reconocimiento de la matriz que conforman las identidades socio culturales, desde las cuales se despliega el proceso de crecimiento individual, no implica la concepción de un determinismo unívoco en el destino de cada sujeto.

Este siglo tiene viva la memoria de los genocidios llevados a cabo por 'la raza superior', o por 'los salvadores de la Patria'. Tiene viva la memoria con respecto a tesis escudadas en una supuesta científicidad que alentaron la concepción de determinados sujetos sociales desde sus 'límites', 'naturales o ambientales'.

Se expresa la importancia que tiene en la educación reconocer y comprender las características profundas, los rasgos, las adscripciones originarias de cada sujeto, y aun más, pues "... muchas veces en las biografías, en las micro historias, en los relatos o historias de vida, se refleja también la historia de capas sociales más vastas" (Ford, A - 1987).

Que importancia tiene que la educación trabaje la conciencia histórica, el sentimiento del pasado y del presente, el contenido de herencia y renovación.

Adoptar como supuesto de base la concepción de hombre como ser social identificado, es afirmar la "... inseparabilidad del hombre de su territorio, de su contexto social y cultural, de su historia concreta, de su pueblo" (Ford, A. - 1987).

No se puede dejar de elaborar una concepción de lo universal, pero la misma debe partir del reconocimiento de esta diversidad constitutiva de los hombres. Hombres que se conciben como esencialmente iguales, sin que esto conlleve una contradicción.

El concepto de igualdad implica el reconocimiento de la diferencia. Implica una plena conciencia y respeto por el ser distinto, por la historicidad contenida. "De otra forma la supuesta igualdad, tomada en sentido abstracto, originaria, como origen, nuevas formas de discriminación y de dependencia" (Zea, L. - 1977).

Se sostiene que concebir al hombre con respecto a su igualdad esencial, implica:

- Tomar conciencia de las innumerables formas de identificación que atraviesan la historia de las sociedades.
- Aspirar a construir prácticas y discursos de unidad, igualdad y solidaridad, partiendo del reconocimiento de tales diferencias



## ***Sobre la concepción de sociedad***

*La complejidad de lo social no admite una concepción cerrada o taxativa de sociedad. Se puede pensar a la sociedad como categoría conceptual, como práctica histórica. Como unidad de ser y consciencia, en la cual los marcos más generales de las posibilidades de acción, están contenidos por el grado de dominio de la naturaleza, por la especificidad y desarrollo de relaciones, normas, instituciones.*

*La sociedad como espacio y relación de lo humano, es particularmente dinámica y compleja. Con antagonismos y conflictos, en el marco de cambios generados permanentemente, se sostiene una tendencia que hace a la preservación y reproducción de la misma.*

*El contenido de lo social contiene al cambio y a la continuidad, a la vinculación y a la ruptura. Contiene y comprende la producción y reproducción de complejas relaciones sociales en un asentamiento territorial.*

*Lo social ampara también intereses y fines comunes, derechos y obligaciones, capacidad de decisión en las dimensiones de lo civil y de lo político.*

*Se subraya el carácter esencialmente histórico de la idea de sociedad. Se reconocen las diferencias y contradicciones que se procesan en este **nosotros**.*

*Explicitar la concepción de sociedad no alcanza si no le agregamos el atributo de democrática, en tanto aspiración permanente.*

*La sociedad democrática posee tres contenidos sustantivos, a saber:*

- ***Autonomía.*** Forma colectiva de la libertad, que otorga el contexto real a la libertad individual. También se entiende por autonomía a la condición jurídica de administrarse y darse sus propias normas, que tiene una entidad o, en un sentido más amplio, un estado.
- ***Igualdad social.*** En tanto práctica que se corresponde con la verdadera emancipación humana.
- ***Soberanía y justicia.*** Atributos que refieren al poder supremo, que se origina en el pueblo y pertenece a él, cuya existencia está asegurada en el orden interno y es reconocida por otros poderes soberanos.

*Refieren también al anhelo de construir un régimen social noble, donde sean erradicadas la desigualdad, la injusticia y los privilegios.*

*El concepto de sociedad alude a la existencia de comunidades económica y políticamente organizadas en un ámbito territorial dado, unidas por una misma lengua, un pasado común, creencias y tradiciones, memoria colectiva que hacen a una identidad. Que hacen al sentimiento de integrar un nosotros, con antagonismos internos, pero también, con capacidad para actuar solidariamente en situaciones críticas*

*Es la historia de una sociedad dada la que nos permite percibir ese complejo proceso de estructuración del nosotros, desde su tejido interno y desde las relaciones con otras sociedades.*

*Desde este análisis, se interpreta la sociedad como espacio y relación, resultante de la convergencia de tres dimensiones:*

- 1) Las características de su diferenciación en clases, fracciones o sectores sociales, articulados en función de la propiedad, la distribución y el control de los recursos económicos estratégicos y de la capacidad de acceso a condiciones de vida establecidas cultural e históricamente de acuerdo con el desarrollo de las potencialidades técnicas y productivas.*
- 2) El papel y la conformación de las identidades culturales que otorgan los lineamientos más abarcadores del sentido de pertenencia a un nosotros social. Se trata de la nacionalidad y la cuestión nacional.*
- 3) El carácter de las relaciones establecidas entre estas comunidades sociales y otras sociedades en el devenir de la historia. (Argumedo, A. - 1993).*

*Se fundamentan concepciones del hombre y sociedad desde el criterio de totalidad. Criterio que permite abordar en toda su complejidad los fenómenos sociales e históricos, cultura, conocimiento, educación.*

*El criterio de totalidad nos permite construir una mirada que no sólo capte, en sus principales tendencias, los factores y contradicciones que juegan en una determinada sociedad. Sino que, junto a este proceso, nos indica la necesidad de ampliar esa mirada y organizar la articulación de estas tendencias en su relación con otras sociedades, con la dinámica internacional en un momento histórico dado.*

*Es un criterio que permite recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica que cuestione las interpretaciones parcializadas y permita incluir lo excluido, señalar los silencios.*

*Se considera importante y necesario posicionarse desde una idea de totalidad que permita analizar e interpretar la riqueza y complejidad del desarrollo de las sociedades; plantear la elaboración de hipótesis, supuestos o diagnosis acerca de las tendencias fundamentales que actúan en los fenómenos sociales, sin caer en un generalismo abstracto, ni negar la relativa autonomía con que puede encararse el conocimiento y la investigación de aspectos específicos.*

## ***Concepciones acerca de la cultura y su relación con la educación***

*Las sociedades, enmarcadas en ámbitos culturales determinados, hacen de la educación un instrumento esencial para su cohesión y su supervivencia.*

*La escuela contribuye a la producción y reproducción de una cultura que se expresa en los modos de desarrollo histórico de una sociedad.*

*La educación, fenómeno social, es parte constitutiva de la cultura. Apoya la necesidad objetiva y subjetiva de los hombres de trabajar para transformar la naturaleza y la sociedad en aras del bien común, de procurar una vida que sea digna con profundo contenido axiológico.*

*Es la educación una práctica social relevante que materializa la necesidad de los hombres de transmitir ideas y experiencias a través de un código comunicativo que permite realizar la transmisión de procesos y productos culturales.*

*Se trata, en síntesis de objetivar en la educación la importancia que reviste el compartir solidariamente, creaciones materiales e ideales para asegurar continuidades y cambios valiosos para los hombres y las sociedades.*

*Educación y cultura interactúan, están en permanente correspondencia. Implican la formación de los hombres en su integralidad y en su integridad. Implican el conjunto de modos de vida, de comportamientos, de valores propios de una fase de desarrollo histórico de la sociedad.*

*Se enuncia una visión histórico sociológica de la cultura, puesto que se ha partido de una concepción de hombre y de sociedad que los conceptualiza como productos de un continuum histórico.*

*Se enfatiza que todo enfoque sobre la cultura no tendrá validez si no se lo sitúa en el contexto histórico, en el contexto real y concreto en que se produce.*

*Se conceptualiza a la cultura como:*

- 1. El conjunto de bienes materiales y espirituales creados por la humanidad en el curso de su existencia, que no es otra cosa que su práctica de trabajo.*
- 2. El fenómeno social que representa el nivel alcanzado por la sociedad en un determinado momento histórico.*
- 3. El proceso de actividad de los hombres, de sus potencialidades, conocimientos, habilidades, ideales y creatividad que se cristalizan, de alguna manera, en productos materiales y espirituales.*

*Por esto se sostiene que "... las capacidades y aptitudes específicas del hombre no se transmiten por la herencia biológica, si no que se forman toda la vida, en el proceso de apropiación de la cultura creada por las generaciones anteriores" (Leontiev, A. N. - 1969).*

*Porque cultura es toda la experiencia acumulada en el devenir de la historia por los grupos sociales concretos y por la humanidad, en tanto proceso social concreto.*

*Constituye el revestimiento de toda la sociedad y se manifiesta en toda la trayectoria humana, como concreción de la experiencia social, histórica.*

*Se analiza como una categoría histórica que conjuga la potencialidad humana para la producción, reproducción y representación de la vida material, en un complejo proceso, al interior del cual el hombre se transforma como sujeto.*

*El contenido de la cultura lo constituye el desarrollo del hombre como sujeto social. El desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades e intereses, de sus formas de comunicación y expresión.*

*Por esto se argumenta que el sujeto de la actividad que hace posible la existencia de la cultura puede ser sólo el sujeto social, el hombre situado en todo el conjunto de sus relaciones sociales.*

*Es entonces la cultura la expresión la unidad dialéctica del hombre con la naturaleza y la sociedad. Representa las maneras colectivas de pensar y de sentir, el conjunto de costumbres, de instituciones y de obras que se constituyen en los espacios de lo formal y lo informal. Comprende todo lo que es aprendido mediante la comunicación entre los hombres.*

*Es aprendible, susceptible de ser aprendido, enseñado y transmitido.*

*Por esto, todo proyecto educativo es, en esencia, un proyecto cultural.*

## MARCO PEDAGOGICO

### *Para pensar la Educación Inicial*

*Investigaciones actuales, teorías educativas, importantes desarrollos interdisciplinarios en el área de estudios sobre 'aprendizajes tempranos' junto a la ampliación de necesidades y expectativas sociales, han ido conformando una fuerte estructura de legitimación para la educación inicial y su concreción institucional, el Nivel Inicial.*

*Cotidianamente, desde cada escuela infantil se demuestra que debieran superarse definitivamente las visiones asistencialistas, socializantes y propedéuticas como visiones exclusivas y determinantes de la educación de la primera infancia. La educación inicial, para todos se ubica como qua-garante de derechos, igualdad de oportunidades y posibilidades de desarrollos individuales y colectivos importantes, con base en cualitativos aprendizajes. Se ubica como responsabilidad social y compromiso moral, intelectual y afectivo de los maestros especializados que luchan cotidianamente por construir la mística que caracteriza a la pasión por enseñar para que todos aprendan.*

*La educación infantil debe ser objeto de constante reflexión e indagación porque " ... las temáticas a tener en cuenta a la hora de reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, no deben circunscribirse sólo a problemas de selección de contenidos culturales y de métodos didácticos adecuados a las peculiaridades de los estadios de desarrollo, ritmo de aprendizaje, intereses, etc., del alumnado. También es decisivo, asimismo, prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, esto es, a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad. " (Torres, Jurjo - 1991).*

*Desde esta responsabilidad y compromiso con la democratización y excelencia de la educación infantil, se conceptualiza a la educación como un derecho social que potencia el ejercicio del derecho a la participación económica, social y política de los hombres.*

*Se la define también como un bien social y se la entiende como una institución de la sociedad, por tanto, históricamente construida.*

*Se la conceptualiza como una categoría de alto potencial explicativo, como una construcción valorativa, para nada neutral.*

*Se la interpreta como campo y problema de valores, como proyecto, como movimiento entre lo real y lo que se pretende.*

*La educación también es un modo de comunicación, de influencia, que socializa la cultura, que se define como legítima. La educación es también un asunto público de trabajadores intelectuales en diálogo permanente con el pueblo.*

*La educación como proceso sistemático e intencional, asegura la transmisión, asimilación, significación y recreación de los contenidos culturales entendidos como valiosos y necesarios para el desarrollo social e individual.*

*En este contexto, la escuela debe servir a toda la población, sin discriminaciones de ninguna índole. Debe ofrecer formas similares de organización, excelencia en el trabajo pedagógico, develando los conflictos, analizándolos y buscando estrategias para su solución en el marco del debate y la acción colectiva.*

*Repensar el Nivel Inicial puede conducir a reencontrar en lo pedagógico, la dimensión política de un espacio donde los aprendizajes infantiles, y por ende el desarrollo infantil, puede y debe experimentar un acelerado ritmo de crecimiento cualitativo y cuantitativo.*

*Repensar el Nivel Inicial alienta a superar concepciones reduccionistas del papel de la Educación Inicial, buscando construir una nueva escuela de educación infantil abierta a los ojos curiosos de los niños, ávidos de conocer el mundo. Implica, en síntesis, hacer del Nivel una verdadera escuela.*

*En este proyecto curricular, al definir a la 'escuela infantil' como el locus privilegiado de construcción colectiva de conocimientos, discutiendo el cómo, el por qué y el qué hacer en la construcción de una práctica pedagógica transformadora, implícitamente se discute una propuesta política empeñada en democratizar el acceso a los bienes culturales. Se trata de potenciar la construcción de una escuela solidaria y comprometida con intereses emancipatorios.*

*Revisar el Nivel Inicial implica ampliar y mejorar la calidad de la atención educativa de los niños menores de 6 años.*

*Las preguntas centrales son ¿cuál es el papel educativo de la educación inicial? y ¿qué tienen que hacer los educadores en este espacio al que, frecuentemente en la tradición pedagógica, se lo ha considerado apenas asistencial. Espacio que ha tomado nuevas responsabilidades y que, como regla general y con raras excepciones se caracteriza por la ausencia de una dirección política pedagógica por parte de las más altas esferas de decisión en los gobiernos de la educación?.*

*Se hace necesario entonces defender con todo rigor la importancia de la atención pedagógica de los niños; de acreditarlo como el primer espacio educativo en el que se instala la relación del niño con el conocimiento. El primer espacio en el que la competente acción pedagógica provoca la pasión por conocer el mundo. Interpretarlo también como el lugar en el que comienza a ser construida la ciudadanía consciente y comprometida, o la subalternidad consentida.*

*En este sentido, pensarlo desde una racionalidad emancipatoria, significa instalar una discusión política sobre su función y significa generar un movimiento de reorientación curricular. Significa abrir el horizonte de una escuela comprometida con el principio de igualdad entre los hombres y las aspiraciones de autodeterminación de los mismos.*

*Se trata de debatir colectivamente qué hacer y cómo hacer para contribuir a que cada alumno del Nivel Inicial, independientemente de su condición de clase, raza o género, vaya desarrollando, en el transcurso de su escolaridad, las condiciones generales para participar, decidir, producir, transformar.*

Un Nivel Inicial que contribuya a la construcción de la autoestima de cada uno de los pequeños, que logre que éstos se perciban como capaces y sean reconocidos como tales. Sujetos con potencialidades para leer críticamente la realidad y formular soluciones para los problemas que detectan y ubican como tales.

Si se aspira a formar sujetos capaces de leer críticamente la realidad, entendiendo a esta como la acción de los hombres sobre y/o con otros hombres, se debe reconocer la necesidad que tienen los sujetos de dominar conocimientos indispensables para el análisis.

Y éste es el conocimiento históricamente producido al que denominamos ciencia. El dominio del conocimiento es la base sobre la cual se potencia el desarrollo de la crítica, la que a su vez genera nuevas posibilidades para enfrentarse a los problemas que la naturaleza, la sociedad y los hombres proponen.

Se hace imprescindible también contribuir al desarrollo de las posibilidades de argumentación, para que los sujetos puedan hacer comprender sus propuestas. Los valores hegemónicos hoy estimulan el individualismo, la competencia y el consumismo.

Frente a esto, se considera la imperiosa necesidad de estimular los valores de la colectividad, de la solidaridad, de la cooperación. Se hace necesario generar metodologías que incorporen la redefinición de los materiales y el uso de los mismos, no como fin en sí mismos, sino como medios para realizar proyectos colectivos propuestos por los niños o bien propuestos por los docentes.

En esta coyuntura de crisis, de fractura de las solidaridades sociales, una pregunta que la escuela debe formularse es la siguiente: ¿Cómo desarrollar la autoconfianza de los humillados?

No puede hablarse de escuela democrática si no se reconoce que el niño pobre, viviendo en una sociedad que a cada día le señala su 'inferioridad', precisa mucho más de la escuela que el niño que proviene de otros sectores sociales.

Un aprendizaje fundamental es aprender que tienen derechos y que sus derechos deben ser atendidos, enseñando solidaridad y cooperación, valorando la acción colectiva, construyendo conciencia social en tanto valores de una sociedad más justa e igualitaria, de una sociedad más humana y humanizante. Trabajo en grupo, complementariedad de acciones, generosidad de intercambio, estrategias fincadas en lo social.

Revisar el Nivel Inicial es explicarse las diferencias entre una sala en la que los niños pintan, recortan ... y van amontonando sus producciones en carpetas, con otra sala en la cual los niños planifican, ejecutan y evalúan proyectos colectivos, en un proceso concretado a través de actividades que tienen sentido, en tanto son referencias de una totalidad.

Efectuar una revisión crítica también conduce a analizar el discurso de la educación infantil, el cual ha oscilado entre la propuesta de una escuela 'desinteresada', en la cual los niños debían 'desarrollarse integralmente', sin explicar lo que efectivamente significa 'desarrollo integral', en tres horas y media de escuela, a una escuela 'preparatoria para ...'

*En la primera los niños pasan 1, 2 ó 3 años dibujando, pintando, recortando, cantando ..., sin que ninguna de estas actividades se articule con las demás. Son actividades sueltas que, 'mágicamente', llevarán al desarrollo integral, bajo el falso principio de que la suma de las partes da la totalidad.*

*La segunda, la propedéutica, articula ejercicios psicomotores.*

*¡Cuánto más profunda y compleja es la función de la educación infantil!. Cuánto compromiso tiene en la tarea de hacer vivenciar a los niños la multiplicidad de lenguajes usados en la sociedad, en hacer que aprendan a leer estos lenguajes y a usarlos para expresarse. Desplegar y potenciar la comprensión del lenguaje corporal, el musical, el plástico, el televisivo, el cinematográfico, el de la mimica, el del teatro, el de la informática ...*

*Se trata, en síntesis, de trabajar desde la educación infantil con la multiplicidad de lenguajes que permiten interpretar y "apresar" concientemente la complejidad de las realidades socio culturales, problematizándolas, haciéndolas objeto de indagación y valoración.*

*Para esto el estado debe asumir su parte.*

*Los servicios públicos culturales tienen que ser garantizados a los escolares. Museos, cines, teatros, conciertos, ballet, pinacotecas, bibliotecas, exposiciones, centros de computación, parques, espacios públicos, a disposición del conjunto.*

*Se trata de enseñar y aprender que la cultura es el resultado del trabajo de todos los hombres, en todos los tiempos y que debe volver a todos los hombres para su enriquecimiento cultural. Aprender que beneficiarse de las producciones culturales, comprenderlas y producirlas, es derecho de cada sujeto social porque es creación de todos.*

*Se enfatiza entonces que redefinir el Nivel Inicial es posicionarlo como parte del proceso de conocimientos ricos e intensos, vividos por el niño en interacción con la realidad, mereced a la intervención pedagógica del maestro.*

*Como dice Frabboni (1984): "... La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social". El Nivel Inicial también.*



### ***El Nivel Inicial: Definiciones básicas - Su función social***

*Se define al Nivel Inicial, como nivel educativo parte del sistema educativo formal, que garantiza temprana atención educativa a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad.*

*Respetando la idiosincrasia de la primera infancia, se ubican al interior del nivel dos etapas educativas:*

- *La etapa del Jardín Maternal: 45 días a 2 años*
- *La etapa del Jardín de Infantes: de 3 a 5 años*

*Se proponen estas etapas, desde el análisis de los procesos de desarrollo, desde la comprensión de los procesos de organización de las estructuras cognitivas, desde el reconocimiento de las características y necesidades afectivas y de protección y contención, así como desde la interpretación de cualidades, características y procesos que dominan las relaciones sociales en el tramo de la primera infancia.*

*Esta definición de nivel encuentra también sólido fundamento en las líneas de investigación y de intervención que argumentan sobre el valor de los aprendizajes tempranos.*

*Atravesados por distintos mandatos, cerrados en sí mismos, que lo definieron como 'asistencialista', 'socializador', 'compensatorio', 'propedeútico', el Nivel Inicial hoy ha conquistado el derecho a ser reconocido como nivel independiente y educativo. El concepto de independencia no implica cerramiento. Por el contrario, alude a su función específica, la pedagógica, a la valía de los contenidos culturales que propone, a la especificidad de la enseñanza y los aprendizajes que en él tienen lugar, a las modalidades que adquiere la intervención pedagógica y al juego como intrínseco proceso y herramienta para construir conocimientos, relaciones, interpretaciones; y proyectar, ejecutar y evaluar decisiones.*

*El Nivel Inicial garantiza el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su condición social, económica y familiar. Es un Nivel que respeta las diferencias, ayuda a que las mismas sean aceptadas y respetadas como manifestaciones culturales. Al mismo tiempo, reconoce las objetivas desigualdades sociales, pero no acepta que éstas se reproduzcan como 'desigualdades escolares'. Por el contrario, como nivel educativo donde se enseñan y aprenden contenidos relevantes y significativos, se compromete en la búsqueda y vinculación de fundamentos y estrategias para que cada uno de los niños vaya potenciando los recursos que le permitan conquistar una plena y sustantiva participación en la sociedad.*

*El Nivel Inicial es fundamental porque sus niños transitan por una etapa vital sumamente significativa en la vida del hombre. Es la etapa en la cual se construyen las matrices de aprendizaje y, al mismo tiempo, representa la primera inserción en un grupo social amplio luego de la familia.*

*La dinámica compleja de los acelerados cambios sociales, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la multiplicidad de conflictivas que aquejan a los hombres*

*imponen desafíos a la educación. La atención educativa de la primera infancia constituye en el presente una necesidad y una demanda social generalizada.*

*El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes deben comprometerse entonces con el cumplimiento de una función esencialmente pedagógica, como concepto amplio basada en la consideración democrática y solidaria del niño como un sujeto que hay que fortalecer y preparar para afrontar y participar de las condiciones cambiantes de este mundo que nos toca vivir.*

*Por esto, el compromiso vital se establece para:*

- *enseñar con pasión*
- *apasionarse en el aprender*
- *aceptar que la enseñanza y el aprendizaje exigen esfuerzo y entrega*
- *conservar el humor, la alegría en los actos de enseñar y aprender*

*Este compromiso, cuyo núcleo es la concreción de la función pedagógica, involucra a todos los sujetos que tienen responsabilidades específicas en el Sistema Educativo Provincial, en el marco de un diseño curricular que explicita el conjunto de decisiones y marcos teóricos que están a la base de esta función.*

*También este compromiso exige producciones de proyectos curriculares en cada escuela infantil, en tanto mediaciones necesarias que articulan las voluntades contenidas en el diseño con las prácticas institucionales y áulicas.*

*Este compromiso se establece también para contribuir a garantizar la formación de niños capaces de reconocerse, aceptarse y valorarse en el marco de la identidad social y cultural de la cual forman parte. De niños solidarios, críticos, seguros, integrados, honestos, creativos, poseedores de conocimientos y recursos que les otorguen autonomía para decidir y participar.*

*Estos niños, sujetos activos, constructores de su propio desarrollo, que constituyen síntesis de los intercambios en el territorio vital que conforma la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, deben encontrar en cada escuela infantil el ámbito que favorezca la apropiación del conocimiento socialmente válido, el fortalecimiento de la autoestima, la conquista de autonomía, la construcción de relaciones y reglas de intercambio decididas y aceptadas porque se comprenden y consensian sus fundamentos y se interpretan sus consecuencias.*

*Se enfatiza la aspiración de que todos aquellos niños cuyas edades correspondan al Nivel, encuentren en las distintas instituciones del mismo, el espacio, los docentes y otros profesionales pertinentes para atender sus derechos, intereses y necesidades, y especialmente los niños que sufren carencias materiales y afectivas.*

*La asunción plena de una función pedagógica permite diseñar y concretar prácticas relevantes para la niñez. Se trata de poner el eje en la función que hace a la esencia de su razón de ser como parte del Sistema Educativo Provincial y que contiene todas las otras funciones que también cumple en aras de su misión social.*

*Desde la importancia adjudicada a los contenidos lo definimos como integrado al Sistema Educativo de la provincia del Neuquén, adjudiándole la misma importancia y valor que a los otros niveles y cumpliendo un importantísimo trabajo para la democratización de la educación entendida en su contenido más amplio de democratización de las relaciones pedagógicas y también de los niveles de conceptualización. Unido a la revalorización de los contenidos culturales, se enfatiza la revaloración del juego como medio para la conquista de aprendizajes significativos. No se desconoce la importante tarea socializadora que el Nivel realiza.*

*No se conceptualiza la socialización como 'adaptación' a lo dado. Por el contrario, se la ubica como la tarea que potencia la interacción con los pares y los adultos, aprendiendo a convivir en un grupo diferente y más amplio que su grupo primario. Tarea que necesita de aprender a escuchar e interpretar la voz de los otros, a reconocerse en tanto iguales, a comprender otras necesidades, conciliar, disentir, avanzar con argumentos y razones, y postergar aspiraciones también, cuando se comprende al otro.*

*Por esto, el Nivel Inicial es un potente espacio de significativos pasajes:*

- desde una lógica centrada en sí mismo a una lógica que permite actuar conscientemente con los otros.*
- desde razonamientos fincados en la finalidad, hacia formas de razonamiento que se orientan en la búsqueda de causas reales.*
- desde el razonamiento que operando por analogía se mueve trasductivamente hacia aquel que va construyendo movimientos inductivos.*
- desde un pensamiento preoperacional concreto a uno operacional concreto.*

*Es un espacio de múltiples respuestas, propuestas y alternativas para las necesidades sociales, afectivas, físicas, intelectuales, culturales y recreativas que tiene la infancia y que realiza desde su especificidad solidariamente con las familias.*

*Un Nivel Inicial que se asume como el lugar de socialización, apropiación y construcción de conocimientos estará brindándole a todos los niños la posibilidad de conocer, de ampliar la mirada que interroga a la realidad, a los otros y a sí mismo como partes de esa realidad, a los otros y a sí mismo como partes de esa realidad.*

*Estará también abriendo horizontes, despejando caminos para conocer otras realidades, en síntesis, 'ensanchando' el mundo conocible. Un Nivel que abre las puertas para la conquista de nuevos aprendizajes en etapas posteriores desde una perspectiva de articulación como continuum de contenidos, estrategias y fundamentos y no como un mero ritual de actividades propedéuticas, de 'aprestar' para. Se trata de una articulación, como proceso y pasaje, para que los alumnos no sientan una fragmentación, una pugna que los resienta y perjudique.*

*No se puede dejar de explicitar que los agudos problemas económico sociales que nos afectan, están permanentemente tensando la función educativa, con el consecuente riesgo de corrimiento, desplazamiento de la tarea pedagógica, en aras de atender acciones*

vinculadas a conflictos de salud, alimentación, etc.. El deseo de recentrar la tarea en lo pedagógico no implica desconocer u obviar problemáticas que cercenan la posibilidad y potencialidad de esta tarea. Los niños con hambre, frío, dolor, sufrimiento no pueden aprender. Los maestros del Nivel lo comprenden y se solidarizan, procurando generar acciones, organizando redes de atención y contención.

Por esto, se enfatiza la necesidad de articular políticas públicas de compensación asistencialista que permitan que los niños gocen de su derecho a aprender y el Sistema Educativo cumpla con la función histórica que tiene asignada. No se trata de estrategias de estigmatización, sino de acciones solidarias, responsabilidad de los poderes públicos en tanto *qua-garantes* de derechos y libertades, a través de organismos públicos específicos.

No se puede soslayar la evidencia empírica, cotidiana de la multiplicidad de demandas que enfrenta la escuela. A la demanda de conocimiento se agrega la de asistencia y ayuda en términos de bienes (alimentación, vestido, etc.), de servicios (cuidado de niños, protección, contención, etc.), que apuntan a necesidades básicas de los niños que las familias no están en condiciones de satisfacer en forma completa.

"En síntesis, la crisis produce este efecto paradójico: una escuela al mismo tiempo sobre exigida y subdotada" (Tenti, F. - 1992).

Resolver esta situación a través de políticas que garanticen educación, justicia, salud y nutrición desde organismos e instituciones específicas, es tarea impostergable mientras se sigue sosteniendo que es un imperativo ético social que nuestros niños tengan la satisfacción de sus necesidades vitales a través del trabajo digno y productivo de sus padres.

Un imperativo ético social también lo constituye un Nivel Inicial comprometido en la construcción de relaciones pedagógicas profundamente éticas, donde no hay un poseedor de la verdad en tanto cada uno de los sujetos habla en solidaridad con el otro, no como el otro. En este proceso de socialización cada uno de los sujetos pedagógicos moviliza saberes y conocimientos, base del acto educativo. Lo esencial es que todos lo puedan hacer desde la legitimación de sus prácticas y el respeto por la de los otros. En tanto cotidiana y permanentemente refuerza su voluntad político pedagógica de socializar los instrumentos para que todos los usen para hablar por sí mismos.

## *Sobre la concepción de infancia*

*Se debe transitar por largos periodos de la historia para reconocer a la infancia y a los niños como grupos y sujetos sociales con significados y valor en si mismos. Tuvo que transcurrir mucho tiempo para ir superando el concepto juridico de 'niño' entendido como 'menor' sin derechos propios, subordinado a los adultos y representado por adultos que ejercen poder sobre él. Y las relaciones de poder no constituyen una dimensión menor cuando se trata de reconstruir una historia de marginación y subestimación vivida por grupos sociales específicos: niños, mujeres, negros.*

*Por esto, vale recordar que "no debe olvidarse que se trata (también) de una historia sobre relaciones de poder entre patriarcas varones. Detrás de todos ellos hubo siempre mujeres" (Mann, T. - 1986). A lo que se agrega 'y niños'.*

*El proceso de reconocimiento y emancipación de la infancia no ha culminado. Bregar por otorgar mayor significado social a la infancia, contribuir a acrecentar y legitimar la identidad social de los menores, exigir una mayor respuesta pública para su atención y protección es parte esencial del compromiso social que le corresponde al Nivel Inicial. Su tarea es fundamental para que la infancia adquiera mayor importancia social, puesto que "... lo que les sucede a los niños en esa etapa deja de ser (tan sólo) una cuestión de trato familiar para convertirse en un asunto público transfamiliar" (Ramírez, I. - 1993).*

*La preocupación y la acción en pos del bienestar de los niños es relevante para la sociedad en general, para el presente y para el futuro de esa sociedad.*

*El debate político sobre los recursos que necesitan los niños para vivir su infancia con plenitud y dignidad, las decisiones efectivas sobre quién debe suministrarlos es tarea impostergable.*

*La preocupación por la infancia, por sus problemáticas y derechos como grupo social específico también se ha manifestado, expresado a través de la historia.*

*En 1881, J. C. Cané, fundador de la "Primera Sociedad de Niños", en París reclamaba hacer iguales a los niños, sea cual fuere su condición social. Establecer la igualdad de derechos y de deberes.*

*En nuestro País, en 1932, el maestro Saúl Taborda señalaba la urgencia de practicar un reconocimiento del campo en el cual se desenvuelve la niñez. Al año siguiente, otro maestro, Julio Baras, reclamaba proteger a la infancia para salvar a la humanidad.*

*A pesar de una historia comprometida con los reclamos y las luchas en pos de la infancia, la niñez hoy "por su desamparo, por su debilidad frente a los riesgos, por su importancia para el futuro, la niñez que debería ser uno de los grupos más protegidos, sigue sufriendo los embates negativos de los cambios" (Mimijín, A. - 1993).*

*Unicef Argentina señala que más de la mitad de los casos de mortalidad infantil se evitarían si hubiere acceso a servicios de salud y de desarrollo infantil. Las investigaciones recientes demuestran que en el País hay un porcentaje alarmante de familias (del 25 al*

30%) cuyos niños nacen y crecen en condiciones de alta precariedad, situaciones de objetiva y cruel marginación social.

El Año Internacional del Niño (1979), reavivó el interés por la situación de los niños. Se reeditó la Declaración de los Derechos del niño de las Naciones Unidas y sentó las bases para la elaboración de informes a cargo de la UNICEF, como "El Estado de los Niños del Mundo" (1986).

Los estudios comparados de los derechos humanos no se limitan a definir los derechos de los niños, sino que, además, identifican las circunstancias que suponen una amenaza o una infracción de los mismos. El principio de "**máxima prioridad para la infancia**" postula que los niños deben ser los últimos en perjudicarse con los errores de la humanidad y los primeros en beneficiarse con sus aciertos. El mismo debe ser uno de los principios rectores del desarrollo y expansión de los servicios para la infancia, entre ellos la educación infantil pues forma parte de una ética que busca desterrar el flagelo de la exclusión.

Se conceptualiza a la infancia como una etapa distintiva e importante del ciclo vital del desarrollo humano. Un grupo social importante y portador de derechos. Para ampararla, respetarla y contribuir a su desarrollo es necesario comprenderla y comprender el lugar que los niños ocupan en la sociedad. Y para esto, a su vez, es necesario conocer el modelo social cultural, los mitos y discursos legitimadores<sup>(1)</sup>. Reconocer que la infancia es una etapa en la vida de los sujetos en la que es fundamental desarrollar al máximo sus potencialidades. Etapa que requiere de un importante apoyo y contención afectiva. También de un adecuado proceso de enseñanza.

El infante es un ser social, tiene una historia, vive en una geografía, pertenece a una clase social determinada, establece relaciones definidas según su contexto de origen. Es portador de una cultura y un lenguaje pertinente a esas relaciones sociales y culturales establecidas como matriz histórica. Ocupa un lugar no sólo socio geográfico, sino también de valor, de acuerdo a los patrones de su contexto familiar.

La valoración sobre el niño, así también como las expectativas y los mandatos sociales que recibe, dependen de este entrecruzamiento complejo que lo atraviesa constituyéndolo.

Es un sujeto activo, constructor de sus propios conocimientos. Tiene intereses y necesidades que le son propias e importantes recursos para desplegar si no se le ponen cercos ni fronteras estigmatizadoras.

(1) La expresión "mitos legitimadores" se utiliza para hacer referencia a las descripciones ideológicas más amplias de lo que es real, de lo que es bueno, de lo que puede cambiarse y de los límites del cambio. (Therborn 1980).

*En el Nivel Inicial es necesario conocer y comprender a cada niño, a cada 'ciudadano de corta edad', quien llega a sus salas enraizado en un todo y complejo social que lo envuelve y le imprime patrones de autoridad, de lenguaje, de límites y permisos, de hábitos y valores. Un todo que ha ido diseñando su forma de verse, de ver al otro, de ver e interpretar el mundo.*

*El conocimiento sobre quien es el niño concreto con el que se trabaja es condición indispensable para actuar en el Jardín de Infantes, en el sentido de favorecer su desarrollo pleno, su conocimiento amplio sobre la realidad física y social.*

*Se considera que continuar conquistando el reconocimiento de la identidad infantil exige el trabajo solidario entre escuela y familia, y la apertura de ambas instituciones sociales al mundo social más amplio, tratando de evitar la disociación de los binomios padre-hijo, maestro-alumno como cerrados en sí mismos.*

*El compromiso con esa infancia de la cual son responsables para conquistarles el más digno de los presentes y de los futuros es el eslabón de la relación. Esta infancia, grupo social dinámico y de extrema riqueza posee derechos explícitos que, por ende, generan obligaciones en los adultos, en el Estado y la sociedad toda, en tanto responsables de su desarrollo.*

*La incorporación de los niños debe ser una incorporación amplia, plena de derechos. Basada, por un lado, en la extensión de los derechos de los adultos a los infantes, reconocidos éstos como sujetos con derechos políticos.*

*"Si los adultos tienen derecho a un nombre y a una nacionalidad, los niños también deben tenerlo." (Ramírez, F. -1993).*

*Como grupo social específico tienen derechos civiles, por ejemplo, el derecho a tener plenas oportunidades para jugar y divertirse. Ambos derechos están reconocidos en la declaración de los Derechos de los niños de las Naciones Unidas.*

*El reconocimiento de derechos civiles y políticos para los niños y la infancia implica centrar el interés por definir y concretar pautas y estrategias de participación de los niños. Implica también decidir sobre las formas de liberarlos de coacciones que provengan bien de las costumbres o de la legislación o de las contradicciones del tejido y de las prácticas sociales.*

*Son portadores de derechos sociales, fundamentales para la infancia y que, por su naturaleza, obligan a actuar a las autoridades estatales, derecho a una educación valiosa e igual para todos, a gozar de buena salud, a una vivienda digna.*

*Se sostiene entonces que la infancia tiene derechos sociales, civiles y políticos. () sea, derechos a obtener recursos y derechos de participación (Marshall - 1964).*

*Se expresa entonces un total compromiso con lo decidido por la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas a fines de 1989 y ratificada por la República Argentina en 1990, que introduce un cambio significativo en la consideración de la infancia.*

*Los niños pasan a ser "sujetos de derecho" ante la sociedad, la comunidad y sus propios padres y no ya propiedad privada o 'seres' que pueden despertar ternura, pero que no tienen más derecho que el que los adultos decidan, magnánimamente, otorgarles.*



## **FINES Y OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL**

*Desde la voluntad político pedagógica que expresa este Diseño Curricular, se enuncian como **fin**es del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén, los siguientes:*

- *Contribuir a fortalecer y jerarquizar la escuela pública desde el Nivel Inicial, en tanto pilar básico de un sistema educativo que, ayude a conquistar igualdad de oportunidades y posibilidades en su compromiso de lucha contra la discriminación.*
- *Garantizar y hacer garantizar los principios de igualdad, gratuidad y obligatoriedad del Nivel Inicial, para preservar derechos irrenunciables de la infancia.*
- *Defender y promover el principio de igualdad educativa para todos, como eje fundamental de una política curricular democrática, contribuyendo desde el Nivel Inicial a comprometerse con el ingreso y permanencia de todos los niños al y en el sistema educativo, independientemente de las situaciones socioeconómicas.*
- *Promover y respetar la cultura de la infancia en toda su especificidad.*
- *Respetar y hacer respetar el derecho de los niños a recibir educación desde el nivel inicial y garantizar ese derecho promoviendo una distribución igualitaria de los conocimientos básicos.*
- *Garantizar el derecho al conocimiento, valorizando aquello que los niños poseen y asegurando la apropiación de nuevos conocimientos.*
- *Promover y fortalecer la presencia social de las escuelas del Nivel Inicial, comprometidas con los principios de participación y cooperación que aseguren una respetuosa y solidaria relación con las familias en particular y los distintos espacios sociales en general.*
- *Fortalecer los proyectos culturales educativos del Nivel Inicial, valorizando los encuentros con las manifestaciones culturales que son expresión de la historia regional y de la universal, en tanto patrimonio de todos los hombres.*
- *Promover la conciencia de ser parte de un arco de solidaridades, en un asiento territorial dado, reconociéndose como sujetos de procesos históricos de construcción de identidades regionales, nacionales y latinoamericanas.*
- *Garantizar y hacer garantizar la capacitación y actualización permanente de los docentes del Nivel Inicial, desde la complejidad y rigurosidad del conocimiento que aportan las actividades de investigación y teniendo en cuenta las necesidades de capacitación indicadas por la indagación de las prácticas pedagógicas y cuya resolución es necesaria para brindar a los niños cualitativos proyectos y procesos educativos.*
- *Respetar la autonomía del docente y su derecho a la participación en la toma de decisiones político pedagógicas y didácticas, profundizando el contenido democrático del Nivel Inicial.*

- *Promover la expansión del Nivel Inicial en sus etapas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes, asegurando a niños y docentes condiciones materiales de trabajo que aseguren enseñanzas y aprendizajes de alto valor científico y social.*
- *Promover, en tanto nivel del sistema educativo formal, consensuados y rigurosos procesos de articulación e integración.*

*Consecuente con los fines establecidos, se definen los siguientes objetivos para el Nivel Inicial:*

- *Favorecer un amplio desarrollo de la personalidad infantil, atendiendo a toda su complejidad, mediante la garantía de aprendizajes significativos que se contextúan en un marco de profunda contención afectiva, respeto y compromiso ético social.*
- *Socializar con ética, bienes culturales, incrementando intereses infantiles y proponiendo experiencias participativas en aras de promover el pensamiento productivo, el juicio crítico, la imaginación creativa.*
- *Incentivar el interés de los niños por conocer y la alegría de aprender, ubicándolos como protagonistas de sus procesos de construcción de conocimientos.*
- *Promover, desde el Nivel Inicial, el conocimiento de la idiosincrasia de nuestro pueblo, desde los principios de validez científico social.*
- *Contribuir a garantizar, mediante una sólida intervención pedagógica, el desarrollo del conjunto de potencialidades y formas de comunicación y expresión infantiles, en un proceso de conquista de autonomía que permita a los niños discernir, decidir y ejecutar.*
- *Favorecer democráticos procesos de socialización fundados en el respeto y aceptación del otro; en la construcción conjunta y consensuada de normas de interacción; en la toma de decisiones colectivas, para ir comprendiendo la importancia, el valor y el placer de la acción colectiva que no sacrifica la posición individual.*
- *Preservar la actitud lúdica frente a las distintas situaciones, ubicando al juego como principio y estrategia metodológica de la acción pedagógica.*
- *Contener efectivamente a los niños, atendiendo sus derechos y necesidades socio afectivas para favorecer el desarrollo de la autonomía, del sentimiento de autoestima, de la confianza y seguridad en sí mismo.*
- *Favorecer y acrecentar las oportunidades de libre expresión del niño, a través de experiencias lúdico cognitivas, basadas en el trabajo con los múltiples lenguajes y formas de expresión que contiene el acervo cultural de la humanidad.*
- *Promover en el niño el respeto, cuidado, valoración y disfrute de la naturaleza, estimulando la generación de una conciencia de preservación y protección del medio*

ambiente desde la comprensión de sus beneficios, para contribuir a asegurar calidad de vida, tanto para las generaciones presentes como para las futuras.

*El conjunto de fines y objetivos enunciados orientan la direccionalidad de las políticas educativas para el Nivel Inicial.*

*Para implementar las mismas se requiere instrumentar dos estrategias político educativas. Estas aluden a:*

- *Favorecer la organización de las escuelas del Nivel Inicial, desde el trabajo comprometido de equipos que, a través de la tarea compartida, se solidaricen con el crecimiento de sus miembros a través de actitudes dialógicas, reflexivas y críticas.*
- *Fortalecer, expresar y demostrar permanentemente la vocación y el contenido democrático del Nivel Inicial, proponiendo y aceptando múltiples y diversas interacciones con la comunidad y compartiendo consensuadamente decisiones educativas.*

## ***La escuela infantil, su especificidad histórico social y sus protagonistas***

*La escuela, institución social, tiene historicidad. Ha sido generada, transformada, protegida o bien abandonada en cada sociedad y en cada época, en función de los mandatos de las políticas sociales dominantes o hegemónicas en su relación con la potencialidad y articulación del interés de los distintos sectores sociales por el bien educación.*

*Su carácter histórico se conceptualiza, para contrastarlo con otras concepciones en que ciertas instituciones son componentes 'universales' de cualquier estructura social, o bien producto de una tendencia evolutiva hacia la racionalización de la sociedad, constituidas y legitimadas desde el poder estatal.*

*Recuerda Gransci, "... nada de lo que existe es natural ...sino que existe porque se dan ciertas condiciones, cuya desaparición no puede dejar de tener consecuencias".*

*La escuela, concebida como institución socio político pedagógica, resulta de procesos sociales y políticos específicos que se generan, se detienen, cambian en periodos históricos.*

*Se reduciría sensiblemente el propio concepto de escuela si lo subsumiéramos a ser un espacio de mera reproducción o bien lo descarnáramos pensándola como el lugar de la permanente transformación progresiva.*

*En realidad la escuela reproduce y transforma. El tema central es sobre la base de qué intereses y qué contenidos culturales se reproduce y se transforma.*

*Porque la escuela es "una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos". (Rockwell - 1987).*

*Desde la comprensión de su historicidad, se reafirma y reclama la necesidad de políticas adecuadas y recursos suficientes para que la escuela infantil pueda cumplir con el compromiso social que le compete.*

*Pueda cumplir con el mandato de garantizar su misión específica. Enseñar, aprender, mediar entre los contenidos culturales y los niños.*

*Es el espacio de la relación pedagógica, una relación cara a cara entre unos y otros que se funda en una disposición ética social e intelectual y profundamente afectiva en tanto se reconocen, se respetan y se alientan intereses, disposiciones, posibilidades.*

*Es una relación pedagógica democrática y fundamentada, el 'yo' está dispuesto a hablar en solidaridad con el otro, no como el otro. En esta relación se dan los instrumentos que permiten hablar por sí mismo.*

*La escuela infantil legitima sus acciones de enseñar y aprender, procesos de una relación dialéctica que tiene en cuenta las particularidades de los niños como grupo social y como sujetos, los fines y objetivos del Nivel Inicial, las políticas educativas en el contexto socio político económico global.*

*Es una escuela en la que el conocimiento, su rigurosidad y su valor social se expresa y se sostiene en sus prácticas.*

*Constituye un espacio social contextualizado histórica, geográfica, política y económicamente donde se desarrolla la tarea de enseñar y aprender, tendiendo a la transformación en el presente de la sociedad del futuro.*

*Se aspira a hacer de la escuela infantil una escuela unitaria, de calidad, igual para todos los niños. Una escuela que delibere y actúe con unidad de criterios. Que aliente el debate en el marco de un clima democrático, con un profundo respeto por los niños, comprensión y sensibilidad frente a sus necesidades y confianza en sus posibilidades.*

*Una escuela que se abre a la participación de la familia y de la comunidad toda. Que reconoce y enfrenta los conflictos que expresan las desigualdades, proyectando, proponiendo, exigiendo políticas y estrategias de asistencialidad compensatoria porque no sólo es sensible sino consciente de su función social, la que asume profundamente convencida de la igualdad de los niños, de la legitimidad de sus derechos.*

*Este reconocimiento desafía a la voluntad de construir relaciones democráticas y democratizadoras y un clima dentro del cual se trabaje con alegría, compañerismo, creatividad y libertad.*

*Relaciones y clima que se asientan sobre el establecimiento de límites y reglas de acción necesarias e instituidas explicitando fundamentos y consecuencias.*

*La escuela infantil reconoce también el papel que le cabe en su acción de solidarizarse con la formación que los niños reciben en el hogar.*

*Esta compleja función se desenvuelve en el contexto de condiciones objetivas y subjetivas. Depende mucho de los involucrados, la concreción de prácticas docentes vertebradas en una relación pertinente entre el discurso y la acción.*

*Para combatir la burocratización del sistema, de sus instituciones y del trabajo docente, hace falta desarrollar un modo de pensar alternativo, que nos posicione como sujetos con decisión en relación con los otros.*

*Estos modos de pensar alternativamente direccionan y dan contenido a proyectos institucionales que vinculan mandatos, especificidad y realidad. Proyectos que movilizan recursos, no sólo materiales, pues incluyen también la representación y valoración que cada uno tiene de su trabajo y del de los otros.*

*Una escuela responsable y comprometida, propone y brinda espacios para la integración más amplia, la reflexión y la toma de decisiones que sirvan a los niños.*

*Reconoce que, relacionadas desde la pertinencia o el antagonismo, 'fuera' de la escuela se realizan actividades y se concretan prácticas, que podríamos llamar concurrentes. No son prácticas pedagógicas, pero influyen sobre éstas.*

*Tanto los mensajes de los medios de comunicación, como las prácticas organizadas por una comisión vecinal, son concurrentes a la educación de los sujetos y sus 'mandatos' y argumentos se presentan cotidianamente en la escuela.*

*La escuela debe también organizarse y administrarse con eficacia para sostener su acción pedagógica. La pertinencia de sus normas, la fundamentada distribución de horarios y tiempos con respecto al proceso educativo que se pretenda, son dimensiones importantes a tener en cuenta.*

*La sociedad pone confianza en la escuela, reclama por su compleja tarea de enseñar y aprender. La escuela no puede dejar de responder ni al pedido societal, ni a su mandato fundacional.*

*Es necesaria socialmente. Los niños deben ir a la escuela para aprender todo aquello que por sí solos no pueden aprender y para cuya conquista se requiere de un otro específico, el maestro.*

#### ***Los protagonistas en la escuela infantil: el educando y el educador***

*Definimos al sujeto pedagógico de la escuela infantil como un sujeto social, profundamente activo, con características propias, que lo hacen singular, expresión de su historicidad.*

*No es una tabla rasa. Tiene una historia personal, síntesis particular de lo social que lo define y que se expresa en los significados que construye y atribuye, desde sus argumentos y sus juicios, desde sus formas y estrategias de comunicación y expresión.*

*La espontaneidad que lo caracteriza le impulsa a establecer vínculos, ampliar relaciones, construir significados. Es crítico. Puede y debe contribuir a transformarse y transformar con los otros.*

*Es capaz de pensar, crear, comparar, criticar, resolver problemas y conflictos. Puede reflexionar, analizar, emitir juicios, siente, se emociona. Da y recibe afectos. Tiene derecho a la alegría y a reconocerse como sujeto valioso y necesario.*

*Va a la escuela infantil a aprender.*

*Como sujeto complejo tiene prácticas educativas anteriores y paralelas, temporalmente, a las prácticas escolares, sistematizadas e intencionales que le propone la escuela infantil.*

Es un protagonista que se muestra a través de la fantasía, la espontaneidad, los sentimientos, la intuición, su corporeidad, su lenguaje, su impronta cultural, sus intereses y necesidades.

Posee un tiempo que le es propio.

Llega a las respuestas por diferentes caminos y empleando distintas estrategias y recursos.

Necesita mucha seguridad, estímulo, propuestas que lo desafíen y reconocimiento y valoración de sus logros.

Es profundamente creativo, sensible y solidario.

La escuela infantil tiene un compromiso indelegable con él.

El docente como sujeto colectivo se ha visto cruzado por multiplicidad de mandatos y demandas político sociales. Ha sido definido como apóstol debiendo responsabilizarse por el conjunto de problemas que se expresan en las escuelas.

Suele ser objeto de reformas que lo reducen a la categoría de funcionario público de bajo escalafón, cuya función principal es implementar las reformas decididas por 'expertos' en altas esferas del Estado y de las burocracias educativas.

Suele definirse como un 'actor' social, con un rol a desempeñar.

Estos mandatos y categorías son tributarias de una tradición sociológica clásica de las sociologías del orden.

El concepto de rol, tan fuertemente instalado en la tradición pedagógica implica una concepción de la escuela como ordenamiento institucional y de maestros como individuos que hacen funcionar a las instituciones si 'actúan' respetando las prescripciones inherentes a su rol.

Es una categoría que prescribe y sintetiza las diferentes conductas del individuo que las instituciones requieren para realizar sus funciones sociales.

Es el 'actor', a través del 'rol' el individuo que internaliza normas y valores institucionales. Normas y valores son los únicos y abstractos contenidos sociales que son incorporados a la idea de rol.

Los maestros han sido reflexionados en abstracto.

Señala Justa Ezpeleta: "Los abstractos maestros constituidos solamente por las conductas pertinentes al rol o los igualmente abstractos, producto del reduccionismo ideológico o economicista, que resultan fieles portadores de la ideología dominante, si bien acusan dimensiones constituidas del sujeto, no alcanzan a caracterizar a ese sujeto 'entero' que en la escuela actúa como maestro y que en tanto sujeto 'entero' se apropia, interpreta, decide y desempeña su trabajo".

Y continúa:

*"Sabemos muy poco sobre la memoria social y profesional acerca de hacer y saberes que cada día los maestros, por ejemplo, actualizan en su trabajo. Esa historia presente en los sujetos que integran y tamizan de diferentes maneras las exigencias institucionales del presente (o dicho de otro modo, la historia que encarnan las instituciones), las variadas y contradictorias exigencias laborales de todos los días, no explicitadas en ningún reglamento (desde los controles ideológicos o políticos hasta los caprichos de la autoridad inmediata).*

*"Creemos que en esta trama se tejen los procesos escolares, que en ella toman forma los orgullos y las lealtades gremiales, los criterios magisteriales acerca de cómo hacer las cosas, la estimación siempre coyuntural de los márgenes posibles para la innovación o para la disidencia.*

*Porque cuando los maestros se apropian de los saberes, usos, modalidades de su práctica, esa apropiación sucede siempre en tensión con el cerco variable del control institucional. La escuela, el sindicato, la lección de geografía que se sabe, junto con la física que todavía no se entiende, el viejo maestro que por suerte está allí y soluciona las dudas de los nuevos, la última moda didáctica que ahora trae 'otra' manera de evaluar, la relación con los padres, son algunos de los contenidos y prácticas de los que se apropian los maestros para desempeñarse como trabajadores. Intento sugerir los cruces concretos de situaciones y relaciones sociales específicas que atraviesan y conforman a los sujetos en la escuela.*

*Porque es este sujeto, así constituido, quien conserva o cambia, quien en su escuela o en su aula frena o moviliza cualquier propuesta."*

*Sobre este sujeto colectivo e histórico que es el maestro poco se sabe. La investigación educativa tiene una deuda en este sentido.*

*Pensado desde el Nivel Inicial se entiende al maestro como el sujeto de la intervención pedagógica, que se hace responsable por la organización de los contenidos culturales para permitir procesos de construcción de conocimientos.*

*Sus prácticas están direccionadas por su voluntad político pedagógica en relación con su cosmovisión sobre las cosas.*

*Se aspira a objetivarlo en su relación con el conocimiento en tanto sujeto crítico, reflexivo y comprometido con la importante tarea social que le compete.*

*Se sostiene que debe poseer una actitud de indagación, de interrogación en relación con los niños, las familias, sus prácticas y el conocimiento.*

*Su capacidad afectiva y su autonomía intelectual se tornan contenidos rectores de su función específica, enseñar.*

*Por ser mediador entre los bienes culturales y sociales y los esquemas referenciales de los sujetos de aprendizaje, su formación y capacitación teórica y*



*práctica deben ser profundamente rigurosas desde el punto de vista científico y complejas desde el punto de vista ético social.*

*Portador de derechos, se alienta una práctica democrática, reconoce y defiende el derecho de los demás y los suyos propios.*

*Respeto y genera intereses de los niños.*

*Su acción reflexiva es fundamental para ir produciendo conocimientos esenciales sobre una práctica social compleja y necesaria históricamente.*

*Se entiende a la docencia como una profesión no liberal que se desarrolla en una institución normada y entrecruzada por mandatos estatales y societales.*

*Se considera al maestro como profesional en tanto requiere de una formación teórico metodológica para desempeñar una práctica social para la cual se requieren conocimientos específicos y actualización permanente.*

*Una práctica que también exige actitudes de compromiso ético político que den respuesta a las demandas de la sociedad.*

*El maestro es también un trabajador, socialmente productivo al contribuir a formar a los productores y es trabajador en tanto se desempeña en una relación de dependencia laboral.*

*Desde el punto de vista político es un trabajador de la educación, con derecho a representar y ser representado por un gremio comprometido con la defensa de sus intereses como trabajador y los intereses del pueblo y la escuela pública.*

*El maestro es un trabajador intelectual. trabaja con el conocimiento.*

*Esta conceptualización:*

- *Brinda bases teóricas para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual.*
- *Esclarece las condiciones ideológicas y materiales necesarias para el trabajo intelectual.*
- *Ayuda a iluminar los diversos modos de inteligibilidad, ideologías e intereses que se producen y legitiman a través del trabajo docente.*
- *Expresa todo el potencial de la capacidad humana para integrar pensamiento y práctica.*
- *Permite pensar en sujetos reflexivos y libres con "... especial dedicación hacia los valores del intelecto y el enriquecimiento de los poderes críticos de la juventud (y de la niñez)". Giroux y Aronowitz - 1994.*

*Esta concepción no separa los procesos de conceptualización, planificación y diseño de los de implementación y ejecución.*

*Y como el trabajo intelectual se corresponde con la criticidad y la transformación, el docente es un sujeto que otorga voz a los alumnos en sus experiencias de aprendizaje para que conquisten su derecho a hacerse oír.*

## ***El Nivel Inicial y sus definiciones sobre procesos de articulación e integración.***

### ***Su concepción del proceso de articulación***

*Desde un posicionamiento pedagógico se entiende al concepto y al proceso de articulación como unión, enlace, continuidad entre niveles del Sistema Educativo. Alude a la manera en que se relacionan o deberían relacionarse las etapas de un sistema escolar. Implica también el conjunto de acciones organizadas, planificadas, tendientes a lograr el pasaje de los escolares de uno a otro nivel.*

*El concepto implica coherencia y continuidad en el marco de un proceso de pasajes y tránsitos educativos, signados por cambios cualitativos, continuidades y rupturas, resoluciones y conflictos.*

*Estas consideraciones hacen referencia a la necesidad de ubicar principios, ejes y acciones educativas que garanticen coherencia y continuidad del proceso educativo sin desconocer los múltiples movimientos de este proceso.*

*En este sentido se ubica el nudo de la necesidad de la articulación, en la necesidad de dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que el niño es un sujeto único.*

*Como tal requiere continuidad en el aprendizaje de contenidos, sin que esto signifique orden taxativo, sino, por el contrario, creciente complejidad conceptual y creciente multiplicidad de estrategias cognitivas.*

*Esta concepción de articulación supone el establecimiento de una coherencia interna entre los distintos niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica en la práctica, que asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel.*

*Se trata de vertebrar un proceso de articulación que no lesione la especificidad de ningún nivel, subsumiéndolo a pensarse como propedéutico o compensatorio.*

*La articulación es un problema complejo que debe tratarse desde distintos niveles de decisión y realización: desde los cuerpos colegiados de gobierno y dirección de la educación; desde las escuelas, desde las aulas.*

*La concreción de un proyecto de articulación exige:*

- La existencia de un proyecto educativo común y permanentemente compartido entre niveles.*
- Políticas educativas que promuevan y garanticen el contenido y las formas del proceso de articulación.*
- Políticas de diseño curricular que den lugar a lineamientos que compartan principios y criterios socio pedagógicos fundamentales del marco teórico y acuerdos*

*en términos de enfoques didácticos, lo cual no significa que cada nivel pierda su especificidad.*

- *La comprensión de que el niño es un ser único a lo largo de su vida y de sus trayectos educativos. En este proceso de constitución otorga significados, plantea hipótesis, elabora juicios que va modificando a medida que construye sus conocimientos. Y este complejo movimiento debe conocerse y tenerse en cuenta para asegurar continuidad, pertinencia y valía en el proceso de enseñar y aprender.*
- *La organización de un serio trabajo pedagógico de encuentro, de diálogo fecundo que:*
- *Concientice a los docentes de la importancia de concretar una pertinente articulación.*
- *Promueva líneas de capacitación y encuentros de trabajo que vinculen a los docentes de los distintos niveles.*
- *Permitan compartir actividades y acuerdos entre directivos y equipos docentes.*
- *Resuelvan estrategias de elaboración de las historias escolares de cada sujeto, en tanto huellas que arrojan datos para analizar conjuntamente cada historicidad, desde el derecho a ser conocido y tener voz.*
- *Promueva el rescate y análisis de experiencias educativas, el establecimiento de acuerdos, la organización de acciones compartidas.*
- *Promueva el encuentro entre los niños de diferentes niveles.*

*Se sostiene en síntesis, el concepto de articulación otorgándole contenido solidario y de compromiso con los sujetos y su derecho a la educación.*

### ***Su concepción sobre la problemática de la integración***

*Desde una lógica fundada en el compromiso con un proyecto educativo democrático y solidario, los docentes del Nivel Inicial de la Provincia de Neuquén sostienen que la integración debe ser vista como un derecho y un principio de convivencia democrático.*

*La integración de niños con necesidades educativas especiales a escuelas comunes significa asegurar el derecho de los niños con alguna discapacidad a acceder al conocimiento a través de un proceso educativo que le permita desarrollarse potencialmente en un contexto de profunda contención social y afectiva.*

*Promover políticas y proyectos educativos de integración significa trabajar, desde la educación por la conquista de una sociedad más justa e integrada. Significa reconocer plenamente los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común, con el apoyo específico que su dificultad requiere. Significa reafirmar la profunda convicción de que el sistema educativo tiene la obligación moral,*

*social y pedagógica de apoyar el pleno desarrollo de todos y cada uno de los niños, lo que incluye la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.*

*La concepción de integración que se esgrime desde el diseño curricular es amplia. Integrar es conseguir la participación de un niño discapacitado en un grupo de escuela común. No es un mero 'estar en'.*

*El niño integrado debe ser respetado, aceptado y educado de acuerdo con sus peculiaridades. La escuela, espacio y relación social, debe garantizarle igualdad de oportunidades y posibilidades.*

*Es fundamental entonces el compromiso de todos los involucrados en el proceso de integración: docentes, especialistas, niños, familias.*

*Se señala también que la integración sustantiva, no reducida a lo formal sólo puede darse en un marco de políticas educativas que se responsabilicen por este proceso, con programas interdisciplinarios e intersectoriales que respondan a esta problemática específica, a sus específicas necesidades e intereses, a sus pertinentes estrategias de aprendizaje.*

*El compromiso con el conjunto de estas dimensiones requiere de un sistema planificado de integración.*

*La integración que sirva al sujeto que la requiere porque tiene derechos, supone colaboración recíproca entre personal especializado y personal de escuelas comunes.*

*El sistema educativo, sus escuelas comunes no pueden, per se, satisfacer las necesidades e imperativos educativos del niño con discapacidad. Se enfatiza este problema porque se esgrime el convencimiento de que si no brindamos todo lo que necesita ese niño, objetivamente se le está privando de su derecho a tener igualdad de oportunidades.*

*El posicionamiento, las experiencias y las preocupaciones y acciones de las maestras del Nivel Inicial que en sus jardines y salas tienen niños integrados demuestra la existencia de contención afectiva. Pero esto, con ser muy vital e importante, no es suficiente.*

*Un proyecto educativo para la integración de los niños con discapacidad a la escuela infantil común, debe contener estrategias y acciones educativas que comprometan el trabajo interdisciplinario y específico con cada niño integrado, como también la solidaria participación de familias, alumnos, docentes y especialistas.*

*La integración educativa también requiere de determinadas condiciones edilicias, de matrícula áulica pertinente y de asesoramiento y apoyo real y constante para el docente que tiene en su sala un pequeño discapacitado.*

*Se enfatiza que una política pedagógica de integración es esencial al espíritu de un proyecto educativo de contenido democrático y humanista.*

*Esta política, necesaria a nivel provincial con garantía de recursos económicos y pedagógicos para concretarla, es una política que alienta a educar, peleando por erradicar el flagelo social de la actitud discriminadora y todo proyecto institucional que contenga la perspectiva de la integración, contando con los medios y recursos para esto, reafirmará con más énfasis el derecho de todos los niños a recibir una educación que le garantice un óptimo y beneficioso desarrollo global.*

## ***La concepción de conocimiento***

*La vinculación con el conocimiento, la apropiación significativa del mismo, reviste importancia fundamental en relación con el proceso de toma de decisiones que permanentemente realizan los hombres.*

*Es importante también para proyectar los pasajes desde la espontaneidad, entendida como tendencia de toda forma de actividad cotidiana hacia experiencias de creatividad. Espontaneidad y sentido común constituyen la base desde la cual desencadenar los procesos de conocimiento, la actividad cognoscitiva consciente y sistemática. Se caracteriza al conocimiento de sentido común como pragmático y fundado en la fe y la confianza. Produce generalizaciones excesivas y juicios ultrageneralizadores. No reconoce el carácter de provisional de los juicios y se caracteriza por la inmediata unidad de pensamiento y acción.*

*Por otra parte el conocimiento de sentido común ampara núcleos de buen sentido, síntesis de esenciales procesos y experiencias humanas.*

*Se considera que los hombres, en el proceso de trabajo, obran sobre la naturaleza y la modifican. Acumulan experiencias, conocimientos acerca del mundo que los rodea. Construyen, tejiendo redes de solidaridades, los núcleos de buen sentido.*

*Y es toda esta experiencia social histórica de la humanidad la que está en la base de la elaboración, tanto del conocimiento en general como del conocimiento científico.*

*El conocimiento de sentido común, con sus núcleos de buen sentido, conforma una red de ideas que son formas de expresión de los significados del mundo para la gente. Constituye un sistema que enmarca y moldea como debe verse el mundo, que posibilidades están disponibles y se estiman 'razonables'. Articula internalización de ideas, expresión de pensamientos, organización de prácticas. Hay que entenderlo como sistema de ideas históricamente formadas, que construyen nuestro sentido de competencia e identidad.*

*El sentido común tiene carácter heterogéneo. Lo constituyen fragmentos y sedimentaciones de múltiples concepciones del mundo, de sistemas filosóficos, de creencias y conocimientos correspondientes a otras tantas épocas históricas y culturas locales. Expresa concepciones del mundo formadas históricamente.*

*Expresa Gramsci, "Las ideas y las opiniones no 'nacen' espontáneamente en el cerebro de cada individuo, tuvieron un centro de formación irradiación y difusión, de un grupo de hombres".*

*La escuela y su actividad sistemática e intencionada moviliza el pasaje del conocimiento de sentido común, al conocimiento sistematizado.*

*Un pasaje a cuya base está la confianza en las posibilidades de aprender puesto que "... un sujeto enfrenta al mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, por consiguiente interpretar los datos que*

*recibe de los objetos circundantes, pero también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. Esta última información se refiere a objetos y a situaciones ya interpretadas por dicha sociedad". Piaget y García - 1984.*

*Luego de plantear el potencial y la posibilidad de aprender conocimientos, vale explicitar que se entiende por conocimiento crítico. No sólo es el que permite actuar en sentido transformador, con conciencia de lo que se hace y propone.*

*Es el conocimiento significativo en tanto permite construir una "concepción críticamente coherente" que "... no es aquella que está libre de contradicciones, sino la que es consciente de la historicidad propia de los elementos que componen". Gramsci.*

*Se entiende al conocimiento como componente de toda práctica cultural. Se lo concibe como históricamente construido y relativo al momento en que se generó, acumulable y necesario en todo proceso de transformación social.*

*El conocimiento es construido, acumulado y socializado históricamente. Cualquier avance necesariamente parte del conocimiento anterior que, aun cuando sea superado, sigue planteando 'exigencias reales' que deben ser incorporadas en la construcción de nuevas concepciones.*

*Sostienen Piaget y García:*

*" Todo conocimiento, por nuevo que parezca, no es jamás un 'hecho primigenio' totalmente independiente de los que lo han precedido. Se llega a un nuevo conocimiento por reorganizaciones, ajustes, correcciones, adjunciones.*

*No se integran sin más al acervo cognoscitivo del sujeto: hace falta un esfuerzo de asimilación y acomodación que condiciona la coherencia interna del propio sujeto, sin el cual éste no se entendería ya a sí mismo.*

*En el caso de los procesos cognoscitivos se agrega otra determinación: la transmisión cultural.*

*Dicho de otra manera, el conocimiento no es nunca un estado, sino un proceso influido por las etapas precedentes de desarrollo... De aquí surge la necesidad del análisis histórico crítico.*

*El conocimiento científico no es una categoría nueva, fundamentalmente diferente y heterogénea con respecto a las normas del pensamiento precientífico y a los mecanismos inherentes a las conductas instrumentales propias de la inteligencia práctica.*

*Las normas científicas se sitúan en la prolongación de las normas de pensamiento y de prácticas anteriores, pero incorporando dos exigencias nuevas: la coherencia interna (del sistema total) y la verificación experimental (para las ciencias no deductivas)".*

*El conocimiento como proceso y actividad cognoscitiva se realiza mediante la creación y el movimiento de los significados (percepciones sensoriales, representaciones, conceptos).*



Los significados pueden estar más o menos alejados de las percepciones sensoriales. Pueden ser significados - representaciones y conceptos - del lenguaje ordinario o significados del lenguaje científico (teórico).

Tengamos en cuenta que el movimiento de los significados no es "... otra cosa que lo material reelaborado y traducido a la cabeza humana". Zeleney - 1982.

No se puede eludir, en el tratamiento del conocimiento y su contenido conceptual, la interpelación al concepto de razón.

Se define a la razón como una propiedad social humana en estricta relación con el trabajo y con el lenguaje. Tiene un portador biosomático.

Es la propiedad habitual de seres humanos socialmente unidos, en formas evolutivas histórico concretas.

Se manifiesta en:

- a) La capacidad de crear, unir y separar fundamentalmente significados, así como enjuiciarlos en lo que hace a su pretensión de verdad.
- b) La capacidad de una acción teleológica tendiente a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales mediante la realización de objetivos previamente escogidos, mediante el recurso a medios adecuados. Zeleny, J. - 1982.

Y todo pensamiento racional es actividad cognoscitiva.

A su vez, el pensamiento se ubica en una compleja interrelación con la percepción sensorial.

Para el trabajo en el Nivel Inicial, es esencial comprender la relación entre percepción sensorial y pensamiento concreto figurativo - pensamiento preconceptual en representaciones - pensamiento práctico eficaz - que es histórico y, en la ontogénesis, primario.

El pensamiento racional desarrollado oscila siempre entre la percepción sensorial, intuición viva, y el pensamiento conceptual de diferentes capas, grados y ámbitos de abstracción, (generalización o idealización y formalización respectivamente).

Sin esta oscilación no puede tomar cuerpo conocimiento científico verdadero alguno.

El pensamiento conceptual no reelabora únicamente lo sensorialmente dado, sino que influye también activamente sobre el proceso perceptivo de lo sensible dado en la dialéctica evolutiva de lo a posteriori y de lo a priori.

Reconociendo, desde este diseño curricular, el valor y la pertinencia del conocimiento como eje de un proyecto cultural educativo para el Nivel Inicial, lo

*concebimos como construcción social y como producto de un proceso dialéctico complejo en el cual intervienen factores culturales, sociales, políticos y psicológicos.*

*Es también una construcción realizada por cada sujeto a lo largo de su vida, junto con los otros y con el medio que le permite superar errores, ensayar soluciones y alternativas, innovar, construir y construirse a si mismo.*

*El conocimiento si es válido socialmente, es herramienta clave para la participación, para la producción de decisiones y estrategias de acción.*

### **El conocimiento y el Nivel Inicial**

*El Nivel Inicial indaga desde la validez social y la significatividad el corpus del conocimientos sistematizados que, como contenidos educativos propone.*

*El Nivel Inicial enfatiza una postura pedagógica que reclama el reconocimiento y valorización de los conocimientos previos de todos y cada uno de sus alumnos.*

*Los niños llegan a las escuelas infantiles con una 'mochila', un bagaje de conocimientos que se ampliarán, se problematizarán, se enriquecerán al constituirse en la base para construir otros.*

*La confianza en las posibilidades y potencialidades de aprendizaje de los niños de la primera infancia nos permite comprender que los pequeños pueden procesar diferentes aspectos de la realidad, pueden indagar, interpelar, construir significados, relaciones y juicios al calor del trabajo de interpretar y comprender.*

*Los contenidos escolares en relación con sus propuestas problemáticas y lúdicas, son los elementos que favorecen, estimulan y enriquecen los procesos de comprensión. No se pretende sobre exigir al niño, paralizándolo. Pero tampoco hay que menospreciarlo, desde presunciones empobrecedoras sobre los niños de esta edad y sus posibilidades de aprender.*

*Ubicando un fundamentado punto de equilibrio, lo que sí es necesario es que se aprenda con placer.*

*Aprender con placer, sentir placer por vincularse al conocer, requiere articular un proceso que parta de la premisa de que el niño construye sus propios conocimientos a través del juego, mediante la observación, la exploración, la experimentación, la confrontación entre situaciones, estrategias, relatos, explicaciones.*

*El docente tiene una tarea esencial e indelegable, organizando, proponiendo, planteando contenidos y estrategias que potencien la relación del niño con el conocimiento. Con los conocimientos básicos que enriquecen el desenvolvimiento en situaciones cotidianas, que permiten resolver situaciones que afectan al sujeto, que contribuyen a cambiar, que permiten ser bien transferidos para comprender y resolver situaciones nuevas.*

*Como parte o dimensión co-constitutiva de la práctica docente, se halla la delicada práctica de seleccionar y organizar el conocimiento escolar en relación a cada grupo de alumnos concreto. Esta práctica involucra el proceso de reconceptualización y reformulación del conocimiento.*

*Ubicando entonces en un lugar de centralidad al conocimiento, se alienta la pretensión de que el Diseño Curricular sea un medio efectivo que permita garantizar igual calidad de posibilidades en la adquisición de conocimientos.*

*Como sostiene Daniel Filmus, se aspira a un diseño que forme parte de un proceso que pueda garantizar, a mediano plazo, una educación inicial unitaria, de buena calidad, abierta a todos los niños, sin discriminación y sin estigmatizaciones. Una educación que desafíe y que no limite.*

### ***Práctica Docente y Conocimiento***

*El accionar docente siempre está sustentado por una teoría determinada, o bien por tesis de un cuerpo de teorías, las cuales, a veces, suelen no hacerse conscientes y, por ende, articuladas con la práctica.*

*Es en el momento en que nos damos cuenta y tomamos conciencia de esta no coincidencia entre teoría y práctica, cuando comenzamos a 'mirarnos hacia adentro'. Es en este momento cuando podemos asumir nuestro trabajo reflexivamente y desde un posicionamiento crítico.*

*Para realizar esta tarea, asume un valor innegable la apertura e implementación de espacios de encuentro docente, donde se pueda poner en tensión, interpelar y debatir la complejidad de la práctica docente.*

*Se considera también que la práctica docente no siempre está avalada por el conocimiento científico. En tanto práctica social, su accionar articula, no sólo contenidos que provienen de la formación académica, sino también contenidos que se relacionan con los del sentido común del docente.*

*Si bien se asocia el sentido común con el saber cotidiano, en tanto saber que no cuestiona su origen y tiende a 'naturalizar' el mundo, justificarlo como es. Se reconoce que también opera el 'buen sentido', aquel que se apoya en el saber cotidiano, construido en el 'oficio' de ser docente.*

*El 'buen sentido' no emite juicios si no hay información suficiente. La vinculación entre los contenidos del 'buen sentido' con los rigurosos contenidos que hacen a la especificidad de la práctica docente, es una vinculación importante para otorgar criticidad a esta práctica.*

*La práctica crítica supone una vigilancia, una autoevaluación y un análisis constante. Es la condición que orienta a los docentes, en tanto capaces de 'leer' la realidad además de comprenderla, interpretarla para direccionar, en consecuencia su trabajo con autonomía y, por ende, protagonismo.*

*Se estima necesario aclarar que consideramos que la persona crítica es aquella que utiliza los conocimientos generales en forma flexible, con estrategias de formulación hipotética, siempre en relación a situaciones particulares en un momento histórico determinado.*

*Esta concepción lleva a plantear la necesidad de que cada docente consienta sobre el valor de la actitud de rever continuamente el propio accionar, reconociendo las propias limitaciones y buscando estrategias para superarlas.*

*Este planteo lleva a reconocer otra necesidad. La de contemplar al interior del espacio y del proyecto institucional la tarea de revisión, como importante tarea académica.*

*En este espacio social y específico, donde se puede desplegar el tejido de la práctica docente, como constituido por relaciones estructurales e institucionales y también por las significaciones y sentidos que estos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro.*

*Se trata de un espacio que promueve el recupero del saber de los maestros para analizar conjuntamente las prácticas, explicitando las teorías que las sustentan.*

*A no dudarlo, la profunda democratización de las relaciones sociales, del conocimiento y de la organización institucional en la escuela infantil, favorecen estos procesos que, seguramente, conducirán a diseñar cambios e innovaciones pedagógicas con y para sujetos protagónicos, en tanto son rigurosamente fundamentados.*

*Se trata de pensar en diseñar prácticas docentes que sean solidarias con la posibilidad de liberar la imaginación y la inteligencia como función de la escuela infantil.*

*De una escuela que ayude a comprender que el objetivo no es padecer la existencia. Por el contrario, es aprender a disfrutarla, y el disfrute es siempre compartido, nace de la interacción, de la relación con los otros, con el conocimiento.*

*De la relación y la acción que abre horizontes para indagar y caminos para explorar, con confianza en nosotros mismos, en nuestros pequeños. Se insiste en que es el conocimiento de los fundamentos de las prácticas docentes el que permite que se promueva en cada sala, la construcción por parte de los alumnos. Este conocimiento está a la base de la tarea responsable y comprometida.*

*Y el conocimiento, en general, ocupa un lugar fundamental en este conjunto de prácticas. Ya sea como meta a lograr con los niños o como fundamentos teóricos y empíricos a partir de los cuales se desarrolla la esencia de la práctica docente.*

*El énfasis que se coloca en la fundamentación de la relación Conocimiento-Práctica Docente se realiza para ubicar la especificidad de esta práctica social y desde la comprensión de los conflictos y procesos que han cercenado dicha especificidad y el valor de su función social.*

*Se reconoce entonces que es una práctica influenciada por los saberes cotidianos y los académicos. Por las situaciones socio-políticas, por filosofías e ideologías, por la propia organización y administración escolar y por el conjunto de condiciones laborales, salariales, de presupuesto, edilicios, de recursos materiales que la contextúan.*

*Se reconoce además que es la práctica de un trabajador, el maestro. De un trabajador al cual se le discute en mayor o menor medida, y con mayor virulencia en la coyuntura actual la validez de sus conocimientos. Como así también el alcance de su función como trabajador intelectual y los límites y especificidad de su tarea. La práctica docente se realiza desde los valores que cada sujeto sustenta.*

*Por esto, en el pronunciamiento de dirimir una voluntad política pedagógica de fuerte contenido democrático y democratizador, que alienta la integración, que repele cualquier tipo de discriminación, abierta o encubierta conviene también realizar, como sugiere Gramsci, el recuento de las huellas recibidas, "... sin beneficio de inventario".*

*Este inventario permite descubrir que la práctica no sólo está constituida por lo observable, sino también por aquellas actitudes, valoraciones, prejuicios, supuestos, ideas, que porta el maestro y que pueden o no ser conscientes, pero que representan parte del bagaje y del imperativo sociocultural del sector social al cual el maestro pertenece, en tanto constituyen contenidos simbólicos de su cultura.*

*La práctica docente es fundamentalmente trabajo. Un trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales.*

*Muchas veces se encuentra surcada por una red burocrática, por un conjunto de actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer, el trabajo en torno al conocimiento.*

*Cuando se aleja el maestro del conocimiento, se lo enajena en su extrañamiento frente al trabajo intelectual. Esta enajenación que lo concibe y alienta a que se reconozcan no sólo como ejecutores, traiciona el mandato fundacional y de desarrollo de la escuela y de la formación docente básica y generalista, asociada a la creciente complejidad de la cultura y de la división del trabajo social.*

*Junto a recordar este mandato histórico, la mirada hacia atrás demuestra que siempre han existido docentes renovadores, con ideales, que contemplaron las necesidades de los niños, de la sociedad, desde una concepción de conocimiento como bien social y patrimonio cultural. Han sido y son maestros que alientan, que 'dan permiso' a los alumnos para la criticidad, la reflexión y el cuestionamiento. En este sentido, el Nivel Inicial ha avanzado mucho.*

*También se da permiso para la indagación de nuevas tendencias pedagógicas, de distintas estrategias metodológicas. Y es en el marco de este reconocimiento donde se plantean preocupaciones en relación a la práctica docente y su función social.*

*Se percibe que el papel del maestro, desde la percepción social, se esgrime contradictoriamente. A veces idealizado, otras desvalorizado, se le suelen asignar responsabilidades que no condicen, muchas veces, con su función pedagógica.*

*Desde esa función se intenta pensar, interpretar, comprender la realidad cotidiana de los niños. Una realidad, para muchas escuelas, lacerada por la injusticia de la pobreza y sus consecuencias. Una realidad en la que pareciera crecer el 'desencuentro' entre lo que propone la escuela y lo que ofrecen otros medios, sobre todo los de comunicación, desde fuera de ella.*

*Si bien los niños manejan más información que años atrás, esto no quiere decir que la misma permita profundizar relaciones, procesos de comprensión, de integración de conocimientos. No quiere decir que sepan disponer de la información para aprender.*

*Desde la reflexión que realizan los docentes se considera que, si bien en los últimos años se ha tenido y se tiene acceso a teorías, a experiencias y sus fundamentos, que van conformando un marco teórico más general y abarcativo, continúa siendo difícil su implementación en las prácticas para provocar verdaderos efectos transformadores en las escuelas.*

*Se ha reflexionado también en que esta cuestión vital e importante en términos de desarrollo educativo, no sólo depende del nivel o grado de concientización de los docentes, sino también de la valoración social que se realice con respecto al conocimiento y a la escuela.*

*Con profunda preocupación percibimos la actual crisis, también como crisis de valores donde el consumo, el éxito fácil y sin esfuerzo, el exhibicionismo de la riqueza y la 'fama' parecen ser bienes más importantes que el conocimiento y la disciplina de trabajo honrado y productivo para el conjunto.*

*Reflexionar, analizar qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos, si bien es indispensable, no es tarea sencilla. Significa nada más ni nada menos que 'develar' la cotidianeidad, el aparente orden natural de las cosas.*

*Afirmamos que es tarea de los maestros afrontar esta acción de reflexión. Pero también es tarea ineludible de especialistas, pedagogos, cientistas sociales, para que la tarea de enseñar se oriente en función de claros objetivos y en un encuadre de racionalidad que dé cuenta de su científicidad, además de su responsabilidad social y compromiso ético.*

*Es la tarea solidaria, de estrecha colaboración entre unos y otros lo que permite:*

- *Organizar una profunda y rigurosa lectura de cada realidad*
- *Generar un proceso de crítica y autocrítica constructiva*
- *Transformar la realidad educativa en contextos históricos y particulares*

*Es en el marco de un trabajo de colaboración e intercambio, horizontal, emancipador, donde se puede problematizar la práctica, haciéndola objeto de escrutinio crítico. Si esta tarea no se puede organizar y concretar institucionalmente, se corre el riesgo de deambular en el conformismo, o bien en una relación de dependencia con respecto a lo que deciden y o proponen funcionarios y o especialistas.*

*El cambio se construye como proceso, en el entramado de la relación aula-institución escolar-comunidad educativa. Se construye con democracia real en cada escuela infantil, coordinando y cooperando colectivamente en el marco de una organización institucional solidaria, desburocratizada, dinámica.*

*En cada escuela donde halla un colectivo social con voluntad y decisión para brindar sanas posibilidades de repensar y trabajar, construyendo colectivamente el conocimiento básico que permita direccionar y contener propuestas educativas alternativas, creativas.*

*No pueden dejar de reconocerse el cúmulo de condicionantes objetivos que existen. Pero se insiste en la importancia social y educativa que implica no paralizarse contribuyendo a la reproducción de prácticas condicionadas y condicionantes.*

*Quizá un punto de partida importante para la modificación sea posicionarse con una actitud humilde frente a los niños, frente al conocimiento y frente a nuestros propios compañeros de trabajo. Una actitud que nos ayude a pensar con criticidad, a exponernos sin temor. A hacer uso de los núcleos de buen sentido, no desvalorizando todo lo positivo que hay contenido en el conocimiento y la práctica cotidiana. Una actitud que procure basar la tarea en esquemas coherentes. En marcos teóricos aportados por los conocimientos académicos, desterrando prejuicios y aquellos saberes academicistas que operan como cuasi dogmas, constituyendo obstáculos de la labor. Una actitud reflexiva, solidaria que permita corregir rumbos pedagógicos, perfeccionar y actualizar prácticas. No condenarnos a lo estático, a lo rutinario en tanto acción no reflexionada y movilizada por la inercia de la costumbre y la tradición.*

*La vital relación entre conocimiento y práctica docente se vehiculiza en el contexto de situaciones concretas y particulares. Se moviliza a través de una posición de alerta y vigilancia para que pueda transmitir, recrear, modificar la experiencia pedagógica, sin vaciarla de contenidos, sin pauperizar el conocimiento, sin caer en 'modas' pedagógicas descontextualizadas, bien por desconocimiento de sus fundamentos, bien por forzar traslaciones mecánicas y acriticas.*

*Se enfatiza que la tarea docente está sustentada en el compromiso que cada sujeto le da a su quehacer.*

*También necesita ser sustentada:*

- *En una preparación profesional de nivel, vinculada orgánicamente a la práctica para garantizar la idoneidad del trabajo docente*

- *En el conocimiento, lo cual implica búsqueda constante, donde la propia experiencia y la abstracción teórica conforman un todo integrado*

*Un docente crítico, reflexivo, innovador no se ve limitado por un programa mediocre. No mistifica lo teórico. Es capaz de leer la realidad con autonomía, y no desde la lectura que hacen los que tienen poder para definir 'la realidad'. Es humilde para realizar la autocrítica necesaria. Moviliza una práctica en la cual se conjugan conocimiento, vocación, idoneidad, afectividad, equilibrio emocional. Una práctica que contiene, que objetiva la necesidad de integrar teoría y práctica en un proceso dialéctico. De tal manera que la teoría sea una herramienta crítica de la práctica y tanto teoría como práctica sean sometidas a la reflexión continua para ser motores del aprendizaje.*

*Se explicita también que la relación conocimiento-práctica docente constituye una interacción permanente y dinámica entre lo que creo saber y lo que aprendo al confrontarlo con la realidad.*

*Es una relación que permite potenciar el conocimiento respecto al niño, valorando su historicidad al reconocerla y sus intereses. Permite potenciar el conocimiento docente en términos de preparación, información, sustento teórico-metodológico. Moviliza la planificación racional, la que articula los intereses del grupo de aprendizaje con los conocimientos válidos y significativos para ese grupo.*

*Permite:*

- *Tener un fundamentado conocimiento de las cosas, los hechos, fenómenos y procesos para poder enseñar bien.*
- *Saber recurrir a la diversidad de fuentes, en atención a las problemáticas planteadas por la enseñanza y el aprendizaje.*

*Reconoce que el docente no es dueño absoluto de la verdad, pero es responsable de lo que enseña.*

*La relación Conocimiento- Práctica Docente se concreta en:*

- *Una valiosa y rigurosa intervención pedagógica, un fundamentado 'estar entre' la teoría y la práctica*
- *acciones educativas reflexionadas y sistematizadas, como materialización de un quehacer pedagógico organizado*
- *Actividades y relaciones pedagógicas con fundamentación científica, responsabilidad social y compromiso ético*
- *La organización de equipos docentes que leen, indagan, buscan fundamentos, exponen conflictos y contradicciones, proponen soluciones*



- *La organización de una escuela infantil que se propone construir conocimiento sobre la compleja realidad escolar que le es propia*
- *Un trabajo sistemático, como trabajo mediador entre conocimientos cotidianos de los alumnos y conocimientos sistemáticos, al interior de realidades educativas específicas*
- *Una tarea que no es ajena a docentes productores de conocimientos específicos*
- *Un trabajo reflexivo y metódico del maestro en torno a criterios de acción que pondrán en circulación los conocimientos*
- *Una práctica docente que busca autonomía, que está atenta a toda experiencia educativa, que respeta, valora y hace buen uso de la memoria colectiva, que busca respuestas porque se hace preguntas, que hace elecciones fundamentadas en el conocimiento.*

*La relación promovida desde el diseño curricular, contiene el concepto de autonomía para referirse a una práctica docente valiosa y pertinente. Entendiendo que la autonomía no es una concesión desde arriba, sino que debe ser una conquista desde abajo. (Sacristán, C. - 1984).*

*Por esto, se reclama la necesidad de aproximar el trabajo de investigación al trabajo de la práctica educativa, resguardando la especificidad de cada uno de ellos.*

*Se enfatiza el valor que tiene darse cuenta de que el trabajo de adquisición de conocimientos teóricos en relación con la sistematización y confrontación de los conocimientos de las prácticas, dan los fundamentos a una práctica con pretensiones de libertad, para actuar con nuevas iniciativas, con genuina creatividad.*

*Toda la preocupación por esta genuina relación desarrollada, se moviliza desde una amplia concepción de Práctica como área de decisiones políticas pedagógicas en el nivel institucional y como ámbito de decisiones cotidianas, pero sumamente complejas que los docentes, en solidaridad con los alumnos y los padres deben tomar.*

## INDICE

---

	<i>Página</i>
<b>CURRÍCULO Y MARCO NORMATIVO PROVINCIAL .....</b>	<b>2 10</b>
<i>s Constitución Nacional .....</i>	<i>2</i>
<i>s Estatuto del Docente .....</i>	<i>4</i>
<i>Declaración de los Derechos del Niño.. .....</i>	<i>8 10</i>
<i>La Relación Estado Educación</i>	
<i>Educación y Democracia</i>	
<i>El Derecho a la Educación .....</i>	<i>11 15</i>
<i>Concepciones acerca del hombre y la sociedad .....</i>	<i>15 19</i>
<i>Sobre la concepción de sociedad .....</i>	<i>20 21</i>
<i>Concepciones acerca de la cultura y su relación con la educación .....</i>	<i>22 23</i>
<b>MARCO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>24</b>
<i>Para pensar la Educación Inicial .....</i>	<i>24 27</i>
<i>El Nivel Inicial: Definiciones básicas - Su función social .....</i>	<i>28 31</i>
<i>Sobre la concepción de infancia .....</i>	<i>32 35</i>
<b>FINES Y OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL .....</b>	<b>36 38</b>
<i>La escuela infantil, su especificidad histórico social y sus protagonistas .....</i>	<i>39 41</i>
<i>Los protagonistas en la escuela infantil: el educando y el educador .....</i>	<i>41 45</i>
<i>El Nivel Inicial y sus definiciones sobre procesos de articulación e integración .....</i>	<i>46 49</i>
<i>Su concepción del proceso de articulación .....</i>	<i>46 47</i>
<i>Su concepción sobre la problemática de la integración .....</i>	<i>47 49</i>
<i>La concepción de conocimiento .....</i>	<i>50 53</i>
<i>El conocimiento y el Nivel Inicial .....</i>	<i>53 54</i>
<i>Práctica docente y conocimiento .....</i>	<i>54 60</i>
<i>Bibliografía .....</i>	<i>61</i>

## BIBLIOGRAFIA

---

- Paviglianti, Norma: *El Derecho a la Educación, una construcción histórica polémica* - Mimeo - N.N. - Tandil
- Paviglianti, Norma: *Realidad Educativa y Estrategia de Cambio* - Mimeo
- Malia Campos, M.: *Preescolaridad y Democracia: ¿Un paso atrás?*
- Entel, Alicia: *Conocimiento y Escuela* - Cuadernos Flacso - Miño y Dávila Editores
- Kramer, Sonia: *El Papel Social de la Preescuela* - Mimeo
- Carli, Sandra: *Transformaciones del Concepto de Infancia - Las alternativas pedagógicas 1900 1955* - Revistas Flacso
- Barbeito, A. y Lo Boulo, R.: *La Modernización Excluyente: Introducción - Transformación y Estado de Bienestar en Argentina* - Unicef - Cieff. y Losada  
*Una Escuela para la Vida "El rescate de la otra historia en Educación"*
- Brusilovsky, Silvia: *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia* - Libros del Quirquincho
- Achilli, Elena: *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro* - Cuadernos de formación docente - Universidad Nacional de Rosario - 1988
- Argumedo, A.: *Los Silencios y las Voces en América Latina - Notas sobre el pensamiento nacional y popular* - Ediciones del pensamiento Nacional - Buenos Aires - 1993
- Heller, A.: *'Historia y vida cotidiana'* - Enlace - Grijalbo - México - 1985
- Habermas, J.: *'Conocimiento e Interés'* - Taurus - Madrid - 1982
- Zeleny, J.: *'Dialéctica y Conocimiento'* - Cátedra - Colección Teorema - Madrid - 1982
- Sartori, G.: *'Teoría de la Democracia. El Debate Contemporáneo'* - Rei - Argentina - 1990
- Sebrelli, J.: *'El Asedio a la Modernidad'* - Editorial Sudamericana - Buenos Aires - 1992
- Torres, C. y González Rivera, G. (Coord.): *'Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas'* - Miño y Dávila Editores - Buenos Aires - 1994
- Boron, A.: *'Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina'*  
*Ediciones Imago Mundi - Segunda Edición - Buenos Aires - 1992*

- Lette García, R. (org): *'Revisitando a pré-escola'* - Cortez Editora - San Pablo - Brasil - 1993
- Ansaldi, W. y Moreno, J. L.: *'Estado y Sociedad en el Pensamiento Nacional: antología conceptual para el análisis comparado'* - Buenos Aires - Cantaro - 1989
- Piaget, J. y García, R.: *'Psicogénesis e Historia de la Ciencia'* - México - Siglo XXI - 1984
- Ford, A.: *'Desde la Orilla de la Ciencia: ensayos sobre identidad, cultura y territorio'* - Punto Sur - Buenos Aires - 1987
- Roig, A.: *'Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano'* - México - FCE - Colección Tierra Firme - 1981
- Brameld, T.: *'Bases Culturales de la Educación'* - EUDEBA - Buenos Aires - 1971
- Minujín, A. (edit): *'Desigualdad y Exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo'* - UNICEF Losada - Argentina - 1993
- Ramírez, F.: *'Reconstitución de la Infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano. en: Revista Iberoamericana de Educación N° 1'* - Madrid - 1993
- Carli, S.: *'El Campo de la Niñez'. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación Nueva'* - en: Puiggrós, A. (direct): *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*- Editorial Galerna - Argentina - 1992
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp): *'Maestros. Formación, Práctica y Transformación Escolar'* - Miño y Dávila Editores - Argentina - 1994
- Rockwell, E.: *'Repensando la Institución: una lectura desde Gramsci'* Dpto. de Investigaciones Educativas - centro de Investigación y de estudios Avanzados del IPN - Mimeo - México - 1987
- Ezpeleta, J.: *'La Escuela y los Maestros: entre el suspenso y la deducción'* en: *Revista Propuesta Educativa* - Flacso - Año 3 - N° 5 - Miño y Dávila Editores - Buenos Aires - 1991
- Ortega, F.: *'Unos profesionales en busca de profesión'* en: *Revista Educación y Sociedad* - II - Madrid - 1992
- Sykes, G.: *'En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa'* en: op. cit. - Burboles, N. y Densmore, K.: *Los límites de la profesionalización de la docencia* - en op. cit.



**PROVINCIA DEL NEUQUEN  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION**

# **DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL**

## **MARCO DIDACTICO**



**DOCUMENTO APROBADO POR EL  
NUCLEO DE PRODUCCION CENTRAL**

**DICIEMBRE DE 1995**

## **MARCO DIDACTICO**

### **A. FUNDAMENTOS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL**

- **Didáctica y enseñanza**
- **Fundamentos y dimensiones analíticas para construir configuraciones didácticas específicas**
  - \* **Sobre los propósitos y/u objetivos**
  - \* **Sobre los contenidos**
  - \* **Sobre el juego como eje de las estrategias metodológicas**
  - \* **Sobre las actividades**
  - \* **Sobre la evaluación**

### **B. FUNDAMENTOS PARA PENSAR EL APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL**

*Nosotros les pedimos con insistencia  
no digan nunca  
- eso es natural.  
Bajo lo familiar  
descubran lo insólito  
Bajo lo cotidiano, develen  
lo inexplicable  
que todo lo que es considerado habitual  
provoca inquietud.*

BERTOLD BRECHT

## 1. ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y LA ENSEÑANZA

La reflexión sobre la didáctica como disciplina del campo de las ciencias de la educación y de la enseñanza como categoría central de la misma, constituye una necesidad de la práctica de los maestros

La didáctica se ha visto atrapada por concepciones que la tiñieron de prescripciones tecnicista, que la corrieron de su especificidad, bien psicologizándola, bien sociologizándola.

El universo de estas concepciones dejaron y dejan huellas fortísimas en el hacer cotidiano del aula y de la escuela como institución, que conforman un conjunto de supuestos tales como:

- La representación de un maestro cuyo 'rol' es 'aplicar' lo que piensan 'los que saben'.
- La presunción de controlar la práctica a través de prescripciones fuertes, o bien de los 'currículos en uso' (El mercado editorial)
- El supuesto de que el niño aprende solo y que por esto, toda intervención resulta ser 'autoritaria', 'tradicional'.
- El supuesto de que el acto educativo es 'natural' y que, por tanto, no se necesita pensarlo mucho. Por esto basta con repetir algunos esquemas generales.
- El supuesto de que 'enseñar' es igual que 'aprender' y que, por tanto, basta la palabra rectora de lo sostenido por las teorías del aprendizaje. En el marco de este supuesto, tesis y enunciados, argumentos y conclusiones teóricas se transforman sin más en actividades áulicas.

Este conjunto de concepciones a los cuales se hace referencia, sin pretender agotar el análisis histórico de la disciplina, contribuyeron a tornar el acto educativo en rutinario para el niño y también para el maestro.

Si se reconstruye la historia del Nivel Inicial, se podría agregar que los mismos han contribuido a confundir 'aprendizajes' y 'desarrollo', 'Acción simbólica' y 'acción manual', 'espontaneidad' y 'creatividad'.

Por esto, desde el Marco Didáctico del Diseño Curricular se enuncia la concepción del maestro como sujeto social que, a diario enfrenta el complejo y exigente mundo de la clase

Este trabajo se define desde la especificidad de enseñar. Constituye un cotidiano desafío.

Es construcción diaria fundada en la permanente y dinámica toma de decisiones.

Su calidad y pertinencia dependerá de la reflexión que realicemos sobre las prácticas y las teorías y de la capacidad de fundamentación rigurosa y de creatividad que despleguemos.

Fundamentación y creatividad deberían situarse a la base del diseño de la intervención pedagógica.

Estructurar la racionalidad del enseñar, con la mirada puesta en el aquí y ahora del contexto social, institucional y grupal por un lado y por otro, en las teorías entendidas como herramientas de análisis y comprensión, contribuirá a desembarazarnos de viejos y nuevos mitos.

Los estudios realizados en relación con la docencia, coinciden en señalar la necesidad de redefinir, de volver a pensar esta actividad.

Desde estos desarrollos se tiende a rechazar la idea de un 'perfil' o 'modelo' que sujeta y oscurece la comprensión de este quehacer al recurrir a marcos referenciales estereotipados.

Por el contrario, se adopta una postura de interrogación, de indagación y reflexión en la búsqueda de nuevas alternativas.

Se enfatiza la necesidad que tenemos los maestros de analizar el quehacer docente desde una perspectiva crítica, tanto en relación a los soportes teóricos, como a las prácticas que éstos originan.

Esta perspectiva requiere integrar teoría y práctica, dimensiones que, en general, han funcionado como tareas separadas y muchas veces excluyentes.

Esta perspectiva invita a situar a la teoría como herramienta crítica de la práctica y a su vez, convertir a la práctica en punto de partida de nuevas construcciones teóricas.

Los enunciados anteriores nos sitúan en el campo disciplinar de la didáctica.

Nos proponen analizar problemáticas centrales del mismo para diseñar con autonomía y fundamento en nuestras prácticas, los complejos procesos de enseñar y de aprender.

La didáctica hoy, al decir de Magda Becker (1989), se encuentra en una 'crisis de identidad'.

La propuesta de su revisión surge del análisis crítico que se realiza sobre las funciones de la escuela y de la enseñanza, y por ende, del cuestionamiento de una disciplina que, pretendiendo preparar maestros para una práctica social, ideológica, históricamente contextuada, estuvo ceñida a un contenido exclusivamente instrumental, normativo y pretendidamente neutro.



Si se piensa en la historia de la didáctica se encuentra que, desde el primer momento esta disciplina se organiza como un cuerpo de doctrina, de prescripción

Recordemos que Comenio define a su 'Didáctica Magna' como un artificio universal para enseñar todo a todos

A partir de allí, la didáctica en su producción intelectual y en su enseñanza se la entendió como un conjunto de normas, recursos y procedimientos que deben informar y orientar la actuación de los maestros.

Entendida la didáctica durante mucho tiempo como la metodología de la enseñanza y luego como una tecnología, estuvo como disciplina subordinada a la psicología

Esa subordinación implicó e implica, extrapolar conclusiones, leyes y principios psicológicos y aplicarlos sin mediaciones, por lo general convertidos en actividades a la enseñanza y el aprendizaje en el aula

Por esto, es necesario decir que, sin investigaciones propias en escuelas y aulas concretas y prescribiendo desde modelos de 'deber ser', se ha cedido creyendo modernizar su enfoque, el terreno de la teoría de la enseñanza en favor de la teoría del aprendizaje.

Se enfatiza hoy la necesidad de volver a poner en su justo lugar el concepto de enseñanza y construir teoría de la enseñanza.

En este punto se hace necesario reflexionar sobre dos cuestiones centrales

- a) Los aportes de la psicología, de las teorías del aprendizaje construidas al interior de esta disciplina, son aportes fundamentales para la didáctica y para la tarea del maestro

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el conocimiento construido al interior de la psicología del aprendizaje se produce en contextos específicos, con preocupaciones teóricas, objetivos y métodos que le son propios como ciencia y que, por tanto, no pueden ser trasladados acríticamente a las salas, transformando sus principios, tesis y conclusiones en prescripciones normativas.

Tengamos en cuenta que los maestros enfrentamos alumnos en interacción en el aula. Alumnos, que además, se relacionan con contenidos seleccionados por una institución - la escuela -, la cual se organiza y organiza su vida cotidiana en función de políticas educativas que responden a una coyuntura histórica determinada desde la dialéctica - producción, reproducción, consenso - antagonismo, adecuación - resistencia

- b) La enseñanza a su vez, fue perdiendo entidad por creerse que el concepto entraña rigidez y autoritarismo por parte del docente y pasividad por parte del alumno

Retomando el análisis de la didáctica, sostengamos que esta disciplina se ve a sí misma cuando estudia la enseñanza

Construir una visión problemática de la disciplina significa comprender su pertinencia para la tarea específica del maestro

Aun más, implica, cuando el maestro diseña, ejecuta, considera y reconsidera su trabajo, ubicar la relación entre éste y una perspectiva, una posición abierta a la discusión y el análisis.

La didáctica según lo expone José Contreras Domingo, se ocupa de la enseñanza '...o más precisamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje'.

Cabe aclarar que no se trata de reificar de cosificar a la enseñanza y fijarla en unas formas determinadas para luego perfeccionarlas.

Sin intención de prescribir, sino de orientar, la didáctica encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza y en su compromiso con la práctica educativa.

Es un discurso científico sobre la enseñanza que afecta e influye a la propia enseñanza.

Contribuye a generar ideas y perspectivas para la misma.

El autor citado la propone como la disciplina ...'que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje, para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas'.

Sostiene también que en la construcción disciplinar intervienen dos dimensiones: la explicativa y la proyectiva.

Estas dimensiones permiten comprender la enseñanza para generar nuevas propuestas de enseñanza.

El componente explicativo está en relación de dependencia, respecto del compromiso con la práctica.

Por todo esto, la didáctica así entendida, está a la base del trabajo específico del maestro y éste 'hace didáctica', aun cuando no pueda reflexionar o bien sistematizar su práctica, sus intervenciones.

La didáctica tiene esencialmente un carácter práctico.

'Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no sólo por afán de conocer esa actividad, sino también para intervenir sobre ella y mejorarla.

Es ese compromiso con la práctica el que define el interés del desarrollo científico de la didáctica'. (Contreras Domingo, J. - 1990).

Esta perspectiva ayuda a comprender la importancia que tiene indagar, comprender las estructuras y los funcionamientos de los reales procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y aun más permite considerar lo valioso que es estudiar las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas estrategias docentes.

Producir didáctica, conocimiento didáctico, significa estudiar fenómenos reales y existentes pero no considerarlos como dados de forma definitiva.

Por el contrario, implica también considerar el estudio de los fenómenos posibles y deseables para encaminar estrategias y acciones que conquisten la producción de una nueva realidad, cualitativamente superior a la anterior. Este es el componente de utopía propio de toda disciplina del campo de las Ciencias de la Educación.

## **SOBRE LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA**

Se conceptualiza a la enseñanza como una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella. (Tom 1984 Citado por Contreras Domingo, J. - 1990)

La enseñanza es una práctica social. Responde a un complejo conjunto de necesidades, funciones y determinaciones que se ubican más allá de las intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados directamente.

Se necesita atender y entender las estructuras sociales y su funcionamiento para poder comprender su sentido total

Se necesita comprender la estructura social del aula, a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales (Sharp y Green - 1975)

Se enfatiza el compromiso moral que tiene la enseñanza como práctica

¿Por qué?

Porque es una práctica que conlleva el ejercicio de influencias de unas personas sobre otras.

Porque está objetivamente estructurada sobre la desigualdad y autoridad entre profesor y alumno.

Porque persigue fines y parte de supuestos con profundos contenidos ideológicos valorativos.

Si la comprensión clara y abierta de su contenido como concepto y como práctica se instala en la vida infantil, se la desvinculará de la acción mecánica centrada en el docente para proponerla en relación con las tareas que éste realiza para promover aprendizajes significativos en sus alumnos.

La enseñanza entonces es actividad intencional y reflexiva que es diseñada para dar lugar al aprendizaje.

Se compromete con los alumnos con la realización de sus tareas de aprendizaje.

No se trata de establecer relaciones de causa-efecto entre ambos procesos, sino de pensar en comunicaciones, interacciones intencionales que se producen en marcos institucionales concretos

La enseñanza implica intercambio regulado, orientado por la escuela como institución, por los maestros, quienes concretan desde un diseño específico la propuesta curricular.

La enseñanza es compromiso y acción docente, orientada por pretensiones educativas que se proponen en relación con las condiciones que la realidad contiene, pero que busca estrategias inteligentes para resolver desde las condiciones objetivas de realidad, el salto, la conquista de las aspiraciones educativas consensuadas colectivamente.

El maestro que enseña -intelectual y no técnico-, comprende el funcionamiento de lo real y articula la visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, las que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas. (Contreras Domingo - 1990).

Agreguemos que se hace insoslayable reconocer que la enseñanza se enfrenta con la situación concreta de las aulas, de los niños, de los contenidos, de los maestros. Sus exigencias son inmediatas.

Enseñar es participar en las escuelas.

'Es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de prácticas y concepciones del conocimiento' (Popkewitz - 1989).

Enseñar asumiendo esta tarea desde su contenido ético y de compromiso y responsabilidad social, implica reconocer que los niños que proceden de distintos entornos sociales, culturales y económicos, responden de distintos modos al trabajo de escolarización.

Implica también reconocer que los maestros aportan concepciones culturales y sociales que influyen sobre la rutina diaria y las prácticas de enseñanza.

"La enseñanza siempre se encuentra constreñida dentro de estructuras institucionales que contienen patrones por los cuales una sociedad y sus individuos van a juzgarse a si mismos".(Jurjo Santomé - 1994).

La enseñanza comprende el aspecto organizativo y el diseño de la tarea.

Comprende también el proceso que acontece en la sala cuando los niños aprenden en el marco de la institución y bajo la orientación del maestro.

La enseñanza supone la consideración de múltiples aspectos:

- Las características del período evolutivo al que responde el alumno;
- Las características de los contenidos a ser aprendidos por éstos en forma significativa;
- Los fines de la educación y del nivel de enseñanza;
- Los propósitos, el eje, la idea básica o directriz puesta en juego para la organización;
- La realidad socio histórica en que se desarrolla el proceso educativo;
- Las normas institucionales;
- Las biografías personales con sus intereses, demandas, necesidades;

- Las características del grupo con que trabaja el docente, su identidad social y cultural y el particular universo simbólico en que éste opera

Rescatando entonces el papel y el valor de la enseñanza se trata de indagar, analizar, la clase, tal como ella realmente ocurre y transcurre y a su interior el proceso de enseñanza aprendizaje que se piensa, se actúa, se 're-diseña' o se 'repite'.

La clase es vista como espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción del cual forma parte la enseñanza/aprendizaje de contenidos.

Resulta necesario preguntarnos: ¿Qué lugar ocupa el proceso de enseñanza/aprendizaje en la clase? ¿Qué tiempo ocupa? ¿Qué sucede con su racionalidad (sus fundamentos), y su finalidad? ¿Qué me propuse enseñar y que se aprendió realmente?

A su vez, para organizar las respuestas a las preguntas planteadas se hace vital indagar la actuación de los docentes y de los alumnos: las percepciones que cada uno de estos sujetos tienen y ponen en juego.

En la clase existe la relación saber/poder. Identificar las formas de control que el docente ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno ayuda a revelar la presencia concreta del control social en la clase.

La interacción, ¿se agota en el control? ¿cuánto tiempo y momentos de la clase dedicamos a la 'rutina', a las 'pautas de conducta', a la 'ejercitación del hábito'?

En la clase interactúan construcciones sociales, las que hace el docente de los alumnos y viceversa. Construcciones en las cuales se cruzan lo que es, lo que quiero y pretendo que sea -el ideal-, el deber ser.

¿Son construcciones o estereotipos? ¿Se prescriben a través del curriculum oculto? ¿Qué uso hace el docente de la privacidad, autonomía de las que goza en la sala? ¿Cómo, de qué manera, enfrenta la urgencia de las decisiones que en ella deben ser tomadas aquí y ahora.

Todo esto sucede en la clase, condicionando la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos y muchas veces sucede que este proceso es poco significativo y a menudo 'marginal', frente a todas las otras interacciones.

Enseñar implica construir la mediación entre el niño y el conocimiento enseñable, implica también organizar la mediación entre el saber y el procedimiento de adquisición que permita al niño mantener la atención, construir el sentido de sus acciones en el camino de aprender.

Hablar de la enseñanza implica referirnos al aprendizaje como su objeto o propósito.

Hablar de la enseñanza alude a pensar en los modos, maneras que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Estas maneras particulares -configuraciones didácticas- (Litwin, E. - 1994) implican una construcción elaborada en la cual se entraman:

- los modos en que el docente piensa su hacer,
- el tratamiento que hace de los contenidos,
- el particular recorte que efectúa de los mismos,
- los supuestos que maneja con respecto al aprendizaje,
- el estilo de comunicación que propone y que legitima.

Como señala la autora mencionada: 'La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido, como al estilo de implementación de la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente.

## **LA INTERVENCION PEDAGOGICA:**

### **Una propuesta necesaria y posible en el Nivel Inicial**

La intervención sistemática del maestro constituye el esfuerzo para garantizar la construcción de las capacidades de representación de los niños.

Desde la misma se valoran todas las manifestaciones espontáneas de los pequeños, las cuales contienen representaciones, imitaciones; deseos; expresan sus historias y narrativas.

La intervención pedagógica se propone provocar y promover la organización de procesos de reconstrucción, a nivel de representaciones simbólicas, de diferentes experiencias vividas en el plano de la acción.

Promueve la creación individual y colectiva de representaciones.

Tiene presente que la inteligencia del niño en la edad correspondiente al Nivel Inicial, se caracteriza por la posibilidad de representar.

La interacción del niño con el mundo pasa por el plano de la acción simbólica a través de formas de representación: habla, juego, imitación.

Conocer implica asimilar y acomodar, procesos que se realizan en el juego simbólico y en la imitación diferida, valiosas estrategias que el niño utiliza para comprender y aprehender lo real.

La representación es condición para la operación porque es la capacidad de representar lo que posibilita tomar conciencia acerca de la organización del mundo, en la medida en que torna posible la construcción de esquemas que engloban simultáneamente los hechos pasados, presentes y futuros.

La representación no contiene sólo a la percepción. En cuanto reconstrucción de realidades ausentes no es copia de todo lo dado, sino que es una abstracción por medio de la cual se construye una síntesis de lo real.

Si entendemos y compartimos que las estructuras sensorio-motoras de acción no se prolongan en operaciones, sino después de la reconstrucción de esas estructuras prácticas en estructuras de pensamiento, entenderemos también que la reconstrucción representativa precisa ser garantizada. Sólo así estará asegurada la continuidad del desarrollo intelectual.

Por el contrario, si la construcción de la capacidad representativa no es asegurada, esto podrá constituirse en un bloqueo para el desarrollo cognitivo.

Las investigaciones demuestran que muchos niños, fundamentalmente los violentados por la pobreza y la marginalidad, tienen inteligencia práctica, saben hacer acuciados por la necesidad.

El problema se presenta cuando se trata de conceptualizar, de organizar las acciones a nivel de representaciones, de reconstruir representativamente las acciones vividas.

Se enfatiza entonces la importancia de la intervención del maestro.

Un maestro que promueve y atiende el relato de acciones y experiencias realizadas, que comparte los intereses, que diseña el espacio sensible a la comunicación de fantasías, sueños, sentimientos y opiniones.

Recordemos que es la ausencia o bien la pobreza de intercambios a nivel simbólico, lo que ocasiona problemas en la capacidad representativa de los sujetos, problemas en la estructuración operatoria de su pensamiento.

La dificultad de representar deja a los niños presos en el presente, en la inmediatez, siendo pobre su capacidad de elaborar el pasado a nivel simbólico y de anticipar el futuro a través del pensamiento.

Se hace necesario considerar que vivencia no es sinónimo de conocimiento, y que no hay conocimiento sin conceptos.

Por tanto, garantizar la construcción de la capacidad de representación del niño y de su instrumentalización, asegura la escolaridad posterior.

La intervención debe asegurar las relaciones de cooperación basadas en el respeto mutuo.

Estas son las relaciones que favorecen la descentración y la construcción de las condiciones para la autonomía moral e intelectual.

Las actividades grupales favorecen el intercambio de puntos de vista, el planeamiento colectivo, la toma de decisiones sobre las estrategias y actividades a ser realizadas, la definición colectiva de las reglas que regulan la organización y la disciplina de la clase.

Desde estos fundamentos la buena intervención pedagógica favorece la alfabetización.

Se entiende que garantizar la construcción de capacidades representativas significa favorecer la alfabetización, si a este proceso lo entendemos como un proceso de representación del lenguaje, en el cual las representaciones anteriores - símbolos y preconceptos o conceptos prácticos eficaces- influyen y son esenciales para las representaciones posteriores -signos y conceptos-

La otra dimensión de análisis a tener en cuenta para construir la intervención es comprender que la construcción de representaciones son construcciones con significados.

La reconstrucción representativa de la experiencia de los niños no puede ser efectuada con contenidos ajenos, sí con los propios, los cuales son reelaborados.

La representación que tiene significado es la que deriva de la propia acción, es la que se elabora en función de las acciones del propio niño.

Por esto, las actividades realizadas en el marco de la intervención tendrán en consideración las experiencias cotidianas de los pequeños y su universo cultural, a partir del cual se propongan nuevos contenidos en un esfuerzo educativo de ampliar horizontes y perspectivas, de universalizar.

La representación significativa está en íntima relación con la presencia de la afectividad, pues contiene la importante cuestión del interés.

Sólo una actividad con significado afectivo puede despertar el interés de ser realizada por parte de los niños.

Recordemos entonces que en toda acción está presente el aspecto afectivo, puesto que toda conducta intelectual comporta factores afectivos en calidad de móviles y, reciprocamente, en cualquier estado afectivo intervienen percepciones y comprensiones que constituyen estructuras cognitivas.

Los aspectos afectivos y cognitivos son inseparables e irreductibles, su consideración es ineludible para el maestro.

## **LA ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA Y EL PRINCIPIO DE GLOBALIZACION**

Este principio tiene una interesante tradición pedagógica en el Nivel Inicial y se fue presentando desde distintas perspectivas en diversas coyunturas históricas.

Básicamente alude a la no fragmentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su validez se puede sustentar en:

- a) Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.
- b) Razones pedagógicas y psicológicas.
- c) Argumentos sociológicos.

Con respecto a la primera línea argumental, se considera que las ciencias poseen dos estructuras, una conceptual o sustantiva y otra metodológica o sintáctica.

Se entiende que la investigación avanza cuando los científicos más creativos comienzan a utilizar conceptos, modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar en otro campo diferente.

Por esto se acepta que la enseñanza integrada de la ciencia ayuda a que los estudiantes analicen los problemas desde diferentes y diversas perspectivas.

Este supuesto se vincula con la pertinencia de historizar la producción científica y contextualizar la misma, para comprender y no sólo describir.



Las razones pedagógicas y psicológicas aluden al respeto que hay que tener por la idiosincrasia de las estructuras cognitivas en el momento específico de desarrollo

Los niños no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas van a peculiarizar la adquisición, asimilación y acomodación del conocimiento

Se sostiene también que la globalización favorece la motivación para aprender.

Propone una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio e investigación más familiares y tópicos -problemas- que los alumnos encuentran interesantes

La actividad diaria del aula, las metodologías, los conceptos, deben servir para solucionar problemas en la vida real. Para comprender la realidad cotidiana y poder ir pasando de conceptos e interpretaciones erróneos o reducidos sobre la realidad a una comprensión más compleja, se necesita de la presentación y el enfrentamiento a conflictos cognitivos adecuados en términos de niveles de desarrollo y pertinentes en términos de intereses.

Se necesita de la confrontación entre subjetividades.

Se reconoce que la aplicación del principio de globalización favorece el desarrollo del pensamiento crítico del alumno y su socialización en general, pues facilita la comprensión de las relaciones entre la ciencia, la sociedad y la naturaleza, y ayuda a reflexionar, comprender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento o forma de conocimiento promueve y favorece.

Por último, diremos que sociológicamente la globalización se define como una forma de educación que favorece el compromiso del alumno con su realidad y, por tanto, puede alentar una participación más activa, responsable, crítica y eficiente.

Se reconoce el carácter globalizador de la experiencia humana.

El alumno, aún desde el Nivel Inicial debe aprender a interrogarla y fundamentarla. Debe aprender que sus decisiones están condicionadas por múltiples razones, que sus juicios y sus acciones se construyen mediatizadas por esta característica de globalidad de la experiencia humana.

Se pueden distinguir formas de aplicación del principio de globalización válidas para pensar la organización curricular marco, tanto como para pensar los proyectos curriculares institucionales, de sala, anuales y coyunturales.

- 1) Globalización correlacionando diversas disciplinas.
- 2) Globalización a través de temas, tópicos, ejes e ideas estructurantes.
- 3) Globalización sobre cuestiones de la vida práctica y diaria, sobre problemáticas de la vida cotidiana que requieren una comprensión y desarrollo de juicios así como el análisis de los valores que implican.
- 4) Globalización sobre la investigación que le interesa al propio alumno.

En este sentido, el criterio de globalización para organizar la enseñanza se relaciona con el principio de estructuración, reconociendo que el aprendizaje es

construcción de significados en relación, aprendiendo cómo están relacionadas las cosas.

Recordemos que comprender el sentido -la estructura- de un asunto, tema, problema es entenderlo de tal modo que permite relacionarlo significativamente.

## **REFLEXIONES Y PRESUPUESTOS QUE ESTAN A LA BASE DE LA ACCION DE ENSEÑAR**

Se reconoce que el niño sabe muchas cosas y viene a la escuela infantil para aumentar, enriquecer y sistematizar sus conocimientos y experiencias.

Lo realiza a través del trabajo y la confrontación con sus compañeros, con los materiales y hechos concretos y empíricos. Viene al aula para poder realizar el pasaje de un conocimiento subjetivo a otro más amplio, más complejo, más 'universal' e intersubjetivo.

Los objetivos que nos sirven de fundamentos desencadenantes de la actividad en el aula no deben llevarnos a atomizar los contenidos y actividades de la Sala, pues no se puede perder la estructura de sentido, la significatividad.

Resulta entonces que el maestro no puede ni debe ignorar los objetos y métodos de investigación del conocimiento y sus condicionamientos sociales, culturales, económicos y políticos.

Vale enfatizar que no existe una única guía para alcanzar los propósitos educativos que proponemos: "el trayecto del progreso pedagógico se parece más al vuelo de una mariposa que al de una bala" (Jackson, P. -1975).

Esta sabia observación invita a enfrentar los modelos rígidos y directivos como los propugnados por las taxonomías de objetivos operatorios, introductorios de una filosofía Taylorista en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Es el maestro el que tiene la responsabilidad de garantizar que el trabajo escolar beneficie al máximo a todos sus alumnos. Es el que los alienta fortaleciendo el desarrollo de su autoestima, de su seguridad.

Los niños son inteligentes. La inteligencia es una estructura que se construye y se modifica a través de la reestructuración de los conocimientos que se conquistan.

El elemento desencadenante para la construcción lo constituyen los conflictos socio-cognitivos que se plantean, pues desde la confrontación de puntos de vista diferentes se estimula el desarrollo de los procesos cognitivos.

En síntesis, se enuncia que las sucesivas reestructuraciones intelectuales son el resultado de las confrontaciones que tienen lugar, mediante la interacción social, entre los esquemas que poseen los diferentes sujetos.

En este sentido, la dinámica del aula siempre favorece que aprendan alumnos y maestros. Esta dinámica se instala sobre un ambiente de aprendizaje organizado. Dicha organización siempre se plantea social y culturalmente, pero no deberá ser inmutable o inamovible.

Los sujetos, maestros y alumnos pueden reconsiderar la organización en atención a la prosecución de los acuerdos pedagógicos de las necesidades educativas consensuadas.

Los procesos parten del planteo de algún problema o cuestión cuya solución se entiende como necesaria, valiosa y grata para todos

Se enfatiza la importancia que tiene interesar a los niños, iniciarlos y orientarlos en metodologías de indagación a través de las cuales los pequeños puedan localizar y analizar la información pertinente y aplicarla a la solución del nuevo problema, siempre teniendo en cuenta su nivel y posibilidad de desarrollo y sus conocimientos anteriores.

Se parte también de lo próximo al niño, de lo que ya conoce y le es familiar. No se trata de que permanezca en una constante y estática inmediatez, no se trata de que solo se preocupe de lo que tiene al lado, desconsiderando cuestiones distantes pero necesarias para complejizar y profundizar sus conocimientos, incluso de los más próximos, y tener una mayor amplitud cultural.

Partir de lo más cercano al niño es necesario para reforzar la autoconfianza en sí mismo y la confianza en las cosas conocidas, siendo lo conocido el punto de arranque para conquistar futuros conocimientos, inclusive los más distantes.

Del planteo de una dinámica de trabajo en colaboración para confrontar lo que se sabe, los puntos de vista propios con los demás surge el conflicto socio-cognitivo motor del conocimiento posterior.

La discusión de las diferencias en el trabajo en colaboración será necesaria para la recomposición del equilibrio. De esta manera no solo se provoca el paso del conocimiento subjetivo, personal, a otro más objetivo e intersubjetivo, por su posibilidad de ser fundamentado y comunicado, sino que también se contribuye a favorecer en los alumnos la idea de la provisionalidad del conocimiento y de la necesidad de dudar y discutir.

La aprobación y apoyo de las disposiciones para la búsqueda de los niños por parte del maestro estimula la curiosidad, alienta la utilización de diferentes fuentes de conocimiento y experiencia que les sirvan para desarrollar nuevas hipótesis, para llegar a conclusiones.

CONCLUYENDO, DIREMOS QUE ENSEÑA EL MAESTRO QUE POSEE UNA SOLIDA BASE CULTURAL, CONOCIMIENTOS DIDÁCTICOS Y DISPOSICIÓN PARA EL TRABAJO EN EQUIPO.

El maestro conjuga formación teórica y experiencia práctica; hace inferencias, hipotetiza relaciones, experimenta e innova ideas, intuiciones y teorías; toma decisiones consecuentes con los datos que posee; estimula la cooperación, colaboración y participación de todos en la Sala; detecta temas e intereses de alto contenido problematizador; garantiza el derecho de cada niño a ser escuchado respetado y valorado.

En la escuela infantil trabaja en equipo y juntos verifican, contrastan y diseñan nuevas experiencias.

Mucho se ha hablado de la necesidad que la educación fomente el pensamiento crítico. Esta aspiración vale para los alumnos y para los maestros del Nivel Inicial, por esto vale el esfuerzo de su conceptualización.

Se entiende por pensamiento crítico a la combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones, utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado, que requiere un juicio cuidadoso y una reflexión continua.

La estructura mental, como estructura crítica y operaciones mentales específicas, forman parte de este tipo de pensamiento. La estructura mental crítica se caracteriza por la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También se caracteriza por su constante disposición para revisar creencias y actitudes actuales y considerar otras perspectivas.

Las operaciones mentales específicas constituyen el método para el análisis y la evaluación que va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización (Jurjo Torres - 1993).

## **LA NECESIDAD DE INTEGRAR TEORIA Y PRACTICA**

Las teorías pedagógicas han de ser una de las bases fundamentales de la práctica pedagógica.

Históricamente, teoría y práctica han sido tareas separadas e incluso excluyentes. Ambas se han desarrollado al margen una de otra.

Y, por lo general, han tenido una ubicación institucional también desconectada e incluso, han sido y son objetos de valoración intelectual y social muy diferente.

Un requisito importante para intentar aproximar la brecha que hoy separa a la teoría de la práctica, que permita dar a nuestro trabajo docente racionalidad y cientificidad, es lograr que la primera se emplee en analizar a la segunda, lo que significa fundamentar conscientemente nuestra práctica pedagógica. Esto significa convertir a la teoría en una herramienta crítica de la acción.

Para esto, será necesario aprovechar los modelos teóricos sobre el aprendizaje, desde un modelo didáctico de la enseñanza.

Conscientes que los siguientes puntos a tratar no agotan el problema, nos parece importante destacar algunos aportes, desde las teorías del aprendizaje, que resultan esenciales para el maestro.

## **¿CUALES SON LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE?**

Toda experiencia de aprendizaje impone un intercambio con el medio .

Este intercambio está doblemente condicionado por:

- a) las características internas del organismo del sujeto que aprende en ese momento de su existencia y,

b) las peculiaridades que presenta la realidad ambiental con la que interactúa el organismo

**CONDICIONES INTERNAS:** son tanto biológicas como psicológicas, estructurales y situacionales. Entre ellas cabría distinguir: destrezas senso-motoras, conocimientos, esquemas formales, estrategias, actitudes, sentimientos y emociones, necesidades e intereses.

**CONDICIONES EXTERNAS.** Son todos aquellos factores que desde fuera del organismo, influyen en la configuración de su experiencia de aprendizaje. Estas variables externas se pueden agrupar en:

- a) formales: medios, métodos, programas, actividades, relaciones, organización escolar;
- b) informales: son elementos que intervienen e influyen en el aprendizaje accidental que todo sujeto realiza en su vida cotidiana y que también se encuentran presentes en el aprendizaje escolar (condiciones materiales, personales y socio culturales del medio que rodea la existencia del educando).

### **¿COMO GRADUAR LA ENSEÑANZA? ¿COMO VINCULAR LA GRADACION AL NIVEL DE DESARROLLO DEL EDUCANDO?**

El docente que viabilice aprendizaje significativo, deberá acordar el nivel de conocimiento a impartir, traducido en términos de operación mental, con el nivel de desarrollo del niño, individual y grupalmente considerado.

La gradación de la enseñanza tiene un valor pedagógico inestimable en cuanto dicha gradación condiciona hacia la dependencia o hacia la autonomía del educando.

En efecto, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se ignora es pequeña, el sujeto puede franquearla por sí mismo y construir un conocimiento propio. Cuando la distancia es grande, sea por carencia operatoria, sea por carencia de la información previa, el conocimiento será solo parcialmente asimilado e irrecuperable, en consecuencia, para el ejercicio del pensamiento autónomo.

El trabajo del docente no se agota en determinar la concordancia entre conocimiento y aprendizaje. el momento propiamente creativo de su acción, es la elaboración de las situaciones didácticas que le permiten al niño asimilar apropiarse del conocimiento.

### **¿COMO PODEMOS FAVORECER EL OPTIMO DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DEL EDUCANDO?**

Se hace necesario efectuar un análisis crítico de la realidad pedagógica que nos permita desarrollar creativamente nuestra tarea, potenciando y garantizando el desarrollo de las estructuras intelectuales del sujeto, objetivo prioritario de las teorías constructivistas, que se centran en los procesos de construcción de los significados por el alumno, a partir de los instrumentos de conocimiento que él posee.

Para esto, y para saber como enseñar, debemos saber como aprende, como opera el alumno.

El sujeto en situación de aprendizaje pone en funcionamiento un conjunto de acciones. Así es que enseñar implica brindar oportunidades que permitan al alumno aplicar sus propios esquemas de acción sobre los objetos de conocimiento en situaciones áulicas variadas: manipulaciones, comparaciones, clasificaciones, mediciones, etc., que, al ser progresivamente interiorizadas, se constituyen en operaciones de pensamiento.

### **¿POR QUE LA NECESIDAD DE PROVOCAR CONFLICTOS COGNITIVOS?**

Los progresos estructurales del pensamiento que permiten su desarrollo se producen superando situaciones de conflicto cognitivo.

Es por ello que todo aprendizaje debe partir de una situación problemática considerando que cada sujeto se acerca de una forma particular a su resolución poniendo en juego procedimientos, estrategias que les son propias y que el docente debe reconocer y respetar.

La intervención del maestro en este marco se modifica. Ya no impone un único camino, sino que otorga la posibilidad al alumno para que decida sus propias estrategias.

### **¿QUE PAPEL TIENE EL ERROR EN EL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO?**

En la tarea de resolución de problemas, el niño evidencia conductas que pueden alejarse, momentáneamente, de las consideradas correctas.

Son etapas necesarias de error, pero entendido éste como ERROR CONSTRUCTIVO, constitutivo del proceso mismo de adquisición del conocimiento. Los errores producidos por los niños durante el proceso de adquisición de conocimientos, suscitan una importante problemática.

Por un lado, se trata de una cuestión pedagógica, en tanto nos remite al tipo de actitud que debe asumir el maestro ante la situación de error y el modo de intervención dirigido a corregirlos.

Por otro lado, es una cuestión psicológica, en cuanto es pertinente considerar si los errores son hechos aleatorios del aprendizaje, o si tiene su razón de ser en el proceso de adquisición de los conocimientos. Se transforma también en una cuestión epistemológica porque el dar o no significado al error supone la adopción de una de las tesis básicas acerca de la constitución del conocimiento que señala a la contradicción como motor del conocimiento.

Algunas concepciones pedagógicas consideran al error como un hecho negativo que debe ser evitado y aún sancionado, en la práctica escolar.

El constructivismo introduce la problemática del error en la actividad escolar desde una perspectiva muy diferente. El error es fecundo y positivo porque tiene

lugar en el mecanismo productivo del conocimiento. El error juega un rol constructivo en la adquisición de los conocimientos.

Los errores no señalan una disfuncionalidad, sino que son reveladores de una lógica infantil irreductible a la lógica de los adultos.

La psicología genética señala que cada etapa de desarrollo es definida por la presencia de estructuras de conjunto, por sistemas de acciones con los cuales los niños operan, con independencia de lo que ellos mismos piensan que hacen. En este sentido, los errores son indicadores de los límites entre lo que los niños pueden hacer y lo que no pueden hacer. Por ejemplo, las hipótesis erróneas de la no conservación de la cantidad y de la materia.

Estas situaciones en las cuales aparece el error constructivo son oportunas para que el docente intervenga, ofreciendo contradicciones que ayuden al niño a avanzar, en el sentido de una nueva estructuración intelectual.

### **¿CUANDO EL PROBLEMA ES FUENTE DE CONFLICTO?**

No todo problema constituye fuente de conflicto. Si el problema está demasiado alejado de la posibilidad de comprensión del alumno, no producirá desequilibrio alguno. Si, por el contrario, el objeto de conocimiento se deja asimilar totalmente por los esquemas disponibles, no habrá razón para modificarlos y no producirá progreso.

Por ello, compete al docente diseñar situaciones que provoquen un grado óptimo de desajuste. Esto supone identificar, previamente, el nivel de complejidad estructural de los contenidos, precisando las competencias operatorias necesarias para su asimilación.

### **LA PRACTICA SOCIAL CONSTITUYE LA BASE MATERIAL DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE**

El niño no se desarrolla solo sino en constante interacción con otros. Tal experiencia desempeña un rol fundamental en dicho desarrollo.

El conocimiento comienza con la práctica. La práctica es, en primer lugar, la fuente del conocimiento; en segundo lugar, es el fin del conocimiento y finalmente es el criterio de la verdad.

El hombre conoce las propiedades de los objetos, en principio, sólo por el hecho de que entra en contacto práctico con ellos, porque los transforma y se los apropia. La actividad productiva del hombre es sobre todo, la que permite adquirir conocimientos fundamentales sobre los objetos y procesos de la naturaleza y de la sociedad.

La práctica suscita no sólo percepciones y estímulos sino que, además, estimula el pensamiento, pues para la transformación práctica del mundo objetivo, para dominar y dirigir los acontecimientos en la naturaleza y la realidad social, no basta tan sólo sentir y percibir lo exterior, la apariencia, sino que hay que penetrar en la esencia, en el concepto. Se puede decir que la práctica es el motor del

conocimiento. A través de la práctica se llega al conocimiento teórico, que después retorna a la práctica para transformarla

## ¿QUE PAPEL JUEGA LO AFECTIVO?

En todo proceso de aprendizaje intervienen factores afectivos, intelectuales y sociales, que son inseparables, complementarios e irreductibles. En este sentido, la afectividad constituye lo energético de las conductas. No existe pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe como móviles, factores afectivos. Los estados afectivos tienen que ser siempre objeto de intervención para que pueda existir la percepción y comprensión de los mismos a efectos de que funcionen como movilizadores del proceso

## ¿QUE PAPEL JUEGA LO QUE LOS NIÑOS SABEN? ¿COMO CONFORMAN SUS HIPOTESIS?

Entre los aportes substanciales que nos brindan a los maestros las teorías constructivistas, para poder dar cuenta de las capacidades operatorias propias de los niños, está el análisis que hacen sobre las hipótesis que construyen éstos para explicarse las cosas que los rodean y su propia historia, su propia situación

Sabemos que los niños, al actuar sobre el mundo se formulan hipótesis

Todo el tiempo buscan regularidades, tratan de describir situaciones con las cuales se enfrentan.

Por ejemplo, un niño de 5 años sostiene esta hipótesis: "La luna crece. Crece porque se agranda. Se agranda porque nosotros nos hacemos grandes. La luna empezó a estar porque nosotros empezamos a estar vivos. Las nubes la hicieron grande"

El maestro, al recoger estas hipótesis, puede dar cuenta del grado que han alcanzado las estructuras cognitivas del niño y de las características de su pensamiento. (En el caso del ejemplo, aparece la centración, nosotros nos hacemos grande, el animismo, el artificialismo, la transducción).

Todos los chicos formulan ideas acerca del comportamiento de las cosas, como caen los objetos, cómo se mueven, cómo flotan o se hunden

Se formulan preguntas acerca de cómo son los números, se formulan hipótesis acerca de cómo agrupar objetos que se parecen, en forma de colecciones o clasificaciones.

Se preguntan también por las instituciones sociales como la escuela, por sus autoridades, por el sentido de la disciplina

Los niños, a no dudarlo establecen algún tipo de orden en este mundo

Y al proponerse explicar el mundo, se proponen incorporarlo a algún sistema intelectual del que ellos disponen



Los chicos tienen una insistencia curiosa en sostener hipótesis, aun en contra de lo que para el adulto son evidencias, teorías en contra de los hechos

Sólo pueden modificar sus hipótesis acerca del mundo, sobre la base de los CONFLICTOS que surgen en algún punto de su historia

Pueden ser conflictos entre sus hipótesis y lo que ellos están observando, o bien conflictos entre las distintas hipótesis que ponen en juego al pensar un problema.

Hay momentos, en el proceso de desarrollo, en que las contradicciones, los conflictos, no son aceptados por el mismo niño, pues no son consciente y el niño sigue construyendo hipótesis sin dar cuenta de la contradicción

Cuando ellos se dan cuenta que hay cierta incompatibilidad en su manera de formular y resolver un problema, es cuando adquieren conciencia de estos conflictos y pueden entonces iniciar un complejo proceso de reelaboración de sus hipótesis anteriores

El producto de estas reelaboraciones son otras hipótesis construidas con respecto a las anteriores, en una cierta dirección.

Explorar el conjunto de hipótesis que trae el niño, el modo en que opera para obtener sus hipótesis y el modo que opera para cambiarlas, dando cuenta de la direccionalidad en la marcha de esta construcción, es una tarea que permitirá al maestro plantear el conflicto justo que garantice un aprendizaje significativo.

Tarea urgente será pues romper con el viejo prejuicio de que los chicos no saben nada. Por el contrario, los niños tienen sus saberes.

Saberes construidos desde la posibilidad de sus estructuras cognitivas y desde su propia historia como sujeto social.

Capitalizarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es condición indispensable para seguir avanzando en el proceso de construcción de los aprendizajes.

Esta construcción se garantiza si el sujeto que aprende puede relacionar el nuevo aprendizaje con los que ya posee, estableciendo sus nexos y relaciones, o sea dándole significado.

Esta significatividad, que le permite al niño relacionar, comparar y que a su vez, puede ser contenida en sus propias estructuras cognitivas, le permite reelaborar sus anteriores conocimientos, viciéndolos a los actuales, ampliando y jerarquizando por un lado el conjunto de sus saberes, y por otro en un mismo proceso sus propias estructuras cognitivas.

## ¿CUANDO SE APRENDE?

En síntesis, podemos asegurar que se aprende cuando se plantean dudas, se formulan hipótesis, se retrocede frente a ciertos obstáculos tomando al error como parte del proceso, se arriba a conclusiones parciales, se manipula objeto, se organiza la información, se verifican, en una práctica las conclusiones obtenidas.

SIEMPRE, APRENDER IMPLICA ACCIONAR SOBRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO PARA APROPIARSE DE EL Y TRANSFORMARLO

ENSEÑAR Y APRENDER IMPLICA CONSTRUIR, TRANSITAR, REDEFINIR REDES DE RELACIONES, REDES DE SIGNIFICADOS EN LA INTERACCION DIDACTICA ENTRE DOCENTE-ALUMNO-CONTENIDO

## **FUNDAMENTOS Y DIMENSIONES ANALITICAS PARA CONSTRUIR CONFIGURACIONES DIDACTICAS ESPECIFICAS**

El docente, sujeto que debe llevar a cabo la enseñanza promoviendo aprendizajes significativos, necesita indefectiblemente construir estrategias, o sea formas de llevar a cabo metas.

Las estrategias constituyen el armado de la racionalidad de su trabajo, se construyen sobre la base de la indagación y la reflexión y se concretan en acciones

La dinámica y estructura de las acciones educativas van indicando modificaciones reorganizaciones, recurrencias y cambios de estrategia

Elaborar debiera ser un trabajo creativo para el maestro en el cual éste hace confluir aportes teóricos que considera esenciales y los datos de su propia experiencia y la de sus pares. La historicidad de su trabajo con los grupos anteriores y con el grupo actual.

Elaborar estrategias debiera constituirse en un proceso autónomo de construcción de conocimiento didáctico, para el aquí y el ahora. Una tarea de diseño tentativo, de propuesta de enseñanza-aprendizaje en sus fases de organización ejecución y evaluación

Debieran, también, constituir soluciones creativas a los problemas cotidianos del enseñar y el aprender.

La organización institucional, la infraestructura, la composición del grupo constituyen, entre otros, el contexto en que los maestros desarrollan su tarea.

En el marco de este contexto, se presentan dimensiones analíticas que exigen la intervención reflexiva y deliberada del docente: propósitos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades y evaluación.

## **SOBRE LOS PROPOSITOS**

El énfasis puesto en la intervención pedagógica como un diseño y una construcción dinámica y compleja está en relación con la conceptualización de propósitos educativos entendidos como hipótesis de trabajo que orientan la tarea educadora.

El concepto permite evitar la connotación que en el discurso pedagógico posee el término objetivos, término que alude a la definición del rendimiento esperado en términos de conductas observables y medibles de los alumnos.

El concepto propósitos también hace referencia a la intencionalidad, compromiso y responsabilidad que le compete al maestro por la característica de la función social que tiene su trabajo.

Los propósitos grafican caminos a recorrer y no metas a las cuales hay que llegar inexorablemente. Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacen referencia a las finalidades educativas que se persiguen propositadamente, a los contenidos necesarios para su consecución y a las experiencias que permitirán distintos grados de concreción.

El enunciar propósitos que expliciten qué enseñan, cómo y para qué, puede orientar las decisiones que corresponden a la selección y organización de contenidos a la proyección de estrategias metodológicas, de experiencias de aprendizaje.

También, como enunciados explícitos pueden clarificar sobre la racionalidad, pertinencia y significatividad de los procesos que se ponen en juego para enseñar y aprender, al presentar a las dimensiones de la intervención como una estructura relacional.

Estas bondades pueden ser facilitadoras del trabajo docente, siempre y cuando la 'forma' de redactarlos no se convierta en un ritual de procedimiento haciendo perder de vista su significatividad.

## **SOBRE LOS CONTENIDOS**

Se entiende por contenidos al conjunto de conceptos, principios, valores, actitudes, normas, habilidades y destrezas que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Esta concepción de contenidos que supera anteriores visiones enfatizadoras de algunas perspectivas en función de distintas construcciones teóricas, que en algunos casos los redujeron a 'nociones', 'experiencias', o 'conductas', permite capitalizar procesos de apropiación y construcción de conocimientos en su relación con las realidades sociales y los intereses de los niños.

Se reconocen criterios para la selección de contenidos:

- 1 **Criterio de significatividad:** está referido a la posibilidad que tienen los nuevos contenidos que se enseñan de relacionarse con los ya aprendidos y/o con los saberes previos de los niños provenientes de sus experiencias personales en el contexto familiar y social en que viven.

El criterio de significatividad, también hace referencia a su adecuación con las posibilidades cognitivas propias de su nivel de desarrollo evolutivo y con sus posibilidades cuando media la intervención pedagógica y el trabajo escolar con otros.

Por último, la significatividad también depende de la atención que se preste a los intereses y necesidades de los pequeños.

2. **Criterio de funcionalidad:** este criterio hace referencia a la importancia que tienen los contenidos que facilitan al niño interrogar, analizar y comprender la realidad de su entorno y que le permiten posicionarse y actuar en él

La funcionalidad como criterio también hace referencia a la potencialidad que deben tener los contenidos para permitir su transferencia y la consecución de nuevos aprendizajes.

3. **Criterio de extensión de la experiencia:** seleccionar contenidos extensivos orienta hacia la selección de aquellos que permiten al alumno trasponer los límites de la experiencia inmediata, de su presente y su entorno próximo, para hacerlo participe de ámbitos cada vez más amplios de la cultura

La aplicación de este criterio permite avanzar en la universalización, en la apertura de fronteras en el deseo de conocer

4. **Criterio de relevancia:** este criterio se vincula con la importancia de los contenidos que permiten inscripciones autónomas y creativas en la sociedad. Que permiten analizar y tomar postura frente a demandas, preocupaciones, problemáticas sociales que de un modo u otro atraviesan la historicidad y cotidianidad de los niños.

5. **Criterio de validez científica:** es fundamental para el docente tener en cuenta cuando construye las mediaciones propias de la trasposición didáctica, trabajando la relación conocimientos-contenidos de aprendizaje.

En esta tarea, el criterio de validez científica implica estudiar, comprender y tener en cuenta las características específicas de las distintas disciplinas, sus enfoques y conceptos actualizados, su grado de certeza o provisoriedad, buscando en esta mirada a la ciencia la rigurosidad del conocimiento que necesitamos para trabajar los contenidos seleccionados.

La importancia que asumen estos criterios cuando se ha tomado una postura pedagógica que valora los contenidos, sirve para comprometerse con una concepción de contenidos que constituyan '...la principal vía de democratización de la educación, siempre que los mismos estén fuertemente ligados a la realidad y compuestos por los 'culturalmente' universales que se constituyen en dominios de conocimiento relativamente autónomos, incorporados por la humanidad, pero permanentemente reevaluados en función de las realidades sociales' (Libaneo, J. C. - 1986)

Los contenidos constituyen entonces elementos básicos, fundamentales de la actividad educativa. La actividad del alumno y la actividad del docente están en función del contenido y son éstos los que permiten conquistar los propósitos educativos.

Se organizan y presentan en forma integrada y en referencia a la práctica social a la que aluden.

Por esto, aún cuando haya distintas modalidades para su organización y presentación, se hace necesario organizarlos desde la construcción de una unidad o estructura de significados que permita poner en relación los contenidos de las distintas áreas.

La organización de contenidos como estructura de significados puede presentarse apelando a distintas formas de organización: el eje como idea central, la idea básica como la estructura del pensamiento sobre un tema, el contenido unificador, la problemática central es tener organizado con claridad la perspectiva de integración en su relación con la práctica social que sustenta el trabajo de conocer y actuar

La organización de los contenidos constituye un proceso que involucra el ordenamiento relacional de las estructuras lógicas de los contenidos seleccionados

Es un proceso que admite la aplicación del criterio de relevancia, entendido como el descartamiento que el docente establece entre los contenidos que prioriza como centrales o relevantes por su potencial abarcativo, su grado de complejidad, su carácter de extensivo, de inclusor

Estos contenidos relevantes se plantean como propiciadores de síntesis. Son sostenidos por contenidos inclusivos que permiten realizar las tareas de análisis, a los efectos de poder construir los significados de síntesis que se propositan desde la intención de la intervención pedagógica

Los contenidos se aprenden cuando los niños pueden atribuirle un significado. Entonces ese contenido tiene '...la fuerza de ser instrumento de comprensión y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere' (Coll, C. - 1988)

Otra problemática a someter a debate con respecto a los contenidos es la importancia de atender al equilibrio entre procesos de diferenciación y de integración.

Estos procesos se relacionan estrechamente con las dos operaciones de pensamiento básicas: el análisis y la síntesis

Los contenidos, en su estrecha relación con las operaciones de pensamiento a desarrollar, debieran permitir diferenciar la complejidad de lo real, e integrar la totalidad de lo real.

Desde la concepción amplia de contenidos que presenta el Diseño Curricular, parece importante realizar una conceptualización extensiva, que permita interpretar las dimensiones de contenidos que son objeto de enseñanza y de aprendizaje en la escuela infantil.

No se trata de organizar una nueva taxonomía, sino de realizar un análisis que permita contribuir a interpretar la esencia de los contenidos escolares.

Como el mismo César Coll, de quien tomamos la conceptualización, lo señala: '... No quiere esto decir, sin embargo, que la clasificación deba interpretarse rigidamente... la distinción, tal como se introduce en las propuestas curriculares, es sobre todo y ante todo una distinción de tipo pedagógica... la distinción no supone que deban planificarse necesariamente actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de los tres tipos de contenidos. Salvo en casos excepcionales -cuando es necesario reforzar determinados aspectos del aprendizaje- lo que se sugiere es exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos' (C. Coll, 1995).

Se entienden como contenidos conceptuales al conjunto de conceptos, hechos y principios seleccionados

El concepto, en general constituye la idea que concibe o forma el entendimiento, el pensamiento expresado con palabras, la opinión o juicio

En sentido filosófico, el concepto es la forma mas sencilla del pensar en oposición al juicio y al raciocinio que son productos del pensamiento compuesto por conceptos.

Se entiende por hecho (del latin *factum*, hacer) el acontecimiento concreto en el plano de la realidad singular

Se entiende por principio, en sentido general la base, fundamento origen, razón fundamental, sobre la cual se procede discuriendo en cualquier materia

El principio es la causa primitiva o primera de una cosa. En sentido filosófico principio es aquello de donde, de alguna manera, una cosa procede en cuanto al ser, al acontecer o al conocer.

Los contenidos procedimentales constituyen el conjunto de contenidos que, en tanto procedimientos, hacen referencia al uso, al acto de proceder y al método de ejecutar.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología

El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya.

Los actitudinales comprenden actitudes, valores y normas.

Las actitudes son disposiciones de ánimo que se manifiestan de alguna manera.

Según Castillejo Brull, constituyen 'predisposiciones relativamente estables de la conducta'.

Las notas características que definen a las actitudes son la predisposición, la inclusión de procesos cognitivos y afectivos, el ser relativamente estables y el involucrar todos los hábitos y dimensiones del sujeto.

Las actitudes tienen un triple componente: cognitivo, afectivo y comportamental.

No son innatas. El ser humano las adquiere, asume y aprende. Las modifica, incrementa o disminuye.

Las actitudes predisponen a unas determinadas formas de actuar y condicionan sus resultados.

La actividad del ser humano está regida en gran parte por las actitudes, constituyendo, de alguna manera, la estructura básica del comportamiento

Se define el valor como una creencia duradera de que un específico modo de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio

Los valores constituyen principios éticos con respecto a los cuales los sujetos sienten un fuerte compromiso emocional y desde estos principios juzgan las conductas

Las normas son las reglas o pautas que rigen la conducta y la actuación de las personas

Las normas sociales constituyen patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas que rigen el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en las distintas situaciones.

Interesa destacar que una norma se cumple cuando es entendida. A este entendimiento contribuye la construcción conjunta, democrática de la norma y el control colectivo sobre su cumplimiento

## **SOBRE EL JUEGO COMO EJE DE LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS DEL NIVEL INICIAL**

Analizaremos el juego infantil desde su centralidad en la construcción organización y complejización de los esquemas cognitivos de los niños, examinando la relevancia que la actividad lúdica en sus dimensiones afectiva cognitiva tiene en el desarrollo infantil.

Desde esta lógica, se afirma que la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Inicial debe partir de la consideración del juego como eje de las estrategias metodológicas del nivel

Alrededor de los dos años el niño comienza a transformar el juego de ejercicio motor en juego simbólico, que se irá desarrollando de manera progresiva y cada vez más compleja.

En el proceso de complejización de este juego simbólico el niño comienza desarrollando acciones y representaciones simples tales como alimentar al bebé con una cuchara, hablar por teléfono

En la medida en que el niño adquiere la organización simbólica de su pensamiento que se advierte a través del lenguaje oral y de otros lenguajes (Gráfico corporal, etc.), las acciones lúdicas se van transformando en juego de rol desarrollado o de rol protagonizado (Elkonin - 1980), que el niño realiza solo y en interacción con otros alrededor de los cinco años.

Estos juegos se inician con la intervención del pensamiento autoreferenciado y subjetivo, de allí que la función del juego simbólico es egocéntrica en sus primeros años y progresivamente irá incluyendo elementos colectivos. Este lento proceso dará lugar a la reciprocidad y al juego socializado.

Los juegos simbólicos, también llamados dramáticos, promueven intercambios entre fantasía y realidad

El niño claramente diferencia estas dos dimensiones, permitiéndole salir y entrar fácilmente del juego

Se transforma en una organización de conductas (acciones, interacciones, mandatos verbales, modulaciones verbales, etc.) que constituye todo un significante que está cargado de una fuerte significación: nos referimos a la compleja estructura semántica del pensamiento. esta actuación signifiante/significado se traduce en una escena real (juego) que representa una escena imaginada (pensamiento)" (Ortega Ruiz, R )

Además al ser la actividad lúdica una estrategia mediante la cual los niños se apropian de la realidad, el contenido del juego infantil está condicionado social, cultural e históricamente.

Desde esta perspectiva funciona como área de desarrollo proximal a través del cual el niño va ensayando acciones y resolviendo conflictos del mundo real, poniéndose en el lugar de otro, utilizando determinada forma de lenguaje, interactuando con otros niños en roles complementarios (vendedor/cliente, médico/paciente, etc.), estableciendo una comunicación afectiva con objetos de apego y las personas que lo rodean.

Estos ensayos y la organización de los juegos dramáticos tienen como finalidad ir estructurando en el pensamiento del niño las complejas relaciones sociales de la realidad en la que está inserto, recreando el mundo social en que vive.

"...Ni el juego de los más pequeños es una copia pasiva de la realidad, ni el juego de los mayores es una creación totalmente arbitraria en la que nada influye" (Ortega Ruiz, R.)

EL JUEGO EN SU DOBLE ORIGEN COGNITIVO/APECTIVO CONVIERTE A LA ACTIVIDAD LUDICA EN FUNDAMENTAL, NO SOLO PORQUE PERMITE COMPRENDER LA NATURALEZA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO INFANTIL, SINO TAMBIEN Y SUSTANTIVAMENTE PORQUE ORIENTA LA ACCION DIDACTICA.

## **EL JUEGO EN LA DIMENSION PEDAGOGICO DIDACTICA**

Abordar el juego en su dimensión pedagógico didáctica implica pensar en las estrategias de enseñanza en el Nivel Inicial. Conceptualizamos a éstas como el conjunto de principios, acciones, procedimientos que propone y desarrolla el maestro y tiene como referentes fundamentales a los propósitos y contenidos.

En el Nivel Inicial se reconoce que las actividades lúdicas constituyen el eje de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, las actividades pedagógicas en el Nivel Inicial deben contemplar la necesidad de realizar proyectos que contribuyan de manera sistematizada al desarrollo de todos los procesos básicos e indispensables para una formación que contemple los aspectos individuales y sociales del niño



Si queremos potenciar estos aspectos es preciso una metodología que los favorezca, que desarrolle al mismo tiempo las sensaciones y las percepciones, que eduque el pensamiento visual, conceptual y lógico (1)

Por lo tanto las acciones deben contemplar los momentos de proyección, ejecución, reconstrucción, complejización y transferencia

Por ello la selección y organización de las actividades lúdicas que se propongan para la consecución de los propósitos y contenidos en el nivel inicial deben ser reconceptualizadas desde su intencionalidad pedagógica, esto supone considerar:

- El pasaje de la sensación al pensamiento
- La comprensión de actitudes y comportamiento de los niños para formular estrategias de intervención docente específicas a las situaciones particulares
- Favorecer la integración del niño al contexto socio cultural, desde una perspectiva que le permita interrogar, interpretar y proponer
- Propiciar la expresión, creatividad y comunicación

La sala se convierte entonces en un ámbito de juego con sentido, que durante la jornada va teniendo distintas características, permitiendo llevar adelante acciones lúdicas individuales y colectivas, con regla o sin ellas, con objetos de distinta naturaleza y estableciendo relaciones peculiares con los demás.

A la hora de recuperar el abanico de formas metodológicas construidas desde la tradición pedagógica del Nivel Inicial, es necesario asumir críticamente la comprensión de las propuestas lúdicas características del nivel para resignificar aquellas que le otorgan a los niños la posibilidad de efectivizar su derecho al conocimiento en el ámbito de la escuela infantil

Con relación al juego-trabajo en tanto forma metodológica pertinente para el Nivel Inicial, es abundante la producción escrita que nos informa sobre el debate aún actual en el cual se confrontan las conceptualizaciones de juego y de trabajo y de la aparente contradicción conceptual que significaría asociarlos.

Desde las concepciones que sustentamos es **juego** en tanto es la forma en que el niño aprehende el mundo y es **trabajo** en cuanto desde la propuesta del docente es intencional, sistemático, organizado, es trabajo académico.

Se podría avanzar sosteniendo que se trata del juego que, al dinamizar los procesos de asimilación y acomodación la conquista de la intersubjetividad, los pasajes cognitivos deseables y necesarios, en síntesis, el aprendizaje se constituye en el trabajo escolar de los niños, un trabajo que debe ser disfrutado.

Durante su desarrollo los niños tienen la posibilidad de experimentar, explorar, interactuar con sus pares, construir, hipotetizar, establecer relaciones, etc.

Debe ser un ámbito que facilite los procesos de aprendizaje, según sea lo que el maestro quiere enseñar y teniendo en cuenta los intereses genuinos de los chicos

(1) Pujol M., Figueras Casanovas, 1986

El juego-trabajo se materializa en dos modalidades

- **Juego por área o rincones.** La clase debe posibilitar el ofrecimiento de diferentes tipos de espacios que favorezcan procesos de individualización y sociabilización

El niño debe realizar acciones que ayuden a potenciar el pensamiento creativo y diferentes habilidades de aprendizaje

Es necesario que el docente organice las propuestas lúdicas, previendo los espacios, reflexionando acerca de todo lo que el niño debe tener para realizar las acciones en cada uno de los rincones

Las actividades lúdicas estarán orientadas a promover la imaginación, creación, fortalecimiento de la comunicación entre pares y docentes, como también, se direccionarán fundamentalmente hacia procesos de análisis, manipulación y experimentación favoreciendo la autonomía intelectual, moral y afectiva.

Para el logro de estos propósitos es necesario que el docente tenga en cuenta:

- \* Que la organización de los rincones o áreas no es estática e inamovible sino que se integran en función de los intereses del niño y los diversos contenidos programados.

- \* La selección de recursos debe corresponderse con la actividad proyectada, los contenidos que se están trabajando, las características del grupo y el contexto socio cultural.

- \* El docente interviene potenciando situaciones que orienten a complejizar los aprendizajes escolares: coordina cuando es necesario, orienta, ayuda, estimula, sugiere, acompaña, observa cuidadosamente.

- **Talleres.** El trabajo en talleres es de libre elección para el niño, elige actividad, taller, compañeros, orden de las tareas, y eventualmente ir a un taller o a varios

Las propuestas son siempre lúdicas, sugestivas, de descubrimientos.

Hablar de taller implica trabajo, actividades o tareas en un tiempo determinado, en los espacios organizados para tal fin, en función de el o los contenidos que se pretenden enseñar.

La introducción puede realizarse de forma que las actividades en grupo total alternen con las realizadas en pequeños grupos

El marco de referencia de esta propuesta de trabajo debe ser construida con el grupo en relación al tiempo, espacio, al uso de los objetos, etc.

Esta modalidad promueve la búsqueda placentera del conocimiento.

## JUEGO DRAMATICO

Las experiencias de aprendizaje que se desarrollan con la modalidad del juego dramático, se basan en las características del juego simbólico que el niño realiza entre los tres y los cinco años

El juego dramático como estrategia metodológica parte de la iniciativa espontánea de los niños, quienes organizan los espacios y materiales de acuerdo a sus necesidades, desempeñan roles y se relacionan con otros de las mismas características o características complementarias

El maestro podrá orientarlo al trabajo de contenidos de aprendizajes, facilitar los materiales e intervenir como jugador, pero los tiempos y las formas diversas que el juego tenga estará determinado por los niños.

A través de este juego el niño indaga y reconoce el medio natural y social en el que vive, tiene tiempos que le son propios y finaliza cuando los niños lo deciden

Mediante el juego dramático se favorece la construcción de la autonomía y la independencia del niño sobre la base de relaciones solidarias y cooperativas con el resto del grupo.

Las modalidades a las que hacemos referencia pueden desarrollarse en grupos o en subgrupos, siendo éstas las posibilidades de trabajar con los otros.

En este sentido a la maestra le cabe la responsabilidad de organizar y diseñar espacios y situaciones que promuevan la interacción grupal y la comunicación entre pares.

Pasar del trabajo individual al grupal no es tarea fácil, sobre todo teniendo en cuenta las características psicológicas de los niños

Instalar conflictos en el conjunto supone favorecer relaciones cooperativas, afectivas y comunicativas entre los niños, exponer ideas y opiniones, tomar posturas, negociar y consensuar, considerar la tarea como algo de todos, como el producto de un equipo, esto permite construir una forma de ver el mundo y favorece el desarrollo de la autonomía moral e intelectual

Luego de estas consideraciones es interesante socializar una propuesta (2) de categorización no exhaustiva de las variables que intervienen en una actividad.

La propuesta lúdica que efectiviza el docente con el objeto de promover los aprendizajes en el niño, resulta de la combinación de estas variables en el contexto escolar. 'Jugar' la propuesta elaborada por el docente implica que el niño le imprima potencial lúdico, le de movimiento la convierta en placentera, la desarrolle y reestructure desde su imaginación y a través de su necesidad de expresarse

Será tarea del maestro elaborar propuestas que resulten significativas y que permitan ser 'jugadas', alentando la apropiación de contenidos escolares.

El reconocimiento de estas variables, la comprensión de las relaciones y mutuas influencias, facilitan al docente la posibilidad de anticipar ciertas acciones de enseñanza o bien disponer de criterios para arbitrar la intervención en el transcurso de la actividad" (Didáctica y Juego PTFD).

Las variables que el documento propone son:

- a) Tiempo
- b) Espacio
- c) Objetos
- d) Protagonismo de los actores
- e) Contenido escolar
- f) Tamaño del grupo
- g) Clima

a) **Tiempo:** duración de la actividad y distribución del tiempo interno en la secuencia del juego.

b) **Espacio:** hace referencia al ambiente, escenario, muebles, materiales en el que se despliega la actividad lúdica.

c) **Objetos:** son todos aquellos elementos que forman parte de la puesta en acto de la propuesta lúdica, pueden ser juguetes u otros elementos que simbólicamente adquieren sus características.

El material que se les presenta a los niños por sí mismo puede desencadenar múltiples propuestas de juego.

d) **Protagonismo de los actores:** los niños y el docente establecen relaciones que contemplan aspectos afectivos, sociales, cognitivos y motrices.

Tanto los pequeños entre sí como en relación al maestro, en el desarrollo de la propuesta lúdica van articulando acciones que puedan resultar complementarias y que el docente puede aprovechar para desarrollar las actividades que promuevan aprendizajes, en tanto no pierde de vista los propósitos y contenidos que guían y sustentan la intervención.

Los niños se entregan a la actividad lúdica poniendo en juego todas sus capacidades. su intervención tendrá variada intensidad según sean sus necesidades e intereses.

La elección del juego puede partir de la propuesta del maestro o de las variantes que impriman los mismos niños.

El docente interviene antes, durante y después de la actividad lúdica, a través de los mecanismos que considere pertinentes. Es decir, prepara el material, alienta situaciones, provoca conceptualizaciones, promueve interrelaciones, genera conflictos cognitivos, aprovecha oportunamente los conocimientos de los niños, etc.

e) **Contenido escolar:** existe una fuerte relación entre la intencionalidad pedagógica y el contenido escolar.

El maestro intencionalmente promueve la apropiación de contenidos a través de la actividad lúdica, abordaje de conceptualizaciones, informaciones, pautas, valores etc

También recupera determinados saberes que los niños ponen en juego en el transcurso de la situación

- f) **Tamaño del grupo:** según el número de niños que lo integran. Toda la sala, pequeños grupos, en pareja o individual y se vincula con la cantidad y variedad de actividades de juego o tareas que pueden realizarse en el mismo momento

El docente selecciona de estas alternativas la que se adecue en función de los contenidos

- g) **Clima:** conjunto de circunstancias afectivo-vinculares, sociales, cognitivas que se conforman al inicio, durante el transcurso y al finalizar la actividad lúdica.

El clima promovido por el docente tiene incidencia en el desarrollo de la actividad

**La profunda comprensión del juego como concepto, de su relación con el desarrollo cognitivo de la primera infancia, de su compromiso con la alegría que resulta aprender y aprender junto a los otros y la comprensión de la multiplicidad de modalidades y formas de concreción que contiene, constituye una tarea intelectual ineludible para los maestros del Nivel Inicial.**

## **SOBRE LAS ACTIVIDADES**

En este punto se hace necesario reflexionar sobre el concepto de actividad educativa, sobre la especificidad de la misma.

Comenzaremos diciendo que un alumno o un maestro intelectualmente activo no es aquel que se dedica a 'hacer cosas', ni es un sujeto que manifiesta una actividad observable.

El sujeto activo en la sala es el que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, hipotetiza, reorganiza, evalúa.

Un niño que está haciendo materialmente algo, pero siguiendo las instrucciones o un modelo para ser copiado proporcionado por otro no es, generalmente, un ser intelectualmente activo.

Los alumnos pueden moverse y, aparentemente, actuar mucho sin que en ellos se provoquen los necesarios conflictos socio cognitivos, fruto de una interacción grupal y de una 'provocación' del maestro y del medio organizado con la clara finalidad de provocar reestructuraciones intelectuales, o sea progreso intelectual

Es importante entonces planificar la actividad sobre la base de los datos que nos da una buena formación didáctica, psicológica y sociológica y su constante contrastación a partir de una cuidadosa observación de los alumnos: cómo piensan y actúan, cómo interactúan entre ellos, con el profesor y con el medio en general.

cuáles son sus preocupaciones e intereses, de qué recursos se dispone o se puede disponer; cómo funciona la organización de la clase

Autores que han trabajado este tema van orientando sobre las características que otorgan a la actividad validez y pertinencia pedagógica y que además resultan interesantes para los niños

La síntesis podría ser la siguiente:

- que permita a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y la reflexión sobre la consecuencia de sus acciones y opiniones
- que proponga a los alumnos la indagación sobre sus ideas y la de los otros
- que permita aplicar procesos intelectuales a la resolución de problemas cotidianos personales y sociales.
- que estimule la exploración y comprensión de objetos, materiales, etc
- que propicie la búsqueda, obtención y procesamiento de datos e información
- que postule que los alumnos examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea una aplicación de un proceso intelectual o un problema que ha sido previamente estudiado.
- que estimule la indagación y opinión sobre temas y cuestiones seleccionados como interesantes.
- que propicie correr los riesgos de indagar lo que no se conoce
- que exija que los niños redefinan o perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
- que estimule la aplicación de reglas, procedimientos, significados que se dominan
- que proponga compartir con los otros la planificación de un proyecto, su realización y sus resultados.
- que sea relevante en relación con los propósitos consensuados
- que evite la transmisión de determinismos incuestionables, estereotipos y prejuicios.
- que genere las condiciones para la indagación y el descubrimiento.
- que se proponga no aceptar como datos determinados y naturales normas y creencias de la vida cotidiana.
- que contribuya a fomentar la confianza en la ciencia como recurso para identificar, analizar y ofrecer posibles soluciones a los problemas de la vida cotidiana

En un interesante trabajo, César Coll, basándose en la concepción de actividad de E. Claparède, distingue entre

- **Actividad funcional:** es la que implica interés del sujeto por el acto que realiza. El criterio de la actividad funcional es que responde al interés del alumno, es el alumno el que decide lo que hace
- **Actividad de efectuación:** implica realización y no responde necesariamente al interés del alumno. Se trataría de las actividades ligadas al hacer observable y a resultados.
- **Actividad autoestructurante o exploratoria:** en la conceptualización de la misma se distingue el aporte de Piaget. Se trata de aquella actividad que consiste en aceptar un objetivo cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona y en organizar las propias acciones con el fin de alcanzarlo.

El criterio de la actividad autoestructurante es que el alumno tiene autonomía para organizar y estructurar sus acciones. El alumno decide cómo lo hace.

"La propuesta teórica de Coll nos será útil si comprendemos que esta propuesta es una clasificación posible que nos brinda elementos para trabajar con los chicos nos permite diferenciar distintos modos de actuación de los niños y complementariamente pensar en distintas posibilidades de actuación de los adultos a cargo de ellos" (1)

Más que distintos tipos de actividades son distintos momentos en el desarrollo de una misma actividad.

El maestro también puede diseñar sus actividades de intervención. Mientras el niño realiza la actividad, el maestro también actúa: da indicaciones para su realización, propicia ideas, informa, sugiere, aporta materiales, reclama sobre acuerdos y normas a aplicar.

Coll enfatiza que es necesario tener en cuenta que es el maestro quien decide y propone la tarea y que, incluso cuando el niño puede elegir, esto mismo se debe a una decisión previa del maestro.

Y observa: "lo que estamos sugiriendo es la imposibilidad de profundizar en la comprensión de lo que hace el alumno si no se toma en consideración simultáneamente lo que hace el maestro. El análisis de la actividad del alumno nos conduce así lógicamente al análisis de la interactividad maestro-alumno" (Coll, C., 1991)

Entendiendo a la interactividad como la articulación de las actuaciones del maestro y de los niños en torno a una tarea.

El concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, incluye no sólo las comunicaciones directas entre los niños y el maestro sino también involucran realizaciones que se presentan como tareas individuales cuyas significaciones están dadas en el marco de una tarea más amplia.

La interactividad maestro-alumno está orientada por el propósito educativo. En este sentido hay actividades con diferentes grados de estructuración y organización.

También está en relación con el tipo de contenido que se indica a la base de las actividades. Se dirige a través de estrategias sumamente planificadas o bien a través de sugerencias y orientaciones.

Se concretan en relación a acotadas intervenciones del maestro con intervenciones puntuales en atención a restablecer la direccionalidad o bien con intervenciones que impiden que se pierda de vista el trabajo con los contenidos.

Mientras el niño realiza la tarea el maestro interviene dando direccionalidad a la realización; proporcionando ideas; corrigiendo; invitando a la confrontación a la corroboración, a la comprobación, a la transferencia.

(1) Trabajo de campo y práctica I y II - PTFB - 1984

Interviene haciendo sugerencias, aportando nuevos materiales, definiendo o restableciendo el orden necesario al trabajo, ubicando conflictos, obstáculos, problemas.

Se puede señalar tratando de organizar una síntesis, que el conjunto de intervenciones del maestro están vinculadas a:

- \* El establecimiento y mantenimiento del orden y de la disciplina necesaria a las actividades del proceso de enseñar y aprender.
- \* La dirección y supervisión de las tareas.
- \* La valoración de las tareas.
- \* La ayuda pertinente.
- \* La propuesta necesaria.

La intervención pedagógica incluye analizar como intervenir antes, durante y después de la realización de la actividad. Estos momentos implican diferentes tareas y diferentes tomas de decisiones por parte del docente para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La multiplicidad de actividades conviven en el Nivel Inicial. Su legitimidad se sitúa y se valida en el contexto del proceso educativo.

## **SOBRE LA EVALUACION**

Pensar la perspectiva de la evaluación al interior del enfoque didáctico del proyecto curricular, implica plantear a priori dos características que deben connotarla.

- a) **La naturaleza global y comprensiva que debe tener todo análisis evaluativo**, puesto que los factores que afectan los procesos y determinan la calidad de los resultados del hecho educativo, son múltiples y actúan conjunta y simultáneamente.

Como señala Stenhouse (1975), los informes de evaluación son informes totalizadores en los que se contempla el funcionamiento global de un proyecto curricular, en las circunstancias espacio-temporales en las que se desarrolla y concreta.

Por tanto, ¿qué factores atender en un proceso de evaluación?

Se hace necesario considerar:

- Las condiciones iniciales del alumno, del docente, del curriculum y del contexto.
- Las condiciones y circunstancias previstas, planificadas e inesperadas que definen el desarrollo del proceso.
- Las definiciones y los intercambios psicosociales de la sala.
- Los resultados provisionales, pretendidos, secundarios, observables, internos, que se aprecian en el alumno, el docente, el curriculum y el contexto.



- b) **El carácter axiológico de todo análisis de evaluación:** evaluar implica valorar. Implica poner en juego la jerarquía de valores adoptados, la cosmovisión y las concepciones que tiene el docente evaluador. La evaluación no sólo es un tema a resolver técnicamente, sino **éticamente**.

Evaluar es 'apresar' la vida de la sala. Interpretarla y decidir. Tarea delicada puesto que "... la vida del aula es un sistema abierto de intercambio, evolución y enriquecimiento" (Doyle - 1979; Bronfenbrenner - 1979).

La sala es un mundo de significados que se construyen y se intercambian.

Los aprendizajes a evaluar son procesos de pensamiento, análisis, interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.

Es central que la evaluación ayude a comprender la génesis y la historia del hecho educativo, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos, con objeto de proporcionar la información necesaria para la formulación y reformulación racional fundada en la acción didáctica.

La evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, intenta describir e interpretar la singularidad de las situaciones concretas.

"... Los estudios sobre procesos, han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes. La búsqueda de significados y procesos supone la traslación desde las generalizaciones estadísticas, al análisis e interpretación de lo singular e irreplicable" (Pérez Gómez - 1985).

Todo proceso de evaluación debe constituirse en permanente crítica educativa.

Desde esta concepción de evaluación crítica es interesante tomar el análisis de Eisner (1981), quien identifica tres aspectos constitutivos de la evaluación, a saber:

- **su carácter descriptivo:** alude a la importancia de las descripciones vivas y detalladas de las situaciones, relevando los 'discursos y acciones' de los niños y de los docentes, las preguntas y las respuestas.
- **su carácter interpretativo:** a la descripción es necesario interpretarla, toda interpretación fértil, utiliza cuerpos teóricos para explicar los acontecimientos de la sala.

Interpretar implica buscar significados, entender lo que ocurre más allá de lo observable, explicar interacciones.

- **realizar juicios de valor:** se insiste aquí en lo que ya se ha dicho anteriormente. Que las desigualdades sociales no se conviertan en desigualdades educativas.

Por esto, si bien evaluar significa valorar, no podríamos hacerlo apelando a criterios 'universales', 'definitivos', sino por el contrario habrá que valorar en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa concreta, cada grupo concreto.

Sintetizando, diremos que la acción evaluativa si quiere centrarse en los procesos sin dejar de lado los productos sino atendiendo a éstos, en relación a las estrategias que le dan sentido y permitieron obtenerlos, necesitará actuar desde la perspectiva de un seguimiento riguroso de la vida misma de la sala, describiendo interpretando y reformulando estrategias.

¿Por qué? Porque este análisis y el conjunto de información que aporta servirá:

- Para ajustar progresivamente la intervención pedagógica a las características, necesidades, intereses, dificultades y éxitos de los niños.
- Para determinar si se han cumplido o no y en qué grado los propósitos educativos que están direccionando el proceso.

Para diseñar la intervención pedagógica es necesario conocer las características de los chicos que interactuarán con dicha intervención. Como señala Coll (1991), la característica individual más importante desde el punto de vista educativo, es el conocimiento previo, o sea, el conjunto de conocimientos pertinentes para la nueva situación de aprendizaje, que el alumno ya posee en el momento de incorporarse a la misma.

Para conocer esta característica es necesario organizar el momento de evaluación inicial, un momento que tiene un espacio importante cuando se inicia el año escolar, aportando datos para estructurar a modo de hipótesis la propuesta anual, pero que también tiene que estar presente en el comienzo de cada unidad de aprendizaje, desde la perspectiva de un proceso espiralado en el cual se retoma periódica y cíclicamente los contenidos para elaborarlos en diferentes niveles de profundidad.

... La evaluación inicial en el comienzo de cada nueva fase de aprendizaje adquiere una especial importancia. No sólo porque proporciona informaciones útiles al docente para decidir el nivel de profundidad en que deben abordarse los nuevos elementos de contenido y las relaciones entre los mismos, sino también porque, al ser expuestos y analizados grupalmente, los resultados de la evaluación inicial pueden tener una función motivadora para realizar aprendizajes nuevos en la medida en que posibilitan que los alumnos tomen conciencia de las lagunas, imprecisiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlas" (Coll - 1991)

A medida que se desarrolla el proceso educativo, los niños y el grupo evolucionan, surgen nuevos intereses, se modifica la estrategia pensada en el marco de la interacción, se sitúan conflictos no previstos. En consecuencia es necesario la modificación pertinente de la intervención pedagógica, su progresivo ajuste.

Es el momento de la evaluación formativa, la evaluación del proceso de aprendizaje, con el fin de proporcionar la intervención pedagógica más adecuada en cada momento.

Atender a la evaluación formativa es concretar una observación sistemática del proceso de aprendizaje del alumno

Hemos considerado hasta aquí la relación entre evaluación, intervención pedagógica y necesidades de los alumnos

Pero la evaluación tiene también otra función, determinar el logro o no y hasta qué punto se han conquistado los propósitos educativos

En este caso la evaluación sumativa se pronuncia sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo, en el cumplimiento de los propósitos que están en su origen.

En el Nivel Inicial, la evaluación sumativa es importante para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, a propósito de unos determinados contenidos, es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros

El diseño de las actividades de evaluación sumativa debe respetar los principios de significatividad y funcionalidad del aprendizaje, potenciando la utilización del conocimiento adquirido.

Nos parece útil por su pertinencia y claridad, reproducir un esquema de César Coll, que presenta sistematizadamente las cuestiones centrales de las tres modalidades de evaluación:

	<b>Evaluación Inicial</b>	<b>Evaluación Formativa</b>	<b>Evaluación Sumativa</b>
<b>¿Qué evaluar</b>	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje	Los tipos y grados de aprendizajes que estipulan los objetivos (Terminales, de nivel o didácticos), a propósito de los contenidos seleccionados.
<b>¿Cuándo evaluar?</b>	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje	Durante el proceso de aprendizaje	Al término de una fase de aprendizaje
<b>¿Cómo evaluar?</b>	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno  Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje  Registro de las observaciones en hojas de seguimiento  Interpretación de las observaciones	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamiento de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos

Coll, Cesar: "Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar." Paidós - España - 1991 - Pág. 129.

Haciendo un análisis de la bibliografía que trata la temática de la evaluación, los distintos autores coinciden en señalar la importancia que adquiere la observación como herramienta para recoger, analizar, sistematizar e interpretar procesos.

Las observaciones realizadas en forma sistemática y con una cierta periodicidad, permiten contar con relevantes notas de campo, registros, que constituyen una excelente memoria del conjunto de sucesos que acontecen en el aula.

La observación, entendida como un procedimiento que documenta el objeto de análisis, obliga a observar todo, 'buscando' la racionalidad de la clase, cómo se da la apertura, el desarrollo y el cierre, la finalidad implícita y/o explícita de las actividades realizadas.

A las primeras notas tomadas en el marco de la observación habrá que ordenarlas, sistematizarlas, darles una estructura ordenada y captar los contenidos los significados de lo registrado.

Ya estamos interpretando.

Asumen fundamental importancia las formas y contenidos de las preguntas del maestro y de los niños. Las formas de responder también.

La relación maestro- alumno-conocimiento, se capta merced a los diálogos sobre el tema, a las instrucciones que el maestro da sobre las formas de organización del trabajo de los chicos.

Nos tendremos que preguntar permanentemente: ¿qué sucede en la sala? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? ¿qué se aprende?

Comprender la importancia que asume, en el marco de una evaluación cualitativa, observar, interpretar y analizar los datos sobre la transmisión y apropiación de saberes y prácticas sociales, es esencial.

Se trata no sólo de ver y describir situaciones, sino también de encontrar las relaciones y significados que se generan en el ámbito de las interacciones específicas, verbales y no verbales, que surgen en el desarrollo de las actividades del maestro y de los alumnos.

Las observaciones y sus registros constituyen la materia prima para una reflexión evaluativa que busca establecer el real significado de lo que acontece en la clase, para actuar coherentemente.

## **SOBRE LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LAS PERSPECTIVAS PARA SU EVALUACION**

La evaluación del aprendizaje de los contenidos debe estar en consonancia con la relevancia otorgada a cada unidad, proyecto, centro de interés, etc.

Las actividades de evaluación deberán estar en relación con las que se han llevado a cabo durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una tesis central es la que sostiene que la evaluación tendiera a ser mas valida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje

En lo que respecta a los contenidos conceptuales, es importante evaluar la comprensión de conceptos su relación con hechos y ubicación de principios

El eje es evaluar la comprensión y no la repetición

La comparación, el establecimiento de semejanzas y diferencias, la búsqueda de analogías, materializadas a través de procedimientos de expresión verbal y no verbal constituyen pertinentes actividades y procesos de evaluación.

La presencia de ideas y de hipótesis erróneas, de relaciones no pertinentes, es indicador del propio esfuerzo del niño por aprender y otorgar significado. Es indicador de los niveles conquistados y también de las dificultades de aprendizaje

Las tareas de clasificación y de categorización que permiten la evocación y el reconocimiento, promueven la movilización de conocimientos, cuando las mismas se presentan como situaciones nuevas, permitiendo realizar transferencias

Es muy importante también la presentación de situaciones problema, cuya solución requiera la evocación y recupero de conceptos, hechos y principios aprendidos anteriormente.

En la evaluación de procedimientos, el énfasis se pone en comprobar su funcionalidad.

Se trata de ver hasta qué punto el alumno es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones, según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas. En este sentido, corresponde evaluar si se posee suficiente conocimiento acerca de la especificidad del procedimiento en sí y sobre el uso y aplicación de este conocimiento en situaciones particulares

Se aprenden los procedimientos cuando se pueden evocar y aplicar. Se han aprendido cuando se los puede poner en práctica

Resulta también significativo evaluar los fundamentos puestos en juego para realizar la elección de los más adecuados procedimientos, con vistas a solucionar una determinada tarea.

Junto con esto, evaluar también la ejecución procedimental, la rapidez y seguridad con que se aplica el procedimiento es necesario.

Estar muy al lado de los alumnos, observarlos en sus acciones, permite comprobar el nivel de aprendizaje conquistado

Las actitudes se infieren a partir de las respuestas de los sujetos ante los objetos, personas o situaciones específicas. Estas respuestas pueden ser verbales o comportamientos manifiestos

El lenguaje y las acciones manifiestas de los niños, son las herramientas que permiten acceder a la evaluación de sus actitudes. En este sentido, resulta valioso no perder de vista los numerosos indicadores no verbales que "materializan" una actitud.

gestos faciales y corporales, silencios, miradas. Para no perderlos, la observación por parte del maestro y el registro de lo observado debe ser riguroso.

El maestro al observar directamente un determinado comportamiento, deduce a partir del mismo las actitudes del alumno, su relación con los valores que las direccionan y el grado de sujeción a las normas.

Si bien se pueden realizar apreciaciones particulares, específicas, la evaluación como proceso debe iluminar "contando" que ha sucedido con el aprendizaje y, por ende, con la enseñanza.

## **LA IMPORTANCIA DE EVALUAR LA PROPIA PRACTICA**

### **Algunas orientaciones**

Se insiste en la argumentación vertida en este diseño sobre la importancia y complejidad de la práctica docente.

Poder hacer de la misma un objeto de indagación y reflexión sistemático y metódico por parte del equipo institucional, contribuirá sin duda a fortalecerla y jerarquizarla como práctica social específica, evitando ritualizarla, naturalizarla.

Construir modos de trabajo de indagación, organizando la observación de las mismas por parte del director y entre compañeros, permitirá instalar un clima de trabajo académico en el Jardín, articulado por la crítica y la acción, movilizado por el debate, el análisis y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas.

Se trata de observar hechos, situaciones, procesos de las prácticas; analizar y someter al escrutinio crítico, a la mirada del conjunto.

Para esto es necesario comprender cuanto valor adquiere darse permiso para 'exponerse' a la mirada del colega, con el objetivo de construir el crecimiento del conjunto de maestros, no a la estigmatización de algunos.

A la base del trabajo de evaluación de las prácticas se sitúan los principios de la solidaridad, el respeto y la crítica constructiva.

La finalidad, el propósito de este trabajo es orientar a cada uno de los docentes para que su tarea sea cada vez más rigurosa, fundamentada y rica en la selección y organización de las estrategias de intervención más pertinentes para ayudar a que todos los niños desplieguen al máximo sus posibilidades.

La observación nos permite obtener variados datos. Una primera organización de los mismos dirime una descripción y caracterización de lo observado. En un segundo momento se impone el trabajo de interpretación, estableciendo las relaciones entre los datos obtenidos, ubicando a los mismos en el contexto, analizando y estableciendo causas, efectos y consecuencias, dando cuenta de los obstáculos, conflictos, inconclusiones. Esta tarea contribuye a diseñar nuevas hipótesis para el trabajo docente.

La tarea de interpretación constituye un importante trabajo intelectual que teje inducciones y deducciones, establece hipótesis. En síntesis, construye un tejido que

representa la voluntad colectiva de la institución del equipo docente de conquista progresiva de la realidad para su transformación

Aprender la realidad de las prácticas docentes implica procurar reconocerlas e interpretarlas como un todo un todo estructurado que se desarrolla y se recrea.

La realidad, el 'real' de cada situación concreta necesita ser visto como ... un todo que no sólo es un conjunto de relaciones, hechos y procesos sino también estructura y génesis " (Kosisk, K. - 1976)

La observación metódica de las prácticas tratará de aprehender totalidades vivas, en movimiento, totalidades que tienen particulares historicidades. Vale también señalar que las observaciones, la recolección de datos para el análisis son, a su vez actividades que contienen presupuestos teóricos y que éstos contienen, a su vez ideologías y juicios valorativos. Por esto la necesidad de reconocerlos y ponerlos también en debate.

Las observaciones por parte de directivos y entre pares son llevadas a cabo por observadores participantes, o sea por sujetos que conocen e interactúan en el mismo campo que se somete a la indagación

Sin pretender agotar el espectro de posibilidades de trabajo al que hacemos referencia y que seguramente estudiará, seleccionará y organizará cada escuela infantil, queremos orientar sobre la relevancia que para la tarea tiene la técnica de la observación participante.

Señala Rosana Guber (1991) que la observación con participación es una técnica cuyo objetivo es detectar contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variabilidad

La técnica de observación participante no es sólo una herramienta de obtención de información, sino además de producción de datos, en virtud del proceso reflexivo que se establece entre sujetos observados y los sujetos cognoscentes. Moviliza un proceso que permite que cada hecho cotidiano se constituya en una situación digna de análisis y de registro, transformando los hechos en datos.

Se concibe a la observación participante como una estrategia de indagación que permite 'develar' prácticas y sentidos:

- en un campo de actividades
- en un haz de relaciones sociales
- en el funcionamiento institucional

La observación participante es técnica de obtención de información, con sus registros de campo. Es también metodología de producción y elaboración de datos para la toma de decisiones

Observar, registrar, tomar notas, grabar son actividades que deberían incorporarse a la organización de la vida cotidiana de la escuela infantil, pensando y decidiendo en conjunto, en cada institución, desde su realidad objetiva, para contribuir a hacer más relevante y valioso el Nivel Inicial

## UNA APROXIMACION A LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La consideración a la temática del aprendizaje conlleva una concepción e conocimiento (saber, verdad, ciencia) de sujeto y de relación con el medio. Cuestiones todas estas centrales en el campo de la educación, ya que su definición depende en buena parte del sentido del trabajo en el aula.

Como punto de partida consideramos al conocimiento como un constructo social histórico que nos da cuenta de las distintas prácticas sociales y por lo tanto de las condiciones reales de su producción.

Por consiguiente desde este lugar no se habla de una ciencia con características de unidad, continuidad y uniformidad, sino de un mundo de diversos desarrollos de los cuerpos científicos con sus objetos, conceptos y metodologías.

Conocer desde el punto de vista epistémico es construir estructuras conceptuales para explicar o entender un fenómeno, hecho o situación en su proceso y aspectos contradictorios.

Entonces, el procesamiento de la realidad a través de la asimilación a esquemas de acción y el surgimiento de nuevas conductas y conocimientos es lo que constituye el aprendizaje básicamente cognoscitivo.

Piaget, en 'Educación e Instrucción', nos dice: "Los conocimientos derivan de la acción, no en un sentido de meras respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo cual es el de la asimilación de lo real a las necesarias y generales coordinaciones de la acción."

Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo, para captar los mecanismos de esta transformación en vinculación con las acciones transformadoras mismas.

Conocer es, pues, asimilar lo real a estructuras de transformaciones, que son las estructuras que elabora la inteligencia como prolongación directa de la acción.

Por otro lado, es importante señalar las demás dimensiones que constituyen al sujeto y su capacidad de aprender.

La estructura subjetiva con el desarrollo afectivo da cuenta de los saberes y los deseos del sujeto sujetado por la cultura que le determina códigos de comunicación, un lenguaje y marcos referenciales. Niveles todos estos en que en la institución incide y educa (Ver: Currículum oculto y currículum vivido).

El sujeto por lo tanto es un constructo mediado por el mundo del trabajo o la producción; el mundo de la representación y el mundo de la interacción, comunicación o simbólico. Todas estas dimensiones puestas en movimiento por las actitudes frente al deseo y a la Ley, que son diferentes en cada caso.

La intención es integrar a lo intelectual, al espacio de la subjetividad, no concibiéndolo como un campo irracional, sino con la postura de que no se puede pensar en el sujeto sin tener en cuenta una noción subjetivista de lo que él es.



Desde esta perspectiva el alumno es soporte de su propio aprendizaje determinado por condiciones externas e internas y por una práctica que pone en funcionamiento su condición epistémica. su capacidad de resignificar los contenidos esto es producir construcciones conceptuales y ubicarlas a través de nexos y articulaciones en la trama de un cuerpo de conocimiento

Es así entonces, que conocer es 'darse cuenta', es desarticular nexos encubridores, es resignificar el sistema de relaciones, es articular lo fragmentado.

Cuando el alumno se pone en contacto con conceptos organizados y los asimila significativamente, se pone también en relación con la lógica que une y organiza esos conceptos a través de la activación de sus procesos mentales.

Aprendizaje y desarrollo de esta forma van juntos y enlazados en un camino de construcción de estructuras significativas.

El aprendizaje significativo, siguiendo a Ausubel, es un proceso por el que se relaciona la nueva información con alguna anterior, considerando que el material a aprender es relevante para el interés del alumno.

Por consiguiente, es desde esta postura que se considera una problemática crucial para las diferentes áreas del conocimiento la cuestión de ¿cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico de forma que el alumno asimile significativamente el contenido?

El tratamiento de este tema nos lleva a la selección de criterios cuyos niveles a considerar son el cuerpo de conocimientos a tratarse, el sujeto que aprende y la finalidad de este conocimiento.

A modo de síntesis y en forma muy general diríamos que lo que se debe respetar en la selección y organización de los contenidos son sus niveles de **validez** social, **representatividad** de la curricula, **profundidad** requerida y grado de **potencialidad** del mismo en relación a la futura práctica.

Con respecto a la problemática del cómo relacionar los nuevos conocimientos con ideas o conceptos previos del alumno nos lleva al enfoque de cómo enseñar el cuerpo de conocimientos seleccionados

Consideramos relevante el planteo de J. Bruner sobre elaboración de **andamiajes**, que son los procesos de acción diseñados para los alumnos que le posibilitan el acceso al contenido desconocido

Por lo tanto, el mismo autor reivindica la fuerza de la comunicación en el aprender ya que plantea que existen formas de diálogo e interacción que llevan más fácilmente a la reflexión que otras

Otro teórico representativo de Ausubel propone para esta temática la elaboración de organizadores previos, que en su libro 'Psicología educativa, un punto de vista cognitivo' los define de la siguiente manera: "La función principal de un organizador previo es salvar el abismo que existe entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber, antes de que aprenda con buenos resultados la tarea inmediata "

Al respecto, desarrolla una serie de pasos que conforman un diseño para la presentación del contenido, que se caracteriza, entre otras cosas, por su secuencia lógica, por respetar una graduación en las dificultades, por trabajar con esquemas conceptuales y por tener en cuenta el grado de estructuración del pensamiento del alumno.

Lo importante a puntualizar es que desde este encuadre, el conocimiento solo puede ser un elemento de comprensión y transformación del mundo en la medida que primero es instrumento de pensamiento, lo cual sólo es posible si es un conocimiento significativo; de allí la importancia de trabajar metodológicamente con andamiajes, organizadores previos, ideas básicas y ejes conceptuales, caminos que nos remiten siempre de alguna forma al **sentido** de la información.

Desde otra dimensión, el conocer nos lleva al saber (acumulación de experiencias y conocimientos), y este saber al proceso de enseñar y aprender, donde el cuerpo conceptual en su dinámica se lo trabaja en el presente para ser proyectado hacia un mañana.

El docente ocupa el lugar de este saber y también el de ejemplo de lo posible y es la mediación entre aquel que enseña y aquel que aprende la enseñanza misma, prácticas todas estas desarrolladas en espacios institucionales.

Al respecto es de señalar la importancia de tener en cuenta que todas las situaciones educativas de este nivel se desenvuelven en espacios estructurados con reglas y objetos por lo que los sujetos se movilizan y donde siempre podremos visualizar tres instancias: lo **instituido** o reglado, una dinámica de cambio y cuestionamiento, lo **instituyente** y la síntesis de ambos que conforman los procesos de **institucionalización** y reestructuración.

Es sobre estos carriles y a través de expresiones formales e informales donde se desenvuelven las diferentes prácticas curriculares.

En un proceso participativo y de construcción colectiva como el que se intenta, sería importante que entre la conciencia de la tarea a desarrollar, cualquiera sea el lugar que ocupe, y la ética de la responsabilidad que habla del conocimiento y de las consecuencia de los hechos, se genere en cada institución un ámbito de discusión y trabajo, donde la búsqueda de la verdad como problema de muchos sea siempre fundamentada y posible de ser sometida a una crítica.

Todos somos conscientes de lo difícil que es trabajar con una postura no restrictiva, estos es enfrentar contradicciones y problemáticas que en muchos casos implica operar con diferencias y con consensos que a veces no compartimos; pero también la reflexión nos dice que las grandes cuestiones como son el **para qué**, el **cómo** y el **con quiénes**, solamente se dilucidan en relaciones comunicacionales de reciprocidad y respeto con los distintos niveles que participan en la tarea educativa

## CONOCIMIENTO ESCOLAR Y SABERES PREVIOS

Resulta fundamental desde el principio, señalar la relación entre los saberes socialmente organizados en disciplinas y el conocimiento personal de los alumnos. Este último está compuesto por un sistema de significados, producto de experiencias de diferentes niveles con las que interpretan el mundo y orientan sus acciones y pensamientos.

Se supone que el conocimiento de contenidos curriculares debe comenzar con el reconocimiento de estas concepciones personales a fin de poder generar la evolución de significados.

Por lo tanto, la ubicación histórico-social del alumno-clase y escuela por parte del maestro resulta una instancia primordial para la comprensión del proceso educativo, que desde esta postura supone al conocimiento como socialmente condicionado y parcialmente compartido.

Desde este lugar será tarea del maestro:

1. Conocer y sistematizar las concepciones de sus alumnos.
2. Comparar estos conocimientos con la propuesta curricular a implementarse.
3. Promover una interacción adecuada para la reestructuración de conocimientos y la evolución de significados.

## DIFERENTES POSTURAS ACERCA DEL PROCESO DE APRENDER Y ENSEÑAR

La problemática central en el aula es la apropiación de conocimientos curriculares específicos y por lo tanto la relación sujeto/objeto dentro del salón de clase.

Esto nos remite a teorías del aprendizaje con sus correspondientes concepciones de sujeto y conocimiento, que por cierto, no son neutras, sino que están atravesadas por las prácticas sociales que las constituyeron.

Hoy se consideran como las principales teorías contemporáneas del aprendizaje a la **Teoría Psicogenética**, la **Teoría Socio Cultural** de Vigotsky, el **Cognitivismo Contemporáneo o Neoconductismo** y por otra parte, el **Psicoanálisis**, constituyen el principal cuerpo teórico que da cuenta de la construcción subjetiva del sujeto.

Todas estas teorías han sido elaboradas fuera de la situación escolar o sea que ninguna se propone como objeto estudiar los procesos cognitivos y afectivos que se dan en el alumno que aprende contenidos curriculares en el salón de clase.

Por otro lado, cabe considerar que estas teorías no se oponen entre sí, pero tampoco están articuladas como para dar una respuesta global a la problemática del aprendizaje.

En definitiva, todas ellas dan luz a aspectos fundamentales del aprender, pero la síntesis final la debe elaborar el que realiza la práctica docente.

## La teoría Psicogenética

La perspectiva piagetina se plantea ¿cómo el sujeto conoce? es decir cómo se arma el punto de vista de un sujeto que significa al mundo, o también, en otras palabras, cómo se modifican los modos de significación del mundo desde la actividad estructurante.

Dentro de los conceptos centrales de esta teoría se cuenta

- La idea de que la acción es la constitutiva de todo conocimiento.
- El vínculo Sujeto-Objeto se constituye mutuamente fundando esquemas de acción
- Este vínculo está regulado por los procesos de asimilación y acomodación que van generando equilibraciones cada vez más complejas que permiten al sujeto avanzar en sus etapas de la inteligencia

La comprobación de estas hipótesis generó en la práctica educativa un replanteo del lugar que debe tener la **actividad** del estudiante en su proceso de aprender y el estudio de la relación entre contenidos y actividades que dan marco a las tareas que los alumnos realizan.

Expresa A. Castorina en relación a la enseñanza: "Los efectos de la enseñanza dependen de una auténtica interacción de los sujetos del aprendizaje con los objetos de conocimiento escolares. Podríamos decir, el funcionamiento de los mecanismos de construcción, tales como la formulación de hipótesis a partir de situaciones problemáticas, su desestabilización, la toma de conciencia de las dificultades, o la puesta en marcha de procesos de reorganización de los sistemas conceptuales, por la vía de abstracciones y generalizaciones. En mi opinión, no hay razones para excluir a los mecanismos de producción que se formularon en los estudios sobre la psicogénesis de las categorías del pensamiento. Pero, mientras en estos estudios la construcción se producía a través de las interacciones con el mundo, ahora hay que considerar también a las interacciones con los objetos de conocimiento propuestos por la escuela. Es decir el saber 'enseñar' se convierte en el objeto a ser reconstruido por los alumnos.

Por otro lado, si bien todo el conocimiento es una actividad social, el aprendizaje escolar adopta rasgos peculiares, debido al hecho de la intencionalidad de la intervención docente y de su necesidad respecto de la adquisición del saber científico. En una muy compleja interrelación comunicacional, el docente hace las veces de 'tutor' del proceso de aprendizaje, presentando temáticas, formulando preguntas, contribuyendo a la problematización del alumno, ayudando a resolver partes de un problema, dando información conceptual en los momentos en que lo requiera la reestructuración de sus saberes, posibilitando su progresiva autonomía en el manejo de nociones y procedimientos.

En síntesis, por un lado, el aprendizaje 'guiado' de los saberes objetivados requiere de la formulación de hipótesis, algunas de las cuales se han originado en interacciones de los sujetos con dominios del mundo, y requiere también de su evaluación crítica por parte de los aprendices en la medida de su puesta a prueba; por otro lado, conviene recordar que la apropiación de la ciencia contribuye a la interpretación productiva del mundo

## La teoría socio histórica de Vigotsky

La problemática central de esta teoría es cómo se produce y se constituye la subjetividad psicológica, considerando la internalización mediada de la cultura por el lenguaje a través de la memoria, la inteligencia y la percepción. Estas se constituyen en funciones en la medida que se produce un proceso de internalización que va de interacciones inter-psicológicas a relaciones intro-psicológicas.

Desde esta óptica, el aprendizaje es una actividad por medio de la cual la cultura es internalizada en los alumnos a través de la fundamental función docente que constituye el puente entre lo que éste sabe y lo que sabrá. área que Vigotsky denomina **zona de desarrollo próximo**.

Es fuerte en esta obra el aspecto de que hay saberes que sólo pueden ser adquiridos por los niños a través de la actividad que despliega el docente.

De allí se deriva la noción de "**ayuda en la enseñanza**" que en la actualidad se estudia no sólo desde la función docente, sino en el proceso compartido de estudio que los alumnos naturalmente producen entre sí.

A continuación se presenta la síntesis de la propuesta Vigotskyana elaborada por M. Hedegaard en su artículo "La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza".

### "Base metodológica de Vigotsky"

La teoría de Vigotsky integra varios enfoques para formar un programa comprensivo para investigar el origen, desarrollo, función y estructura de la psiquis humana. Estos enfoques incluyen:

1. Un enfoque de actividad
  2. Un enfoque socio-histórico
  3. Un enfoque instrumental mediador
  4. Un enfoque genético interhumano
- 
1. Los sucesores de Vygotsky han postulado la actividad práctica como una unidad de análisis que permite un enfoque comprensivo para la descripción del desarrollo de la psiquis humana, esta unidad comprende todos los aspectos del origen de la psiquis humana: social, cognitivo, motivacional y emocional.
  2. La metodología de Vygotsky se basa en la aplicación del enfoque socio-histórico marxista. En psicología este enfoque enfatiza el concepto de actividad de trabajo la relación entre los seres humanos y el mundo mediada por herramientas.
  3. Según Vygotsky, el desarrollo de herramientas psíquicas determina las relaciones humanas con su entorno y consigo mismas. Las herramientas psíquicas son análogas a las herramientas industriales y se caracterizan también por ser producidas por la actividad social y no por originarse orgánicamente. Las herramientas psíquicas pueden ser sistemas muy complejos, como ejemplos Vygotsky menciona al lenguaje hablado, los sistemas de notación, las obras de arte, el lenguaje escrito, los esquemas, los diagramas, mapas y dibujos.
  4. El aspecto interprocesal de la psiquis humana apareció primero como actividad práctica entre los seres humanos. El uso de herramientas compartidas y colectivas.

es parte de esa actividad práctica interhumana. Los procedimientos interpersonales para el uso de herramientas gradualmente se convirtieron en procedimientos intrapsíquicos adquiridos. Mediante los procedimientos para usar herramientas, los humanos son portadores de tradiciones históricas, sociales. Consecuentemente, la actividad interhumana, en la medida en que forma la actividad interior del niño, es siempre social, histórica y cultural. Por lo tanto, para entender la psiquis humana es necesario analizarla genéticamente como fenómeno social e histórico."

## **DESARROLLO, ENSEÑANZA**

Según Vygotsky: "El desarrollo humano se caracteriza por la capacidad de adquirir herramientas psíquicas". Vygotsky no niega el desarrollo biológico; sin embargo, el desarrollo biológico humano se configura y concreta a través del desarrollo social e histórico. En una cultura específica, puede caracterizarse históricamente como el desarrollo de tradiciones a través de la actividad humana. El desarrollo de las tradiciones tiene su paralelo en el desarrollo ontogenético, aunque el desarrollo ontogenético nunca es idéntico al desarrollo de las tradiciones culturales. Se puede caracterizar al desarrollo ontogenético por las etapas de actividad determinadas por la capacidad biológica del niño, así como por las tradiciones históricas en las que la cultura involucra al niño.

### **Teorías cognitivas: Procesamiento de información**

Las **teorías computacionales** o procesamiento de información son las de mayor relevancia de los últimos años.

La actividad propuesta en la psicología del procesamiento de la información es una actividad de tratamiento computacional, con reglas sintácticas de la información recibida.

La actividad del sujeto es la de un procesador de la información donde no hay separaciones entre sujeto y realidad a conocer, y la creación o recreación de problemas son planteados por otro a través, esencialmente, de la introducción y la analogía para superar las limitaciones del asociacionismo y permitir una interpretación del cambio de esquemas.

Como se deduce, el modelo de procesamiento de información pone su énfasis en la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Se proponen cuatro amplias categorías de procesamiento: **atención, codificación, almacenamiento y recuperación**, que se combinan con tres elementos estructurales: un registro cursor que recibe la estimulación, una memoria a corto plazo, una memoria a largo plazo.

Siguiendo a M. Carretero en varios de sus artículos sobre el tema se rescatan algunos párrafos:

"La metáfora de la computadora sería una estrategia investigadora defendida por la psicología cognitiva en torno a la comparación básica entre la mente humana y la computadora. Bruner, uno de los padres del movimiento cognitivo, define a la máquina 'computadora' como un espejo para el hombre. 'Porque los procesos que

suceden en la máquina inspiran y generan teorías para pensar qué cosas suceden en la mente humana. Es como un espejo."

"Y es fundamental porque la mente humana, los productos y las representaciones se van a estudiar como si fueran programas computacionales. La psicología cognitiva tratará de reproducir el programa que tiene el sujeto en la mente. Y los problemas de educación se van a plantear en términos de cómo introducir en la mente determinado programa. Los procedimientos son conjuntos de programas. Toda la problemática acerca del papel que tienen los contenidos en la educación, los procedimientos, la importancia otorgada a unos u otros surge a partir de esta analogía."

"La memoria a largo plazo posee todos los conocimientos que disponemos y adquirimos a lo largo de nuestra experiencia, equivale a la idea de memoria permanente en la computadora. Pero para que la información pase a formar parte de ella es preciso procesarla, mantenerla durante un tiempo y brindarle un plan en nuestra memoria a corto plazo. Esto equivale a decir que, desde el punto de vista cognitivo, memoria es conocimiento."

"Para aprender no basta con comprender, la institución escolar debe pretender que se comprendan los contenidos, a la vez que se puedan utilizar y aplicar con eficacia en diferentes situaciones. Es necesario que los contenidos se mantengan en nuestra memoria y se puedan recuperar con rapidez. Todo esto supone una importante dosis de actividades destinadas a consolidar los conocimientos que se han comprendido."

Las principales limitaciones que se le observan a esta teoría son:

- a) La analogía máquina-hombre
- b) El desconocimiento del lugar de los afectos en los procesos de estructuración
- c) La consideración estática del funcionamiento humano

A pesar de estas limitaciones, el desarrollo de esta orientación es hoy de un relevante crecimiento y se debe considerar su aporte en lo que se refiere a la conducta inteligente humana.

## **Psicoanálisis**

Las aportaciones del psicoanálisis a la educación son múltiples y se expresan en muchas de las prácticas cotidianas que esencialmente tienen que ver con generar puntos de vista diferentes.

La influencia de esta teoría se relaciona con una nueva manera de entender la infancia, de entenderse a sí mismas las personas y por lo tanto de hacer consciente los mecanismos humanos que en la relación educativa funcionan.

Se consideran principios fundamentales de este cuerpo teórico, los siguientes conceptos que lo constituyen:

- ✓ El inconsciente como el objeto de estudio primordial de esta teoría.
- ✓ La sexualidad infantil y su relación con la pulsión de saber.
- ✓ La articulación entre el principio del placer y principio de realidad en el desarrollo y despliegue del yo.
- ✓ El conflicto entre individuo y sociedad en relación a los malestares culturales que el mismo sujeto genera.

## Acerca del sujeto

El sujeto como lo dice la etimología y la filosofía, es el sub-jectum "el que está por debajo", el cimiento sobre el cual se construyen la conciencia y la libertad que posibilitan el imaginario de su propia existencia.

El desarrollo de cada ser humano constituye la organización de una estructura psicológica que surge de un mundo organizado, con códigos que lo anteceden y le dan lugar desde una estructura familiar que lo signa.

Es así entonces que el sujeto puede ser leído como "el que está sujetado" a las estructuras socioeconómicas y educativas, las lealtades familiares de fuertes lazos invisibles, los límites personales, las improntas disposiciones, los fantasmas de angustias, temores y los deseos del otro.

Es de señalar que la constitución del sujeto nos remite al estudio de cómo se constituye el yo, el narcisismo, el ideal del yo, todos estos procesos ligados a los distintos momentos de la identificación y a la introducción de la falta y la ley.

Siguiendo las reflexiones de M. Falcón en su artículo "Psicoanálisis y Educación"

Los primeros interrogantes que surgen son los siguientes:

¿Qué espacios puede ocupar la teoría psicoanalítica en la educación?

¿Qué articulaciones podemos hacer entre psicoanálisis y educación?

¿Cabe una fundamentación epistemológica que permita introducir al psicoanálisis dentro de la problemática educativa?

El descubrimiento del inconsciente y la herida narcisista que representó el desplazamiento del yo consciente como centro de la personalidad ha sido generalmente ignorado desde la práctica pedagógica.

Pero es obvio que el psicoanálisis tampoco puede dar respuestas ante todos los fracasos pedagógicos, ni panaceas que optimicen la práctica educativa, pero puede incorporar algunos aportes que implican una 'mirada diferente', un punto de vista que presupone una conceptualización distinta y un modo de operar original ante determinados fenómenos. Fenómenos que tienen que ver con los modos de apropiación del saber -o sus dificultades- y sobre todo con un concepto de sujeto que diferirá del que aportan otras disciplinas y otras corrientes psicológicas.

La educación nos propone un modelo estandarizado de alumno que comparte con un grupo características tales como intereses idénticos, ritmo constante y parejo en las adquisiciones culturales, comportamientos perfectamente adaptados a la situación áulica, etc. Un sujeto que en realidad no existe.

No todos los alumnos sienten placer en los logros y a veces el accionar de los maestros y sus tentativas por introducirlos en el conocimiento fracasan. Ante estos casos, el psicoanálisis aporta su mirada diferente y nos habla del *deseo*. Es frecuente que los objetivos pedagógicos, relacionados básicamente con el bien (en un sentido moral), encuentren su obstáculo en el deseo o en su falta. ¿Qué ocurre cuando un



niño no desea aprender? ¿Que respuesta tiene la pedagogía ante un alumno que tiene obturado su deseo de aprender? "Al orden normativo se enfrenta la verdad del deseo" (Mannoni - 1992)

El deseo es la característica esencial de lo humano, cuya consecuencia es el pensar y obrar siempre en relación con él. En tanto el ser humano está precedido y atravesado por la cultura, allí donde el animal *necesita*, el ser humano *desea*.

Cuando la pulsión de saber está interdicta, el deseo queda bloqueado entonces podemos inferir que el deseo cumple un papel importante en la educación y este papel puede ser develado desde el psicoanálisis.

## **BIBLIOGRAFIA**

CAZDEN, C.

El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje  
Temas de educación - Paidós - Barcelona - 1993

DA SILVA, T.

Escuela, Conocimiento y Curriculum. Ensayos críticos  
Miño y Dávila Editores - Argentina - 1995

BRUNER, J. S.

Desarrollo cognitivo y educación  
Morata - Madrid - 1988

MOLL, L.

Vygotsky y la educación  
Aique Grupo Editor SA - Argentina - 1993

CONTRERAS DOMINGO, J.

Enseñanza, Curriculum y Profesorado  
Akal Universitaria - Madrid - 1990

MACEDO, L.

O Construtivismo e sua Função Educacional em Reu: Educação e Realidade  
U 18 - Nº 1 - Jan/Jun 1993 - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul

BECKER, F.

Ensino e Construção do Conhecimento: O Processo de Abstração Reflexionante  
en Op. Cit.

VELLINO CORSO, H.

A Representação infantil e a Educação Pre-escolar  
en Op. Cit.

LITWIN, E.

La didáctica como propuesta de deconstrucción: Las narrativas metaanalíticas  
Mimeo

LITWIN, E.

La investigación en el campo de la didáctica  
en Educación - Vol. II - Nº 4 - Set. de 1993 - Pontificia Univ. Católica del Perú - Perú

BERNAT MONTESINOS, A.

Los riesgos de una crítica 'encrática' en el ámbito de la didáctica  
Dpto. de Ciencias de la Educación - Universidad de Zaragoza - Mimeo

DIAZ BARRIGA, A.

Didáctica y Curriculum  
Nuevo Mar - México - 1991

YOUNG, R.

Teoría crítica de la educación y discurso en el aula  
Paidós - Barcelona - 1993

SECO, E.

Educación Infantil: Diseño Curricular de Aula  
Edit. Cíncel - Madrid - 1990

SACRISTAN, J. G.

El currículum: una reflexión sobre la práctica  
Morata - Madrid - 1988

CURRICULUM DEL NIVEL INICIAL

Provincia de Río Negro

CURRICULUM DEL NIVEL INICIAL

Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ

Comprender y transformar la enseñanza  
Morata - Madrid - 1992

TORRES, J.

El currículum oculto

Morata - Madrid - 1991

NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M.

La zona de construcción del conocimiento  
Morata - Madrid - 1991

COLL, C.

Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento  
Paidós - Argentina - 1991

BARCO, S.

Curriculum y enfoque didáctico: reflexiones y sugerencias para una didáctica en acción - Dirección del Nivel Inicial - Neuquén - 1995

Notas para la construcción del marco didáctico: la tarea de enseñar y aprender en la clase - Dirección del Nivel Inicial - Neuquén - 1995

Curriculum y enfoque didáctico. Enseñanza y aprendizaje: procesos centrales en la clase - Dirección del Nivel Inicial - 1995

La evaluación en el Nivel Inicial: un problema didáctico complejo de carácter ético teórico e instrumental - Dirección del Nivel Inicial - Neuquén - 1995

ARROYO, M. - LAZARO, E. y OTROS

Estudios sobre la reforma educativa  
Instituto de Técnicas Educativas - Madrid - 1992

COLL, C. - POZO, J. - SARAVIA, B. y VALLS, E.

Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Aula XXI - Santillana - 1992

BRIONES, G

Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales

Trillas - México - 1987

CUADERNOS DE FORMACION Nº 2

Red Latinoameric. de Investigación Evaluativa de la Realidad Escolar - Chile - 1984

GOETZ, J. y LECOMPTE, M

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa

Morata - Madrid - 1988

GUBER, R.

El salvaje metropolitano

Legasa - Buenos Aires - 1991

BALDISERRI, M.

El preescolar, escuela de la infancia

Edit. Cincel - Madrid - 1984

CASTORINA, J.

Psicología Genética

Miño y Dávila - Buenos Aires - 1986

ALLAL, L.

Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. en: Revista Infancia y Aprendizaje Nº 11 - España - 1980

AUSUBEL, D.

Psicología educativa

Trillas - México - 1986

BASSEDAS, E. - COLL, C. y OTROS

Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial

Visor Libros - Madrid - 1984

BAUTISTA, A.

Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del curriculum

en: Revista Infancia y Aprendizaje Nº 42 - España - 1988

BERTOLINI, P. y FRABBONI, F.

Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil, 3 - 6 años

Paidós - España - 1990

BOSCH, L.

Evaluación en el Jardín de Infantes

Librería del Colegio - Buenos Aires - 1977

BOSCH, L. - CAÑEQUE, H. y OTROS

Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas.

Paidós - Buenos Aires - 1979

COLL, C. y OTROS

Construir los aprendizajes. Temas del mes

en: Cuadernos de pedagogía Nº 188 - Barcelona - 1981

COLL, C.

Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo

Revista Infancia y Aprendizaje Nº 41 - España - 1988

COLL, C.

Psicología y curriculum Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar

Paidós - España - 1991

COLL, C.

Psicología genética y aprendizajes escolares

Siglo XXI - Madrid - 1983

DELVAL, J.

Crecer y pensar

Laia - Barcelona - 1983

DUPRAT, H. y OTROS

Pedagogía del Nivel Inicial

Plus Ultra - Buenos Aires - 1987

ESCOLANO, A. y OTROS

Epistemología y Educación

Edic. Sígueme - Salamanca - 1978

IRWIN, M. y BUSCHNELL, M.

La observación del niño

Narcea - Madrid - 1984

KAMI, C. y DE VRIES, R.

La teoría de Piaget y la educación preescolar

Aprendizaje Visor - Madrid - 1984

PALACIOS, J. y RAMIREZ, J.

Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socio-culturales

en: Rev. Infancia y Aprendizaje Nº 11 - España - 1980

PERRENOUD, P.

De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada.

en: Rev. Infancia y Aprendizaje nº 14 - España - 1981

PIAGET, J.

La psicología de la inteligencia. Crítica

Grijalbo - España - 1983

PIAGET, J.

La formación del símbolo en el niño

FCE - México - 1973

PIAGET, J.

La representación del mundo en el niño

Edit. Morata - Madrid - 1973

PIAGET, J. y OTROS

Los años postergados. La primera infancia

Edit. Paidós Educador - Barcelona - 1982

VIGOTSKY, L.

Pensamiento y Lenguaje

Edit. La pléyade - Buenos Aires - 1985

WALLON, H.

Estudios sobre psicología genética de la personalidad

Edit. Lautaro - Buenos Aires - 1965

CABRERA, F. y ESPIN, J.

Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos

Promociones Publicaciones Universitarias - Barcelona - 1986

COLL, C.

El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos

en: Rev. Infancia y Aprendizaje Nº 7 - España - 1979

DELVAL, J.

El egocentrismo. Algunos apuntes sobre la naturaleza, los equívocos, las aportaciones y las etapas del desarrollo de este complejo fenómeno.

en: Cuadernos de Pedagogía Nº 143 - Barcelona - 1989

DUPRAT, H.

Temas del Nivel Inicial

Ed. Propuestas - Buenos Aires - 1987

FRABBONI, F.

La educación del niño de 0 a 6 años

Edit. Cincel - Madrid - 1984

LURIA, A.

Los procesos cognitivos. Análisis socio histórico

Edit. Fontanella - Barcelona - 1980

LURIA, A.

El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta

Edit. Cartago - Buenos Aires - 1979

PEREZ, A. y GIMENO, J.

Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico

en: Rev. Infancia y Aprendizaje Nº 42 - España - 1988

PEREZ GOMEZ y ALMARAZ

Lecturas de aprendizaje y enseñanza

Edit. Zero - Madrid - 1986