



DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL

3, 4 y 5 años



Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

2011

Autoridades Provinciales

Gobernadora

Farmacéutica María Fabiana Ríos

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Lic. Amanda Ruth del Corro

Secretaria de Educación

Prof. Ana María Brasesco

Subsecretaria de Educación Inicial, Primaria, Especial y Adultos

Prof. Gloria González

Directora Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular

Lic. Claudia V. Mallea

Equipo de Gestión

Gestión General

Prof. Nestor Samban

Referente Generalista Provincial

Lic. Vanina Spinella

Referente Provincial del Nivel Inicial

Prof. María Andrea Poggi

Coordinadora Generalista-Río Grande

Lic. Martha Godoy

Equipos Técnicos

Marco General:	Prof. Adriana Macedo
Marco Referencial:	Prof. María Andrea Poggi, con la colaboración de la Prof. Marcela V. Vázquez.
Lenguajes Artísticos:	
Expresión Corporal:	Prof. Rosana E. Bernharstu
Plástico – Visual:	Prof. María Elena Jacob
Música:	Prof. Diego Nievas
Teatro:	Lic. Gerardo Herrera
Educación Física:	Prof. Daniela Jacob
Entramado Social, Natural y Tecnológico:	
Ciencias Sociales:	Prof. Matías A. Cravero Prof. Marisa R. Manzotti
Ciencias Naturales:	Lic. Sergio E. Álvarez Lic. Laura L. Richter Lic. María Cristina Terzzoli
Tecnología:	Prof. Paula Sebeca Prof. José Luis Vilca
Prácticas del Lenguaje:	Prof. María Andrea Poggi Prof. Yolanda Cáceres
Matemática:	Prof. Graciela Alonso Prof. Teresa N. Antista Prof. Claudia E. Wortley
Diseño y compaginación:	Teresa Antista y Andrea Poggi

Agradecemos los aportes y sugerencias de:

- ✓ Todos los Docentes del Nivel Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- ✓ Lic. Cecilia Cresta, Coordinadora de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Lic. Silvia Chara, Referente de Matemática del Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Prof. María Claudia Molinari, Especialista en Prácticas del Lenguaje.
- ✓ Prof. Adriana Corral, Especialista en Prácticas del Lenguaje.
- ✓ Prof. Regina Usandizaga, Especialista en Prácticas del Lenguaje.
- ✓ Dilma Fregona, Dra. en Didáctica de la Matemática.
- ✓ Patricia Sadosky, Dra. en Didáctica de la Matemática.
- ✓ Dra. María Silvia Serra.
- ✓ Dra. Laura Comoglio y Prof. Alejandra Danna.
- ✓ Lic. Silvia Franconi Especialista en Música del N.I.
- ✓ Dirección Provincial de Educación Privada y No Formal.
- ✓ Supervisión General (N.I, Prim, Bibl, Gab, ESP y Adul.)
- ✓ Supervisión de Educación de Nivel Inicial de las ciudades de Ushuaia y Río Grande.
- ✓ Supervisión Provincial de Educación Física.
- ✓ Supervisión Provincial de Educación Artística y Tecnología.
- ✓ Docentes de los Institutos de Formación Docente de la Provincia.
- ✓ Emma, Martina C, Camila; Consuelo, Giuliana, Malena, Margarita, Sol, Pedro, Claudina, Martina, Manuel por su colaboración en el diseño de tapa, aportando sus producciones (realizadas entre los 3 y los 5 años).

ÍNDICE

Principios Rectores de la Política Educativa Provincial.....	9
MARCO GENERAL.....	11
Pensar la Educación en estos Tiempos.....	13
La Afirmación del Principio de Igualdad.....	14
La Afirmación del Principio de Justicia.....	15
La Afirmación del Principio de Libertad.....	16
El Sentido de lo Público y lo Común	17
Lo público.....	17
Lo común.....	18
La Escuela como Transmisora de la Cultura y Creadora del Lazo Social.....	19
Un recorrido sobre el concepto de cultura.....	19
La Transmisión.....	20
La importancia de la transmisión en el acto pedagógico.....	20
La Enseñanza.....	21
La importancia del vínculo con el conocimiento en la relación pedagógica.....	21
La enseñanza como intento.....	21
La enseñanza como intención.....	22
La enseñanza como creadora de situaciones de aprendizaje.....	23
La exigencia como atributo de la enseñanza.....	23
La disciplina como condición de la práctica pedagógica.....	24
La enseñanza como trabajo.....	24
El Aprendizaje.....	25
El aprendizaje como decisión.....	25
El aprendizaje como reconstrucción.....	26
El aprendizaje como puente entre el sujeto y el mundo.....	26
Para aprender es necesario crear condiciones.....	27
Aprender es una tarea difícil.....	28
El aprendizaje como efecto del tiempo.....	28
El Conocimiento Escolar.....	30
Los procesos de escolarización del conocimiento.....	30
El conocimiento escolar y los lenguajes en plural.....	32
El conocimiento escolar y su organización.....	33
Bibliografía.....	35

MARCO REFERENCIAL PARA EL NIVEL INICIAL.....	37
Proceso de participación y consulta para la construcción del nuevo diseño curricular.....	39
La Educación en el Nivel Inicial.....	41
La Responsabilidad de Educar en el Nivel Inicial.....	42
Sentidos del Nivel Inicial.....	43
La Institución del Nivel Inicial: “El Jardín de Infantes”.....	44
La Didáctica.....	44
El Juego.....	44
El Jardín de Infantes en la Comunidad.....	45
Los Momentos del Año.....	46
Los Equipos de Trabajo.....	51
Modos de Organización de la Práctica.....	52
La Evaluación.....	54
Comunicación Institucional.....	55
Documentación Pedagógica.....	56
Formas de Organización del Conocimiento Escolar.....	57
Bibliografía.....	58
 PROPUESTAS PEDAGÓGICAS AREALES	
Lenguajes Artísticos.....	61
Educación Física.....	107
Entramado Social, Natural y Tecnológico.....	131
Prácticas del Lenguaje.....	201
Matemática.....	245
 A MODO DE CIERRE... ..	299

PRINCIPIOS RECTORES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL

El Conocimiento y la Educación son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado, constituyéndose la Educación en política de Estado para la construcción de una sociedad justa, el ejercicio de la ciudadanía democrática y el desarrollo económico y social del país. La Nueva Ley de Educación Nacional instala un cambio profundo: el Estado asume nuevamente su rol Educador, es el responsable de planificar, organizar, supervisar y financiar el Sistema Educativo, e impone un cambio ético y político centrado en los principios de obligatoriedad, equidad e inclusión con calidad. Determina claramente que todos los chicos en edad escolar desde los 5 años y hasta la finalización del Nivel de Educación Secundaria, deben estar en la escuela. Las políticas educativas a implementar, deben garantizar iguales posibilidades de ingreso, permanencia y egreso, y fundamentalmente, ofrecer igual oportunidad de trayectorias escolares de calidad. ¿Y qué significa trayectorias de calidad?, garantizar que todos nuestros chicos y chicas en su tránsito por la Escuela, construyan herramientas que los habiliten para la vida adulta, para la continuidad de los estudios superiores, para la inserción en el mundo laboral y el ejercicio pleno de ciudadanía democrática.

La transformación educativa a partir de la nueva ley no comienza en nuestra provincia con la elaboración de nuevos diseños curriculares, si bien la Dirección de Gestión Curricular viene trabajando desde 2009 en esta línea de la política educativa. La transformación que se ha iniciado es más profunda: un cambio de paradigma que promueva la inclusión de todos en la escuela, entender la obligatoriedad de la escuela no como una obligación sino como un derecho, quebrar viejas representaciones acerca de la escuela secundaria y los sujetos adolescentes que la habitan, instalar nuevas prácticas y formas de organización institucional y pedagógica que permitan una escuela más abierta, flexible y vinculada a otros espacios estatales y privados, una escuela que sea capaz de dar respuesta a las nuevas demandas sociales. En este nuevo paradigma, ¿cómo se expresa la Política Educativa del Gobierno Provincial? Centralidad en el alumno es el principio orientador del proyecto de gestión, foco en el alumno para implementar acciones de transformación y mejora de la educación en todos sus niveles y modalidades, acorde a las posibilidades materiales y pedagógicas de Tierra del Fuego. Fortalecer y acompañar el trabajo de los docentes en el aula, fortalecer la gestión institucional, mejorar las condiciones de chicos y adultos en la escuela.

Definir los objetivos de la política educativa constituyendo al alumno como centro de las decisiones, implica necesariamente a nuestros maestros, profesores, preceptores, tutores y a todos los adultos de la escuela. Es necesario fortalecer el trabajo docente para fortalecer las trayectorias de los alumnos. Pero también es necesario asumir el carácter político, como agentes del Estado, de su responsabilidad en la transmisión de saberes y construcción de ciudadanía. Es necesario además, interpelar e involucrar a las fronteras de la escuela: la sociedad adulta en su conjunto, otras áreas y

ámbitos del Estado, la familia, los medios de comunicación, responsables también de la formación de la niñez y adolescencia fueguina. Todos tenemos responsabilidades para lograr una escuela que enseñe, que prepare para la vida, que garantice derechos, que otorgue igualdad de oportunidades, que trabaje, que albergue, que exija y que brinde educación de calidad para todos.

La Educación es un derecho y al mismo tiempo nos impone deberes: al Estado como garante del cumplimiento de la ley; a nosotros los docentes, porque hemos elegido formar la niñez y la adolescencia que habita el territorio complejo, a veces extraño y difícil de la escuela; a los alumnos, como responsables también de su propia trayectoria escolar: “a la escuela se asiste para aprender”; y a toda la sociedad adulta porque de nosotros aprenden, de nosotros heredan el pasado y el presente y en nosotros está el futuro que ellos logren construir.

Aún quedan muchas cosas por hacer, el desafío es grande y requiere del trabajo colaborativo de la sociedad en su conjunto, cada uno desde la responsabilidad que le compete, en pos de construir la educación que nuestros niños, jóvenes y adultos se merecen.

Lic. Amanda del Corro

***Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y
Tecnología***

MARCO GENERAL

MARCO GENERAL

LA PRIMER OPORTUNIDAD

PENSAR LA EDUCACIÓN EN ESTOS TIEMPOS

“Mediante la Educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos; lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común”.

Hannah Arendt (1996)

En la escena política actual, donde nuevos cambios afectan al Sistema Educativo Argentino, es oportuno reafirmar uno de los ideales que no sería deseable ni posible abandonar: **“la educación es un derecho de todos”¹**.

Esta es una figura de la justicia que lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma. En virtud de ello se intenta subrayar con cierta intensidad aquellos valores que constituyen a la Educación en piedra fundante de la humanidad². Proponemos: **igualdad, justicia y libertad**.

En este sentido, será necesario situar alrededor de la Educación los elementos que en el presente tensionan el campo, sea como legado del pasado, o como transformaciones recientes que necesitan ser tomadas en cuenta.

En el siglo XIX, se constituye el Sistema Educativo Nacional bajo el patrocinio de los emergentes Estados Nacionales. En este escenario, primaba la idea de lograr el “progreso” del país y la escuela resultaba el dispositivo ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes, se buscaba conformar ciudadanos honestos, civilizados, que tuvieran gusto por el trabajo y el ahorro, que amaran la república, que aprendieran el autocontrol y la higiene.

Las escuelas constituyeron las primeras experiencias históricas modernas que se planteaban la formación de una sociedad igualitaria. Con un discurso cosmopolita, se sentaba a pobres y ricos, inmigrantes y nativos en el mismo banco para que recibieran la misma educación impregnada de un imaginario común de matriz ilustrada con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. En este intento de procesar todas las diferencias de origen de sus alumnos³ y docentes, había que dejar en la puerta de la escuela todo lo propio y singular. La pretensión igualadora puso a la escuela como medio para distribuir los conocimientos a todos, pero al mismo tiempo le dio los instrumentos para excluir o derribar todo aquello que no se ubicaba dentro de sus parámetros.

¹ La presencia de la palabra **derecho** pretende poner distancia entre homogeneidad y justicia; y esta distancia busca advertir sobre el carácter controvertido e histórico que tiene el **todos** al enunciárselo como universal. “La universalidad pertenece a una lucha hegemónica de final abierto”, sostiene Laclau. Proponemos pensar el término **todos** en el orden de lo que sucede, no de lo que es. Es decir, si el **todos** cambia entonces como efecto vinculante la Educación deberá cambiar.

² Immanuel Kant nos ayuda a entender por qué la Educación es un piedra fundante de la condición humana: “El hombre es el único ser susceptible de educación. (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.”

³ Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

Hoy, más de un siglo después de la creación del sistema educativo, afirmamos fuertemente a **la igualdad como principio constitutivo de la sociedad**. Constituye un principio que, si bien no siempre se ha cumplido, aún sigue actuando como horizonte orientador de las prácticas y como posibilidad de acceder a una vida más digna.

Dado que la igualdad es un concepto con gran densidad semántica, proponemos desnaturalizarlo, desprendiéndolo de la idea de la homogeneización, a la que tantos años permaneció ligada como uno de los fundamentos principales de la escuela sarmientina.

En épocas recientes⁴ la igualdad fue desplazándose hacia la **diversidad**. La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador originó nuevos sentidos del término. La diversidad es leída a veces como una desigualdad total (población en riesgo social, con déficit social, etc.) sobre la que hay poco por hacer, en lugar de posicionar la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos como un valor afirmativo sobre el que lo enuncia.

Muchas veces lo diverso se presenta como la antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias.

La igualdad debe empezar a pensarse como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, con toda la complejidad que dicha operación conlleva, advirtiendo los riesgos de emparentarse con la desigualdad y la injusticia.

La igualdad no solo debe ser un punto de llegada sino, fundamentalmente, **un punto de partida**. Para ello, será preciso no solo articular la política educativa en una política general de desarrollo para la integración social, sino poder combinar lo diverso con lo común, entendiendo que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto que aprende, puesto que esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica. Que haya sujetos que puedan educarse depende de cómo los recibamos y alojemos en una escuela que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Será preciso también sostener la asimetría de la relación pedagógica dando lugar al surgimiento de un docente con voluntad y deseo, y un saber que transmitir ahora, hoy, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual porque ya es un igual.

Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los alumnos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes diversos y de culturas diferentes, es abrir el enigma frente a lo que pueden llegar a ser, es confiar en que pueden, pero no solos, no sin nuestras enseñanzas y nuestro deseo de que sean labradores de su propia vida, habilitando la posibilidad de que otro destino se produzca.

⁴ La idea de las pedagogías homogeneizantes como vías para la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, a partir de 1983 y más fuertemente en la década de los '90.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA

A pesar de la gran expansión que el sistema educativo ha experimentado durante las últimas tres generaciones, los resultados, en términos de acceso social al mismo, han sido insuficientes. La existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal es una razón lo suficientemente importante para avalar la relación de dos categorías, que tal vez a primera vista parecen no tener implicancias: **educación y justicia social**.

El sistema educativo es un bien público y las escuelas son instituciones sociales de gran relevancia para la sociedad en su conjunto, a la cual le importa cómo funcionan, qué enseñan, con qué calidad, etc. La pregunta sobre la justicia social tiene cabida cuando se observa la forma piramidal de acceso de la población al sistema educativo, que se va estrechando cada vez más a medida que ascienden los niveles de escolarización⁵.

Una educación es digna cuando no está al servicio del mercado o de una tecnocracia carente de valores, sino asentada sobre la enseñanza de la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por consiguiente, si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada. Una educación que privilegia un sujeto sobre otro está dando al primero una educación corrupta, que le favorece social y económicamente. (Connell, 1997).

La justicia en educación se ha planteado primordialmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales. Ciertamente, se refieren a cuestiones de justicia distributiva, de quién recibe un bien social y cuánto recibe de él. Pero en este caso, el concepto de justicia no debe ser entendido como una cuestión de derechos individuales, sino **como la condición de un orden social más justo**.

La educación es una práctica social conformada de forma particular, con una naturaleza propia y específica, por lo que resulta inapropiado separar el “cuánto” del “qué”. Existe un lazo inevitable entre distribución y contenido, en tanto que procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Pretender alcanzar la justicia a través de la distribución igualitaria de un bien cultural a todos los sujetos de todas las clases sociales es una forma incompleta de entender los asuntos educativos.

Las políticas públicas en materia escolar deberán estar acompañadas de una reflexión crítica, encuadradas en las nociones éticas de justicia e igualdad sobre el qué, el cómo y el cuánto se distribuye. Es un modo público de registrar y de explicar la diferencia como condición constitutiva de los sujetos y de sus derechos educativos.

Que la sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy se haga del sistema educativo.

⁵ El acceso a los distintos niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario, universitario), difiere entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos. Como así también, existe una diferencia sustancial entre países pobres y ricos.

LA AFIRMACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD

La escuela debe transmitir la cultura para que todos puedan “decir y escribir su palabra”. Esta expresión no significa otra cosa que ofrecer a los alumnos ser dueños de su propia voz, capaces de entender críticamente el presente, de reflexionar sobre el pasado, de anticipar y apostar por la construcción de escenarios colectivos, de elaborar posiciones y discursos sólidos al momento de sostenerlos y de fundamentarlos. Para ello será necesario rescatar la importancia del conocimiento como mediación productora de subjetividad, a través de dos rasgos centrales del sujeto que conoce: **el diálogo y la politicidad**.

Esta insistencia en la relación entre conocimiento, palabra y poder supone, fundamentalmente, una afirmación del principio de libertad presente en el acto mismo de educar. El conocimiento de sí, que es un elemento constitutivo en la producción de subjetividad educativa, apunta a la dignidad, es decir, a saberse capaz de actuar. En esto consiste la ciudadanía: en poder actuar, y no meramente padecer, y poder argumentar en el diálogo, y no meramente seguir costumbres u opiniones.

Educar es crear conciencia, propiciar una mirada crítica de la realidad, liberándose de una visión ingenua y descreída de lo que acontece en forma particular y social en el contexto, y de esta manera ser un sujeto creador de su historia y de la historia. Para educar es imprescindible compartir en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de los menos favorecidos, para poder luchar, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. “La práctica de la libertad” interpela a ser conscientes de la dignidad que cada ser humano posee, a un diálogo interpersonal mediante el cual se descubre el sentido de lo humano a través del encuentro con otros sujetos sociales. Esa reunión no será en vano sino que motorizará, indudablemente, la participación política.

Cuando se habla de libertad, dos términos entrelazados deben darle vitalidad: **reflexión y acción**. En virtud de ello, apropiarse del lenguaje, declarar lo que sucede, señalar lo desigual, lo injusto, lo que aprisiona, es transformar la realidad. De allí, que hacer uso de la palabra no debería ser privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los que habitamos este mundo. Ser dueños de nuestra propia voz no implica un acto de soledad sino que significa necesariamente un encuentro con otros; por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

La escuela debería ser una de las instituciones que permita a los alumnos participar de la construcción de la sociedad con sus “propias manos”, brindando experiencia y conocimiento de la cosa pública. Es decir una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que concentre sus mayores energías en el desarrollo intelectual de sus alumnos y dé lugar a una actitud capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos del cambio. Los regímenes democráticos se nutren del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso, los actores sociales de esos regímenes deben tener mayor flexibilidad intelectual y fuertes convicciones.

No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo sujeto, un nuevo mañana.

La educación se materializa en el terreno de lo público porque solo allí los principios de igualdad, justicia y libertad revestidos por la política cobran vida. Entrelazando estos universales los ciudadanos podrán tejer nuevas formas de lo común, de lo que nos reconoce como diferentes e iguales, de lo que nos permite ser con otros.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO Y LO COMÚN

Lo Público

El sistema educativo argentino sostuvo durante mucho tiempo, alrededor de la expresión **escuela pública**, cierta pretensión de uniformidad y universalidad. Sin embargo, en las últimas décadas este carácter uniforme se fue desdibujando, dando lugar al surgimiento de **las escuelas públicas**. Aún así, y por el esfuerzo sostenido de muchas escuelas públicas de luchar por conservar el principio de justicia e igualdad que el adjetivo **público** trae consigo, es que la escuela sigue constituyendo, para algunos sectores sociales, el espacio público más democrático para acceder al consumo y a la producción de determinados bienes culturales. Si bien está lejos del imaginario de institución única y con una autoridad incuestionable⁶; todavía mantiene determinadas improntas de la cosa pública.

Lo público es el espacio de articulación entre los intereses particulares y los generales, y está caracterizado por anteponer lo común a todos, por encima de las necesidades particulares. Lo público no es solamente el Estado, o los docentes, o las familias, las minorías o la sociedad civil; lo público implica un espacio complejo que se construye con el hacer de cada uno de nosotros, un hacer intencionado que no se centra en lo individual sino en la comunidad que todos formamos.

Incorporar otros modos de distribuir el poder público no implica, evidentemente, inhibir la responsabilidad del Estado de su función política fundamental en el momento de actuar como garante respetuoso de los derechos educativos de todos los habitantes del país. Con esta idea se intenta reforzar el papel central que debe tener el Estado en la cuestión educativa, resguardando la perspectiva de lo común, de los derechos y obligaciones de lo colectivo, incorporando tensiones presentes en la gestión pública y la necesidad de múltiples modos de gestión.

Fortalecer la dimensión ético - política de la educación potencia la mediación de lo educativo en la sociedad política como responsable de lo público y en la sociedad civil como constructora de lo común. Ciertamente, cuando la política emprende la defensa de la democracia y del pluralismo, se puede decir que ha recuperado las bases normativas de la justicia. No obstante, para entender cómo el espacio público tiene una estricta relación con el espacio educativo en el cual resulta imprescindible enseñar y aprender consensos y disensos, es preciso articular justicia y democracia.

⁶ Bregamos por alejarnos cada vez más de este imaginario.

En síntesis, de la educación depende la formación del ciudadano, como “potencial político”, garantizando la constitución del espacio público, como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía (Cullen, .2004).

Lo Común

A pesar de los años de historia que nos separan de la fundación del sistema educativo argentino y de estar inmersos en una sociedad donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo exacerbado que privilegia los intereses particulares por sobre la preocupación por el bien común, el lugar donde trabajamos, enseñamos, aprendemos, “nuestra escuela pública”, con sus límites, contradicciones y promesas incumplidas, se ha constituido en el espacio para la materialización del derecho a la educación y ha significado un freno a los intereses del mercado⁷.

El movimiento de apropiación que hace posible sentir la escuela como propia, debe dar lugar a la idea de una institución que pertenece a la sociedad toda, en el intento de conjugar aspectos de pertenencia, pero también de referencia a la sociedad en su conjunto. ***Se podría decir que la escuela busca el bien común.***

Ahora bien, resulta necesario diferenciar lo común de lo homogéneo comprometiendo el ejercicio de recordar que no necesariamente la homogeneidad ha sido productora de justicia ni ha sido garantía de igualdad. Durante décadas ***lo común*** ha sido ***lo mismo*** (escuela común, currículum común, formato escolar común). Si bien surgen dificultades a la hora de romper esta equivalencia, no obstante romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, aloje la diversidad, deponga el sectarismo (Terigi, 2008).

Históricamente, la escuela fue pensada como empresa masiva al servicio de la transformación del orden social, por lo que su principal precepto fue el de renovar la sociedad y la cultura; de allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida. Pero, la naturalización de la escuela como modalidad institucional y política de gestión de la transmisión masiva del saber diluyen la idea misma de lo común como algo a construir, como un efecto, para instaurarlo como lo que pretende mantenerse constante, como condición previa⁸; por lo que corre el riesgo de no ser punto de llegada sino de partida.

Lo común es bueno, no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido, configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación. Es lo que separa y une.

El contenido específico de lo común se establece como acuerdos sociales, que no están exentos de conflictos de intereses. Por ello, la democratización de la educación es una opción teórica, política y ética, que permite que prevalezca la defensa de lo común como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo

⁷ En el mercado los intereses que se defiende siempre son de índole privado.

⁸ Somos sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela, dado el modo en que el formato escolar ha impregnado las prácticas de crianza.

diverso, evitando que el resultado de dicha construcción se reduzca a la lógica de las luchas por la acumulación de fuerzas.

Para un mundo en común, hacen falta lugares comunes o tener experiencias⁹ en común, para que surja el “nosotros”; pero al mismo tiempo, es vital renovar esos lugares comunes para que se elabore y se reinvente un modo de lo común, para que lo común pueda acoger a aquellos que no estaban en él.

En este marco, proponemos conceptualizar a la escuela como la principal institución social encargada de transmitir la cultura. Asumiendo con responsabilidad política y ética la tarea de asegurar el traspaso, y desde allí presentar algunas premisas que nos permitan entender los procesos que se dan en su seno.

LA ESCUELA COMO TRANSMISORA DE LA CULTURA Y CREADORA DEL LAZO SOCIAL

Resulta apropiado comenzar por desarrollar el concepto de cultura, ya que constituye el sentido de la transmisión.

Un recorrido sobre el concepto de cultura

El término cultura es parte de un lenguaje común que todos manejamos, pero para cada uno refiere a cosas distintas de nuestra experiencia.

Generalmente opuesto al de naturaleza, se suele nombrar con ella a las manifestaciones, producciones materiales y sistemas de símbolos propios de la acción humana. Es más, puede sostenerse que la condición humana se funda en el acto mismo del acceso, “la entrada” a ese sistema de producciones y de símbolos, es decir es lo que nos distingue de los animales.

Un modo de definir la cultura más cercana a nuestro tiempo, han sido las concepciones que piensan en términos más plurales. La presencia dentro de la sociedad de variadas formas culturales, adquiriendo multiplicidad de sentidos y significados dentro de los diversos procesos de formación e interpretación de la realidad social. Entender la cultura, como el lugar de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades, como el cruce entre las tradiciones heredadas y actuales, en las perspectivas de futuro que alientan a cada sujeto. (Dussel y Caruso, 1996)

En el campo de la educación, resulta necesario hacer foco en abrir nuevas formas de tramitar la pluralidad, reconocer distintos caminos de conocer y aprender, haciendo un esfuerzo por enfrentar el peso de las tradiciones heredadas, las que parecen ser muy fuertes en el sistema educativo. Se trata de hacer lugar a la alteridad, a todos los que hacemos la escuela día a día y que llevamos allí distintas creencias, normas, géneros, valores y formas de entender la realidad, que deberían ser transformadas en motivos para el intercambio. Pero también, poder pensar las relaciones que se establecen con el afuera, con otras instituciones de la comunidad.

⁹ Con lugares comunes nos referimos a: plazas públicas, teatros, escuelas, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras.

En este punto, es preciso señalar la relevancia que contiene el proceso de acceder a la cultura, en cuanto a que es el proceso por el cual no sólo participamos de significados ya hechos sino que ese cuerpo cultural se recrea, y en esa recreación el mundo que se designa a la vez se re-constituye. La escuela como espacio privilegiado de desarrollo cultural debe ser consciente de que la cultura no se encuentra separada de los conflictos inherentes a los procesos de transmisión que toda sociedad pone en juego, y que no sólo hacen a la supervivencia de la sociedad sino a su misma existencia como tal en el presente y a su capacidad de recrearse en el futuro.

En esta discusión, lo que se juega es a la vez la construcción de lo común y la pluralidad de las identidades, y el carácter productivo de la transmisión cultural, en su capacidad de instituir formas de vida, lenguajes, códigos, ciudadanías.

Renovar la propuesta de la escuela parecería ser la tarea a emprender, comenzando por interrogar el currículum, las prácticas, los proyectos, impugnando toda operación escolar que sostenga un concepto único de cultura. Por eso es necesario entonces revisar los conceptos de cultura a la luz de los procesos de transmisión y enseñanza.

LA TRANSMISIÓN

La importancia de la *transmisión* en el acto pedagógico

En tiempos donde lo que se ofrece es la individuación social¹⁰ y los lazos entre los sujetos se tornan frágiles y efímeros, como contrapartida nos interesa situarnos en un gesto de apertura hacia las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales.

Para ello, es preciso reflexionar sobre un proceso que es, a la vez, condición y habilitación de surgimiento de lo nuevo: la transmisión.

La transmisión es ese movimiento en el cual se ofrece el pasado para que sea transformado en otra cosa, es ese juego entre conservación y cambio tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura. Lo propio de la transmisión es que ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. (Diker, 2004).

Cuando algo “se pasa” (conocimientos, valores, sentimientos) se podría decir que allí se constituye el lazo social. La escuela está fuertemente marcada por las tradiciones; y su trabajo por incorporar lo nuevo en sus distintas versiones (alumnos ingresantes, nuevos enfoques de conocimiento, cambios culturales, nuevas tecnologías) se hace dificultoso.

En este sentido, para que algo del orden de la transmisión se lleve a cabo en la escuela, es condición ofrecer una genealogía, un recorrido histórico, una trayectoria escolar desprendida de las categorías pedagógicas que anticipan los modos de ser tanto de los alumnos, como de los docentes. Permitirles ser algo distinto a los modelos prefabricados por el dispositivo escolar, alejarlos de la condena de la repetición; pensar

¹⁰ Se produce individuación cuando la sociedad está impregnada de un individualismo exacerbado.

a los alumnos a través del nombre propio como intento válido de filiación ofreciendo un soporte identitario que le permita construir la diferencia, es decir, ser quien es.

LA ENSEÑANZA

La importancia del vínculo con el conocimiento en la relación pedagógica

Presentar el concepto de transmisión tiene la intención de hacer visible y comprensible los procesos de producción de identidades que se dan en la institución escolar a través de la enseñanza.

Encontrarse con un docente que considere a los alumnos dignos de descubrir el mundo, que les trasmita su propio gusto por ese objeto de conocimiento que enseña, por la actividad que realiza, indudablemente deja huellas¹¹, marcas en la subjetividad de sus estudiantes. Para sentir la alegría de descubrir el conocimiento, de aprender algo nuevo, se necesita la mediación de alguien que previamente se haya adueñado de ese objeto de saber y junto con este nos pase la satisfacción de su propio descubrimiento. A la idea de asimetría tradicional, como condición transitoria en el proceso formativo, en la que el docente ocupa un lugar de poder que le confiere el conocer la disciplina que enseña, se le está adicionando un plus, que es hacer vivir a los demás el placer por el hallazgo de esos objetos culturales que forman parte de su vida. Entendida así, la asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. La experiencia de enseñar también produce procesos identitarios en el docente; en su biografía escolar conservará recuerdos de sus propios maestros¹² que lo ayudaron a introducirse en el mundo; esta cadena generacional junto a la posibilidad de abrir las puertas al saber, en algunas ocasiones, rescata al docente de las decepciones inherentes a su trabajo.

Esta mirada más centrada en el docente y su relación con el saber¹³, que ansía recuperar cierto placer por la tarea, no debe perder de vista que la enseñanza escolar es una práctica social institucionalizada que posee modos particulares de organización del trabajo de enseñar. Tanto los conocimientos que se enseñan, como los propósitos e intenciones pedagógicas propias de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, se expresan por la vía del texto curricular. En tanto marco normativo, el curriculum ha venido estructurando sentidos y operando como un marco cognitivo que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Ha sido y es enunciado de prescripciones relativas a lo que se considera socialmente válido enseñar y, en muchas oportunidades, acerca de cómo hacerlo, vehiculizando modelos de intervención docente.

La enseñanza como *intento*

Algunos de los modelos de intervención docente están relacionados con modos convencionales de entender la enseñanza. Al respecto presentamos una definición

¹¹ Esas huellas suelen tener carácter negativo o positivo depende del azar y las características de los sujetos pedagógicos con los que nos encontremos en el derrotero escolar.

¹² O cualquier hombre o mujer que haya sido significativo en su vida personal, que hayan operado como modelos de identificación.

¹³ Se utilizarán los conceptos de saber y conocimiento como sinónimos.

genérica, puesto que establece rasgos básicos y comunes, concibiendo a la enseñanza como: “*un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*”, (Camillioni, A. 2007) en este sentido la transmisión funciona como efecto de una enseñanza, involucrando en dicho proceso a tres elementos que constituyen la relación pedagógica, es decir, alguien que tiene un conocimiento, otro que es destinatario y un saber que se transmite, se da, se pasa. Está claro que sin el “otro” no hay enseñanza y que es una actividad marcada por los rasgos del conocimiento a transmitir y por las características de los destinatarios.

Es en la relación pedagógica, en el encuentro entre el saber y los alumnos cuando aparecen los obstáculos de la enseñanza, es decir cuando el docente intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia forma de apropiárselos, dejando al descubierto lo difícil y esforzado del aprendizaje. Por eso, el inquietante encuentro con lo desconocido al que se expone a los estudiantes debe darse de la mano del apoyo necesario para no perderse o desanimarse, brindando puntos de referencias estables que solamente puede darlos un experto de la enseñanza. En este sentido, se plantea como necesario el seguimiento del alumno, la labor individualizada, que permita a cada uno acceder al saber utilizando los recursos de que se dispone.

La enseñanza como *intención*

La enseñanza consiste en un intento que siempre conlleva un propósito, *una intención deliberada y relativamente sistemática de querer transmitir un conocimiento*, aunque dicho cometido no se logre, aunque no todo lo que se enseña se aprenda.

Es la acción situada¹⁴ de un docente que como actor social¹⁵ debe impulsar modos sistemáticos de apropiación e instrumentación de situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte de los alumnos.

Es en la escuela, como dispositivo social especializado, donde esta práctica adquiere su expresión más precisa, pero este tipo de experiencia educativa no es exclusiva de las instituciones educativas, formales o no formales.

Enseñar implica intervenir sobre la realidad a través de una particular organización de actividades, encuadradas en una serie de acontecimientos en curso. Asimismo, supone por parte del docente la capacidad de asignar sentido a su proceder y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y análisis en torno a su propio trabajo.

Las intenciones educativas se enuncian, usualmente, en las propuestas curriculares a través de la formulación de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar que constituyen un marco de ordenamiento de la tarea del docente, para lo cual se requiere de un grado considerable de interpretación del texto curricular prescripto.

La enseñanza establece discusiones relativas a qué enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la

¹⁴ Es situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional.

¹⁵ Pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. Por ejemplo, promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas, desarrollar el aprecio por las obras de arte, etc.

respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular. (Cols y Basabe 2010)

La enseñanza como creadora de situaciones de aprendizaje

Otro aspecto de la enseñanza es que trasciende la intención individual. A lo largo del tiempo la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana, dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva, en tanto que es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, los distintos contenidos curriculares. La distribución de “todos” los conocimientos a “todos” los sujetos, si bien es una tarea inabarcable, no debe abandonar el horizonte de la escuela, es la utopía que debe guiar el trabajo cotidiano.

El carácter democratizador que toda práctica de enseñanza debe contener, presenta la cuestión de los modos o formas en las que debe circular el saber. Enseñar es organizar situaciones de aprendizaje, armar un plan, elaborar un proyecto, comprendiendo que la simple referencia a las actividades no resuelven los problemas del acto pedagógico. Los materiales, la bibliografía seleccionada, los recursos que se preparan para la clase, no tienen sentido por sí mismos, sino que cobran relevancia en la medida que movilizan al docente a prestar atención sobre los conocimientos que quiere transmitir, planteándolos bajo su génesis e interrogándose sobre cómo los alumnos podrían asimilarlo. En este sentido, crear una situación de aprendizaje exige cuestionar los propios saberes que el docente enseña, es decir, al preparar la clase es preciso desplegar una serie de movimientos: recurrir a documentos, materiales, buscar en la biblioteca, analizar los manuales escolares, buscar pistas nuevas en Internet u otros profesionales que puedan enriquecer el enfoque, imaginar experimentos y ejercicios posibles, constatar con otros colegas, etc. Esta elaboración es la que posibilita volver a visitar y redescubrir los propios conocimientos, escapando de la pereza expositiva y de la repetición de la misma propuesta didáctica año tras año. Es en este punto que el docente debe poner en juego su interpretación frente al texto curricular; las metas prescritas en el currículo entran en diálogo con las propias razones, motivos y creencias para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, tomando decisiones rápidas en el marco de situaciones poco definidas, aprovechando la ocasión en el encuentro pedagógico con el alumno.

La exigencia como atributo de la enseñanza

No solo el docente debe ser exigente con su trabajo sino también con el trabajo que deben realizar los estudiantes. Para ello, se debe conjugar al mismo tiempo la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los elementos en condición para que acontezca el otro (Meirieu, 2009). La motivación surgirá en el propio movimiento de las tareas que se les proponen a los alumnos. La

exigencia entendida como posibilidad supone proponer tareas cuyos contornos el alumno puede identificar y cuyo resultado pueda, al menos en parte, anticipar, en las que pueda invertir su energía y esfuerzo, pero vinculado con el esfuerzo del docente por hacerles descubrir horizontes nuevos que estimularán su curiosidad. La idea es ser tan exigente¹⁶ con el trabajo para el cual se intenta motivar a los alumnos, como con las tareas que cotidianamente se les solicita que realicen.

La disciplina como condición de la práctica pedagógica

Otro punto relevante que hace a las condiciones de trabajo y posibilita la transmisión es la disciplina.

Como soporte de las instituciones educativas se puede encontrar “la disciplina” imbricada entre dos lógicas casi inseparables: normativo - disciplinaria (indispensable instaurar en la clase y que está subordinada a una norma que permite la convivencia) y pedagógico - disciplinaria (referido a la disciplina que se enseña, a los contenidos escolares que se transmiten y que provienen de un determinado campo de conocimiento). Es en la profundización de la disciplina que se enseña donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar, en la elaboración de los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructurarán la clase. Y hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, permitirá que los alumnos salgan del mundo de la satisfacción inmediata para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende (Meirieu, 2009).

Para que la enseñanza sea posible, el abordaje de este problema deberá ser tomado por el docente y no por otro actor externo¹⁷ a la clase, para ello, será preciso tener en cuenta algunas premisas: preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firmes con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva (Meirieu, 2009).

En este sentido, la disciplina deberá ser entendida como requisito propio de las exigencias del trabajo en clase y en la escuela, para lo cual se requiere del acompañamiento y el compromiso institucional.

La enseñanza como *trabajo*

Se propone conceptualizar al docente en relación con el trabajo que realiza, para ello caracterizarlo en la cadena trabajador, oficio, profesión, sujeto de derechos y obligaciones, sujeto portador de saberes específicos; habilitando a pensar las problemáticas de la formación continua y las condiciones laborales, asumiéndolo como un hacedor de futuros. Así, pueden presentarse las siguientes consideraciones:

¹⁶ En palabras de Philippe Meirieu. “...atentos a aquellos pequeños detalles de “forma”, que tan a menudo tendemos a considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

¹⁷ Nos referimos a todos aquellos actores institucionales que no están involucrados directamente con la clase, por ejemplo: director, vicedirector, preceptor, personal especializado de gabinete o departamento de orientación, coordinadores, etc.

Entender al docente como trabajador implica el reconocimiento de una elección subjetiva y conciente, no por cumplimiento de algún tipo de destino esencial, vocacional, personal, social, de género o cualquier otro, sino como una acción concreta del sujeto en una opción históricamente situada.

Esto incluye el reconocimiento de la “profesionalidad” de su tarea, entendida como la apropiación de ciertos saberes específicos para llevarla a cabo; esto es, la necesidad de la existencia de instancias de formación teóricas y prácticas, de reflexión y de acción, para el ejercicio de la tarea de educar. Consecuentemente, implica tener en cuenta la tenencia y construcción de saberes por parte de los docentes sobre sus objetos de trabajo y que constituyen su oficio.

El docente como actor social y político está obligado por mandato de la sociedad en su conjunto, a través del Estado, a ofrecer situaciones en las que puedan construirse simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber.

Entender al docente como trabajador implica el reconocimiento de la docencia como una forma lícita y legítima de sostenimiento económico personal y familiar, y al docente como un portador de derechos específicos mediante la existencia de marcos regulativos del desempeño y de sindicatos de trabajadores.

EL APRENDIZAJE

El aprendizaje como *decisión*

La enseñanza es obligatoria, pero el aprendizaje es una decisión. Sin embargo, trabajar para que el aprendizaje ocurra, es una condición para que una sociedad sea posible. Si bien el educador no tiene poder sobre el aprendizaje de los alumnos, porque nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, no puede resignar jamás a “hacer aprender”. Esta renuncia a ocupar el puesto del otro ofrece la posibilidad de escapar a la desmesura, la exclusión o el enfrentamiento con los estudiantes. La gravedad de fundamentar la dificultad de enseñar a determinados alumnos¹⁸ para justificar una renuncia educativa al respecto, consiste en condenarlos a la violencia, tan presente en nuestro tiempo; porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; existir al menos a ojos de aquel a quien se arremete (Meirieu 1998).

La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para “desprenderse” de lo que se “es”, para “deshacerse” de lo que dicen y saben de uno, para “diferir” de lo que esperan y prevén. Aprender es atreverse a salirse de lo que se es para pasar a ser otra cosa, es apoyarse en la propia identidad para arriesgarse a la propia diferencia.

Se trata de pensar el aprendizaje como algo que nos forma (deforma, transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. A partir de lo que se ha aprendido y de lo que no, somos lo que somos. Porque aprender, en este sentido, es hacerse obra de uno mismo.

¹⁸ Los que no cumplen, los impertinentes, los deambuladores, etc.

La escuela tiene como objetivo que todos aprendamos un conjunto de significados sociales y eso está más que bien, pero la transmisión de la cultura nunca es plena, y es allí, en esa brecha, donde está montada la intervención activa del alumno.

En síntesis, la decisión de aprender es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle. En suma, *todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende* (Meirieu 1998).

El aprendizaje como *reconstrucción*

La actividad del docente ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos de los alumnos. Y para ello deberá desplegar toda estrategia que favorezca el aprendizaje; pero la fuente del progreso intelectual de los estudiantes no es la calidad intrínseca de los contenidos, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. Es decir, que un aprendizaje es significativo para aquel estudiante que lo realizó, es significativo para él porque se produjo un encuentro con el conocimiento.

Cuando se dice que aprender es reconsiderar las ideas, no se trata entonces de adherir a las ideas previas (que funcionan como obstáculo o como precursoras), sino de cambiarlas, dejar de pensar lo que se venía pensando. Para ello, la escuela debe disponer formas de estar en el mundo diferentes a las que el alumno está acostumbrado, es decir debe ofrecer lo distinto, lo extraño, lo extranjero, lo ajeno, lo otro. Es otro orden y otro ordenamiento el que se debe ofrecer; trabajar no tanto con las ideas que el alumno “trae”, sino con lo que “lo trae” que no es otra cosa que el mandato obligatorio de la transmisión cultural.

Lo mismo se podría decir en relación con la premisa de enseñar “cosas interesantes” (útiles o acorde a las necesidades de los alumnos), porque más allá de la buena voluntad o el esmero, esta pretensión no es factible, sobretodo porque nada es interesante en sí mismo (como tampoco nada es aburrido en sí mismo), ¿cómo saber de antemano qué es lo que va a sorprender a cada uno?, y porque aún suponiendo que fuera posible identificar y hacer un listado de cosas interesantes, de lo que se trata, en la escuela, es enseñar “no sólo” lo que es de interés para los estudiantes.

La transmisión de conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos, ni como una forma de captar la “esencia” de los alumnos, adivinando qué necesita, le interesa, le es útil, etc.; porque *aprender supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo* (Meirieu. 1998).

El aprendizaje como *punto entre el sujeto y el mundo*

Proponemos poner en el centro del sistema educativo la *relación del sujeto con el mundo*; porque es la posibilidad de que la educación pueda escapar de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la confección del sujeto (en nombre de las exigencias sociales).

Ya se sabe que el niño no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en la cultura. Ahora bien, el riesgo de centrar la educación en el sujeto (y no en su relación con el mundo), es creer que ésta le está subordinada y que el cachorro humano lleva en sí mismo los propósitos de dicha educación. Es decir, atender sus pedidos, supeditarse a sus necesidades, proponerle solo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia carente de exigencias. En este caso la educación se limitaría a la contemplación de unas aptitudes que se despierten en el sujeto, y de esta forma, se ratificarían todas las formas de desigualdad, dejándolos a merced de sus caprichos, incapaces de entender lo que les ocurre.

Los conocimientos que el docente intenta transmitir fueron elaborados y contruidos por hombres y mujeres obstinados en responder las preguntas que se formulaban o resolver problemas que se planteaban. Las disciplinas escolares son frutos de aquellos desvelos, y si bien han perdido el vínculo con sus orígenes, es hora de trabajar para recuperar los interrogantes fundacionales¹⁹ que han constituido la cultura.

La tarea de la empresa educativa es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura, incorpore los conocimientos elaborados por los hombres y mujeres en respuesta a los interrogantes fundacionales y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de transformar la historia en beneficio de quienes habitamos este mundo.

En síntesis: *aprender es construirse a sí mismo como sujeto en el mundo.*

Para aprender es necesario crear condiciones

La educación puede concebirse como un movimiento, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Por lo tanto, la escuela deberá constituirse en trinchera de resistencia contra los excesos de individualismo, la competencia feroz, contra la idea forjada en creer que en la sociedad cada ser humano queda condicionado en trayectorias personales de las que no puede salir. Con ese objetivo, los ámbitos escolares deben construirse como “espacios de seguridad”. (Meirieu, 1998), si bien es cierto que en general son espacio donde prima la seguridad, que es difícil correr riesgos ante la mirada atenta de los adultos que juzgan y evalúan, ante la mirada de los pares que en ocasiones se burlan, las expectativas de los padres ante los cuales hay que mostrarse digno. Bajo estas condiciones, dichos espacios se convierten en obstáculos para el aprendizaje.

A un alumno le resultará más dificultoso “tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” si no tiene garantías de poder probar sin caer en el ridículo, de poder equivocarse y volver a intentarlo sin que su error se vuelva en su contra. Un espacio de seguridad, es aquel en el que quede postergada la presión de la evaluación, en el que las expectativas recíprocas queden desactivadas y se facilite el asumir roles y riesgos inéditos.

¹⁹ Meirieu, ofrece ejemplo de algunos interrogantes fundacionales: ¿de qué estoy hecho?, ¿Por qué tengo sentimientos tan contradictorios que a veces llego a odiar a los seres que mas quiero?, ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de verdad el infinito?, etc.

Respetar las necesidades de los alumnos, no es otra cosa que transmitir los conocimientos culturales que le permitan convertirse en sujeto; se trata de que los aprendizajes surjan como respuesta a preguntas verdaderas, fundacionales.

En definitiva, el docente, si bien no puede actuar directamente sobre los alumnos (por suerte), porque el aprendizaje es una decisión, está obligado por mandato de la sociedad en su conjunto a través del Estado a ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber.

En síntesis: *aprender es atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo, en el marco de ciertas condiciones* (Meirieu 1998).

Aprender es una tarea difícil

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que los docentes tienen que apoyar. En cada aprendizaje el alumno debe superar los obstáculos con los que se encuentra. Enfrentarse al aprendizaje requiere un compromiso de su parte y una asunción de riesgos que nadie puede tomar en su lugar. Aprender no es sin esfuerzo, basta con recordar los propios aprendizajes, para saber que ni la mirada más benévola de un docente, exime al estudiante del esfuerzo mediante el cual escapa a la dificultades del “no lo lograré”. Por eso los esfuerzos no pueden medirse en grandes o pequeños, la energía y la voluntad necesarias para acceder a los conocimientos elementales, básicos son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

El aprendizaje corresponde ser acompañado, respaldado por el docente que debe ser consciente que el saber no se presenta ante los alumnos y estos lo asimilan “naturalmente”. Creer que el aprendizaje se realiza con facilidad y que los alumnos no tienen necesidad de “escuchar” con atención, o que por sí solos buscan los recursos necesarios y reanudan al trabajo constantemente sin desanimarse nunca, es haberse olvidado de la angustia que se presenta frente a lo desconocido; porque aprender es ver cómo se tambalean las propias certezas, es sentirse desequilibrado y necesitar, para no desorientarse, que el docente a la vez que presente el conocimiento asuma el seguimiento de su asimilación.

El “premio” por el esfuerzo realizado es la satisfacción de haber aprendido, porque aprender es apoderarse de un saber, es fijar un sentido aunque no sea un sentido que se fije de una vez y para siempre, aunque no sea una fijación perdurable de por vida. Porque aprender nos hace poderosos, nos hace artífices de nosotros mismos, nos hace gobernantes de nuestras vidas, labradores de la propia existencia.

En suma: *aprender consiste en asumir riesgos difíciles.*

El aprendizaje como efecto del tiempo

El ritmo actual, el de la inmediatez y la aceleración del tiempo real, va exactamente en contra del engendramiento, de la gestación, del tiempo de procreación y de crianza, de esa larga duración que es, en general, la de la educación del cachorro humano. Desde esta premisa, consideramos que pensar el aprendizaje en relación con el tiempo, es detenernos a pensar el sentido del tiempo en el acto educativo.

El tiempo es el lugar de encrucijadas de saberes y sujetos; y en ese tiempo se instala la educación. Así da cuenta, del anudamiento de las generaciones; de la construcción de la cultura; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irreplicable. En el discurso pedagógico el tiempo se constituye como tiempos diversos, diferentes; no como un *continuum* sin interrupciones. De allí que en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales, se enlacen los tiempos que convergen y divergen.

Pensar la educación como discontinuidad, donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado, habilita a pensar que el saber sobre el aprendizaje es a posteriori, es decir, cada vez que el aprendizaje ocurre se llega a saber, a posteriori, qué es aprender y cómo es que esto ha sido posible, nunca de antemano, nunca previamente, porque la significación no es origen, sino posterioridad. No hay pues una línea continua de progreso, sino rupturas que produce, precisamente, la irrupción de lo nuevo. El encuentro con el conocimiento nuevo, con ese nuevo saber, produce, respecto al alumno, un efecto retrospectivo.

El sujeto de la educación es, también, un efecto del tiempo, porque según cómo cada sujeto establece sus preferencias, plantea sus elecciones y se hace cargo de sus efectos y según cómo, en los diferentes momentos, el sujeto redefine su pasado, se dibujarán los trayectos educacionales.

La escuela, si trabaja bien, sostiene a los alumnos en sus aprendizajes dándoles el tiempo, los tiempos, que requieran²⁰. La imposición continuada de un tiempo único, la presión para que aprendan según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas. Si se admite que cada alumno representa un enigma, entonces, no hay más que dar tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de aprendizaje de cada uno.

El trabajo educativo requiere de un tiempo en el cual el docente deberá elaborar propuestas culturales que ayuden a promover el interés de los alumnos, disponer recursos que posibiliten a los alumnos saber algo de sus posibles intereses y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible; porque la institución educativa funciona como mediadora entre el orden de lo particular de cada sujeto (tiempo individual) y el orden social (tiempo público), aquello que es patrimonio común. Esta posibilidad puede plantearse si la escuela entiende a los espacios y los tiempos como el territorio donde un alumno puede realizar actividades exploratorias tales como equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, circular, manipular, sin que todo ese trabajo signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo, que si bien no es indefinido²¹, el estudiante necesita para poder hacer sus pruebas y mostrarlas, para aprender, elegir, despertar su interés.

En suma: *cada aprendizaje acontece en un tiempo único para el sujeto que lo realiza, en un tiempo particular, personal.*

²⁰ Sin desconocer que la temporalidad sigue siendo uno de los “determinantes duros” del sistema escolar, consideramos que el docente puede ingresar en el aula una nueva perspectiva sobre los tiempos de aprendizaje de sus alumnos.

²¹ Los tiempos escolares suponen definiciones.

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Los procesos de escolarización del conocimiento

La escuela cumple una función con alto valor público al distribuir conocimientos y prácticas socialmente válidas²². Para ello, realiza al respecto un proceso de recontextualización, dado que, por lo general, la producción de los mismos, supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen los contenidos escolares.

Los conocimientos organizados en la institución escolar tienen una cualidad diferente respecto de otros que se originan fuera de este marco, por ello se los considera *específicos y descontextualizados*. En este sentido, se hace referencia a la separación artificial que opera entre los conocimientos escolares respecto de la realidad cotidiana, o desde otra perspectiva, cuando quedan “desmarcados” de los paradigmas conceptuales de origen²³. La descontextualización de los saberes y las prácticas constituyen una condición para que la enseñanza sea posible, es un proceso intrínseco a la empresa misma de enseñar.

El proceso de *recontextualización* opera sobre la forma que debe adoptar el conocimiento producido en ámbitos especializados²⁴ u otros ámbitos considerados valiosos²⁵ para poder ser transmitido en el aula. El trabajo de adaptación o “transposición didáctica” que se produce sobre el conocimiento científico o académico de acuerdo con los propósitos de enseñanza y su representación²⁶, da como resultado el conocimiento escolar. Los contenidos escolares en cuanto construcciones de naturaleza didáctica, no guardan referencia absoluta con respecto al saber experto o de las disciplinas, por ello es necesario realizar una cantidad de modificaciones, debido a que los propósitos de la producción académica y científica, no son los mismos que los escolares. En este sentido, la teoría de la transposición didáctica aportó la idea de que la distancia entre el saber erudito y el saber enseñado en las escuelas, lejos de ser una desviación, configura una característica del dispositivo escolar, porque la especialidad de la escuela es la enseñanza.

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, organiza y distribuye el conocimiento educativo refleja sus mecanismos de poder y control. Esta *dimensión política* del conocimiento escolar intenta develar cómo las definiciones acerca de lo que es valioso transmitir son producto de los modos en que van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural. Las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados,

²² Dichos conocimientos poseen un alto valor social porque distinguen un determinado campo de conocimientos que habilitan a quien los posee para una serie de acciones, etc.

²³ La escuela debe estar atenta del riesgo que produce la descontextualización, el cual puede representar la pérdida de sentido del conocimiento que se enseña.

²⁴ Universidades, centros de investigación científica, etc.

²⁵ El mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales y deportivas, las artísticas, el campo de la salud, el ejercicio de la ciudadanía, etc.

²⁶ Representación en función del auditorio, es decir, modalidad, nivel, edad de los estudiantes, institución, región, etc.

relegados y despreciados por el otro, como así también, las relaciones corporativas dentro del campo educativo.

La imprescindible selección de contenidos no consiste en elegir de un vasto depósito, no es simplemente un recorte de un campo disciplinar, sino que involucra, simultáneamente, las operaciones de recontextualización y representación del conocimiento. Es evidente que, cuando más se avanza en el sistema educacional el conocimiento se acerca más al contexto original. Cuanto más básico es el nivel educativo, estos procesos son más complejos. La selección de contenidos es una cuestión siempre problemática, debido a que supone el reconocimiento de que *no se puede enseñar todo*²⁷; como todo principio selectivo, se ponen en juego operaciones que implican inclusiones y exclusiones. Estos procesos de exclusión que siempre tienen lugar cuando se formula un currículum no carecen de carga ideológica; lo que se enseña en las escuelas es tan significativo, desde el punto de vista del análisis de la Educación, como lo que *no* se enseña. La “ignorancia” no es un vacío neutral, sino que ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo. Tampoco se trata de creer inocentemente que todo lo que se incluye es la porción de conocimiento con la que todos estaríamos de acuerdo.

El conocimiento escolar no posee un carácter socialmente desinteresado sino todo lo contrario, tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar, subyacen las producciones culturales implicadas en relaciones de poder. La neutralidad curricular no es posible, lo cual no hace imposible la justicia curricular, sino todo lo contrario, obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante el problema de elaboración de los saberes escolares. Los cuales a partir de los procesos de escolarización concluyen transformándose en nuevos productos culturales.

Cualquier selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a variedad de razones; sin embargo es necesario reconocer que es una elección posible y que podría recurrirse a otras. Toda selección que se considere como canónica no es más que una versión de lo posible que ha logrado, en un momento histórico determinado, cierta hegemonía. Es difícil pensar que una selección de contenido determinada adquiera valor permanente por una cualidad propia porque siempre puede ser revisada.

En la escuela se enseña mucho más que los conocimientos seleccionados, aquello que el contenido del programa o el currículum dice, más allá de lo que se tiene intención de enseñar. Se enseña por muchos medios, por actitudes personales, por contenidos implícitos, por el dispositivo escolar y por un conjunto de mensajes explícitos que ningún documento escrito contiene. Asimismo el currículum no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del docente: describe un proceso laboral.

Los contenidos escolares son, más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad, “excusas” para educar, sólo buenos y útiles pretextos para educar.

²⁷ Esta idea de selección debe entenderse no en relación con toda la cultura (si tal cosa fuera posible) sino, de modo más particular, con el universo curricular de referencia, constituido por el conjunto de saberes y prácticas que es posible enseñar en las escuelas.

El conocimiento escolar y los *lenguajes en plural*

En más de dos siglos de la creación de las escuelas en el país, el diálogo con la producción cultural que se originaba fuera de ella fue enriquecedor pero, a la vez, casi siempre problemático. Cada época produce y reproduce cultura, genera crisis de sus expresiones previas, renueva sus formas y echa a andar nuevas posibilidades. Sería promisorio que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurará como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

Los conocimientos considerados indispensables deberían ampliarse para incluir relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales.

*El lenguaje escrito*²⁸ sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros cuerpos de saberes, a otros mundos de significados y a otras experiencias, *pero ya no es la única posible*. Las “alfabetizaciones clásicas” hoy implican prácticas y sentidos bien distintos a los que a veces se evocan en la visión nostálgica de la escuela tradicional²⁹, actualmente nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza. Si bien, el lenguaje escrito es un “modo de representación”, es una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos; hay que repensar su lugar monopólico en la transmisión de la cultura.

Tanto el lenguaje escrito, como el cálculo y las ciencias requieren una inducción larga y cuidadosa en sus reglas y formas de procedimiento, y la escuela sigue siendo el mejor lugar para hacerlo (y, para muchos, el único). Si bien estos bienes culturales son un modo importantísimo de representación, y su aprendizaje es difícil, *y deben ser eje fundamental de la escolaridad*; no es necesariamente cierto que sean los más completos o los que deben “dominar” a todos los otros, que incluyen a la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal. Esta jerarquización excluyente más bien habla de una sociedad que valora y pondera ciertas prácticas sobre otras, y que relega otras formas de comunicación y de saber. *Eso no quiere decir que sean igualmente importantes, o que la escuela deba incorporarlas todas al mismo nivel*. Pero también debe reconocerse que ya no es posible sostener que las otras formas de representación de la experiencia humana no deben tener lugar en la escuela, porque hay que advertir que *ninguna forma de representación es total*. Si bien la escritura, la lectura, el cálculo y las ciencias tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y beneficiarse mutuamente, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos, de aprender sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

²⁸ Se refiere con lenguaje escrito/lengua-escrita a todo lo que implica ESCRIBIR y LEER, todo lo que circula socialmente para ser leído, todos los géneros, todos los propósitos que tienen los textos que se producen, todas las posiciones (acciones) que frente a los textos asumen los lectores/escritores.

²⁹ Si antes se buscaba el manejo competente de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los lenguajes, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres.

No hay duda de que las nuevas tecnologías no cumplen solo un rol instrumental propio de un mecanismo neutral que distribuye información, sino que están atravesadas por intereses humanos o sociales. Han cambiado profundamente a la sociedad en las últimas dos décadas, proponiendo otra forma de entender las nuevas lógicas de producción del conocimiento, de estar alertas en las identidades y relaciones sociales que constituyen para saber servirnos de toda la potencialidad que encierran. Que ese impacto sea desigual y refleje las fracturas y diferencias sociales y culturales, no implica que no produzca efectos en todos y cada uno de nosotros, aunque no seamos usuarios avanzados de las nuevas tecnologías.

No obstante, y más allá del asombro y las tensiones persistentes sobre los procesos de escolarización de la tecnología; cabe la responsabilidad a la escuela, como espacio público, de ofrecer alternativas que reduzcan la franja de la desigualdad en la apropiación, la exploración, el uso y el aprendizaje de estos nuevos lenguajes.

El conocimiento escolar y su organización

La organización del conocimiento que nos es familiar en el curriculum escolar se creó mediante determinados procesos sociales, por sujetos particulares con determinados intereses y puntos de vista. En otras palabras, por quienes tienen el poder y el derecho de imponer sus definiciones acerca de lo que es válido transmitir y por quienes tienen el poder para definir a quienes hay que transmitir qué cosas.

Desde el punto de vista del principio de igualdad; es tan relevante que la escuela distribuya conocimientos, configure la visión del mundo que transmite como que dichos conocimientos produzcan un determinado orden social sin clasificaciones subordinantes.

Las prácticas escolares son injustas cuando reducen la capacidad de los sujetos de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo al punto de concebir como única forma de progreso educativo para los más desfavorecidos el camino de conseguir más del curriculum hegemónico. El cual tiene la potencia intelectual suficiente como para posicionar al conocimiento como un objeto neutral, mientras que gran parte de su matriz común conforma la base cultural y práctica en que se asienta la ascendencia de determinados grupos sociales: occidentales, blancos, burgueses y sexistas. La idea de muchos “conocimientos” válidos por igual, prescindiendo de la definición concreta de conocimiento contenida en ese currículum hegemónico es condenar a los grupos excluidos a una continuada exclusión, y es en este sentido que es preciso embarcarse en una estrategia que desplace las posiciones socialmente dominantes. Denunciar que la igualdad no puede ser estática, es proporcionarle el carácter histórico que posee, porque siempre se está produciendo en mayor o menor medida a lo largo del tiempo. La relación entre la historia y la igualdad no es un detalle menor, sino todo lo contrario nos sitúa en constante vigilancia para que se sostenga en su más alto rango.

El compromiso es trabajar para elaborar un curriculum que no se posicione como encrucijada de las relaciones de desigualdad que se producen en la sociedad, y que se reproducen y resisten en las escuelas. Se propone descartar cualquier curriculum que se elabore desde una única posición dominante, incorporando como parte necesaria

de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia la comprensión de las culturas y los intereses de los desfavorecidos. Se apunta, decididamente, a una propuesta tendiente a un “currículum inclusivo”, que contenga y valore las prácticas de todos los partícipes por igual.³⁰ Para ello, será necesario cambiar de punto de partida, haciendo lugar a aquellos que no tienen voz, dar cabida a otras perspectivas sociales, priorizando sus intereses y revistiendo esta empresa con una gran variedad de proyectos.

Esta estrategia asume que es necesario un programa de conocimientos comunes en las escuelas, pero no acepta la base sobre la que éstos se construyen hoy. Busca una forma de organizar los contenidos y los métodos que se sustente en la experiencia o puntos de vista de los sujetos menos favorecidos, que se extienda a todo el sistema³¹ y no quede restringida a determinados enclaves o grupos diferenciados³².

En general, la posición de los que llevan el peso de la desigualdad social es un punto de inicio para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus beneficios³³. Se trata de un problema estructural que recorre los cuerpos del conocimiento escolar, y no una disputa sobre la cantidad de información que reciben los alumnos. Es una declaración de la importancia que tiene la posición de partida en la construcción del conocimiento, es una estrategia pedagógica para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. Por consiguiente, los conocimientos escolares contruidos sobre esta posición deben incluir el segmento generalizable de cualquier currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que al enfrentar la empresa de educar, respaldados por la ética, aparezcan algunas dificultades, pero vale la pena intentarlo.

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

³⁰ Incluir y valorar las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales, etc.

³¹ En este contexto, el currículum contrasexista, el de la clase trabajadora, y el multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del currículum o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo.

³² Para garantizar la justicia curricular no sirven los currícula de guetos.

³³ Una razón es que tal posición proporciona experiencias e información de las que normalmente no disponen los grupos dominantes, quienes por consiguiente las soslayan o marginan cuando construyen el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires. Aique.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires. Santillana.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Camillioni, A. (2010). *El saber didáctico*, Buenos Aires. Paidós.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Connell, R. W (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid. Morata.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona. Gedisa.
- Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires. Noveduc.
- Freire, P (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires. Noveduc.
- M.E.C.C.yT (2005). *Revista Monitor N° 5: Dossier, ¿Qué es una buena Escuela?* Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT (2009) *Revista Monitor N° 13: Dossier, La Escuela y las nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- M.E.C.C.yT. (2004). *Revista El Monitor N° 1: Dossier, La Escuela y la Igualdad*. Buenos Aires. M.E.C.C.yT. Presidencia de la Nación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes.
- Meirieu, P. (2009). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Grao.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Unidad de Bibliotecas y Documentación (UByD – UNGS). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Páez, L. (1999) *Mimeo, Una indisciplinada mirada al curriculum escolar*, En Diseño Curricular Institucional I.P.E.S. “F Ameghino”, documento de apoyo. Ushuaia.
- Perazza, R (comp.) (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires. Aique.
- Poggi, M (Comp) (1998). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires. Kapelusz.

- Tenti Fanfani, E (Comp) (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación Osde, UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

ARGENTINA

MARCO REFERENCIAL

PARA

EL NIVEL INICIAL

INICIAL

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

PROCESO DE PARTICIPACIÓN Y CONSULTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL NUEVO DISEÑO CURRICULAR

La Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular concibe la construcción del diseño curricular como un proceso dinámico, relacional y plural, en el que participan no solo los equipos técnicos del Ministerio de Educación, sino también diversos actores educativos, adquiriendo un rol protagónico y estratégico todos¹ los docentes de los jardines públicos de gestión estatal y privada de la provincia, quienes, a través de su formación y experiencia profesional, cuentan con valiosos saberes para el diseño y desarrollo del nuevo currículum del nivel.

En este sentido, la construcción del nuevo Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial, se desarrolló a través de los siguientes dispositivos:

Mayo - junio 2009: Entrevistas con los equipos de gestión de la mayoría de las instituciones públicas de gestión estatal y privada de Educación Inicial de la Provincia. Estas entrevistas se basaron en las siguientes temáticas: especificidad del nivel, alfabetización inicial, acciones de articulación con escuelas primarias y otras instituciones, NAP y Cuadernos para el aula.

Durante agosto del 2009 hasta febrero del 2010: se desarrollaron encuentros (tanto en Ushuaia como en Río Grande) con las Supervisoras del Nivel Inicial de ambas ciudades y las Directoras de los Jardines de Infantes de la Provincia. En estos encuentros se presentaron los dispositivos de participación a desarrollar en el marco del proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional. Estos dispositivos consistieron en encuestas, entrevistas, cuestionarios, planillas a completar por los docentes y en una serie de jornadas provinciales de trabajo institucional denominados: *“Hacia un nuevo diseño curricular del nivel inicial: reflexiones, aportes y participación para la construcción de un nuevo currículum”*.

Estas jornadas consistieron en:

Agosto 2009:

Primer encuentro: Ley de Educación Nacional: Principios y fundamentos de la LEN – Consejo Federal de Educación – La Educación Inicial en estos marcos normativos.

Segundo encuentro: Currículum – Diseño Curricular y PEI: Análisis de estos niveles de concreción curricular en la propuesta pedagógica de cada institución.

Septiembre 2009:

Tercer encuentro: NAP para el Nivel Inicial. Análisis y reflexión sobre las prácticas institucionales y áulicas en relación a los pilares específicos del Nivel Inicial y los NAP.

¹ Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docente-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

Luego, los equipos técnicos de la Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, sistematizaron la información producida y elaboraron un documento de devolución denominado: **“Participación, reflexiones, aportes de los docentes en el marco de las jornadas institucionales llevadas a cabo durante el año 2009”**. Este documento fue distribuido, en diciembre del 2009, entre todas las instituciones del Nivel Inicial de la provincia para su socialización entre los docentes.

Sobre la base del documento mencionado anteriormente se realizó un nuevo encuentro en el marco de las jornadas provinciales: ***Hacia un nuevo diseño curricular del nivel inicial: reflexiones, aportes y participación para la construcción de un nuevo currículum***:

Febrero 2010: Cuarto encuentro: Reflexión sobre los procesos de enseñanza en torno a los NAP. Análisis de qué y cómo se enseña tomando como referencia los NAP, PCI, planificaciones y proyectos institucionales.

Agosto – septiembre 2010: se desarrollaron 6 encuentros, 3 en la ciudad de Río Grande y 3 en Ushuaia. En cada uno de ellos se reunieron, en una institución sede, directivos y docentes de 3 o 4 jardines cercanos a la sede. De estos 6 encuentros participaron aproximadamente 800 docentes de los Jardines de gestión estatal y privada de la Provincia. El objetivo de estos espacios de consulta y participación fue dar a conocer los borradores de cada una de las áreas curriculares para el análisis y aportes de los docentes.

Noviembre 2010: lectura de los borradores de las áreas curriculares y aportes de los docentes del Profesorado para el Nivel Inicial de los Institutos de Formación Inicial de la Provincia y de los Equipos de Supervisión de Artística y Tecnología del Nivel Inicial y Primario y del Equipo de referentes de la Modalidad Artística de la Provincia.

Agradecemos a cada uno de los equipos de gestión y docentes que participaron crítica y responsablemente del proceso de construcción de este Diseño.

NIVEL INICIAL

LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

*“Jugar requiere de tiempo y espacio... Si la infancia es el tiempo para jugar, el Jardín de Infantes es el lugar donde se juega.”
Patricia Sarlé.*

La Educación Inicial ofrece, desde sus particulares formas de enseñanza, promover en los alumnos, desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad², la formación integral que abarca aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos a través de *la integración a la vida institucional*.

Entendemos por integración a la vida institucional, las experiencias que el nivel, con clara intencionalidad pedagógica³ debe promover, en tanto lugar de encuentro con “otros” que no son el núcleo familiar.

La integración a la vida institucional inicia a los niños en la construcción de autonomía en el jardín, el conocimiento sobre sí mismo y el respeto por las normas y su construcción en forma cooperativa.

Esta promoción se concreta a través de dos componentes simbólicos fundamentales en el desarrollo del niño: Juego y Lenguaje.

Cuando hablamos de *Juego* decimos que es el medio por el cual los niños se expresan y comunican con los otros, exploran y desarrollan sus capacidades motrices, creadoras e imaginativas, indagan el ambiente y toman conciencia de sus posibilidades y sus límites, afianzando su identidad y autonomía personal.

Desde una perspectiva sociocultural y dentro del ámbito del Nivel Inicial, podemos considerar al juego como mediador entre los esquemas de conocimiento con que cuenta el niño y la cultura en la que está inscripto, y el conocimiento socialmente validado, garantizando el derecho del niño a la apropiación de los contenidos escolares.

Cuando hablamos de *Lenguaje* nos referimos a todo tipo de expresión que el niño pone de manifiesto en su contexto informal y formal. Cobran sentido aquí los lenguajes para la formación: el Lenguaje Escrito⁴ y los Lenguajes Artísticos⁵.

Alfabetizar, a partir de estos lenguajes, permite a los alumnos (...) “entender mejor el mundo que los rodea, su propio mundo interior y el ingreso a otros mundos posibles, alfabetizar ayuda a pensar, acerca lo que está lejos, nos aleja de nosotros mismos y nos permite vernos reflejados en el papel, objetivar lo que nos pasa y lo que sentimos.” (Lerner. 1996)⁶

El jardín de Infantes, como primer escalón de la escolaridad, y los niveles que le suceden, enfrentan el propósito de incorporar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita, apropiándose de una tradición de lectura y escritura, de una herencia

² -Siendo la sala de cinco años de carácter obligatorio. (LEY 26206)

³ -Es a partir de esta integración a la vida escolar que el niño construye el estatus de *alumno*.

⁴ -Nos referimos a los quehaceres de quien Habla, Escucha, Lee y Escribe.

⁵ -Nos referimos a Artes Plástico-Visuales, Música, Expresión Corporal-Danza y Teatro.

⁶ MCBA. Actualización Curricular Lengua EGB, Documento de trabajo N°1.

cultural y constituirse como miembros plenos de una comunidad de lectores y escritores. Esto requiere que la escuela tome como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza (Lerner, 2001)

Los Lenguajes Artísticos facilitan el crecimiento integral y equilibrado de los aspectos intelectuales, afectivos y físicos del niño en armonía con su medio y le permiten expresarse adquiriendo verdadero significado.

El Nivel Inicial ***debe generar condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la creatividad*** a partir de la expresión que posibilitan los distintos lenguajes. “No hay ser humano carente de creatividad, ésta no es un don privativo sólo de quienes logran concretar productos reconocibles o que alcanzan notoriedad, sino que es una capacidad inherente a nuestra misma condición de ser” (Stokoe y Sirkin, 1994).

LA RESPONSABILIDAD DE EDUCAR EN EL NIVEL INICIAL

En la provincia de Tierra del Fuego⁷ el jardín de infantes está incorporado y conocido en el grupo social. En la mayoría de las familias fueguinas está instalado el deseo o la expectativa de que sus hijos participen de esta experiencia.

Enviar a un niño al jardín de infantes es una decisión que responde, entre otros aspectos, a entenderlo socialmente como un espacio que legitima saberes que pueden ser apropiados por los niños, en donde se promueve el conocimiento del patrimonio colectivo sin distinción social, cultural, de etnia, de género, de religión o de necesidad especial.

El jardín de infantes es una institución que media entre la familia y el niño hacia la construcción del lazo social.

En tal sentido es necesario reflexionar en relación con la responsabilidad ***ética, política y pedagógica*** que le compete al Nivel, posibilitando el fortalecimiento de los modos de acceso a la cultura, entre los sujetos pertenecientes a distintos grupos sociales:

Es una responsabilidad ética porque “la escuela es una aliada estratégica en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Muchas familias argentinas confían en ella para que sus hijos e hijas “sean alguien en la vida” y tengan un futuro mejor que este presente tan cargado de dificultades” (Fanfani, 2009). En este sentido lo ético se funde con la idea de justicia en pos de un proyecto común. “Tenemos que formar sujetos éticos...un sujeto ético es aquel que es capaz de sentir como propio el sufrimiento ajeno” (Bleichmar, 2007), una escuela con responsabilidad ética es aquella que abre las puertas a todos.

Es una responsabilidad política porque no solo los orígenes familiares marcan a los niños en su historia, también se les imponen los distintos gobiernos a lo largo de la historia. “La vida de los niños lleva la marca de las políticas de los adultos; la huella y los efectos de las decisiones de los grandes sobre el mundo al que pertenecen y al que recién empiezan a conocer. Frente a esto, que se sobreimprime como impuesto, se requerirá de otro trabajo, el de decidir a su vez y a su tiempo, acerca de qué conservar y qué cambiar, a qué resistirse, qué interrumpir, qué innovar e inaugurar. Este trabajo

⁷ -La asistencia de los niños a sala de 5 años es de cobertura total.

lleva el nombre de trabajo político, tampoco es un trabajo pequeño y se pondrá en juego en cada acto a lo largo de la vida, reactualizando una ciudadanía nunca totalmente conquistada”. (Diker y Frigerio, 2009, p.132)

Es una *responsabilidad pedagógica* porque el Nivel Inicial, como primer escalón de la escolaridad obligatoria, plantea una clara intencionalidad educativa que se manifiesta, a través de características propias, en las estrategias escolares que se diferencian sustancialmente de los niveles posteriores.

SENTIDOS DEL NIVEL INICIAL ⁸

- Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.
- *Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.*
- Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos⁹ que amplíen sus saberes y aumenten el placer por conocer.
- Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos.
- Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.
- Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos.
- Articular intra ciclos y con el Nivel siguiente conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas.

⁸ -Libro N.A.P (2004) Nivel Inicial. C.F.E. ME. Buenos Aires (p.15).

⁹Desde nuestra perspectiva consideramos que la significatividad no es origen sino posterioridad. (Ver marco general el aprendizaje como efecto del tiempo)

LA INSTITUCIÓN DEL NIVEL INICIAL: “EL JARDÍN DE INFANTES”

LA DIDÁCTICA

Acordamos que la didáctica, en su más amplia acepción, no varía según los niveles educativos, pero si atendemos al contexto en el que se desenvuelven las instituciones del nivel inicial, a la edad cronológica de sus alumnos, a las acciones pedagógicas que despliegan sus docentes, etc., creemos conveniente centrarnos y nominar *una didáctica en el nivel inicial*. Esta didáctica no se circunscribe solamente a la enseñanza, refiere también a la multiplicidad de variables y procesos que se ponen en juego al momento de enseñar en el ámbito del jardín de infantes. (Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, y otros, 1999)

Tal como lo sostienen algunas autoras (Harf, Pastorino, Violante, y otros, 1999), el Nivel Inicial basa *su didáctica* en los siguientes pilares:

- El lugar central del juego;
- Las multitareas y el trabajo en grupos como modalidad privilegiada;
- La posibilidad de articulación de contenidos de diferentes áreas de conocimiento;
- El desarrollo personal-social de los niños y la alfabetización cultural;
- La conformación de lazos con las familias.

Atender a ellos nos permite sostener lo fundante de este nivel con el objeto de continuar pensando los modos más adecuados para responder a las demandas de las infancias en estos tiempos. No perder el rumbo, **reconocer la importancia de la intencionalidad pedagógica del nivel**, buscar y encontrar los modos particulares en los que cada uno de los niños, **bajo determinadas condiciones didácticas, pueda aprender**; son premisas que revelan la importancia de la existencia de una didáctica para la educación inicial.

EL JUEGO

Desde su creación en nuestro país, el Jardín de Infantes estuvo asociado a la imagen del juego como método y a la figura de Froebel (1782-1852) como su promotor. Eduardo Costa, Presidente del Consejo de Instrucción Pública Argentina, justificando la creación de algunas salas de jardín de infantes, expresaba en 1870: “El juego es para el niño la felicidad y mas que esto es una necesidad imperiosa; aprovechar esta propensión natural es el objeto y la base del sistema inventado por Froebel y al que se ha dado el nombre de “Jardines de Infantes”. (Mira López y Homar, 1936, p. 229).

“Cuando el niño juega está en contacto consigo mismo y con la libertad, desplegando una intensidad y dando lugar a una unidad de su vida interna y externa, es

decir la tranquilidad en movimiento y su creatividad serían una calidad de vida que le confiere su realidad”. Es a partir del juego que el niño construye el proceso de separación, diferenciación e individuación, dándose cuenta de la existencia de contrastes. En síntesis, cuando un niño juega vincula el pasado, el presente y al futuro que ocupan espacio y tiempo y pasan del ser al hacer. (Winnicott, 1971).

El juego se presenta, para el niño, desde tres perspectivas diferentes: Por un lado es una **necesidad vital, por otro aquello por lo que se siente naturalmente inclinado y finalmente, provoca en él la actividad creadora.**¹⁰

La Ley de Educación Nacional, en el ámbito del Nivel Inicial propone entre otros objetivos: “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor y social”. En este sentido, como producto de la cultura...a jugar se enseña y se aprende. Es importante su presencia en las actividades del Jardín de Infantes a través de sus distintos formatos: simbólicos, tradicionales, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros (N.A.P., N.I. 2004).

Es importante pensar que las familias abrazan distintas ideas en relación al juego, lo sostienen en mayor o menor medida entre sus costumbres. Estas ideas orientan el intercambio con sus hijos y forman parte de la transmisión. Lo necesario es desnaturalizar el juego para no dejar de enseñarlo por considerar que va a surgir en el seno de una familia o al interior del niño, y pensar ello nos invita a no propiciarlo ni enseñarlo con la intencionalidad que merece.

El juego es, además, considerado como **método** para llevar adelante la propuesta pedagógica. La palabra método significa *camino hacia...* Hablar del juego como método supone considerarlo como el camino (en cuanto a dirección y cause) que permite sistematizar la propuesta educativa. En cambio, en tanto **recurso** y específicamente “recurso didáctico” está relacionado con los medios materiales (juguetes, objetos, libros, video...) o conceptuales (la simulación de roles, el torbellino de ideas, etc.) que se utilizan como apoyos para la enseñanza y buscan facilitar o estimular el aprendizaje (Sarlé, 2008).

EL JARDÍN DE INFANTES EN LA COMUNIDAD

Consideramos a “la escuela” como una *institución abierta a la comunidad*, integrada por la propia escuela, sus docentes y otros adultos que trabajan en ella, los alumnos, los padres y el espacio público local. Este último se incluye como agente de enseñanza y aprendizaje y está integrado por las familias, las iglesias, los clubes, las organizaciones de vecinos, las bibliotecas, las organizaciones productivas, los centros de salud, los organismos públicos y privados, entre otros.

¿En qué espacio concebir al jardín de infantes si no en la misma comunidad? El concepto de comunidad puede entenderse como un grupo de individuos que comparten

¹⁰ -Sarlé, Patricia. **Necesidad vital:** como origen de toda acción, por ello la educación no puede prescindir del juego si quiere partir del niño y desde él, ofrecer situaciones de aprendizaje. **Aquello por lo que el niño se siente naturalmente inclinado:** Al proponer actividades como juegos o desde juegos no se necesita motivación externa para la acción. El juego **provoca en él la actividad creadora:** facilitando la expresión y la comunicación.

un espacio determinado, con cierta proximidad, en donde se juegan afectos, sentimientos e identificaciones que dan cuenta de una particularidad histórica. Los integrantes de una misma comunidad suelen conocerse, poseer intereses comunes, tener la capacidad de analizar sus problemas y generar recursos para resolverlos.

Sin embargo en los escenarios actuales, emergen cambios culturales, sociales y económicos, que interactúan en “fronteras inquietas” poniendo en riesgo la certidumbre y seguridad que genera pertenecer a una comunidad y a un mismo colectivo social. Parece entonces, que en los tiempos que corren “*estar más o menos juntos*” es imprescindible para responder a la necesidad o meta de un objetivo común.

Es tarea del Nivel Inicial pensar qué tipo de comunidad es la que contiene a nuestras instituciones, qué modificaciones ha sufrido en estos nuevos escenarios y quiénes la integran. Esta reflexión permitirá construir el concepto de *comunidad educativa* al interior de cada institución.

Además de los docentes, los alumnos y las familias, es preciso abrirse al *espacio público local*. Ello requiere de nuevas alianzas con las familias, otros referentes adultos de los niños, los clubes, las iglesias, los centros de salud, las escuelas primarias, las bibliotecas, los museos, las organizaciones productivas y otros ámbitos donde se pueda desarrollar la enseñanza.

En esta perspectiva aparece la idea de responsabilidad ética de los distintos actores de una comunidad, quienes son capaces de dar sentido a la realidad, a la vez que reivindicar el lugar de cada cual en la totalidad de un grupo colectivo.

Resulta difícil pensar en un jardín de infantes que ofrezca educación de calidad y trabajo de espaldas a su comunidad. Sin duda no es una tarea fácil, pero está claro que permite conocer mejor a los alumnos, a sus referentes adultos y a los organismos o entidades sociales capaces y co-responsables de la educación de nuestros niños.

Los jardines de infantes de la provincia podrán construir un **mapa de comunidad**, en el que quede establecido las organizaciones que lo componen, sus vinculaciones y las acciones que la institución se proponga emprender.

Esta modalidad es una estrategia metodológica que brinda pistas que pueden ayudar a vislumbrar posibilidades de cooperación en el tratamiento de una determinada problemática. (Fundación SES., 2004). Es imprescindible que pueda definirse qué sabe hacer cada una de las organizaciones o integrantes del mapa de comunidad y a qué pueden comprometerse. Se pueden construir proyectos posibles entre el jardín y la comunidad. De este modo, los diferentes actores y lugares en donde se desenvuelven, se convierten en lugares para desarrollar experiencias de aprendizajes de contenidos que enriquezcan y resignifiquen a los contenidos escolares.

LOS MOMENTOS DEL AÑO

El ingreso al jardín de infantes es una experiencia significativa en tanto se considera matriz fundante de relaciones sociales que el niño vivirá a lo largo de su tránsito por el sistema educativo, en ella se inscribirán maneras de ser, de relacionarse, de aprender.

NIVEL INICIAL

El comienzo de la escolaridad va más allá del primer día de clase, o de iniciar la rutina escolar, trata de un proceso en el que lo diverso, lo ajeno, lo parecido, lo común se pone en juego entre las distintas formas de convivir en casa y en el jardín. Ninguno de estos conocimientos ha de considerarse de poca importancia, todos requieren de una construcción particular, nada es obvio para un niño que ingresa por primera vez a una institución. A partir del ingreso al jardín de infantes el niño deberá incorporar los hábitos escolares, a la vez que continuar validando los familiares, que en ocasiones son diferentes.

Es importante dimensionar lo que significa para el niño y para su familia, el comienzo de la escolaridad, este inicio está inserto en un contexto determinado: el jardín de infantes; y lo que ha de producirse allí es *un encuentro entre desconocidos*: el niño y su familia - los docentes y la institución.

Proceso de Iniciación o Período Inicial: El Proceso o período inicial, también conocido como período de adaptación es el primer momento del año escolar en el jardín de infantes. Más allá de cómo lo nombremos, este momento es fundante del futuro escolar. En él, intervienen algunos procesos psicológicos y sociales que han de ser reconocidos para permitir orientar una didáctica acorde a este período. Reflexionar en torno a qué significa adaptarse, quiénes son los que se adaptan, cómo manifiestan los niños sus modos particulares, acompañar a todos, a quienes lloran, se angustian, se alegran, se expresan o se muestran muy pasivos, es una de las acciones que los docentes deben considerar en este momento escolar. Es importante para un niño aprender a extrañar... Comenzar a separarse, sólo por algunas horas, de su grupo familiar, es humanizar al niño permitiéndole formar parte de un grupo de pares a la vez que conocer otros adultos referentes y enseñantes.

Ahora bien, podríamos preguntarnos cuándo comienza el proceso de iniciación. Al respecto es interesante pensar en el *primer encuentro*, este momento es la **inscripción a la institución**. Las familias de los niños toman sus decisiones respecto a decidir por una u otra institución, lo hacen pensando en determinadas variables particulares y válidas. Lo que se torna relevante es considerar el momento de la inscripción como el inicio de un vínculo sensible, basado en la confianza y el encuentro con las familias con quienes a lo largo de los siguientes años escolares nos relacionaremos en una tarea que ha de ser de responsabilidad compartida. Por tal motivo el jardín debe cuidar este momento que inaugura el ingreso del niño a la institución escolar, en el cual se abren las puertas para alojar “al sujeto que ingresa”. Los requisitos de la inscripción y el número de vacantes deben ser dados a conocer con la anticipación necesaria para que los familiares accionen en consecuencia. El jardín debe paulatinamente dar a conocer sus objetivos, sus modos de trabajo, sus espacios y los modos particulares de distribuir el tiempo y los agrupamientos escolares. En este momento el personal de gabinete psicopedagógico y asistencia al escolar tiene la posibilidad de ir conociendo algunas expectativas, dudas, temores o particularidades de algún niño o familia que requiere una atención diferenciada. Si las familias que ingresan por primera vez a la institución, observan un escenario saludable, cuidado, de escucha e información necesarias, se dará inicio a un **buen encuentro**. Este tiempo es de vital importancia.

Durante el proceso de iniciación **la distribución de los tiempos** ha de pensarse con la flexibilidad que caracteriza al nivel. Al interior de cada institución, dentro de ella cada grupo y dentro del grupo cada niño ha de ir “mostrando” las posibilidades de aceptación a la vida escolar. Se podrá entonces definir, entre los adultos de la institución y en comunicación con las familias, cómo ha de ir graduándose el tiempo escolar hasta llegar a completarlo. Lo importante es evitar la rigidez, es preciso considerar a cada niño y a cada familia como “inéditos”, para lograr encontrar los mejores dispositivos para que la estadía de cada niño en el jardín sea vivida saludablemente

Con respecto a **la conformación de los grupos...** “Un grupo no se hace en un día, ni se hace sobre la base de la buena voluntad del maestro, ni de un horario, o de una programación meticulosa y perfecta. Hay que dar tiempo que los afectos, los espacios, las costumbres y el trabajo en común vayan funcionando, entremezclándose, uniéndose. Y cuando formen una trama móvil, elástica, vital...podremos ir viendo ese grupo que pretendíamos, son sus tensiones, sus características, sus calores y sus fríos” (Diez Navarro, 1995).

En tal sentido cada institución, según sus propios rasgos e historia, definirá los modos más apropiados para conformar sus grupos. Podrá considerar un número parejo entre varones y mujeres, podrá realizar las actividades iniciales con la totalidad de los niños de una misma sección, para luego, atendiendo a determinadas variables, conformar los grupos que continuarán juntos el resto del año escolar, o podrá considerar otros modos posibles atendiendo a la realidad institucional particular.

Este momento inicial del año requiere considerar la **organización de los espacios**, los niños, al igual que los adultos, se apropian de los espacios usándolos, estando en ellos, conociéndolos. En toda institución, sin importar sus dimensiones, se constituyen espacios que cumplen variadas funciones y en los cuales trabajan determinadas personas. Recorrer la institución, suele ser una de las actividades de los primeros días de clase, es importante considerar que esta propuesta por sí misma no garantiza la apropiación de los espacios institucionales, es preciso planificar una secuencia de actividades que considere la relevancia de este aprendizaje. Con respecto a los espacios de la propia sala, resulta interesante que puedan ser habitados y organizados en grupo, de este modo los niños se relacionarán sintiéndose partícipes de esta tarea.

Durante el proceso o período inicial, lo que posibilita la adaptación del niño a la vida escolar es **el juego**.

Es importante definir los objetivos específicos para este momento, sin duda, rondarán en que los niños se vinculen, disfruten, den a conocer poco a poco sus particularidades y sus necesidades, se apropien de los espacios y materiales del jardín, etc. En el jardín de infantes, desde el primer día de clase, ha de trabajarse con contenidos. En estas primeras semanas las propuestas, han de tender a la vinculación, por ello, han de ser grupales y no individuales, de este modo los invitamos a relacionarse, a dirigirse al “otro” para resolver algo, a construir el esperado “nosotros”. En estas primeras semanas el docente ha de observar para construir, lo más fielmente posible, **el diagnóstico grupal**. Mientras tanto es importante ir **celebrando** los

NIVEL INICIAL

aprendizajes adquiridos junto con los niños, para comenzar a darle forma al resto del año escolar.

Período de Desarrollo: Cada institución y dentro de ella cada grupo o sección determinará cuál es el mejor momento para dar inicio a las propuestas de enseñanza de este período. Las mismas podrán estar enmarcadas en proyectos áulicos, en unidades didácticas, en secuencias didácticas, en centros de interés, en actividades habituales o extraordinarias, u otras organizaciones didácticas posibles.

El período de desarrollo escolar, por razones organizativas y temporales, suele contener el primer cuatrimestre que abarca hasta el receso invernal, el segundo que abarca desde el re-encuentro hasta el cierre de las propuestas.

En tal sentido, una vez que el docente haya diagnosticado a su grupo y efectuado una reunión de padres, es necesario que dé a conocer su planificación anual, a la vez que presente a su grupo las distintas propuestas de enseñanza a llevarse a cabo durante este momento del año. En esta presentación es interesante que el maestro, consulte e indague al interior de su grupo, en relación a intereses, inquietudes o ideas que puedan manifestar los niños y sean viables de ser incluidas en la planificación.

Durante el primer y segundo cuatrimestre ha de planificarse, conjuntamente con los proyectos áulicos o unidades didácticas, el encuentro con las familias de los alumnos y las actividades en las que podrán participar. Del mismo modo las salidas o experiencias incentivadoras con el grupo, serán consideradas por la institución y planificadas en el conjunto docente.

En este período, comenzarán las propuestas de las áreas curriculares de Educación Física, Educación Musical y los encuentros con el Bibliotecario y la Biblioteca de la institución.

Por lo general, los espacios en donde se desarrollan estas áreas son distintos a los de la sala, y están a cargo de profesionales especializados. En tal sentido, estos profesionales junto con el docente de sala, deberán planificar y organizar las propuestas de inicio.

Período de Cierre: Este momento tiene relación con la finalización del ciclo escolar. Del mismo modo que en el período de desarrollo el docente da a conocer las propuestas de trabajo a su grupo y a las familias, en el **período de cierre** es necesario organizar una propuesta didáctica que dé cuenta de lo aprendido, ya sea a través de exposiciones de trabajos, de presentación de productos o de encuentros con la familias para **celebrar lo aprendido** a partir del proyecto o unidad didáctica desarrollada.

Es importante atender a la construcción de la noción de tiempo en los niños de nivel inicial, para lograr que la idea de “cierre del ciclo”, tenga sentido y pueda ir anclando en sus conceptualizaciones. En tal sentido conversar con ellos, reconstruir la historia grupal del año escolar y pensar en el próximo, favorecerá el tránsito hacia el siguiente año.

Durante este periodo debe considerarse la articulación intra-institucional con el año siguiente. Si el grupo permanecerá al año siguiente en la institución, es importante que se recoja, a través de diferentes registros, lo sucedido durante el año de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere proteger, guardar y transferir la historia registrada, para ser resignificada en la sala siguiente. Una gran caja, un cofre, una bolsa o cualquier otro

contenedor, será un excelente dispositivo para dar idea de cierre, a la vez que de apertura al año siguiente.

Si se trata de un grupo que egresa del Nivel Inicial al primario, será tiempo de evaluar todas las acciones llevadas a cabo desde el inicio del año en torno a la articulación inter-institucional. Ambos niveles y al interior de ellos, los directivos y docentes, planificarán acciones comunes y conjuntas que permitan a los alumnos conocer y acercarse a lo específico de cada nivel, posibilitando un tránsito saludable tanto para los alumnos como para sus familias.

Otra actividad que forma parte del cierre es el **acto escolar de fin de año**. En todas las instituciones de nivel inicial, se lleva a cabo un acto institucional que da cuenta de la llegada del último día de clases del año en curso. Más allá de cuál sea la modalidad, desplegada en cada jardín, es necesario considerar algunos aspectos para evitar que las últimas semanas de clase sean “agotadoras” e inquieten tanto a alumnos como a docentes.

Los alumnos deben saber de qué se trata este acto, a qué refiere, quiénes asistirán a él y qué sucederá. Planificar **“todos juntos”** este tiempo es responsabilidad del equipo de conducción. Es preciso que los directivos, den a conocer algunos aspectos ya institucionalizados, a la vez que busquen el consenso de posibles maneras de llevarlo a cabo, sin olvidar que se trata de grupos de niños pequeños. El éxito de este momento tendrá relación directa con los modos de encuentro entre los adultos de la institución y sus familias.

Las Reuniones de Padres: Se llevan a cabo durante el ciclo escolar, por lo general al iniciarse el ciclo, una vez finalizado el período inicial, a mitad y al cierre del año. También realizan otras reuniones extraordinarias, de carácter particular que requieren de un encuentro.

El objetivo de las mismas es dar a conocer a las familias de los alumnos la tarea educativa, dando cuenta de lo que los docentes enseñan y lo que los alumnos aprenden.

Es importante que se abra un espacio para la comunicación, que favorezca la participación de todos sus asistentes y que permita que los familiares conozcan la realidad del jardín de infantes al que asisten sus hijos. La convocatoria, la recepción de la información y el ambiente que se genera en estas reuniones provocan continuidad en la asistencia de las reuniones posteriores. Se pueden propiciar espacios de debate a partir de un tema de interés o permitir que las familias manifiesten sus inquietudes y las compartan. Lo importante es considerar que son espacios grupales, en donde las individualidades deben sumarse para conversar sobre el grupo total. En caso de necesitar conversar aspectos relevantes e íntimos de un niño y su familia, se concretarán otros espacios con el objeto de preservar las particularidades.

El docente junto con sus colegas y el equipo de conducción deben participar en la planificación de las reuniones, considerando que lo más relevante en ellas es lo que se escucha, dice, se muestra y se lee.

Suele suceder que no todas las familias puedan asistir, en estos casos el docente debe intentar arbitrar los medios para que la familia de ese niño no “quede afuera”; el **cuaderno de comunicaciones** puede ser un buen medio para ello. Desde el inicio del

año las familias deben saber que el cuaderno de comunicaciones, más allá que los niños lo manipulen, es un medio para enviar y recibir información valiosa, las comunicaciones que envíe la docente o la institución deben ser claras, atender a sus destinatarios, e invitar a las familias a utilizarlo. Siempre deben ser firmados para garantizar su lectura.

En ocasiones hay familias que tienen dificultades para escribir o leer, en esos casos se deben arbitrar otros medios para lograr que la comunicación se desarrolle.

En las reuniones de padres, el docente propone juegos o invita a los padres a realizar algunas actividades que son desconocidas por ellos o los incomodan, es necesario advertir estas posibilidades para lograr que todos se sientan cómodos, seguros y dispuestos a participar.

En caso de entregar informes evaluativos es importante explicar sus modos de organización, aclarar a qué refieren algunos contenidos y generar otros espacios, en caso de ser necesario, para saldar posibles dudas.

Las Efemérides: En los distintos niveles de la escolaridad las efemérides operan como momentos de conmemoración secuenciados por la existencia de un calendario escolar oficial.

Conmemorar significa recordar en comunidad, en conjunto. Pero pese a esta definición del término, muchas veces los actos escolares se convierten en recordatorios unilaterales, donde un puñado de docentes decide qué será aquello a recuperar desde el pasado y bajo qué modalidad tendrá lugar ese recorte y ponderación de lo pretérito; mientras que el resto de los actores institucionales, especialmente los alumnos, permanecen circunscriptos al rol de espectadores pasivos.

La cuestión de las efemérides en la escuela, si bien involucra a la dimensión histórica de la realidad social, es al mismo tiempo un asunto que atraviesa toda la vida institucional. Por eso es frecuente o común que las distintas áreas del conocimiento se vayan turnando en la preparación de los actos conmemorativos.

Ahora bien, para lograr que las efemérides sean verdaderas conmemoraciones grupales, de carácter crítico y reflexivo, es indispensable propiciar y acompañar la participación activa de los alumnos y miembros de la comunidad local.

-Finalmente, en cuanto a la participación de distintos miembros de la comunidad en los actos escolares, se puede pensar en invitar a cantantes, titiriteros, profesores, familiares, antiguos pobladores y estudiantes de otras jurisdicciones; para que den cuenta de sus ideas, opiniones, experiencias y puntos de vista.

LOS EQUIPOS DE TRABAJO

Una institución de Nivel Inicial está conformada por distintos actores que, desde sus particulares trayectorias de formación, conforman un grupo constituido a partir de una jerarquía relativamente estable.

Sin duda el quehacer de quienes integran un equipo de conducción trasciende a la tarea de enseñar, hay también otras cuestiones administrativas, políticas, de infraestructura, de presupuesto educativo, etc. que enmarcan y condicionan la realidad cotidiana de cada escuela. Sin embargo, es en **la enseñanza** que cada institución escolar debe poner el acento y generar tareas de gestión que atiendan a las necesidades particulares de cada comunidad específica.

El Diseño Curricular de esta jurisdicción prescribe, entre otros aspectos, *qué y cómo enseñar*, pero es preciso que cada grupo de trabajo planifique, pruebe y considere nuevas posibilidades de enseñanza, respondiendo a las particulares realidades de cada jardín de infantes.

La tarea de contextualizar y poner en acto el currículo requiere de un **trabajo en equipo**, es una tarea conjunta, grupal, compleja, que requiere de un proceso de elaboración guiado por el equipo de conducción, quien a su vez recibe la orientación de la supervisión del nivel.

Entre las múltiples tareas de contextualización, debe considerarse también la articulación entre las distintas secciones del jardín y con el nivel primario, la participación activa de las familias de los alumnos, el trabajo con la comunidad, entre otras.

MODOS DE ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Es indispensable pensar en las tareas de planificación, afirmando que resulta necesario acordar la enseñanza colectivamente en el marco de cada institución educativa, siendo imprescindible hacerlo con perspectiva histórica.

Planificar en perspectiva histórica supone considerar el tiempo de los alumnos que están aprendiendo, en términos amplios de dimensión personal y social y en términos prácticos de disponibilidad acotada, de meses, días u horas de cada año con su maestro.

Así es que constituye una enorme responsabilidad ética y moral enseñar y respetar el marco propuesto desde la perspectiva conceptual, filosófica, ideológica y política que el estado como sustento da a los lineamientos curriculares. Estos lineamientos son:

- Prescriptivos: porque pautan la enseñanza, establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia.
- Comunes: porque incorporan los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad.

Del sentido didáctico de toda planificación (incluso la institucional) al sentido institucional de toda planificación (incluso la didáctica):

“El planeamiento en las instituciones educativas siempre debe ser pensado desde una mirada didáctica: toda tarea de planificación debe tener como preocupación central la enseñanza; desde esta perspectiva toda planificación que se realice, ya sea desde la dimensión propiamente didáctica del aula (...) como a nivel institucional, tiene que servir para facilitarla, promoverla, viabilizarla.

Todo planeamiento que se realice en la escuela, aún centrado en la unidad aula, no puede perder de vista la dimensión institucional. Las decisiones de enseñanza no son decisiones que puedan tomarse desde lo individual. Considerar la trayectoria de los alumnos a través de distintos ciclos, años y áreas en una misma institución nos lleva a interrogarnos acerca de la manera en que las propuestas curriculares logran articularse en un todo coherente. La responsabilidad de la enseñanza no puede reducirse a esfuerzos individuales sino del conjunto” (MECyT., Bs. As., 2009).

Ahora bien, si consideramos que la enseñanza es una tarea compleja y relevante porque atañe a las dimensiones social, cultural y humana de los sujetos que aprenden, es imprescindible la tarea de planificación. Planificar “desde un Curriculum, desde un Proyecto Institucional, desde un Proyecto Curricular” garantiza prever la enseñanza y no dejarla sujeta a la contingencia.

La planificación es la representación anticipada del proceso de enseñanza, que al decir de Schon, (1996). constituye una “Hipótesis de Trabajo”, la reflexión sobre lo que acontece y la irrupción de lo inédito llevan a definir la planificación como una herramienta flexible y abierta y no un instrumento-norma que determina lo logrado y no logrado. Por tanto consideramos que ella debe ser entendida como una “sucesión de borradores” (Harf, 2003).

La Planificación Áulica:

Para organizar la práctica áulica es posible recurrir a algunas modalidades, ellas pueden ser:

- **Las Unidades Didácticas:** Son un modo de organizar los contenidos del nivel que permite indagar el ambiente de manera global, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre los elementos del mismo, a la vez que buscar explicaciones a los distintos fenómenos observados.

Para delinearla es preciso, entre otros aspectos, que el docente verifique sus conocimientos en torno al recorte elegido para cada unidad y considere las posibilidades de ampliarlo; qué saberes poseen los niños en torno al mismo y qué se espera que los niños aprendan, etc.

- **Los Proyectos:** permiten el abordaje de determinados contenidos en el marco de contextos de significación, persiguiendo la resolución de un problema planteado o la concreción de un producto determinado (Una obra de teatro, un cancionero para cada niño, una muestra de arte, entre otros.) Al igual que las unidades didácticas este modo particular de organización de la práctica tiende a la articulación de los contenidos a enseñar.
- **Las secuencias didácticas:** Son una serie articulada de propuestas organizadas para trabajar determinados contenidos que no son trabajados en las unidades didácticas o proyectos. Son estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia y sentido propios. Por ejemplo el trabajo habitual con el nombre propio, los intercambios orales del inicio de la jornada, los juegos de mesa, entre tantas otras.

Las Actividades que se desarrollan en el Nivel inicial pueden organizarse a partir de distintas dinámicas grupales (totalidad del grupo, en parejas, tríos, individualmente, etc).

Algunas de ellas se deben constituir en situaciones genuinas de juego, otras podrán o no centrarse en clave lúdicas.

Las actividades centradas en lo lúdico pueden adquirir distintas formas, que han sido y continúan siendo pilares del nivel: *Juego Trabajo, *Juego en Áreas, *Juego Centralizador.

Las actividades además pueden ser *habituales o permanentes (comúnmente conocidas como cotidianas/de rutina); *ocasionales o extraordinarias (a partir de sucesos que irrumpen o de decisiones docentes que responden a la necesidad de enfrentar alguna situación que se presenta como problema a resolver) *pertenecientes a Unidades Didácticas/Proyectos a corto/mediano o largo plazo/Secuencia didáctica.

LA EVALUACIÓN

La evaluación atravesó y continúa atravesando diversos procesos...pasó de ser una instancia de valoración de lo aprendido por los alumnos, con una visión homogeneizante que impregnó sus criterios para elaborar y revisar las propuestas didácticas, hasta entenderse como constitutiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Aún así, evaluar implica siempre una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones para mejorar y/o cambiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se constituye en una acción sistemática, continua, reflexiva y contextualizada que respeta al sujeto real y su historia personal y social.

La tarea docente se definirá entonces ajustándose y constituyéndose en proyecto de trabajo, siendo la evaluación la que permita analizar la propuesta didáctica.

De este modo la evaluación ofrece genuinas posibilidades de revisar las prácticas y permite la autoevaluación del docente; ocupa un lugar privilegiado en el espacio educativo, ya que es constitutiva de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender.

Por tanto, vista de este modo, permite establecer una relación cualitativamente positiva entre maestro y alumno, permitiéndole comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en que va construyendo su saber el alumno.

Es necesario considerar desde el comienzo del proceso la documentación de las distintas instancias de evaluación, a la vez que considerar quién/es serán los destinatarios de la información y hacia quiénes estarán orientadas las acciones de evaluación (en ocasiones al alumno, a la familia, a los equipos de conducción e interdisciplinario).

Entre la metodología y los instrumentos de recolección se pueden considerar: observación de clases, producciones de los niños, carpetas didácticas, entrevistas, encuestas, discusiones en reuniones de personal, con pares de la misma o de otra área, reuniones de padres, filmaciones, entre otras.

Evaluar implica observar, describir, analizar, interpretar y explicar transformando la acción. Realizar una evaluación desde esta perspectiva supone:

- Apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y a acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoques para dar cabida a la recolección de datos, tanto sobre procesos como sobre productos.
- Apertura metodológica. La primera e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales. Del monismo al pluralismo metodológico.

- Apertura ético-política. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de intereses implicados en un proyecto educativo... (Gimeno Sacristán, 1985).

Siendo el Nivel Inicial posibilitador de experiencias escolares significativas y fundante en las trayectorias escolares de cada uno de los niños, es necesario que el proceso de evaluación responda a estas premisas, sosteniendo el cuidado, la mirada, la espera y la paciencia que merece quien inicia su proceso de escolarización.

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

En toda institución, ya sea de gestión pública o privada, circula un gran flujo de información¹¹.

Es importante que esta información se organice al interior de cada institución, con el objeto de ser conocida por todos sus miembros, la secretaría es un espacio adecuado para hacerla circular. Otro ámbito en el que circula gran flujo de información es la preceptoría o sala de maestros de cada institución. Allí todos los docentes ingresan, por diversos motivos, convirtiéndose éste en un sitio ideal para la comunicación. Es tarea de los docentes auxiliares arbitrar los medios más adecuados para que circulen distintas informaciones que hacen a la vida institucional.

Cada equipo de conducción buscará los dispositivos más adecuados para que la información circule o sea leída. Debe formar parte de la Organización Administrativa en el Proyecto Institucional. Lo importante es que lejos de convertirse en una tarea más para cada docente, favorezca dentro del circuito burocrático, la posibilidad de ser entendida por sus lectores para conocer y reconocer la información del ámbito docente.

En un ámbito democrático, es necesario que la información circule a *tiempo* para permitir a sus lectores que accionen en consecuencia, ya sea porque se trate de inscripciones a la docencia, distintos tipos de propuestas de capacitación, normativa escolar, etc.

Otro tipo de información es interna y privada de cada institución, por lo general se conoce a través del Libro de Circulares Docentes, Libro de Personal de Maestranza y Copa de Leche, pizarrones, notas en el libro de firmas, registros de asistencia, cuaderno de sala entre docentes de ambos turnos, etc.

En el libro de circulares docentes de cada institución deben prescribirse los lineamientos de la política educativa institucional, a través de la organización de los planes de acción y otras informaciones, que den sentido y orientación a la agenda escolar.

¹¹ Por lo general es emanada por el Ministerio de Educación de la Provincia, a través de la Supervisión General/Escolar/Secretaría Técnica, la Junta de Clasificación y Disciplina, la Secretaría de Recursos Humanos, el Sindicato Docente, otros Organismos Públicos o Privados y el Equipo de Conducción de cada escuela

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

La documentación pedagógica posibilita a los docentes y a la institución organizar la tarea de enseñanza, conocer y comprender los procesos de aprendizaje de los niños, a la vez que mejorar la práctica docente y la gestión institucional.

Esta documentación es diversa, persigue los fines mencionados y varía en su formato según sea, *carpeta didáctica, registro narrativo, registro textual, fotografías, videos, dibujos de los niños, escrituras de los niños, relatos de situaciones áulicas o institucionales, grillas de evaluación, grabaciones, encuestas a padres u otros tipos de seguimiento.*

Si son socializados al interior de la institución, constituyen una posibilidad democrática que construye sentido, que organiza la práctica, que posibilita la reflexión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que cuida de las trayectorias escolares de los alumnos del Nivel Inicial. Del mismo modo, son documentos valiosos para los docentes que ingresan por primera vez a la institución o para aquellos que continúan con un mismo grupo en otras secciones.

Algunos de estos documentos podrán formar parte del Proyecto Educativo Institucional, ya sea porque la situación relatada, el registro u otra modalidad seleccionada; hacen a situaciones inéditas que merecen dejar huella escrita o porque atienden a acertadas respuestas a distintas problemáticas que la institución, como tal va transitando.

Los relatos docentes¹², son también documentos pedagógicos de gran valor institucional, en tanto permiten a los docentes interpretar una experiencia y desarrollar su saber práctico considerando a los destinatarios de este escrito como otros colegas que lo leerán en clave pedagógica, es decir “de maestro a maestro”. El sentido de este relato está directamente relacionado con la reflexión de quien escribe y con lo que quiere contar.

...“Se trata de un trabajo en el que las acciones realizadas se van secuenciando cuando el docente explica reflexivamente la experiencia. Y esta explicación reflexiva supone discriminar entre aquellos principios generales que sostienen y organizan su práctica y aquellas acciones particulares que responden a las circunstancias del desarrollo de la experiencia, como dos elementos propios de la tarea docente. Los relatos poseen un potencial *transformador* tanto para sus autores como para los lectores. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando; y la escucha o la lectura del relato resignifica la experiencia del que la está escuchando o leyendo. En ambos procesos, los docentes se apropian de un recurso de experiencia que les permite profundizar o recrear aquello que se proponen enseñar”. (Finocchio, y Brito, 2005).

Si acordamos con que a escribir se aprende escribiendo, acordaremos también con que el aprendizaje progresivo de esta práctica rondará en el “escribir” y en el deseo de transmitir la experiencia docente a otro docente para continuar ensayando otros rasgos de nuestra identidad, evaluando sus efectos en lo que transmitimos a nuestros alumnos.

¹² Algunas instituciones de la provincia han instalado esta modalidad entre sus prácticas cotidianas. En tal sentido invitamos a todas las Instituciones del Nivel a apropiarse de esta posibilidad que permite transmitir la experiencia docente y continuar ensayando posibles modos de transitar el hecho educativo.

FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

La forma de organización del conocimiento escolar para el Nivel Inicial responde al principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento, alrededor de ejes organizadores significativos.

Por tanto, no es la lógica disciplinar la que ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en el Nivel Inicial. La lógica de globalización-articulación de contenidos como aportes a ejes temáticos, problemáticos, expresivos u otros, es la que ha de orientar la planificación institucional/áulica.

De este modo los contenidos a enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños. Este planteo excluye el pensar en actividades de Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales que llevan a una “primarización” de los modos de enseñar en el jardín de infantes desconociendo las formas en que los niños construyen sus conocimientos sobre la realidad.

A continuación se propone la forma de organización del conocimiento escolar:

- Lenguajes Artísticos;
- Educación Física.
- Entramado Social, Natural y Tecnológico;
- Prácticas del Lenguaje;
- Matemática.

NIVEL INICIAL

BIBLIOGRAFÍA

- Diez Navarro, M. (1995) *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Argentina, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26,206*. Buenos Aires, Argentina
- Argentina, Poder Legislativo Nacional (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061*. Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- DGCyE,(2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco general para la educación inicial*. Buenos Aires, La Plata: M.E.C. y T.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2009) *Tiempos de Infancia, Fragmentos de 200 años*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I., Southwell, M., Tenti Fanfani, E. y Serra, M., (2009). *Dossier. en: Revista el Monitor N°1*.Buenos Aires: M.E.C. y T.
- Esparza, A. y Petroli, A.(2000) *El proceso de adaptación*. En Revista Novedades Educativas. “La educación en los primeros años” N° 20. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Finocchio, S y Brito, A. (2005). *Lectura y escritura de maestros*. Fragmentos de la Clase. Curso: Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kaufman, V. y Serulnicoff, A. (2004). *Conocer el ambiente*. En Malajovich, A. (Comp.) *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- M.E.C.yT. (2004) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*, Buenos Aires: M.E.C.yT.

- MECyT. Kaplan, C., García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: MECyT. Presidencia de la Nación.
- MECyT., (2009), *La Planificación: desde un curriculum prescriptivo*. Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires: M.E.C. y T.
- Méndez, L. (2000). *¡Sociales primero! La teoría va a la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Poggi, M. (comp.). (1999). *Apuntes y Aportes Para La Gestión Curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Redondo, P. (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (1996). *Pensar la matemática en la escuela*. En Poggi, Margarita (comp). *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarlé, Patricia. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, Patricia. (Coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*, Buenos Aires: Almagesto.
- Terigi, Flavia. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa*. En Documento de la Organización de Estados Americanos. Proyecto Hemisférico de O.E.A. “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires: O.E.A.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

TIERRA DEL FUEGO

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

ÍNDICE

Los Lenguajes Artísticos	65
Propósitos.	70
Consideraciones sobre los Contenidos y Recomendaciones	
Didácticas	71
Ejes de Contenidos y Recomendaciones Didácticas.....	71
- Los Lenguajes Artísticos: facilitadores de la comunicación.....	72
- Los Objetos y los Materiales: portadores de significado.....	77
- El Espacio y el Tiempo: en el quehacer artístico.....	81
- Lenguaje Musical.....	86
- Mi cuerpo resuena.....	87
-Los objetos.....	89
-Nos... Otros.....	90
Contenidos del Área en formato cuadro	93
Recomendaciones para la Evaluación	98
Glosario.....	100
Bibliografía.....	103

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Los actos míos, son más míos, si son también de todos, para que pueda ser, he de ser otro, salir de mi, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia...

Octavio Paz (1914-1998) México.

El arte es una construcción social en tanto se modifica y manifiesta a partir de características de espacio, tiempo y cultura y de la forma en la que el hombre se relaciona con su medio social. Frente a esto no es posible tener una única mirada sobre el arte, ni se puede hablar de verdades absolutas porque depende de las convenciones culturales que posibilitan diferentes formas de interpretación.

La idea de lo bello, lo agradable y mimético, lo proporcionado, lo armonioso, lo feo, lo abstracto, el genio creador, son algunas de las concepciones que han sustentado al arte en otros tiempos. Con **la aparición de la idea de considerar al arte como lenguaje**¹ se abre un nuevo escenario en la historia donde la búsqueda artística se centra en construir relatos con sentido “(...) que van constituyendo una realidad fragmentada, incierta, múltiple, determinada por el marco teórico desde el que se la piense (...)” (Fernández Troiano, 2010).

“En la actualidad se reconoce que **el arte es un campo de conocimiento**, productor de imágenes ficcionales² y metafóricas³, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente⁴ comunicables que cobran la denominación de **lenguajes artísticos**, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal.” (M.E.C.yT. de la Nación Argentina, C.F.E. N°111/10, Anexo)

En el Sistema Educativo fueguino, los *Lenguajes Artísticos* integran un área conformada por *Lenguaje Plástico-visual, *Expresión Corporal-Danza, *Música y *Teatro. Este espacio areal revaloriza y legitima cada uno de los lenguajes que lo integran considerándolos específicos; portadores de formas propias de representación⁵, expresión⁶ y de comunicación⁷. Pensando a cada uno desde su autonomía en la construcción del conocimiento artístico, se convocan en un área por tener un enfoque compartido, un propósito común:

-Revalorizar el espacio educativo de los lenguajes artísticos promoviendo la creación de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de conocer el hecho artístico,

¹ Adherimos a los conceptos trabajados por Aguilar, 1996 (citado por Judith Akoschky en “El arte y escuela” Paidós) quien considera que el arte es un lenguaje pero no universal, si es universal la necesidad del hombre de expresarse a través del arte. Cada cultura tiene un lenguaje artístico propio y una particular manera de utilizar este lenguaje en el conjunto de sus pautas, costumbres y valores.

² Ver Glosario.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

disfrutando, reflexionando, produciendo y apropiándose de los lenguajes a través de los cuales las artes se manifiestan.

La definición de este propósito compartido por los Lenguajes Artísticos, deja establecido un lugar diferente para su enseñanza y para el acceso a la experiencia estética en la escuela.

“En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy, cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos.” (M.E.C.yT., de la Nación Argentina, C.F.E. N°111/10, Anexo)

Pensarse como área integrada, en el Nivel Inicial, permitirá llevar adelante proyectos educativos significativos generando, en los alumnos, experiencias casi únicas de construcción del conocimiento.

En la niñez los sentidos están abiertos para explorar, escuchar, mirar y conquistar el mundo que nos circunda. El niño comienza su proceso de socialización con el entorno mediante los *Lenguajes Artísticos*, entre otros. Esto surge a partir de una de las necesidades básicas del hombre: comunicarse con su entorno. Las diferentes formas del hacer artístico permiten al niño, de este nivel, enriquecer el proceso de socialización ya que, a través de las mismas, lo “subjetivo toma un estado público, se externaliza y espera completarse con la participación del otro”. (Loyola, C., 2007)

Cuando el niño llega al jardín de infantes ya ha tenido experiencias artísticas que le han permitido vivir y sentir emociones. Cantar, bailar, dibujar y actuar son rituales cotidianos a los que los niños tienen acceso y que le sirven como formas de comunicación. Pero no podemos dejar de pensar en que las realidades no siempre son compartidas y las experiencias son únicas. Es desde este lugar donde la escuela debe asegurar el ensanchamiento del mundo simbólico, nutriendo de experiencias estéticas y expresivas a los niños.

La actitud de crear e imaginar situaciones o nuevos mundos se observa desde muy temprana edad en los niños cuando, a partir del juego, logran transformar una cuchara en una espada o un palo de escoba en un veloz caballo. En los juegos se reproduce mucho de lo que los niños han visto y experimentado con anterioridad pero esa realidad es (creada) transformada, combinada y organizada de una manera diferente. El juego como actividad constituye una experiencia fundamental en la vida de los niños y proporciona un lugar valioso de aprendizaje con significado. Esto se relaciona directamente con el arte dado que los cuentos, los títeres, la música, las imágenes, el movimiento, significan espacios de juegos donde se puede traspasar la frontera del mundo real.

En el Nivel Inicial los niños convierten los espacios transformándolos en escenarios donde logran cantar haciendo ritmos y ostinatos, quizás con palabras o sílabas sin sentido, pero con contenido para ellos, se acompañan con el movimiento del cuerpo, dialogan haciendo voces de distintos personajes, imitan sonidos, dramatizan, exploran distintos materiales.

La enseñanza de los Lenguajes en el Nivel Inicial, y en los siguientes, **se aleja de la intención de formar niños artistas** ya que su propósito es generar oportunidades para desarrollar la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. La enseñanza debe habilitar espacios cotidianos para que los gestos, las imágenes, los movimientos, los sonidos y aún los silencios de los niños puedan cobrar protagonismo.(...) “La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades.” (M.E.C.yT. de la Nación Argentina, C.F.E. N°111/10, Anexo)

Las propuestas de construcción del conocimiento artístico deben atender a la necesidad de generar en los alumnos situaciones que permitan, partiendo de la exploración, la búsqueda de soluciones y estrategias resolutorias a problemas visuales, actorales, musicales o corporales. El docente debe preguntarse cuando selecciona los contenidos y las actividades ¿qué quiere que los niños descubran, prueben, conozcan sobre los lenguajes artísticos? ¿Cuáles serán los desafíos que se producirán en el hacer?

La construcción y el desarrollo del conocimiento artístico son “...producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo a partir de tres aspectos o “dominios”: el productivo, el crítico y el cultural” (Eisner, 1972). De esta forma se hace necesario implementar estrategias didácticas que tiendan a desarrollar las capacidades necesarias para poder lograr el aprendizaje artístico en sus tres dominios habilitando saberes que permitan aprender a: crear formas artísticas de naturaleza estética y expresiva, a ver en el arte y en el entorno logrando adquirir una percepción estética y comprender el arte como fenómeno cultural.

La diversidad cultural que existe en nuestra provincia, producto de los sucesivos procesos migratorios, sumado al legado de los pueblos originarios -Selk’nam, Yámana, Haush, Alakalufes- nos muestra un escenario rico y variado para la construcción de la identidad fueguina. Los cantos, relatos, lenguas, danzas de las diferentes provincias y de los pueblos originarios son algunas manifestaciones culturales que forman parte de nuestra cultura y que portan saberes, modos de producción y de valores simbólicos propios. La enseñanza de los Lenguajes Artísticos debe propiciar que el alumno parta desde su realidad contribuyendo a la construcción y al fortalecimiento de su identidad, se apropie de nuevos modos de ver el mundo, generando preguntas, buscando respuestas, respetando y valorando las diferencias, apelando a una actitud crítica que les permita interpretar y reconstruir la cultura de pertenencia. Así...“al hacerlo a través de la escuela, la sociedad se garantiza a sí misma la apropiación de estos bienes por parte de un gran sector de los miembros que la componen; tanto de aquellos que podrían acceder a esta experiencia de forma espontánea a través del medio familiar como de aquellos otros cuya posibilidad de acceso estará dada por este único medio” (Spravkin, 2006).

“Educar desde esta perspectiva es imperioso: el mundo complejo, heterogéneo y desigual en el que vivimos requiere de sujetos transformadores, críticos y creativos que

arriesguen nuevas formas de comprender y el impulso de cambiar sus condiciones de existencia” (Loyola, 2007).

El Lenguaje Plástico-Visual: permite contar y decir, imaginar e inventar lo que existe o lo que todavía no fue contado o inventado, a través de imágenes. El conocimiento y la apropiación del mismo permitirá que los niños puedan mezclar y superponer los colores, las líneas, las formas, las texturas; poder seleccionar materiales y formas de usarlos; poder construir una mirada crítica desarrollando la percepción y la interpretación del mundo cultural. Los saberes que los niños tienen en referencia al mundo visual necesitan ser enriquecidos y complejizados desde la enseñanza del lenguaje plástico-visual. Aprender a pintar implicará transitar la experiencia de pintar pero también el poder reflexionar sobre lo realizado, sobre el resultado de las producciones de sus pares y sobre las obras de los artistas. El universo visual permite la posibilidad de iniciar a los niños en la construcción de una mirada que rompa con la fijación de estereotipos sobre el mundo llegando a poder ver que los pastos no son tan verdes ni que todos los soles son amarillos.

La Expresión Corporal: es la danza de cada persona. Es la manera que cada uno tiene de expresar y comunicar con gestos y movimientos, sus ideas, emociones y sentimientos, opiniones, dudas, miedos, en soledad o con otros, en silencio o con música, con sonidos propios o del entorno, sobre escenarios, en la calle o en la intimidad del hogar. La Danza es uno de los lenguajes en donde el ser humano utiliza su propio cuerpo como medio de expresión. La danza nos pertenece a todos, sin distinción de sexo, edad o cultura. Sólo a partir de un conocimiento del propio cuerpo y de habitarlo con placer y bienestar, se podrá ampliar el mundo de relación y comunicación con otros. La Expresión Corporal debe ofrecer al niño la oportunidad de encontrar sus propios movimientos, movimientos auténticos, irrepetibles, movimientos que nazcan del niño y no de una copia o modelo a seguir, *solo así podremos brindarle la posibilidad de encontrar su propia danza.*

El Teatro es el lenguaje expresivo cuyas herramientas están a disposición del niño en su desarrollo integral y en beneficio de las relaciones con sus pares, los docentes y el entorno presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando igualdad de posibilidades para todos y brindando *“conocimientos que contribuyan al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias”* (Filmus, 2004) ampliando y enriqueciendo la capacidad lúdica para apropiarse con placer y alegría de los saberes. Desde el juego, proceso vital del ser humano, se manifiesta la espontaneidad, la diversión, la liberación de conflictos, el placer, habilitando posibilidades, cognitivas, expresivas y sociales. Se ha dicho que el niño “juega” el contenido pero además en el teatro el contenido es también el juego. Por lo tanto contribuiremos en el proceso de aprendizaje de los chicos haciendo uso de las formas organizativas del teatro **para aprender jugando** y brindaremos la posibilidad de que experimenten desde la propia especificidad de la disciplina teatral, acentuando siempre en la conciencia de grupo, la actitud social y el trabajo cooperativo a través de la mimesis, los títeres, el juego dramático y la organización de creaciones compartidas, porque **a jugar también se aprende.** Teniendo en cuenta que el alumno aprende acorde

al contexto, en función de su historia, personal, familiar y del momento histórico en que se encuentra, en un presente signado por el individualismo, la incomunicación y la falta de respeto a las normas, el teatro en el nivel inicial debe hacer su contribución científica pero fundamentalmente enseñar los contenidos-valores del respeto, la solidaridad y la comunicación, generando el marco para el crecimiento personal y grupal que ha de propiciar la tolerancia frente a la diversidad en un ámbito adecuado para la resolución creativa de los problemas.

El Lenguaje Musical es una forma de comunicación y expresión que el niño conoce prácticamente desde que nace, o aún antes. “La música no es un lugar al que se llega, sino un punto del cual hay que partir. Ayudar a encontrarlo dar, las herramientas para que crezca y se expanda es nuestro trabajo.” (Pescetti, 1994).

El niño en su recorrido por el Nivel Inicial experimenta con la materia prima de la música: el sonido. Lo reconoce, ubica su procedencia, lo imita con su voz, discrimina sus atributos, lo combina con otros similares o diferentes, para formar motivos musicales y frases, llevando a cabo un proceso de exploración y expresión que se va perfeccionando y enriqueciendo como una forma de comunicación. En este campo formativo, es necesario partir de la premisa de que todos pueden cantar y experimentar posibilidades sonoras. No se trata de formar músicos, sino de propiciar el contacto con un lenguaje ancestral que liga al ser humano con sus emociones y $q^2 \square \square \square$ vincula con los demás. Sensibilizar a los alumnos despertando en ellos apetencia por las actividades artísticas, y cargar a éstas de sentido y significación será, entre otras, función de la institución y el docente.

La música además de expresar y comunicar, emocionar y enseñar, “en comunión con el cuerpo -gesto y movimiento- juega juegos, baila rondas, acuna sueños” (Akoschky, 2006). Cuando el niño juega, experimenta goce, halla tranquilidad mental y puede trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías. Todo lo que tiene a su alcance, lo transforma en un escenario en el cual todo pasa a ser real y él su protagonista.

PROPÓSITOS

- Iniciar a los niños en el conocimiento y el disfrute de los diferentes *Lenguajes Artísticos* para que puedan sensibilizarse, expresarse y comunicarse a través de ellos de forma autónoma.
- Generar propuestas lúdicas para que los niños amplíen la percepción del entorno natural, social y cultural logrando enriquecer sus posibilidades interpretativas, resolutivas y comunicativas.
- Fomentar la iniciación en experiencias artísticas creando espacios de expresión que posibiliten al niño conectarse consigo mismo, con los otros y con la cultura para aprehenderla y recrearla de acuerdo a sus posibilidades, basándose en el respeto por las diferencias.
- Ofrecer experiencias que estimulen el deseo de descubrir, explorar, crear, improvisar, imitar para que el niño amplíe y resignifique las fronteras del mundo real a través de juegos, cuentos, sonidos, imágenes, movimientos, dramatizaciones.
- Diseñar situaciones para que los niños participen de experiencias del quehacer artístico a partir de procedimientos, objetos, herramientas y materiales propios de los lenguajes y valorando las diferentes formas representativas.
- Habilitar espacios reflexivos para que los niños puedan explorar, analizar, investigar, reelaborar, generar preguntas y buscar soluciones personales o grupales a los problemas que plantea la representación artística, ampliando sus posibilidades expresivas.
- Enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación en los niños a partir del contacto directo con diversas manifestaciones artísticas posibilitando la ampliación del universo simbólico.
- Propiciar el acceso a los bienes culturales iniciando a los niños como espectadores críticos capaces de resignificar y concluir el hecho artístico.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

El espacio de enseñanza de los *Lenguajes Artísticos* en el Nivel Inicial debe constituir un lugar donde se ponga en movimiento los gestos, los sonidos, las imágenes, desde propuestas lúdicas, cercanas a los niños y que les permitan conocer, disfrutar y profundizar en el conocimiento de los quehaceres artísticos. El docente debe pensar en escenas, materiales, tiempos y espacios concretos para elaborar propuestas didácticas anticipándose antes de llevarlas a cabo con su grupo de alumnos.

Cada lenguaje ofrece una manera singular de decir, de mirar y de sentir. Se trabajarán desde propuestas pedagógicas que los integren, entendiendo que ello no implica traducir un lenguaje a otro, sino articular para que uno se nutra de otro cuando así sea posible. Entendemos que los niños en el Nivel Inicial pueden expresar sentimientos o pareceres con palabras o a partir de imágenes o gestos. “A veces necesitamos escuchar y otras mirar. Incluso en muchas ocasiones mirar ayuda a escuchar, leer ayuda a imaginar y todo esto a comprender, a descubrir, a expresar y a fantasear” (M.E.C. y T. de la Nación Argentina, 2007).

Los contenidos propuestos en cada eje temático son una guía a la que el docente puede recurrir para seleccionarlos de acuerdo a la propuesta pedagógica contemplando los criterios de “continuidad y secuencia”⁸ (Eisner, 2007) y la realidad contextual ya sea los intereses de los alumnos, la institución, el barrio, la ciudad, la provincia.

La enseñanza debe facilitar espacios para que los niños crezcan en su autonomía, y en donde se respete plenamente la libertad de sus opiniones, su palabra y su forma de resolver, de preguntar, de explorar. Los *Lenguajes Artísticos* requieren de un desarrollo paulatino en la conformación de la actitud crítica como espectadores y desde este lugar el Nivel Inicial debe construir espacios para que los niños puedan compartir ideas, defenderlas, superarlas y relacionarlas con las de los demás niños. “A ser espectador se aprende. Se puede aprender a mirar con atención en todas las dimensiones posibles, a establecer relaciones, a recordar, a comparar, a descubrir, a interpretar, a interrogarse y a reflexionar sobre lo que se mira” (M.E.C. y T. de la Nación Argentina, 2007).

Es necesario que el docente cree las condiciones para estimular al niño en la búsqueda de respuestas corporales, de producciones artístico-visuales, de dramatizaciones, de producciones musicales que le sean propias, auténticas y no copiadas o dadas por el adulto. En esta búsqueda es importante que el docente pueda respetar las emociones, ideas y fantasías en las respuestas de los niños, para ello, necesariamente deberá intentar eliminar los prejuicios, barreras, cadenas, frenos, tabúes y apostar por la adquisición de una postura abierta, reflexiva, flexible, respetuosa, segura y tolerante. Es fundamental la construcción de un clima de confianza en uno mismo y en el otro, que se genere en los encuentros para que algunos “permisos” se instalen: permiso para el “error”, para la limitación, para las diferencias, para ser.

⁸ Ver Glosario.

Como educadores tenemos la responsabilidad de brindar al niño las herramientas que le posibiliten crear, producir y valorar sus producciones y la de sus pares; formar a los niños como espectadores críticos y sensibles a partir de espacios concretos donde se puedan ver obras, conversar sobre ellas, explorar materiales, hacer y deshacer, volver sobre lo realizado una y otra vez para pensarlo, modificarlo y enriquecerlo. Cuando el docente propicia la oportunidad de que los niños vuelvan sobre su hacer está permitiendo que ellos puedan ver sus propios cambios, que “se posicionen” desde otro lugar; que su subjetividad y su apreciación se modifique.

Acercar a los niños a producciones artísticas del contexto cultural del que somos parte, permite enriquecer la imaginación pero también construir identidad y asegura la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes culturales. “Cuando nosotros “instalamos” en nuestros alumnos la frecuentación, la posibilidad, el deseo, la familiaridad con el arte no sólo estamos mostrando nuevas puertas, sino que también estamos construyendo las llaves para abrirlas” (M.E.C. y T. de la Nación Argentina, 2007).

Una obra, cualquiera sea su lenguaje, habla por sí misma pero acercarle a los niños datos precisos sobre el autor, el contexto de la época y el lugar donde fue realizada implica que la interpretación adquiera otro sentido enriqueciéndose y modificándose.

Producir, reflexionar o contextualizar son aprendizajes artísticos que no necesariamente se dan juntos porque a veces uno provoca el devenir de otro pero también puede ser posible desarrollar propuestas que sólo contemplen alguno de ellos.

EJES DE CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

A continuación se formulan los siguientes ejes de contenidos a enseñar en el Nivel Inicial:

- **Los Lenguajes Artísticos: facilitadores de la comunicación.**
- **Los Objetos y los Materiales: portadores de significados.**
- **El Espacio y el Tiempo: en el quehacer artístico.**
- **Lenguaje Musical: Mi cuerpo resuena, Los Objetos y Nos...Otros.**

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS: *facilitadores de la comunicación*

Este grupo de contenidos aborda el reconocimiento de las posibilidades expresivas individuales y la presencia de los “otros” como sujetos de derecho, activos, hacedores y productores de distintas experiencias a través de los Lenguajes Artísticos.

Refiere, también, a la imagen⁹ y sus mensajes, en tal sentido se promoverán la exploración, observación, producción y la actitud reflexiva, crítica y sensible, para apreciar la producción de manifestaciones artísticas propias y de otros entornos culturales.

CONTENIDOS

- *Interacción con los otros (parejas, tríos, cuartetos) en producciones grupales a través del movimiento y la comunicación.
- *Iniciación en la actitud para apreciar, ver, oír y sentir las distintas formas de representación artística.
- *Iniciación en el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones que proporcionan los diferentes lenguajes.
- *Reconocimiento de la imagen visual, corporal, teatral, musical como portadora de mensajes.
- *Elaboración de imágenes personales y grupales en relación a un mensaje.
- *Composición con elementos reales o imaginarios.
- *Representación y participación en diálogos corporales, musicales y dramáticos a través del juego, explorando roles pasivos, activos, gestos, equilibrios y apoyos.
- *Exploración de las calidades de movimiento: velocidad, intensidad y dirección. Experimentación de los ritmos naturales: caminar, correr, galopar, trotar, saltar, marchar, arrastrarse, rodar...
- *Improvisación a partir de diferentes estímulos propiciando la intencionalidad y autenticidad de la expresión.
- *Representación de escenas improvisadas con títeres y otros recursos expresivos (zapatos, vestuario, maquillaje).
- *Experimentación y percepción de las diferentes dimensiones (bidimensional - tridimensional) con líneas, planos, volúmenes, texturas, colores y sus variantes en los diferentes lenguajes.
- *Iniciación en el reconocimiento de los elementos (forma, color, textura) presentes en la imagen (dibujo, fotografía, pintura, escultura, historieta, otras).
- *Exploración con los colores de sus cualidades (gamas, contrastes, matices, tonos) y sus posibilidades comunicativas (simbólica, descriptiva, emotiva).
- *Alteración del color a partir de mezclas (entre colores, con blanco, negro o gris), de superposición, de transparencia para provocar diferentes “climas”.
- *Verbalización de las emociones provocadas por una imagen producida (personal, de pares, una obra de arte) o del entorno natural. Participación en experiencias que requieran la escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos canciones y músicas en vivo y en grabaciones.
- *Valorización del juego como facilitador de la comunicación. Realización de juegos musicales utilizando la imitación, improvisación y creación de patrones rítmicos o melódicos.

⁹ Ver Glosario.

* Iniciación en la capacidad de escuchar y percibir diferentes sonidos e imágenes, identificando semejanzas y diferencias con las producciones personales y la de los pares ante una misma propuesta.

*Valoración y aceptación de las diversas formas de representación.

*Observación y participación en las manifestaciones artísticas de la comunidad (muestras, conciertos, obras de teatro, entre otros). Identificación de la función que cumplen la música; el teatro; la danza; las imágenes: en la comunidad, en la familia, en los medios de comunicación.

*Iniciación en la valoración del arte como espacio público. Identificación de algunos circuitos culturales.

*Identificación del nombre del/los autor/es en una obra valorando el grado de pertenencia a la misma.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para desarrollar los contenidos agrupados en este núcleo es posible partir de una propuesta que contemple abordarlos desde los diferentes lenguajes, o de algunos de ellos, como así también articular con otras áreas tales como Prácticas del Lenguaje, Entramado Social, Natural y Tecnológico u otras.

Las propuestas que se desarrollen con los alumnos permitirán, por un lado, momentos de observación, de escucha, de disfrute, de descubrimiento, de conversación pero sin información sobre determinada obra. En otros momentos el docente les contará algunos datos interesantes sobre alguna obra, sobre su autor o sobre las causas por las que fue creada ampliando el horizonte de referencia y generando la curiosidad por saber algo más.

Tras una temática, por ejemplo “Mi manto blanco y frío”¹⁰, se reflexionará con los niños sobre lo que sugieren esas palabras, las sensaciones que producen, eso que se imaginan... El docente pensará propuestas organizadas que signifiquen para el niño “algo más” que la construcción de un muñeco de nieve.

El contacto con el paisaje nevado/helado puede significar un momento de aprendizaje que enriquezca y nutra el mundo subjetivo desde lo sensorial, pero también constituirá la posibilidad de trabajar los contenidos de este eje y el de otros. Desde el contenido “Experimentación y percepción de las diferentes dimensiones (bidimensional - tridimensional) con líneas, planos, volúmenes, texturas, colores y sus variantes en los diferentes lenguajes” se podrán desarrollar propuestas que permitan, entre otras cosas:

- Explorar y experimentar qué ocurre con las características sonoras del paisaje nevado/helado, registrar a través de grabaciones, comparar con los sonidos que se producen cuando no está la nieve/helada.
- Construir personajes con la nieve incorporando otros elementos que pueden habitar ese lugar (troncos, piedras), componer formas que se relacionen unas con otras y con el paisaje por proximidad o lejanía.

¹⁰ -Esta propuesta fue sugerida por un grupo de docentes en el desarrollo de las Jornadas de Nivel Inicial, llevadas a cabo por la D.G.C y E. del M.E.C.yT de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. (Agosto-septiembre 2010) en una de las Comisiones de Lenguajes Artísticos.

- Construir personajes a partir de la rigidez que provoca el hielo: “jugar a las estatuas”, las mismas pueden cobrar vida; vivenciar con el cuerpo lo que sucede con la rigidez de las heladas si aumenta la temperatura.
- Percibir la relación que se establece entre esas formas creadas, que forman parte del paisaje y quien las habitan convocando a interactuar con ellas desde el juego, la música o el movimiento.
- Realizar registros fotográficos antes, durante y después de la acción de los niños generando insumos para continuar propuestas en la sala.
- A partir de la observación del entorno, se puede proponer trabajar con las formas que nos rodean, tomando la imagen de la montaña y desde allí solicitar a los niños que imaginen cómo se moverían si fuesen una montaña con pies, o si ésta quisiera sacudirse la nieve...
- Realizar dramatizaciones inventando historias que surjan tras la observación detallada del entorno físico - real (paisaje nevado/helado) y el uso de los objetos disponibles en él. Por ejemplo: un árbol, una rama, un arbusto, un ave, un muñeco de nieve que tal vez cobre vida en la representación teatral, etc.

Otro modo posible de abordar los contenidos de este grupo es por ejemplo, a través de esculturas grupales que pueden ir creando (con su cuerpo) individualmente, en una primera instancia, y luego cada niño se irá sumando, acomodando su cuerpo a la estructura conformada hasta ese momento. En tal sentido es interesante, considerar la visión del grupo de niños que sólo observa así como la rotación en los roles de cada grupo.

“El juego del espejo”: uno hace, el resto copia. Es conveniente que el docente comience siendo el espejo, para dar inicio al juego y los niños lo copien, estimulando y dando así más tiempo para animarse a crear. Luego, en parejas, un niño es el espejo, el que inicia el juego a través de sus movimientos, sonidos, ritmos, melodías. Otro niño es el que copia y, en ocasiones podemos ir ampliando este grupo.

También se pueden crear “máquinas corporales”, primero se trabaja con la totalidad del grupo, allí cada uno a su modo construye una máquina individual con su cuerpo, portadora de un sonido característico y un ritmo determinado, basándose en un artefacto real como por ejemplo un reloj, una locomotora, una notebook o bien, una máquina no convencional inventada, experimentando sonidos, ritmos y movimientos. Se puede dividir el grupo en dos para observar el trabajo de los compañeros. Luego van pasando de a uno con la propuesta individual a la que se sumarán los demás como piezas o engranajes para construir una gran máquina en funcionamiento con la totalidad del grupo. Con la máquina andando el docente puede pedirle a cada chico que abandone su “máquina” o “engranaje” por un momento para ver desde fuera como sigue funcionando, sin su intervención, la maquinaria grupal. Este juego promueve la valoración y el respeto por el trabajo de cada uno, el trabajo de los demás y la suma de ambos. Se sugiere abordar la posible relación entre el cuerpo humano y lo mecánico a partir de producciones, dibujos, esculturas o pinturas, donde se evidencie la integración

de ambos. Se pueden utilizar materiales diversos: tuercas, tornillos, resortes, engranajes, cadenas, bisagras, entre otros.

Una imagen siempre me cuenta algo. A partir de allí entonces, observando una foto, dibujo, pintura, escultura, historieta, se puede arribar a una dramatización, recreando y dando nueva vida a esa imagen con el uso del cuerpo, la voz, el gesto, el movimiento, la música.

El juego dramático se puede abordar desde el visionado de películas¹¹ donde el acento se pone más bien en la narración visual, gestual y en la acción dramática, alejándose de los estereotipos y los clichés¹², estableciendo algunas distinciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje visual/corporal.

Otra propuesta interesante es acercar a los chicos al teatro o el teatro a los chicos, para que disfruten el arte de la pantomima. El mimo se comunica en general sin hacer uso del lenguaje convencional, su fortaleza está en la imagen y en el gesto. De utilizar la palabra, seguro la recrea y re-significa. La experiencia del teatro en vivo constituye una alegría y un estímulo infalible para el niño iniciándolo, tanto en la observación como en la imitación de un espectáculo de pantomima, en el tránsito hacia la propia producción.

Con el propósito de observar y reconocer las manifestaciones artísticas (estilos y géneros) de nuestra comunidad, del país y del mundo se recomienda:

- Que el docente tenga previo conocimiento del lugar, el espacio y la propuesta a la que asistirá con su grupo en cada oportunidad.
- Asistir a muestras de arte visual, obras de teatro, de danza y espectáculos musicales, (Esculturas en hielo, Bienal de arte, Museos, Galerías, Festival Internacional de Música Clásica, Festival Internacional de Teatro, entre otros) que se presentan anualmente en nuestra provincia.
- Invitar a un artista para dialogar con los niños, ver registro de sus obras, mostrarle las producidas por los niños, visitar su taller o estudio, asistir al concurso de escultura en nieve que se realiza en la provincia, entre otras actividades que permitirán que los niños sean protagonistas del hacer artístico desde otro lugar.
- Desarrollar la actitud reflexiva en los niños a través de la participación en diferentes obras, reconociendo en ellas posibles mensajes. Esta búsqueda no significa descubrir “el mensaje” de la obra, como lo que el autor nos quiso decir, de una forma acertada. Esto no sería posible dado que una de las características de los Lenguajes Artísticos refiere a las múltiples lecturas que pueden dar lugar en una misma obra. Se deben ir originando propuestas para que la apreciación se vaya ampliando y complejizando y pasar así de un “me gusto”, a la construcción de un argumento propio del lenguaje. Las prácticas de análisis de forma continua y sostenida en el tiempo constituyen un aporte de sustento en el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los alumnos.

¹¹ Sugerimos a Buster Keaton, Charles Chaplin, Los hermanos Marx, entre otros.

¹² Ver Glosario.

Trabajar con los niños sobre la reflexión permitirá el desarrollo de una mirada y escucha curiosa y atenta. Ante un problema de resolución, como la caída de una de las formas construidas con nieve, la imposibilidad de captar sonidos mediante la grabación o de construcción de la escultura grupal o la falta de acuerdos en las improvisaciones, los niños podrán reflexionar sobre lo ocurrido a partir de la intervención del docente. Conversar sobre lo que pasó, escuchar los aportes y opiniones de los pares, proponer soluciones, observar la resolución de otros, serán algunas de las estrategias que el docente despliegue para generar la reflexión en este escenario.

LOS OBJETOS Y LOS MATERIALES: *portadores de significado*

Este núcleo agrupa contenidos que se refieren a la enseñanza de las posibilidades que ofrecen los materiales y los objetos en el hacer artístico pero no como elementos aislados sino como participantes activos en un mensaje. Los materiales y los objetos significan un fuerte estímulo para la acción, pero el docente debe pensar en propuestas superadoras, cargadas de sentido y que trasciendan el mero acto de “manipular”.

Los materiales, objetos o herramientas pueden recibir el nombre de *objetos auxiliares*, ellos constituyen un vínculo mediante el cual podemos comunicarnos y expresarnos, a la vez que facilitan el trabajo creativo. Los elementos enriquecen la tarea y funcionan de mediadores entre los niños y los contenidos a aprender. El hecho de poder explorarlos, sobre todo en el nivel inicial, favorece la adquisición de una mayor seguridad y confianza.

CONTENIDOS

*Exploración y experimentación con diferentes modos de acción (aplastar, cortar, rasgar, modelar, dibujar, pintar, chorrear, arrastrar, corporizar, raspar, tocar, entre otros) a través del empleo de diferentes materiales y objetos. Ensayo sobre diferentes modos de acción para producir sonido: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, pellizcar...

*Participación de experiencias lúdicas en las que se pongan en juego características acústicas del sonido, como así también la percepción de las sensaciones (áspero, suave, quebrado, blando, hueco, entre otros) que generan la exploración de los diferentes materiales y objetos.

*Exploración y reconocimiento de las diferentes posibilidades (sonoras, de sostén, de construcción, de durabilidad, de combinación, comunicativas, de modelar, arrugar, sacudir, esparcir, mover, otros) y cualidades (peso, tamaño, textura, temperatura, color, entre otras) que ofrecen los materiales y objetos (arena, arcilla, papel, pintura, maderas, metales, telas, pelotas, cintas, disfraces, otros).

*Selección de objetos, materiales y herramientas acordes a lo que se quiere producir.

*Exploración y reconocimiento del vínculo posible en la interacción con los objetos.

- *Reconocimiento y valoración de los cuidados que se requieren desde lo personal, de los otros y del espacio, cuando se trabaja con determinados materiales.
- *Inicio en el reconocimiento y respeto por la diversidad de manifestaciones artísticas de nuestra sociedad y la de otras culturas reconociendo los materiales empleados y las posibles formas de combinación y tratamiento.
- *Producción visual a partir de las posibilidades y los “límites” que brinda el dibujo, la pintura, el grabado, la fotografía, el collage, la construcción, la escultura, entre otros modos.
- *Identificación de la idea inicial, el proceso de producción y la socialización de producciones visuales, musicales, corporales y/o dramáticas.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Es importante la relación que se produce entre el objeto/material y el niño a partir de sus sensaciones, percepciones y recuerdos. Por ello debe tenerse en cuenta en la elección de los mismos, cuáles facilitan la comunicación y expresión. Estos objetos/materiales pueden ser: caños, botellas, vasos, cajas, telas de diferentes texturas, tamaños y tramas, elásticos, sombreros, zapatos, ropa grande, disfraces, maquillajes, almohadones, y otros convencionales y no convencionales.

Recursos interesantes para pensar la enseñanza de los lenguajes artísticos pueden ser:

“El Sonido”: Puede utilizarse música grabada, música en vivo, elementos que produzcan sonido, instrumentos musicales, la voz.

“El Silencio”: No siempre es necesario la presencia del sonido, hay momentos donde se requiere el silencio para, por ejemplo escucharse a uno mismo, pintar, esculpir, modelar, dramatizar. Por ello cuando la música se hace presente debemos atender a que cumpla una de sus funciones: sensibilizar auditivamente a los niños para incentivar el movimiento. El sonido es además un recurso fundamental para aquellas personas no videntes.

“Lo Literario”: Se refiere a la utilización de palabras, poemas, cuentos, leyendas, etc. Muchas veces un poema, una narración, un relato, son buenos disparadores para expresarse a través de los distintos Lenguajes Artísticos.

“Lo Plástico-Visual”: refiere a desarrollar la capacidad de integrar creativamente las imágenes. El color, la línea y la forma ofrecen un gran estímulo para promover la expresión de los lenguajes artísticos: “Vamos a pintar cielos”, “Vamos a dibujar”, entre otros. Además todo lo que nos rodea, todo lo que vemos penetra en nuestro cuerpo y sale de él. Podemos bailar el color rojo de una alfombra, el verde de un sillón, la línea del horizonte. Este estímulo es sumamente importante para aquellas personas no oyentes.

Ofrecer diversidad de materiales y objetos a partir de distintas propuestas pedagógicas generará en los niños preguntas y posibilidades de hacer y resolver ampliando el mundo de lo conocido, aportando a la enseñanza...“algo más que su materialidad física; se está proponiendo así concebir su presencia en el aula no sólo

como un recurso para la acción sino además como una puerta abierta a una reflexión...” (Spravkin, 2006).

Se recomienda organizar en un espacio de la institución un sector destinado a contener distintos elementos, materiales y herramientas, además de los existentes en las salas, a fin de ser utilizados para el trabajo con los contenidos del área. La inclusión de este espacio pretende que *todos* los niños de la institución accedan *igualmente* a estos elementos y a partir de ellos enriquezcan sus expresiones artísticas de acuerdo a la propuesta pedagógica planteada. Algunos de ellos pueden ser, instrumentos musicales convencionales y no convencionales, materiales sonoros, elásticos, cajas, títeres, vestuario, zapatos, carteras, sombreros, accesorios, maquillajes, pelotas de diferentes tamaños, telas, lanas, papeles, pigmentos, arcillas, yeso, enduido, estecas, rodillos, brochas, pulverizadores, entre otros. La intención es que este espacio esté a cargo de un maestro auxiliar por turno con el fin de organizarlo, administrarlo y solicitar la reposición y renovación de los elementos.

Es necesario atender a que cada material u objeto tiene su propio carácter visual, táctil, sonoro y por ello afectará los resultados expresivos de la producción artística. Por ejemplo, construir una sonorización con elementos del entorno no convencionales (bolsas plásticas, tapitas, papeles, latas) provoca otras posibilidades y resultados que realizarlo con instrumentos convencionales (triángulo, cascabeles, panderos).

¿Qué materiales y objetos proponer a los alumnos? Los materiales y los objetos son un vehículo de la sensibilidad, es decir son parte integrante de una obra visual, musical, corporal, dramática y no un mero elemento decorativo. La presencia de los mismos es necesaria para que la producción artística se concrete y quien la construye transite por un proceso de selección, elección, tratamiento, modificación, transformación de esa materia primera para lograr concretar su idea.

Ante una temática como por ejemplo “Me Río a lo Grande del Viento” se podrá trabajar el contenido “Percepción de las sensaciones (áspero, suave, quebrado, blando, hueco, entre otros) que generan la exploración de los diferentes materiales y objetos” en experiencia directa con el viento:

- Observar como caminamos “en el viento”, qué pasa con distintos materiales que el viento arrastra como las bolsas, los papeles, nuestra ropa, otros.
- Explorar y experimentar con los efectos de movimiento y sonido que produce el viento sobre los objetos, sobre el entorno, sobre el propio cuerpo. A partir de allí podemos proponer ser movidos por una suave brisa o un viento más fuerte, acompañados por sonidos o música que estimulen estos movimientos; el movimiento, su intensidad y velocidad serán diferentes.
- Observar y registrar las sensaciones que los niños manifiestan (desde la palabra, los gestos) ante la experiencia para poder continuar trabajando en la sala o en otras áreas.
- Tomar al viento como personaje a ser interpretado por los chicos, jugando el rol con materiales como telas, papeles, agrotexil¹³, media sombra, nylon, cortinas. Una vez improvisada esta propuesta se le pueden sumar los roles del fuego, el

¹³ Ver Glosario.

aire, el agua, la tierra, utilizando los materiales antes nombrados y agregando otros nuevos.

- Llevar a la sala distintos elementos que permitan recrear al viento, por ejemplo ventiladores, abanicos, fuelles, caloventores, infladores, secadores de pelo, compresores, entre otros. Se puede ampliar esta propuesta interviniendo el espacio aula o patio con elementos no cotidianos como papel picado, plumas, imanes, tornillos, móviles, entre otros.
- Construir distintos instrumentos-espacio¹⁴ como, cortinas sonoras, juguetes sonoros que se empujan o arrastran para ser accionados a través del viento o de artefactos que lo generen.
- También podemos utilizar un estímulo literario: leyenda o cuento que haga referencia al viento patagónico.¹⁵

Todas estas acciones, que comenzarán siendo exploratorias, irán generando una interacción entre el niño y el viento. Conocer el viento significará que pueda pensar en hacer otra cosa más o nueva con él a partir de la propuesta del docente. Llevar un registro escrito y/o fotográfico de lo que los niños dicen y manifiestan ante la etapa de exploración significa un material muy rico para trabajar luego en la sala desde otras áreas como Prácticas del Lenguaje, o también para construir el título de las obras producidas por los niños.

Esta propuesta temática puede relacionarse con los demás ejes y desarrollar otras actividades donde surjan nuevos aprendizajes. La construcción de instrumentos accionados por el viento (con materiales no convencionales), móviles realizados con bolsas, disfraces del viento, entre otros, pueden permitir pensar una puesta en escena de una obra teatral donde se integren todos los lenguajes.

Debemos reflexionar que lo que se enseña en la escuela tiende a ser legitimado por la sociedad y esto sucede de igual manera con los materiales que se les ofrece a los alumnos y las formas de usarlos o modificarlos. En este sentido, debemos considerar que al proponerle a los alumnos realizar esculturas con bolsas, instrumentos musicales con botellas o títeres con formas de barriletes, se les está dando a esos materiales la categoría de artísticos.

Además se sugiere acercar a los niños a diferentes manifestaciones artísticas donde se evidencien una preocupación por representar el movimiento (arte cinético, otro). Estas propuestas no sólo enriquecen la percepción sino que permiten acercar al niño a la obra de arte y a descubrir en ella lo que pudieron hacer otros con ese material (la acción del viento). ¿Cómo se resolvieron algunos problemas? ¿Qué mensajes o sensaciones nos transmiten? Son algunos cuestionamientos que generan la posibilidad de reflexionar sobre la presencia de determinados materiales y el significado que adquieren en la obra en su conjunto.

Otro modo posible de abordar los contenidos de este eje es trabajar con elásticos que pueden transformarse en cuerdas que tienen diversos sonidos reproducidos por los

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Se sugiere: La Leyenda Tehuelche, La Leyenda del Arco Iris, "El torneo de los cuatro vientos" en Leyendas de la Tierra del Fuego. Arnoldo Canclini, entre otras.

niños con su voz o con música de violines o guitarras (cuerdas) seleccionada por el docente. Los niños podrán, a través de éste juego, encontrar su propio ritmo y corporizar los instrumentos. Otro juego, que apunta a la articulación con la geometría, consiste en proponer a los niños formar con el elástico y su cuerpo diferentes figuras geométricas. En algunas ocasiones será individualmente con sus brazos y piernas, utilizando una silla u otro objeto; en otras, en grupos para construir figuras que requieran la participación de más niños.

Otra propuesta es salir de paseo por el barrio del jardín y recolectar, en distintos comercios, diversos materiales/objetos (telgopor, maderas, cartón, plásticos, bolsas, espirales, entre otros). Con el material recolectado se propone construir casas, autos, árboles etc. para ser utilizados escenográficamente o en la construcción de máscaras y/o títeres simples para generar historias representables.

El objeto más simple puede ser usado como disparador de improvisaciones, como verdaderos portadores de sentido, puesto que en el teatro los objetos (utilería) no se usan como simple decorado sino que están siempre subordinados a la acción dramática o en beneficio de la historia que se quiere contar. Se puede jugar en la sala con los objetos disponibles, u otros que los niños traen de su casa, a improvisar situaciones donde el objeto pierde su uso convencional y es resignificado con la imaginación de los chicos. Por ejemplo: colocar varios elementos dispersos por la sala y pedirles a los niños que cada uno seleccione el que más le guste para jugar con él. Otra variante sería colocar un objeto en el centro de una ronda y cada niño pasará con la consigna de otorgarle una función diferente, por ejemplo una lata que se transforma en tambor, un celular que se convierte en autito, una caja por nave espacial, entre otras.

EL ESPACIO Y EL TIEMPO: *en el quehacer artístico*

Este grupo desarrolla contenidos referidos al espacio y al tiempo en el quehacer artístico. Ambas nociones responden a propuestas que facilitan la construcción de representaciones espaciales y temporales a partir de objetos, sonidos, posiciones, desplazamientos, punto de vista, formas.

CONTENIDOS

*Observación y exploración de las relaciones que se establecen entre el propio cuerpo y/o los objetos con el espacio que los contiene.

*Exploración del espacio personal, social, total, parcial y virtual de las relaciones espaciales: cerca-lejos, arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás.

*Exploración de los niveles espaciales alto, medio y bajo.

*Representación en el espacio y el tiempo según puntos de vista en relación al espectador (lo cercano, lo lejano, lo grande, lo pequeño, desde arriba, desde abajo). Reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades las reapariciones de las organizaciones musicales.

- *Reconocimiento de lo efímero en el hacer artístico, sus límites y sus posibilidades.
- *Composición efímera (bidimensional y tridimensional) con formas variando su ubicación en el espacio, incorporando objetos del entorno, improvisaciones habladas o cantadas, el propio cuerpo, iluminación, sonido, otros.
- *Construcción visual variando el espacio plástico en tamaño, forma, color, textura (formatos tradicionales, miniaturas, gigantografías). Reconocimiento de diferentes formatos (pequeño, mediano, grande) y su relación con el mensaje de la imagen.
- *Representación en el espacio tridimensional atendiendo a las características de sostén necesarias y a la participación de espacios (llenos, vacíos) en una imagen.
- *Experimentación de la quietud, de los movimientos y los desplazamientos en relación al espacio y al tiempo y a diferentes diseños melódicos (frases, ascenso y descenso, antecedente y consecuente) y espaciales (líneas rectas, curvas, oblicuas, ondulantes, rondas, filas.)
- *Percepción del entorno y sus variantes sonoras, rítmicas, cromáticas, texturales, lineales, formales, lumínicas, otras.
- *Observación de obras de arte de distintos tiempos y culturas y su relación con la realidad.
- *Comparación entre las imágenes que existen dentro del jardín y las de otros contextos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Consideramos necesario significar el espacio físico del jardín como un entorno propicio para la experiencia y la enseñanza en donde se implementen propuestas cercanas a los intereses y a las posibilidades de los niños, generando en ellos la curiosidad, la sorpresa, el asombro, la pregunta, la risa.

Las instalaciones del edificio son espacios públicos y comunes para los niños ya que se constituyen en lugares significativos para la producción creativa y la percepción estética a través de mensajes visuales, sonoros y de movimiento. El cuidado en la estética del entorno educativo tiene que ver con la necesidad de analizar y reflexionar respecto del tipo de imágenes (el universo de color y forma presentes), de sonidos (melodías, canciones, tono de voz), y de lo corporal (rutinas de agrupamiento por ejemplo en filas, en rondas) que ocurre en la cotidianeidad de la vida institucional.

El docente debe considerar a estos espacios (patio, entrada, biblioteca, otros) como lugares posibles para manifestar, mostrar, construir y reflexionar con sus alumnos a partir de imágenes significativas. Es habitual que estos lugares se llenen con imágenes estereotipadas, lejanas y poco significativas no solo para los alumnos sino para la comunidad educativa que los comparte. La enseñanza de los Lenguajes Artísticos (teatral, corporal, musical y visual) tiene que abarcar todo el ámbito escolar reflexionando, construyendo, reconstruyendo, modificando, mejorando y generando nuevos espacios donde la participación estética de los niños se haga evidente.

Es recomendable, al iniciar el ciclo lectivo, proponer a los niños participar en la organización (mobiliario, áreas de juego, materiales) y ambientación (murales, fotos, móviles, reloj) de la sala a partir de propuestas originales. De este modo se favorece la

apropiación de los espacios ya que los niños serán protagonistas de la construcción del escenario en el cual “actuarán” todos los días. En este sentido se sugiere renovar, con los niños, periódicamente tal construcción a partir de diversos criterios (calendario escolar, estaciones del año, situaciones extraordinarias, inicio de proyectos, cumpleaños, entre otros).

El patio puede ser un espacio donde móviles suspendidos, estructuras espaciales, formas cambiantes, canciones, objetos, sonidos, provoquen la indagación desde la libertad de tocar, de observar, de escuchar, de interactuar con una realidad que se puede transformar por la propia acción en un acto lúdico. El ambiente es un lugar de enseñanza y repensar la construcción de una estética en el entorno permitirá que se enriquezca la percepción de los niños, que se amplíe el campo de preguntas y respuestas y se dé lugar a la retroalimentación con la mirada de las familias y de otros actores que habitan el jardín.

Algunas propuestas para desarrollar y mejorar esta realidad cotidiana podrían ser:

- La construcción de murales o paneles en donde se expongan de forma periódica proyectos que se desarrollen bajo alguna temática convocante que permita reflejar, a través de fotos o dibujos, algunos gestos, actitudes, acciones de los niños y también significará un lugar de encuentro entre ellos y sus pares, entre las familias y la escuela.

- Desde la creatividad y la estética, a la hora de señalar lugares de pertenencia (que por cuestiones didácticas deban identificarse como espacios destinados a por ejemplo cada sala u otros espacios), se sugiere que la búsqueda de los nombres y las imágenes posibles se realicen a partir de propuestas que impliquen la participación de los niños y de la familia y que re-signifiquen la identidad e historia del jardín. Cada institución buscará la manera (se sugiere al comienzo del año como una actividad de integración entre el jardín y la familia) para que los niños puedan sentirse participes e identificados con la elección del nombre de su sala y la iconografía que la acompañe. El docente ofrecerá opciones que sean cercanas a los niños, a la identidad del jardín y que superen las posibilidades de colores, animales o flores.

Cabe reflexionar sobre algunas prácticas que se desarrollan en el Nivel Inicial y que permanecen de forma casi invariable e inamovible a lo largo del tiempo. Replantearlas implica una actitud del docente que busca y permite que nuevas cosas sucedan en lo cotidiano a partir de la enseñanza de los Lenguajes Artísticos. Si entendemos que este espacio educativo desarrolla la creatividad, la curiosidad, el juego, entre otros, estamos con la predisposición suficiente para replantearnos por ejemplo, “la carpeta con los trabajos” que se entrega a fin de año en donde se agrupan tanto trabajos de Matemática, como de Prácticas del Lenguaje y/o de Lenguaje plástico-visual. **Las producciones plástico-visuales** que realizan los niños deben atender a la necesidad de ser elaboradas desde diferentes dimensiones, formatos y soportes por lo que intentar colocar todo lo producido en una carpeta es más que imposible. No existe una única recomendación para esta práctica que primero merece ser discutida en las instituciones desde el sentido real que la misma tiene. No obstante si el objetivo es “guardar” estas producciones únicamente (que en definitiva son para ser percibidas), las formas posibles pueden ser: sobres, cajas, cuadernos de “artistas” (donde pegar bocetos de ideas, fotos

de trabajos, otros), de diferentes tamaños identificados y personalizados (pintado, esgrafiado, reciclado) por sus propios autores, que puedan ir a casa en más de una oportunidad, enriqueciéndose así con la mirada de la familia. Las producciones deben ser expuestas en distintos lugares y momentos del año, dentro del jardín, en otros jardines, en otros lugares, permitiendo que la mirada de los otros participe. Toda vez que se expongan producciones de los niños se debe cuidar la presentación de las mismas (enmarcarlas, si fuera necesario, con la participación de los niños en la confección, en la elección del color, del lugar, otros), que el lugar sea el indicado (atendiendo a una buena distribución de las obras, a una iluminación y acceso apropiados, otros) y se le debe dar importancia real al momento de exponer. Se debe desterrar por completo la acción docente de escribir sobre las imágenes artísticas de los niños y permitir que sea el mismo autor quien, de ser necesario, firme su trabajo. Las inscripciones que el docente necesite realizar podrán estar en un lugar no visible de la obra para no formar parte de la misma a la vez que debe quedar claro si lo que se escribe es una temática, es un contenido, es una técnica, evitando títulos como “*Hoy pintamos con los dedos o Jugamos a hacer máscaras, 15/04/10*” como una necesidad de enunciar el material que el niño utilizó. En tal caso se desplegarán estrategias para que el niño pueda darle un título a su obra pero a partir de lo que quedó plasmado en la imagen y el docente agregará, de ser necesario, fecha, técnica, contenido u otros datos.

Es importante la experiencia del trabajo plástico-visual en grandes superficies porque implica una tarea en equipo, donde se deben tomar decisiones compartidas, a veces encontradas y otras no tanto, muy valiosas en la construcción del pensamiento visual. Lo que hacemos se ve y si es grande se ve mucho más. Los soportes (papeles, cajas, maderas, objetos) pueden ser cuadrados, rectangulares, redondos, irregulares e incluso el niño puede tomar la determinación de seleccionar y recortar su trabajo decidiendo qué queda y qué no de lo producido. Se pueden disponer paneles grandes con papeles de escenografías sobre la pared, sobre el piso donde se trabajen con propuestas que permitan desde pintar con pinceles de diferentes grosores, provocando el chorreado, el salpicado, hasta pegar objetos o papeles al soporte. También se pueden proponer acciones desde el juego como pintar a medida que realizamos diferentes movimientos corporales como saltar, dibujar un círculo con todo el brazo, los círculos de cada niño se podrán realizar con pinceles con diferentes colores, los trazos aparecerán en el soporte y otras acciones aparecerán seguramente. Este tipo de construcciones merece que el docente propicie momentos de observación, de detención, de ver qué pasa con lo que se está realizando, tomar distancia de la imagen para volver sobre ella. El volver sobre un trabajo es una práctica posible en los *Lenguajes Artísticos* y a la cual el docente debe atender y proponer en algunos momentos, pensando que lo importante no es realizar la mayor cantidad de trabajos en el año sino los saberes que el niño va construyendo en su hacer respecto del mundo visual.

El trabajo plástico en la tridimensión genera y permite posibilidades visuales y expresivas que no se dan en la bidimensión. Se recomienda que las propuestas pedagógicas permitan la construcción tridimensional en tamaños diversos y en lo posible que esos tamaños sean cada vez mayores. La plastilina es un material que permite modelar hasta cierto tamaño y es adecuada para eso pero la arcilla, las cajas, los

papeles permiten invitar la participación de un espacio mucho mayor. Los móviles suspendidos son una propuesta muy interesante para desarrollar ya que incorporan el movimiento a la obra y el dialogo del niño con el espacio (techo) que la habita. Se sugiere ver artistas que trabajan con la temática para pensar en la propuesta a trabajar con los niños.

La sala de música es un espacio propicio para trabajar, es un lugar de poca circulación, más pequeño que el patio y adecuado para actividades que requieran mayor concentración y contención. Algunas propuestas que pueden desarrollar los docentes de Música junto con los docentes de sala en este espacio son:

-Luz negra¹⁶: el espacio debe estar oscurecido, sin permitir la entrada de luz del exterior, en él se colocan producciones de colores flúo confeccionadas previamente con los niños (tridimensionales o bidimensionales), se pueden montar instalaciones¹⁷ que pueden colgar del techo o apoyarse en el piso para ser recorridas, o simplemente colgarse de las paredes o telas con las que se cubran las ventanas. La luz negra logra un efecto sobre los colores flúo y blancos que resaltan y hacen brillar los mismos, brilla la ropa, los ojos, los dientes y todo aquellos que contenga estos colores. Este espacio construido se puede abordar desde el movimiento, con música seleccionada para tal fin y ampliar la propuesta en varios encuentros para: *pintarse la cara con colores flúo *jugar con máscaras de color blanco, *probar vestuarios con estos colores *, colocarse cintas blancas sobre su ropa o sacos de tela¹⁸ que se amoldan a la silueta del cuerpo; en este caso la propuesta puede ser la improvisación o el juego dramático. Es importante que se coloque un espejo para que los niños logren ver estos efectos.

-Luz y Sombras: en el espacio de la sala, en la biblioteca con el bibliotecario o con el profesor de música, se acondiciona el espacio oscureciéndolo y colocando una luz blanca frente a la pared o detrás de una tela blanca. Se propone en una primera instancia jugar con la propia sombra, acercarse y alejarse, jugar con las manos, etc. Luego incorporar otros elementos como títeres de varilla, siluetas de cartulina negra y celofán de colores, entre otros.

-Adivina-Adivinador: en una caja se colocan variedad de instrumentos conocidos por los niños, el maestro escoge uno detrás de la tela, muestra su sombra, en un principio sin hacerlo sonar y en un segundo momento con sonido, los niños adivinan el nombre del instrumento.

El teatro se manifiesta con el cuerpo en el espacio del aquí y ahora. A través de estas propuestas se establece una percepción más amplia del esquema corporal y sus posibilidades expresivas. Por ejemplo: Jugar a ser marionetas manejadas por hilos invisibles, se puede plantear desde la expresión corporal libre, en silencio o con motivaciones musicales. La relación del propio cuerpo con el espacio en que se encuentra puede plantearse a través de desplazamientos imitando distintos personajes (gigantes, enanos, astronautas) e inventar historias con ellos. Simular ser muñecos de cristal, de trapo, de algodón, de rosetas, o de cualquier otro elemento y accionar con ellos.

¹⁶ -Se debe instalar un tubo fluorescente de luz negra.

¹⁷ -Ver glosario

¹⁸ -Cilindros de tela blanca rellenos de telgopor, algodón, arena o material similar.

También podemos abordar la percepción del tiempo. Por ejemplo: Imitando el andar de diferentes animales que posean diferentes ritmos: lentos como el elefante, la tortuga; rápidos como la ardilla, el ñandú, el ratón.

Otra noción y enfoque se puede lograr jugando a desplazarse en “cámara rápida” y “cámara lenta”. Además se pueden realizar secuencias de “posturas fotográficas” o jugar a estar congelados, descongelarse o ponerse en pausa, silencio, etc, con un control remoto real o imaginario.

LENGUAJE MUSICAL

El bloque de contenidos perteneciente al Lenguaje Musical se presenta en un apartado especial dado que nuestra jurisdicción tiene características particulares: *un docente especialista del Lenguaje a cargo del dictado de las clases de Música en la gran mayoría de establecimientos del Nivel Inicial de nuestra provincia*. A la hora de organizar la tarea el docente del área debe “encontrar” no solamente en este bloque los contenidos específicos a enseñar, sino también en la propuesta de los lenguajes integrados. La finalidad es facilitar la lectura del documento y hacer del mismo un instrumento de uso cotidiano en la práctica docente.

Los contenidos del Lenguaje Musical están dispuestos en tres grupos organizativos (Mi cuerpo resuena, Los objetos, Nos...Otros) los que actúan como nucleadores, como idea principal que da sentido al grupo. Los mismos guardan estrecha relación con los ejes de la propuesta integrada. Estos de ninguna manera se encuentran separados en el hecho musical y es por ello que se sugiere priorizar la relación constante entre los contenidos para, de esta manera, tener un panorama general y dinámico de mismos que dan entidad y coherencia a la Música.

La audición como herramienta para la construcción de identidad:

La audición es entendida como un modo de la interpretación de la obra musical puesta en acto en instancias que motiven a la manifestación de diversos puntos de vista ante un mismo hecho sonoro, promoviendo la comprensión y la reflexión en torno a las características discursivas de la obra musical y el reconocimiento de las particularidades que presentan las manifestaciones musicales del entorno local, regional y de otros contextos socio-históricos.

Esta búsqueda implica la construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de manifestaciones que ofrece el entorno cultural.

Todo aprendizaje musical debe pasar por el cuerpo. El cuerpo como mediador entre la percepción y el conocimiento. Incorporar la música implica moverse, acompañarse con los pies y las manos, jugar, sentir... La práctica musical consiste en escuchar, moverse, cantar, tocar y crear, siendo la audición la base de las demás.

Los niños están expuestos actualmente a ofertas que no siempre tienen calidad, variedad, y riqueza en lo musical. Los medios de comunicación masivos no incluyen con frecuencia géneros variados ni estilos diferentes en sus programaciones. Si los niños escuchan solamente un tipo de música, “se formarán musicalmente creyendo que esa es

la única posibilidad” (Gianni,1998). Por ello, es tarea de las instituciones educativas acercar a los niños aquello que no tienen tan fácilmente a su alcance.

A veces en la clase de música, en ocasiones en otros momentos (al desayunar o merendar, al descansar, al dibujar o pintar) es interesante propiciar la escucha y apreciación de materiales musicales de calidad y diversos. Si bien aquí juegan los gustos personales del docente, su propia formación o sus inclinaciones, es deseable apartarse de las propuestas que insisten en una desvalorización de las posibilidades infantiles y apelan al diminutivo innecesario, al estereotipo y la rima forzada, tan lejana al lenguaje poético, así como a arreglos musicales elementales y nula variedad instrumental. No es necesario que todo lo que se ofrece pueda ser reproducido por los niños. Algunas melodías o canciones son complejas y el objetivo al elegir las no es que los niños aprendan a cantarlas, sino que el fin es crear un ambiente culturalmente enriquecido, ofreciendo oportunidades a las que tal vez no accederían de otra manera. Es decir pensar en obras que permitan diferentes “escuchas” de acuerdo al bagaje de experiencias que cada niño va acumulando...

La diversidad cultural en la conformación histórica de la sociedad fueguina, nos proporciona desde la perspectiva de la enseñanza de la música, la oportunidad de trabajar sobre materiales ricos y variados. Así por ejemplo podemos rescatar el legado cultural de los primeros habitantes de estas tierras, de quienes han llegado hasta nuestros días cantos, relatos, idioma entre tantas otras manifestaciones culturales. Como así también tener en cuenta el crisol de provincianías que se generó a partir del aluvión migratorio de la década del 80, que hoy en día nos permite contar con manifestaciones folclóricas de cada una de las regiones de nuestro país.

Esto conlleva un compromiso por parte del docente de música ya que “Para enseñar un estilo musical determinado los profesores deben haber desarrollado una competencia auditiva e interpretativa de ese estilo y centrar su atención en sus rasgos característicos con tal de mantenerlos intactos y evitar la homogenización de todas las tradiciones del mundo en un único estilo de música de escuela” (Shehan Campbell, 1997).

Orientar el trabajo desde esta mirada sistémica, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica pensar que las características y necesidades de cada grupo (afectivas, simbólicas, históricas, geográficas) son las que definen que elementos permitirán ampliar las posibilidades de crecimiento de las personas hacia una formación integral, con el propósito de trascender a una vida mejor. El desarrollo musical en el jardín de Infantes, es parte de esa formación.

CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

“MI CUERPO RESUENA”

Sonidos de Nuestro Cuerpo:

- Exploración del cuerpo como productor de sonido: palmas, pisadas y otras acciones corporales que producen sonido.

- Experimentación de los ritmos naturales: caminar, correr, galopar, trotar, saltar, marchar, arrastrarse, rodar...
- Experimentación de la percusión corporal: todas las posibilidades sonoras de nuestras manos en el propio cuerpo y el de los demás.
- Iniciación en la capacidad de escuchar a los otros, sus sonidos, su canto, valorando y aceptando este tipo de expresiones.
- Reconocimiento de sonidos característicos de diferentes entornos sociales y naturales discriminando procedencia, cualidad, emisor.

Sonidos de Nuestra Voz:

- Exploración de la voz hablada: articulación, modulación, inflexiones, expresividad, los sonidos desde los resonadores vocales. Onomatopeyas, susurros, chistidos.
- Conocimiento y disfrute del valor rítmico y melódico de la palabra hablada: juegos maternos, juegos orales, rimas, adivinanzas, nombres propios y comunes, trabalenguas, pregones, jitanjáforas.
- Concientización sobre acciones tendientes al cuidado, higiene y protección de la voz.
- Discriminación de voces por su timbre y registro: adulto, niño, anciano, mujer, varón.
- Reconocimiento de diferentes emociones expresadas a través de la voz en situaciones de ficción.

El cuerpo es la principal fuente sonora con la que cuenta el ser humano y con ella experimenta, se expresa, se comunica desde el momento mismo de su nacimiento.

En el Nivel Inicial, a través de la Educación Musical, estas cualidades se hacen conscientes y se acrecientan mediante juegos, canciones, sonorizaciones en las cuales la experimentación, exploración, discriminación, reconocimiento, escucha y disfrute se ponen en juego.

Para esto se deberá pensar en actividades relacionadas con la exploración y experimentación tanto de los sonidos del propio cuerpo como de la voz puestas en un contexto musical, ya sea como imitación de ritmos dados, como insumo para sonorización de cuentos, relatos o juegos orales, proponiendo la búsqueda de soluciones a problemas que puedan ir surgiendo en el desarrollo de la actividad.

La evocación e imitación de sonidos de animales, máquinas, fenómenos naturales, entre otros, contribuirán al reconocimiento de los sonidos del entorno, su procedencia y cualidades.

Las canciones sumativas¹⁹ nos dan en este caso grandes posibilidades y variantes en cuanto a la utilización de recursos sonoros vinculados con el cuerpo y la voz. Al ir incrementándose las palabras, acciones o reemplazos en la canción estas pueden ir acompañadas por diferentes sonidos generados por la voz, los cuales pueden ir aumentando en intensidad o en exageración de la dicción, como así también sonidos generados por diferentes partes del cuerpo. Una variante que se puede utilizar es no

¹⁹ -Ver Glosario.

cantar la canción y recitarla, lo que nos proporcionará más libertad en la utilización de los recursos sonoros al no tener que ajustarlos al ritmo y la melodía de la canción.

LOS OBJETOS

Fuentes Sonoras:

- Exploración de los objetos y materiales sonoros y sus posibilidades, con criterios de discriminación, reconocimiento y selección.
- Confección de instrumentos sencillos con materiales de uso cotidiano, descubrimiento de sus posibilidades sonoras.
- Exploración de las diferentes posibilidades tímbricas a partir de una misma fuente sonora.
- Exploración de los diferentes modos de acción para producir sonidos: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, pellizcar...
- Identificación de las características y propiedades sonoras de los materiales: relación entre materiales y sonidos. Tamaño, textura, y forma, con respecto al registro y/o sonoridad.
- Identificación de los instrumentos musicales de uso más frecuente en la música de nuestro entorno: Folclórica, popular, académica, entre otras.
- Indagación sobre la música de otras épocas, los sonidos del entorno en otros tiempos, las historias de los instrumentos musicales que todavía están en uso.

Los objetos son portadores de sentido y en Música el principal objeto es el sonido. Los materiales o cosas que generan estos sonidos serán explorados, discriminados, reconocidos, seleccionados, identificados, imitados, creados; teniendo en cuenta sus particularidades acústicas pero además sabiendo que son portadores de un mensaje con significado.

Para ello se deberá pensar en actividades relacionadas con la participación en experiencias lúdicas en las que se pongan en juego características acústicas del sonido: sonidos de registro grave y agudo, grupo de sonidos ascendentes y descendentes, continuos, discontinuos y graduales, donde haya diferentes niveles y variaciones de intensidad, sonidos largos y cortos, timbres simples y complejos.

Aquí se sugiere trabajar con instrumentos espacio,²⁰ donde el niño experimenta; no solo con el oído sino que también con el tacto, la vista, comprometiendo toda la motricidad; de instrumentos a través de los cuales deberá pasar para accionarlos, como por ejemplo una cortina sonora o barrotes de una escalera. Una variante, con la cual se puede trabajar desde la construcción del instrumento, refiere a los juguetes sonoros, los mismos se empujan o arrastran al caminar. Estos pueden ser confeccionados con diferentes materiales, por ejemplo, botellones de agua rellenos con piedras, tapitas, arena, harina de maíz, diferentes semillas que enriquecerán la propuesta cuanto más variado sean.

Dentro de este tipo de exploraciones debemos destacar que hay diferentes momentos. Un tiempo de experimentación libre dando lugar a la búsqueda, la

²⁰ -Ver Glosario.

indagación por parte del niño, donde el docente irá rescatando emergentes que luego podrá retomar en un segundo momento, allí la exploración será más pautada, a través de diferentes formas de accionar los instrumentos, propiciando espacios para la escucha de las características sonoras de cada material.

Es importante destacar en este punto la calidad de los materiales u objetos que se utilizan, ya sea fuentes sonoras, instrumentos, grabaciones y todo insumo que pueda requerir una producción musical. Para reconocerlos, tenerlos en cuenta y saber que estos van a tener la característica de ser más pertinentes o no a una propuesta determinada.

“NOS...OTROS”

Diferentes Formas de Hacer Música Juntos:

- Selección de recursos vocales sonoros en la ejecución de relatos y canciones: imitando voces de adultos, de personajes de fantasía, de animales, del sonido de objetos de la naturaleza o del entorno urbano, confiando en sus propias posibilidades.
- Interpretación de canciones que permitan un acercamiento a pequeñas improvisaciones habladas o cantadas.
- Participación, valoración y disfrute del canto compartido.
- Verbalización de opiniones sobre las creaciones propias y de sus pares, reconociendo rasgos característicos de la producción musical, respetando sus ideas, emociones y sentimientos.
- Conocimiento de las funciones de la música en nuestra comunidad, valorando la identidad. La música de las reuniones familiares, los bailes, los comercios, del jardín, de la casa... Cancionero patriótico, popular, infantil, folclórico, académico.
- Utilización expresiva del sonido a partir de las fuentes sonoras en cuentos, relatos, canciones, acompañamiento de obras musicales grabadas, textos, movimientos corporales, dramatizaciones, respetando las normas de trabajo y cuidando los materiales e instrumentos que se utilizan.
- Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la ejecución colectiva: diferentes roles instrumentales. Alternancia de roles en la ejecución instrumental y vocal.
- Realización de juegos musicales utilizando la imitación, improvisación y creación de patrones rítmicos o melódicos

Los Sonidos se relacionan en la Música:

- Reconocimiento y discriminación de la organización musical en el tiempo valorando sus posibilidades: diferenciaciones elementales del tempo, (rápido, lento, acelerando, desacelerando). El silencio y su duración en relación al ritmo.
- Reconocimiento elemental de los planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación figura, fondo.

- Reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades y las reapariciones de las organizaciones musicales: introducción, estrofas, estribillos, interludios, finales.
- Identificación y discriminación de diferentes diseños melódicos: frases, ascenso y descenso, antecedente-consecuente.

La Música nos Relaciona:

- Identificación de diferentes músicas, teniendo en cuenta el lugar de donde provienen, las características sonoras de los instrumentos, los músicos que la interpretan.
- Iniciación en el conocimiento de elementos del contexto que se manifiestan en la música.
- Conocimiento y valoración de las profesiones musicales y las músicas producidas. Los músicos de la comunidad y las diferentes formas de trabajo en las que se desempeñan.
- Conocimiento de diferentes funciones y organizaciones musicales a través de la dramatización de cantantes, instrumentistas, compositores, directores, asistentes, sonidistas, grupos, bandas, orquestas, solistas, dúos.
- Apreciación de espectáculos públicos de diferentes estilos y modalidades de interpretación: conciertos didácticos, peñas, comedias musicales, óperas...

Este bloque de contenidos aborda cómo se relacionan los sonidos en la Música y como nos relacionamos a través de la Música, esto se da en tiempos y espacios determinados. Los mismos deben ser generados, cuidados y ofrecidos por el docente mediante el desarrollo de actividades que tiendan a la adquisición de estos conocimientos.

Los ejes seleccionados presentan una secuencia de contenidos que no pretende ser cerrada, pero se sugiere, en términos generales, que los procesos de exploración y experimentación se den en un primer momento de la propuesta didáctica (clase o plan anual). Esto permitirá al niño realizar acciones cada vez más complejas, por ejemplo cambios en la intensidad de toque, diferentes modos de acción, que generarán sonidos de gran riqueza expresiva, los cuales podrán ser utilizados en el acompañamiento de una canción o la sonorización de dramatizaciones o relatos. Este tipo de producciones se relaciona directamente con el eje temático Nos...Otros. La finalidad será entonces lograr una sonoridad adecuada que haga que la canción o la sonorización se convierta en una experiencia placentera y enriquecedora.

Con respecto a las actividades vinculadas a cómo se relacionan los sonidos en la Música, debemos tener en cuenta las características del niño del Nivel Inicial y generar propuestas que privilegien el juego y el compromiso corporal.

En este nivel es imposible pensar actividades que den buenos resultados donde solo el oído actúe como receptor en una actitud pasiva, tratando de reconocer alguna de las características del sonido o del discurso musical.

Así como la maestra de sección, para abordar la temática de los alimentos, juega y dramatiza sobre, por ejemplo, el supermercado de igual manera, en Música para

diferenciar fuentes o planos sonoros podemos jugar a ser integrantes de una orquesta o grupo de rock identificando cada instrumento y a cada músico, dramatizando roles, funciones, que harán que la audición de ejemplos tome otra significación porque se darán dentro de un contexto lúdico.

En este eje se puede proponer una temática no muy difundida en la Educación Musical en las escuelas, como lo es la composición. En este caso no se trata de plasmar una idea original inspirada por una musa creadora. Esta propuesta podrá abordarse desde por ejemplo la selección de fuentes sonoras o la reorganización del discurso musical, frases, fragmentos, secciones, donde la mirada estará puesta en los aportes que el niño pueda realizar. También son parte de la composición la utilización de grafías analógicas que reflejan los acuerdos realizados y permiten registrar la producción musical.

En cuanto a la selección del recurso “canción” hay algunas cuestiones que deben ser tenidas en cuenta. Entre otras, finalidad con la cual se selecciona el recurso, si queremos que los niños la canten, habrá que cuidar las alturas, densidad cronométrica (cantidad de sonidos por unidad de tiempo) y tener en cuenta que el canto entonado es una construcción que se va dando a través de aproximaciones al contorno melódico que requieren de buenos modelos, estímulos apropiados, condiciones para una buena escucha, estrategias acordes que eviten las repeticiones rutinarias. Cada vez que se vuelve a cantar una canción debe llevar consigo una intencionalidad diferente, teniendo en cuenta en que momentos de la clase y de qué forma se realizan.

En otras ocasiones la canción podrá ser elegida por el placer que produce al ser cantada, en este caso el nivel de concreción que se alcance dejará de ser relevante pasando a tener gran importancia el canto grupal donde el escucharse es uno de los requisitos fundamentales.

CONTENIDOS DEL ÁREA EN FORMATO CUADRO²¹

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS: *facilitadores de la comunicación*

- *Interacción con los otros (parejas, tríos, cuartetos) en producciones grupales a través del movimiento y la comunicación.
- *Iniciación en la actitud para apreciar, ver, oír y sentir las distintas formas de representación artística.
- *Iniciación en el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones que proporcionan los diferentes lenguajes.
- *Reconocimiento de la imagen visual, corporal, teatral, musical como portadora de mensajes.
- *Elaboración de imágenes personales y grupales en relación a un mensaje.
- *Composición con elementos reales o imaginarios.
- *Representación y participación en diálogos corporales, musicales y dramáticos a través del juego, explorando roles pasivos, activos, gestos, equilibrio y apoyos.
- *Exploración de las calidades de movimiento: velocidad, intensidad y dirección. Experimentación de los ritmos naturales: caminar, correr, galopar, trotar, saltar, marchar, arrastrarse, rodar...
- *Improvisación a partir de diferentes estímulos propiciando la intencionalidad y autenticidad de la expresión.
- *Representación de escenas improvisadas con títeres y otros recursos expresivos (zapatos, vestuario, maquillaje).
- *Experimentación y percepción de las diferentes dimensiones (bidimensional - tridimensional) con líneas, planos, volúmenes, texturas, colores y sus variantes en los diferentes lenguajes.
- *Iniciación en el reconocimiento de los elementos (forma, color, textura) presentes en la imagen (dibujo, fotografía, pintura, escultura, historieta, otras).
- *Exploración con los colores de sus cualidades (gamas, contrastes, matices, tonos) y sus posibilidades comunicativas (simbólica, descriptiva, emotiva).
- *Alteración del color a partir de mezclas (entre colores, con blanco, negro o gris), de superposición, de transparencia para provocar diferentes "climas".
- *Verbalización de las emociones provocadas por una imagen producida (personal, de pares, una obra de arte) o del entorno natural. Participación en experiencias que requieran la escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos canciones y músicas en vivo y en grabaciones.
- *Valorización del juego como facilitador de la comunicación. Realización de juegos musicales utilizando la imitación, improvisación y creación de patrones rítmicos o melódicos.
- *Iniciación en la capacidad de escuchar y percibir diferentes sonidos e imágenes, identificando semejanzas y diferencias con las producciones personales y la de los pares ante una misma propuesta.
- *Valoración y aceptación las diversas formas de representación.
- *Observación y participación en las manifestaciones artísticas de la comunidad (muestras, conciertos, obras de teatro, entre otros). *Identificación de la función que cumplen la música; el teatro; la danza; las imágenes: en la comunidad, en la familia, en los medios de comunicación.
- *Iniciación en la valoración del arte como espacio público. Identificación de algunos circuitos culturales.

²¹ Este cuadro facilita la lectura de los contenidos que ya fueron presentados anteriormente con sus respectivas recomendaciones didácticas.

LOS OBJETOS Y LOS MATERIALES: *portadores de significado.*

***Identificación del nombre del/los autor/es en una obra valorando el grado de pertenencia a la misma.**

***Exploración y experimentación con diferentes modos de acción (aplastar, cortar, rasgar, modelar, dibujar, pintar, chorrear, arrastrar, corporizar, raspar, tocar, entre otros) a través del empleo de diferentes materiales y objetos. Ensayo sobre diferentes modos de acción para producir sonido: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, pellizcar...**

***Participación de experiencias lúdicas en las que se pongan en juego características acústicas del sonido, como así también la percepción de las sensaciones (áspero, suave, quebrado, blando, hueco, entre otros) que generan la exploración de los diferentes materiales y objetos.**

***Exploración y reconocimiento de las diferentes posibilidades (sonoras, de sostén, de construcción, de durabilidad, de combinación, comunicativas, de modelar, arrugar, sacudir, esparcir, mover, otros) y cualidades (peso, tamaño, textura, temperatura, color, entre otras) que ofrecen los materiales y objetos (arena, arcilla, papel, pintura, maderas, metales, telas, pelotas, cintas, disfraces, otros).**

***Selección de objetos, materiales y herramientas acordes a lo que se quiere producir.**

***Exploración y reconocimiento del vínculo posible en la interacción con los objetos.**

***Reconocimiento y valoración de los cuidados que se requieren desde lo personal, de los otros y del espacio, cuando se trabaja con determinados materiales.**

***Inicio en el reconocimiento y respeto por la diversidad de manifestaciones artísticas de nuestra sociedad y la de otras culturas reconociendo los materiales empleados y las posibles formas de combinación y tratamiento.**

***Producción visual a partir de las posibilidades y los "límites" que brinda el dibujo, la pintura, el grabado, la fotografía, el collage, la construcción, la escultura, entre otros modos.**

***Identificación de la idea inicial, el proceso de producción y la socialización de producciones visuales, musicales, corporales y/o dramáticas.**

EL ESPACIO Y EL TIEMPO: *en el quehacer artístico*

***Observación y exploración de las relaciones que se establecen entre el propio cuerpo y/o los objetos con el espacio que los contiene.**

***Exploración del espacio personal, social, total, parcial y virtual de las relaciones espaciales: cerca-lejos, arriba-abajo, adentro-afuera, adelante-atrás.**

***Exploración de los niveles espaciales alto, medio y bajo.**

***Representación en el espacio y el tiempo según puntos de vista en relación al espectador (lo cercano, lo lejano, lo grande, lo pequeño, desde arriba, desde abajo). Reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades las reapariciones de las organizaciones musicales.**

***Reconocimiento de lo efímero en el hacer artístico, sus límites y sus posibilidades.**

***Composición efímera (bidimensional y tridimensional) con formas variando su ubicación en el espacio, incorporando objetos del entorno, improvisaciones habladas o cantadas, el propio cuerpo, iluminación, sonido, otros.**

***Construcción visual variando el espacio plástico en tamaño, forma, color, textura (formatos tradicionales, miniaturas, gigantografías). Reconocimiento de diferentes formatos (pequeño, mediano, grande) y su relación con el mensaje de la imagen.**

***Representación en el espacio tridimensional atendiendo a las características de sostén necesarias y a la participación de espacios (llenos, vacíos), en una imagen.**

- *Experimentación de la quietud, de los movimientos y los desplazamientos en relación al espacio y al tiempo y a diferentes diseños melódicos (frases, ascenso y descenso, antecedente y consecuente) y espaciales (líneas rectas, curvas, oblicuas, ondulantes, rondas, filas.)
- *Percepción del entorno y sus variantes sonoras, rítmicas, cromáticas, texturales, lineales, formales, lumínicas, otras.
- *Observación de obras de arte de distintos tiempos y culturas y su relación con la realidad.
- *Comparación entre las imágenes que existen dentro del jardín y las de otros contextos.

LENGUAJE MUSICAL

MI CUERPO RESUENA

Sonidos de nuestro cuerpo

- Exploración del cuerpo como productor de sonido: palmas, pisadas y otras acciones corporales que producen sonido.
- Experimentación de los ritmos naturales: caminar, correr, galopar, trotar, saltar, marchar, arrastrarse, rodar...
- Experimentación de la percusión corporal: todas las posibilidades sonoras de nuestras manos en el propio cuerpo y el de los demás.
- Iniciación en la capacidad de escuchar a los otros, sus sonidos, su canto, valorando y aceptando este tipo de expresiones.
- Reconocimiento de sonidos característicos de diferentes entornos sociales y naturales discriminando procedencia, cualidad, emisor.

Sonidos de nuestra voz

- Exploración de la voz hablada: articulación, modulación, inflexiones, expresividad, los sonidos desde los resonadores vocales. Onomatopeyas, susurros, chistidos.
- Conocimiento y disfrute del valor rítmico y melódico de la palabra hablada: juegos maternos, juegos orales, rimas, adivinanzas, nombres propios y comunes, trabalenguas, pregones, jitanjáforas.
- Concientización sobre acciones tendientes al cuidado, higiene y protección de la voz.
- Discriminación de voces por su timbre y registro: adulto, niño, anciano, mujer, varón.
- Reconocimiento de diferentes emociones expresadas a través de la voz en situaciones de ficción.

LOS OBJETOS: fuentes sonoras

- Exploración de los objetos y materiales sonoros y sus posibilidades, con criterios de discriminación, reconocimiento y selección.
- Confección de instrumentos sencillos con materiales de uso cotidiano, descubrimiento de sus posibilidades sonoras.
- Exploración de las diferentes posibilidades tímbricas a partir de una misma fuente sonora.
- Exploración de los diferentes modos de acción para producir sonidos: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrecocar, soplar, puntear, pellizcar...
- Identificación de las características y propiedades sonoras de los materiales:

NOS... OTROS

Diferentes Formas de Hacer Música Juntos

relación entre materiales y sonidos. Tamaño, textura, y forma, con respecto al registro y/o sonoridad.

- Identificación de los instrumentos musicales de uso más frecuente en la música de nuestro entorno: Folclórica, popular, académica, entre otras.
- Indagación sobre la música de otras épocas, los sonidos del entorno en otros tiempos, las historias de los instrumentos musicales que todavía están en uso.

- Selección de recursos vocales sonoros en la ejecución de relatos y canciones: imitando voces de adultos, de personajes de fantasía, de animales, del sonido de objetos de la naturaleza o del entorno urbano, confiando en sus propias posibilidades.
- Interpretación de canciones que permitan un acercamiento a pequeñas improvisaciones habladas o cantadas.
- Participación, valoración y disfrute del canto compartido.
- Verbalización de opiniones sobre las creaciones propias y de sus pares, reconociendo rasgos característicos de la producción musical, respetando sus ideas, emociones y sentimientos.
- Conocimiento de las funciones de la música en nuestra comunidad, valorando la identidad. La música de las reuniones familiares, los bailes, los comercios, del jardín, de la casa... Cancionero patriótico, popular, infantil, folclórico, académico.
- Utilización expresiva del sonido a partir de las fuentes sonoras en cuentos, relatos, canciones, acompañamiento de obras musicales grabadas, textos, movimientos corporales, dramatizaciones, respetando las normas de trabajo y cuidando los materiales e instrumentos que se utilizan.
- Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la ejecución colectiva: diferentes roles instrumentales. Alternancia de roles en la ejecución instrumental y vocal.
- Realización de juegos musicales utilizando la imitación, improvisación y creación de patrones rítmicos o melódicos.

Los Sonidos se Relacionan en la Música

- Reconocimiento y discriminación de la organización musical en el tiempo valorando sus posibilidades: diferenciaciones elementales del tiempo, (rápido, lento, acelerando, desacelerando). El silencio y su duración en relación al ritmo.
- Reconocimiento elemental de los planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación figura, fondo.
- Reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades y las reapariciones de las organizaciones musicales: introducción, estrofas, estribillos, interludios, finales.
- Identificación y discriminación de diferentes diseños melódicos: frases, ascenso y descenso, antecedente-consecuente.

**La
Música
nos
Relaciona**

- Identificación de diferentes músicas, teniendo en cuenta el lugar de donde provienen, las características sonoras de los instrumentos, los músicos que la interpretan.
- Iniciación en el conocimiento de elementos del contexto que se manifiestan en la música.
- Conocimiento y valoración de las profesiones musicales y las músicas producidas. Los músicos de la comunidad y las diferentes formas de trabajo en las que se desempeñan.
- Conocimiento de diferentes funciones y organizaciones musicales a través de la dramatización de cantantes, instrumentistas, compositores, directores, asistentes, sonidistas, grupos, bandas, orquestas, solistas, dúos.
- Apreciación de espectáculos públicos de diferentes estilos y modalidades de interpretación: conciertos didácticos, peñas, comedias musicales, óperas...

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

“La evaluación es un proceso que proporciona información para la toma de decisiones respecto de los alumnos, al docente y a la institución” (Brandt y otros, 2006).

Consideramos que el momento de evaluación, en la enseñanza de los *Lenguajes Artísticos*... “no debe reducirse únicamente a una medición del rendimiento de los alumnos” debiendo [...] “promover la expresión libre y creativa; la autoestima y la autodeterminación” (M.E.yC. D.C., 1998). Se evaluará qué sucede en los procesos, cómo van desarrollándose, qué dificultades se van presentando.

Sobre... ¿Qué, Cómo y Cuándo evaluar?:

¿Qué?...²²

- El conocimiento y disfrute por los diferentes Lenguajes Artísticos;
- La comprensión de la consigna de trabajo/juego y la forma en la que el alumno/grupo logra desarrollarla;
- La participación y concentración en la tarea.
- El entusiasmo por la actividad y sus modos de manifestación.
- La predisposición para apreciar la idea de un compañero y enriquecerse con ella/ La valoración por la propia forma de representación y la de los otros;
- La manifestación de placer por el movimiento y autonomía en el mismo/La capacidad de distanciarse de los movimientos más convencionales para crear nuevas maneras de moverse
- La transformación creativa de los objetos;
- La posibilidad de improvisar solo o con otros;
- El agrado por descubrir, explorar, crear, improvisar, imitar a través de juegos, cuentos, sonidos, imágenes, movimientos, dramatizaciones;
- La posibilidad de buscar soluciones personales/grupales ante los distintos problemas que plantea la representación artística;
- El gusto por asistir a espectáculos, muestras y conciertos. Los comentarios, apreciaciones, opiniones, argumentaciones.

El contacto con manifestaciones artísticas permite, a la vez que construir saberes sobre las mismas, identificar, reconocer y observar contenidos que se han trabajado en otro momento en la sala. Cuando el niño exterioriza lo que siente a partir de la observación de una obra teatral o de una imagen, de la escucha de una melodía, deja de manifiesto lo que sabe o lo que ha logrado construir desde su lugar respecto de los *Lenguajes Artísticos* entendidos como una forma de comunicación.

¿Cómo?...

Observando las estrategias que ponen en juego los alumnos en el hacer y que posibilitan conseguir avances en lo que producen o que le originan obstáculos o dificultades y sus modos particulares de resolución.

²² Cabe aclarar que los criterios que se mencionan no son indicadores para la acreditación de los saberes del niño. Se presentan como posibles aproximaciones en el proceso de construcción del conocimiento.

-Preguntándose ¿Por qué el alumno/grupo puede/no puede realizar una experiencia? La consigna de trabajo/la propuesta planteada... ¿Fueron acordes al niño/grupo? ¿Son los materiales o recursos los más adecuados? En esta ocasión... ¿Es el espacio condicionante de los resultados? ¿Tiene el niño/grupo experiencia previa sobre la situación planteada? ¿Se seleccionó la dinámica grupal más conveniente para esta propuesta? ¿Fueron las intervenciones docentes las más convenientes? Estas y otras preguntas permitirán replantear la práctica docente y adecuarla a las necesidades individuales/grupales de los niños, ayudándolos a que puedan, a través de aproximaciones sucesivas, ir resolviendo los problemas que se plantean.

-Promoviendo la reflexión individual/grupal: es posible habilitar un espacio de evaluación donde lo individual y lo grupal se manifiesten. Expresar lo que ocurrió en el hacer: al pintar, al bailar, al construir un instrumento, al moverse, al improvisar; enriquece el proceso de enseñanza y de aprendizaje, a la vez que permite desarrollar la capacidad de escucha, el intercambio de ideas, la aceptación por la propia producción y la de los otros, la valoración de la palabra de los demás.

La observación y el planteo/respuesta de interrogantes y los comentarios durante los momentos de reflexión, pueden registrarse en grillas, cuadernos u otros instrumentos que permitan que los datos observados perduren y puedan ser considerados durante todo el proceso de enseñanza que habilita el docente. Las filmaciones, fotos, registros escritos, relatos, comentarios de colegas, familiares, etc. son insumos interesantes para dar cabida al devenir de la evaluación.

¿Cuándo?...

- “La tarea evaluativa tiene su punto de partida en el momento mismo en el que el maestro se dispone a planificar su estrategia docente. En este sentido el primer paso es obtener un conocimiento acerca de los alumnos, de sus necesidades y motivaciones. Conocer a los alumnos implica evaluarlos, ya sea recurriendo a la observación directa, aplicando algún instrumento de medición, o acudiendo a la información que puede ser obtenida en forma indirecta por distintos medios” (Bosch, 1988).

GLOSARIO

(Imágenes) Ficcional: Se entiende por ficción a la simulación de la realidad que realizan las obras de arte porque presentan, al espectador o receptor, un mundo “imaginario”, “inventado”, “fingido”.

(Imágenes) Metafóricas: Expresión en la que se abrevia un gran significado. Cuando utilizamos el lenguaje cotidiano se trata de crear una nueva significación, una nueva expresión, sin provocar un neologismo, se hace uso de un orden de palabras a las que se carga con esa significación, se les da un nuevo sentido, en el cual no se abandona totalmente el antiguo, creándose así la metáfora. El arte pone al descubierto significados ocultos, dice más de lo que el ojo ve, el oído oye o la mente conoce. (Crespi y Ferrario, 1981).

(Formatos simbólicos) Estéticamente...: “En este sentido, el modo de pensar estética y artísticamente –pensamiento por el cual se perciben y expresan la síntesis, las diferencias y la totalidad – no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos sino que es parte de una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos ...”. (M.E.C.yT. Res. CFE N° 111/10).

Representación: “Representar es hacer presente lo ausente. Por lo tanto, no es simplemente evocar sino reemplazar. Como si la imagen estuviera ahí para cubrir una carencia, aliviar una pena” (Debray, 1992).

En el ámbito artístico la palabra representación es empleada para dar cuenta de una idea o de una imagen que proviene de la realidad. (Resumen de la base de datos Definición A B C, dic-2010).

Expresión: Adherimos a la idea que desarrolla Spravkin en “Arte y Escuela” en tanto que la capacidad de expresión se encuentra en todos los seres humanos desde su nacimiento y se va desarrollando gradualmente en un proceso complejo. La escuela, a través de sus prácticas, contribuye a que este proceso se desarrolle. Expresar significa exteriorizar o poner fuera de sí una idea, sentimiento o concepto a través de un determinado lenguaje, con una cierta selección de contenidos y significados, con una determinada modalidad y mediante el uso de recursos materiales que permitan concretar la expresión.

Comunicación: La relación existente entre arte y comunicación. La semiótica considera todos los fenómenos culturales como fenómenos de comunicación y como procesos de significación. Un proceso comunicativo es el simple paso de una señal que tiene una fuente y que, a través de un emisor y a lo largo de un canal, llega a un destinatario. Pero esta condición sólo ratifica que la señal produce una reacción en el destinatario como respuesta a un estímulo, y no que la señal tenga la capacidad de significar algo. Cuando el destinatario es un ser humano, estamos en presencia de un proceso de significación que requiere una interpretación por parte del destinatario mismo. (Calabrese, 1987).

Continuidad: implica la selección y organización de los contenidos del curriculum para su enseñanza, haciendo posible que los alumnos utilicen, en cada una de sus prácticas, los conocimientos construidos previamente. La adquisición de conocimiento en cualquier campo no se logra en una sola clase. Aprender a percutir, a actuar, a bailar o a dibujar requiere de continuas oportunidades para desarrollar y afianzar esos

conocimientos provocando que así se conviertan en fuentes internas disponibles en el momento necesario. La falta de continuidad impide el desarrollo y afianzamiento de los conocimientos necesarios para poder utilizar el material como un medio de expresión personal. En estos casos habrá que poner especial atención en que las actividades de desarrollo y afianzamiento de un conocimiento no se conviertan en monótonas, repetitivas sino que sean significativas para el niño.

Secuencia: La secuencia es la organización de los contenidos que progresivamente se hacen complejos a medida que los alumnos logran una apropiación de los mismos. “Este ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tendientes a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los alumnos: por ejemplo, si estoy construyendo títeres a partir de personajes, luego se propondrá elaborar conflictos para posteriormente terminar de delimitar las escenas.” (Loyola, 2007).

Producir en el ámbito artístico: refiere a construir una imagen visual, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, instrumentar una canción, como experiencias activas. El alumno se enfrenta y debe transitar un camino en donde pone en juego formas de construcción del conocimiento relacionadas con discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizar y componer. Se congregan en un mismo momento, en un proceso combinatorio, las intenciones y las posibilidades personales, los recursos y materiales disponibles, y el conocimiento y manejo de los mismos.

Reflexionar en el ámbito artístico: refiere a aprender a “ver” en el arte y en el entorno logrando construir y adquirir paulatinamente una actitud reflexiva, crítica y sensible sobre la producción personal y la de otros pero también sobre lo que sucede en el entorno. Volver a revisar lo realizado; poner a consideración las relaciones que se establecen entre las intenciones y las acciones; poder tomar conciencia y validar lo aprendido. La búsqueda no significa descubrir “el mensaje” de la obra, como lo que el autor nos quiso decir, de una forma acertada, esto no sería posible dado que la característica de los lenguajes artísticos es precisamente las múltiples lecturas sobre una misma obra.

Contextualizar en el ámbito artístico: comprender el arte como fenómeno cultural implica establecer nexos entre problemas, lugares y tiempo. El desarrollo paulatino de este eje, permite enseñar el hacer artístico como un hecho socio-cultural es decir que la existencia de distintas formas representativas en el arte tiene que ver con los contextos que propiciaron su aparición. Fomentar que los alumnos accedan al patrimonio cultural es permitirles que amplíen su repertorio intelectual y estético.

Instrumento-Espacio: Uno se desplaza en o delante del instrumento; interviene el movimiento de todo el cuerpo. Conjunto de percusión que rodea al instrumentista, barrotes de la rampa de una escalera, cortinas sonoras, juguetes sonoros que se empujan o arrastran al caminar.

Intervenciones: el término es un vocablo en continua evolución, y según la rama del arte, la voluntad del artista o la obra misma, adquiere significados diferentes. Las intervenciones artísticas proponen la irrupción por parte de los artistas en un espacio y la modificación de lo predeterminado o lo cotidiano. Hay una reelaboración conceptual y material que se completa con la mirada o la participación del espectador.

Instalaciones: las instalaciones artísticas pertenecen a un género de arte contemporáneo que incorpora cualquier medio para crear una experiencia visceral o conceptual en un espacio tridimensional determinado. Las instalaciones pueden incorporar desde elementos naturales hasta los más nuevos medios de comunicación como videos, sonidos, iluminación, otros.

Canciones sumativas: refieren a una serie de cosas que están o suceden en un orden de aparición por sumatoria o por supresión. Como un recurso literario reciben la denominación de **retahílas**. Forman parte de canciones, poemas, cuentos como por ejemplo “Sal de ahí chivita, chivita”, “Hay un barco en el fondo de la mar”, “Un austríaco en la montaña”, Buscando a bichito de luz”, “Chu-chu gua, chu-chu gua” entre otros.

Imagen: el término es muy utilizado en la actualidad en diferentes contextos y aplicaciones generando gran variedad de significados. La imagen artística (corporal, musical, teatral y visual) es portadora de contenido y surge como resultado de un proceso de creación en el que se buscan adecuar medios y modos para lograr provocar sensaciones de fantasía en el receptor.

Clichés: refiere a concepciones cristalizadas y banales de personajes o situaciones, muchas veces erróneas y generalmente estereotipadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Delalande, F. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Delalande, F. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. España: Morata.
- Vivanco, P. (1986). *Exploreemos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi.
- Akoschky, J. (2006). *Música en la escuela, un tema a varias voces*. Buenos Aires: Paidós.
- Asencio, M. (2003). *El marco teórico del aprendizaje informal: Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la música*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bianchi, L. (1994). *De los ritos y mitos de la producción plástica en el jardín*, **Novedades Educativas. Renovación pedagógica desde la escuela**, Año X, núm. 94, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bixio, C. (2008). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Camilloni, A. (comp). (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassirer, E. (1974). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, A., Osorio, F., Penchansky, M. y otros. (2007). *Enseñar y entender a los niños pequeños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Crespi, I. y Ferrario, J. (1981) *Léxico Técnico de las artes Plásticas*. Buenos Aires: Eudeba
- D.P.D.G.y E.C (2009/10) *Aportes y reflexiones de los Jardines de Infantes de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*.TDF. M.E.C.C y T.
- Debray, R. (1992) *Vida y muerte de la imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Provincia de Buenos Aires. M.E.C.yT.
- Dubois, P. Ediciones Paidós. *Historia de la mirada de Occidente*, Barcelona: Gallimard.
- Elliot, E. (1972). *Educación la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Elola, H. (2001). *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar.
- Fux, M. (1981). *Danza. Experiencia de vida*. Buenos Aires.:Paidós.
- Fux, M. (1985). *Primer encuentro con la Danzaterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fux, M. (2008). *Los tiempos corren, el cuerpo permanece. En: Cuerpo y cultura*. Revista Novedades Educativas. N° 214. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gainza, V. (1993) *La Educación Musical Frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Gainza, V. (1996). *Juego de manos*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Gainza, V. (2005) *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Glober, J. (2004) *Niños Compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves D. J. (1991) *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- <http://www.aljardincantando.com.ar>
- Jaritonski, P. y Gianni, C. (1978). *El lenguaje Corporal del niño preescolar*. Buenos Aires: Ricordi.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Lumen.

- Lerga, G., Trozzo, E. y otros. (2004). *Dramaturgia y Escuela I*, Buenos Aires: Inteatro.
- Loyola C. (2007). *Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. En: Conferencia presentada en la apertura de la Escuela Itinerante Arte Rodante para el Nivel inicial de la Provincia de Corrientes. Corrientes
- M.E.C.yT. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*, Buenos Aires: M.E.C.yT.
- M.E.C.yT. (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. En: Series de Cuadernos para el aula, Volumen 1. Nivel Inicial. Buenos Aires: M.E.C y T.
- M.E.C.yT. (2010) *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. En : Resolución CFE N° 111/10. Buenos Aires: M.E.C. y T.
- M.E.CyT. (2007). *Números en juego. Zona Fantástica. Nivel Inicial*. En: Series de Cuadernos para el aula, Volumen 2. Nivel Inicial. Buenos Aires: M.E.C. y T.
- M.E.yC. (1998). *Diseño Curricular Nivel Inicial, Versión 1.0*. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur: M.E. y C.
- Malajovich, A. (comp). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Mantovani A. (2004). *El teatro un juego más*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós.
- Paynter, J. (1991). *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- Penchasky, M. (1994) *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Ricordi.
- Penchasky, M. (1997). *En Movimiento. Didáctica de la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pescetti, L. (2000). *Hacer un archivo sonoro musical y Crear espacios de audición musical*. En SEP, Expresión y apreciación artística I. Programa y materiales de apoyo para el estudio Licenciatura en Educación Preescolar. Buenos Aires.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Saniewicz, N., Freggiaro, M., Santana, C. y otros. (2010). *Las artes en la educación. Exploración de nuevos lenguajes. Plástica, Poesía, Fotografía, Cine, Danza, Música*. En: Revista Novedades Educativas, N° 233. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Sanjurjo, L., Vera, T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los Niveles Medio y Superior*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc.
- Shafer, M. (1998). *Cuando las palabras canta*. Buenos Aires: Ricordi.
- Shehan Campbell, P. (1997). *La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas*. En: Eufonía, n° 6. Interculturalidad. España: Grao.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Spravkin, M., Terigi, F. y otros. (2006). *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. (1967) *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1983). *Expresión Corporal. Arte, salud y Educación*. Buenos Aires: Hymánitas.

- Stokoe, P. (1986). *La Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en Arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1986). *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires.:Paidós.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Vigotsky L. (2007). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Wiskitski, J., Harf, R. y Kalmar, D. (1997) *La Expresión Corporal va a la Escuela*. En: Artes y Escuela. Buenos Aires: Paidós.

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

EDUCACIÓN

FÍSICA

EDUCACIÓN FÍSICA

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

ÍNDICE

Educación Física.....	111
Educación Física en el Nivel Inicial.	112
Propósitos.....	113
Ejes y contenidos.....	114
Corporeidad y Motricidad.....	114
Corporeidad y Motricidad en el juego y al jugar.....	115
Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente..	116
Recomendaciones Didácticas.....	117
Recomendaciones Didácticas Generales.....	121
Contenidos del área en Formato Cuadro.....	123
Recomendaciones para la Evaluación.....	126
Bibliografía	130

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

EDUCACIÓN FÍSICA

*“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”. Benjamín Franklin.*

La Educación Física incide en la constitución de la identidad de los niños impactando directamente en su corporeidad y en su motricidad entendiendo a estas como dimensiones que le dan sentido a la existencia humana.(Corrales, Ferrari, Gómez y otros, 2008)

La corporeidad de cada persona se va construyendo a lo largo de toda su existencia. Esta construcción es a su vez orgánica y subjetiva, aspectos que se influyen en forma mutua y permanente. La motricidad, entendida como intencionalidad en acción de la corporeidad, permite al ser humano crear, transformar, concretar proyectos, desenvolverse en el campo¹ de la cultura corporal y situarse activamente en el mundo.

Esta visión integradora y compleja del hombre se encontrará reflejada en la enseñanza de la Educación Física, la cual se ocupará de crear las condiciones necesarias para incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de cada persona, tomando en cuenta sus posibilidades de aprendizaje, el contexto social y cultural en el que vive, contribuyendo así a su plena realización. En síntesis: “disponer de una corporeidad que haga posible nuestro ser y estar en el mundo con bienestar”. (Grasso, 2009).

La relevancia que adquiere la Educación Física al estar presente durante todo el recorrido escolar es que permite la democratización en el acceso a contenidos propios de este campo y la inclusión de todas las personas en propuestas de enseñanza que les posibiliten avanzar hacia la conquista de su disponibilidad corporal y motriz.

Desde esta mirada la Educación Física ayudará a los alumnos a convertirse en seres críticos y reflexivos, abriendo espacios reales de juego que faciliten la expresión de necesidades e intereses de los mismos.

Cuando un niño o un adolescente se mueve, lo hace como ser integral, por lo cual la enseñanza de la Educación Física no se debe dar en forma aislada, sino que debe trascender las fronteras de los contenidos del área e integrarse con los recursos de las demás áreas curriculares.

Es necesario que en las clases de Educación Física se priorice el sentido lúdico, ya que como recurso didáctico, el juego es una actividad placentera que contribuye a la formación e integración de la corporeidad y a la edificación de la existencia motriz.

La tarea pedagógica del área deberá orientarse con el propósito de que los alumnos accedan a un aprendizaje motor significativo, de modo tal que frente a una nueva situación motriz puedan ser capaces de analizarla en relación con sus propias

¹ Se comparte la idea de que “en todas las sociedades, cualquier sea el grado de desarrollo de las mismas, existen y se configuran constantemente diferentes tipos de campos que se relacionan y se oponen mutuamente, donde cada uno posee leyes constitutivas de desenvolvimiento que lo caracterizan, donde la esencia de su pauta se hace invariante a través del tiempo para de esta manera poder mantener su identidad y redefinirla frente a los demás campos”, tal como lo afirma el Lic. Jorge Gómez en la cátedra *Teoría de la Cultura Física* de la carrera Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores.

capacidades o habilidades motrices que ya poseen, y utilizarlas y/o adaptarlas de manera significativa y no arbitraria a las situaciones planteadas. Al mismo tiempo se buscará que progresivamente, el niño o el adolescente puedan tomar decisiones y explicar cómo realizó determinada acción motriz y qué procedimientos emplearon para llevarla a cabo.

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

El ingreso al nivel inicial permitirá al niño insertarse en la vida social fuera del sostén familiar. Ese tránsito tiene características distintas, propias con respecto al resto de la escolaridad.

Sus propuestas se destacan por estimular el pensamiento creativo, posibilidad de expresión personal, facilitando el desarrollo de todas las capacidades de los niños.

La motricidad es inherente a la naturaleza humana, los niños en esta etapa sienten gran placer por el movimiento mismo, un placer que implica comunicarse y comprender al otro, tal como ellos mismos expresan: “jugar con un amigo”.

En tal sentido el nivel inicial tiene el privilegio y la responsabilidad de poner a disposición de los más chicos las mejores posibilidades para comenzar a trabajar en la transmisión del bagaje cultural de la sociedad. Dicha tarea implica un abordaje complejo de la corporeidad, da la palabra al cuerpo que transmite significados, narra subjetividad, humaniza y se vincula con el “otro”, posibilitando la emergencia de prácticas expresivas, senso-perceptivas y lúdicas. Al mismo tiempo la Educación en Valores, como el respeto de sí mismo y por el otro, la cooperación, el placer por el movimiento, entre otros, es parte relevante de esta tarea.

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral es para el docente del nivel no sólo el marco que orienta la acción educativa sino que es al mismo tiempo un contenido a enseñar y un compromiso para diseñar propuestas de enseñanza que inviten a los niños a jugar diferentes juegos.

El juego motor permite en la clase de Educación Física generar una realidad que sea operable y entendible para el niño, que pueda traducirla a lo que él es capaz de comprender en esta etapa evolutiva.

Desde esta mirada, un alumno que atraviesa la escolaridad en este período se irá formando como un sujeto capaz de resolver las situaciones sencillas que se le presentan en los distintos ambientes de manera creativa y autónoma.

“La Educación Física en el nivel inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que le permiten sentirse bien en y con su cuerpo oficiando como soporte para que se instale el enunciado posible: “yo me animo a hacer”, “yo puedo hacer”, avanzando hacia el “yo sé hacer”. (D.G.C. y C., Buenos Aires 2008).

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

PROPÓSITOS

- Contribuir a mejorar el conocimiento de su propio cuerpo para que avance en el proceso de construcción de su corporeidad.
- Alentar la participación en juegos y actividades motrices fomentando hábitos y actitudes que favorezcan el cuidado y preservación del propio cuerpo, de los otros y del ambiente.
- Habilitar espacios y/o situaciones de juego que incidan en la constitución de vínculos cooperativos, en la creación y transformación de reglas y la posibilidad de asumir distintos roles.
- Estimular el placer por participar en experiencias motrices que se realicen en la naturaleza.

ХОНУН ТОНУОНГУ

EJES Y CONTENIDOS

Los contenidos de enseñanza están organizados a partir de los siguientes ejes:

- **Corporeidad y motricidad.**
- **Corporeidad y motricidad en el juego y al jugar.**
- **Corporeidad y motricidad en la interacción con el ambiente.**

El orden de aparición de los ejes no constituye una secuencia para la enseñanza. Ninguno de los ejes propuestos se puede abordar en forma independiente, por el contrario es importante destacar las relaciones que los vinculan al momento de diseñar y organizar las prácticas de enseñanza. Aún cuando una misma actividad pueda ser útil para enseñar uno o varios contenidos, se procurará que la actividad haga énfasis sobre él o los contenidos que se proponen. De allí la importancia de los ejes: nos permitirán focalizar la atención de lo que se quiere enseñar para así organizar en forma adecuada las propuestas.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

Centraliza un conjunto de contenidos a partir de los cuales los niños enriquecerán su disponibilidad corporal y motriz, para favorecer su relación e interacción con el entorno.

El propio cuerpo: incluye los contenidos referidos al conocimiento de su cuerpo, descubriendo como se mueve y como funciona, experimentando sus posibilidades y limitaciones.

- Exploración y reconocimiento de la posibilidad de mover el cuerpo en forma global y segmentaria.
- Exploración y descubrimiento de la predominancia lateral en las acciones motrices.
- Percepción y registro de las sensaciones que devienen de las diferentes posturas y posiciones del cuerpo.
- Iniciación en el reconocimiento de los cambios corporales: tensión y relajación, flexión – extensión, rápido – lento, etc.
- Percepción y registro de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad (ritmo cardíaco y respiratorio, temperatura, sed, transpiración).
- Exploración y percepción de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad, resistencia) en las acciones motrices.
- Reconocimiento y adecuación de desplazamientos y movimientos sencillos a ritmos externos.
- Exploración del espacio de su propio cuerpo, el espacio próximo y el espacio total.
- Reconocimiento de prácticas de cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades motoras, independientemente del ambiente en que éstas se realicen.

MAESTRO Y MAESTRA

- Percepción y registro del propio cuerpo diferenciando las acciones que pueden realizar solos y en las que requieren ayuda.
- Reconocimiento y toma de conciencia de las normas básicas en relación al cuidado del cuerpo, higiene, actividad física y alimentación.

Las acciones motrices: incluye el abordaje de las experiencias motoras que le van a permitir al niño enfrentar diferentes desafíos corporales y resolver distintas situaciones problemáticas que se le presenten.

- Exploración, experimentación y apropiación de acciones motrices: caminar, correr, saltar, lanzar, girar, rolar, trepar, entre otras. Su combinación en tareas y situaciones ludomotrices.
- Experimentación, exploración y apropiación de acciones que implican equilibrio sobre distintas superficies, apoyos, planos y alturas. Reequilibración.
- Exploración y experimentación de acciones motrices comunicativas: movimientos, posturas, gestos, mímica, etc. en relación con la imaginación y la expresión.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN EL JUEGO Y AL JUGAR

Centraliza un conjunto de contenidos a partir de los cuales los niños podrán construir el saber jugar (solo y con los otros), brindando la oportunidad de jugar distintos juegos motores. En forma paralela aprenderán a jugar juegos que son resultados contruidos por ellos mismos o bien juegos recuperados de la cultura lúdica para su conocimiento y disfrute.

La acción de jugar: implica siempre un desafío, comprender cuál es el objetivo del juego, reconocer cuáles son los problemas a resolver, ajustarse a reglas, respetar y valorar a los compañeros, etc.

- Reconocimiento y valoración de la necesidad del cuidado del propio cuerpo y el de los otros durante los juegos y tareas grupales.
- Identificación y apropiación de los diferentes roles a asumir durante el juego.
- Construcción de acuerdos simples y su uso en el juego.
- Reflexión y resolución de conflictos que se producen durante el desarrollo de los juegos. Aceptación de los resultados.

Los juegos: los diferentes tipos de juegos y sus variantes deberán resaltar el espíritu de cooperación y no el enfrentamiento con los demás, resaltando que lo importante de jugar es el valor del juego en sí mismo y no la búsqueda de ganadores. Los juegos de persecución (individuales, grupales, masivos, por bandos), juegos que involucran acciones motrices, juegos con roles (definidos, rotativos), juegos con refugios, juegos tradicionales, entre otros son los que se utilizarán en el nivel inicial para favorecer la construcción de nuevos aprendizajes.

MASTUAYUHOZ L HAHUY

- Participación en juegos motores de organización simple tradicionales o contruidos por el grupo.
- Participación en juegos grupales de cooperación y oposición.
- Valorar la posibilidad de interactuar con otro en la búsqueda de un fin común.
- Reconocimiento y práctica de las posibilidades de juegos motores en diferentes espacios: dentro de la institución, en la naturaleza, en el medio acuático.
- Construcción y participación en juegos con diversos materiales: convencionales y no convencionales.
- Valoración y cuidado de los materiales utilizados en las propuestas pedagógicas.

CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN RELACIÓN CON EL AMBIENTE

Centraliza un conjunto de contenidos a partir de los cuales se favorecerá la interacción de los niños y el ambiente, de modo tal que puedan explorarlo, conocerlo, cuidarlo, valorarlo y respetarlo.

El ambiente natural: con sus características particulares permitirá a cada docente seleccionar contenidos que solo podrán enseñarse en estos escenarios; al mismo tiempo podrá diseñar situaciones que le brinden a los niños experiencias diferentes, variadas y novedosas.

- Conocimiento y práctica de actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural en función del cuidado y preservación del mismo.
- Participación y disfrute de acciones motrices en la naturaleza.
- Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades en el ambiente natural.
- Participación en prácticas de juegos y actividades en el hielo y en la nieve.

El medio acuático: presenta características particulares en nuestra provincia. Consideramos una experiencia única y relevante el contacto con el agua durante el nivel inicial, el mismo propiciará la vivencia de sensaciones propias de dicho ámbito y el enriquecimiento de su acervo motor.

- Exploración y disfrute del medio acuático.
- Experimentación de diferentes movimientos y posiciones del cuerpo en el agua.
- Reconocimiento y apropiación de normas de higiene y seguridad tanto dentro como fuera del agua.

ANEXO 20-HUOY

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Para enriquecer la corporeidad y motricidad desde la propuesta de enseñanza, las estrategias metodológicas deben propiciar que los contenidos de Educación Física se relacionen con los abordados en otras áreas, prestando especial atención a que esas relaciones no sean forzadas y que en ellas no se pierda la especificidad ni la intencionalidad propia del hacer motor.

En la clase de Educación Física resulta relevante considerar la disposición corporal del docente: más allá de organizar, orientar, observar, proponer nuevos desafíos, alentar a los niños, el docente debe “hacer junto” con ellos, es decir “poner el cuerpo”, ayudando a cada uno a descubrir su propia disponibilidad corporal.

El profesor de Educación Física tiene el compromiso de escuchar a los niños, de leer el lenguaje de sus cuerpos (lo que expresan con sus posturas, sus gestos, sus formas de actuar) para ofrecer una propuesta de tareas que le permitan un aprendizaje significativo y placentero. Esto implica la elaboración de propuestas con diferentes niveles de complejidad, que permitan a todos – cada uno con sus posibilidades – experimentar y así comprobar que pueden y que se animan a aprender más.

La forma de presentación de la tarea, es decir la "consigna", es el puente entre la propuesta del docente y la actividad de los niños. Cada contenido tiene sus formas particulares de enseñanza: en algunas ocasiones es oportuno partir de un modelo, en otras es aconsejable desde las situaciones problemáticas y la exploración; para enseñar otros contenidos, es indispensable la reflexión y la verbalización.

Es importante recordar cuánta influencia tiene para cada alumno el reconocimiento por parte de los otros de lo que puede hacer, de lo que aprende y de lo que progresa. Hace falta un grupo que se encuentre en un "ámbito de aprendizaje", de confianza mutua: para ello resulta indispensable enseñarles a reconocer las diferencias, a respetarlas, a valorar los avances y los aportes de todos.

El aprovechamiento de los diversos ámbitos (patio, ambiente natural, medio acuático) en las clases de Educación Física permite al docente enriquecer las propuestas de enseñanza, y en consecuencia, los niños encontrarán respuestas que les hagan sentir placer por lo que aprenden, tener éxito en la resolución de distintas situaciones y reconocer la necesidad de pedir ayuda cuando la situación así lo requiera.

Planteamos estos interrogantes centrales: ¿Qué enseñar? ¿Por qué y para qué enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo? fortalecerá la integración de los contenidos transformando los aprendizajes de los alumnos en significativos.

EJE DE LA CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

- Proponer espacios y tiempos para el registro y el diálogo sobre los cambios corporales ocurridos durante la realización de actividades, luego de realizar un juego, por ejemplo la “mancha puente”, el docente propondrá a los niños colocar su mano en el pecho y sentir los latidos del corazón, percibir si transpiraron o no, comprobar si están agitados, cansados o tienen sed. Estos contenidos que acentúan

MAESTRO Y MAESTRA

la toma de conciencia del propio cuerpo podrán articularse con otras áreas curriculares, como por ejemplo del Área del entramado Social, Natural y Tecnológico mediante el desarrollo de proyectos con los el grupo de contenidos referidos a “El cuerpo y sus cuidados”.

- Teniendo en cuenta que movimiento y sonido se relacionan desde siempre, se propone que éste se integre al movimiento. El sonido actúa como un gran estímulo que impulsa el movimiento y lo complementa. A modo de ejemplo puede resultar valioso el trabajo utilizando distintas variantes: con ecos rítmicos, en donde el docente ejecuta y los niños reproducen; trabajo con estímulo- respuesta donde el docente acciona un instrumento y los niños responderán a ese estímulo; trabajo en parejas donde un niño marca el sonido y el compañero se mueve para luego intercambiar roles; “la batalla del movimiento” habilita el trabajo grupal (puede ser en rondas) y la posibilidad de modificar los ritmos, velocidades y movimientos. Resulta interesante que los niños participen en la construcción de algunos instrumentos para utilizar en clase y luego puedan llevarlo a sus casas para jugar. De esta manera se establece la articulación con contenidos propios del área de los lenguajes Artísticos.

- La organización de recorridos, constituye un recurso que permite evitar largas esperas y lograr un mayor dinamismo en las actividades propuestas. Los niños podrán explorar en distintas estaciones del recorrido diversas acciones motrices y colaborarán, con la guía del docente, en la construcción de los mismos.

Son acciones viables para un recorrido: suspenderse, balancearse (en sogas o telas), pasar por debajo de (una mesa o una silla), saltar (de una colchoneta a la otra, desde la tapa del cajón a una colchoneta), trepar (en sogas o muro de escalada), hacer equilibrio (en banco sueco), entre otros.

- Favorecer el encuentro de los niños con situaciones variadas: de exploración, de descubrimiento, de imitación, de resolución de problemas. Los niños al desplegar su accionar perciben su propio cuerpo, sus posibilidades y sensaciones y se motivan para buscar nuevas alternativas. Por ejemplo los alumnos podrán descubrir diferentes maneras de pasar la pelota a un compañero: hacia atrás por debajo de las piernas, con las dos manos, con el pie, etc. En cambio, se buscará favorecer aprendizajes ligados a la resolución de situaciones problemáticas, por ejemplo, colocando algunas sogas en forma paralela a distintas alturas planteando el interrogante: ¿cómo pueden pasar? Algunos resolverán pasar por debajo arrastrándose, otros pasarán por arriba saltando, otros lo harán corriendo, entre otras tantas posibilidades.

EJE CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN EL JUEGO Y AL JUGAR

- Es importante que durante el juego el docente articule los saberes que el niño posee (medio familiar-social) con los contenidos escolares. Se buscará favorecer espacios para el desarrollo de la creatividad de los niños, escuchando sus propuestas, induciéndolos a proponer juegos, modificar sus reglas, inventar roles y personajes,

WADU4U40Z444U4

delimitar refugios, definir espacios permitidos y no permitidos, alentando a utilizar la imaginación.

- Considerar los juegos tradicionales: búsqueda del tesoro, elástico, rayuela, escondida, entre otros, ya que son manifestaciones socioculturales que se enseñan en el jardín de infantes. A través de las mismas el docente puede trabajar contenidos propios del área, por ejemplo a partir del armado de una rayuela podrá favorecer el aprendizaje de saltos sucesivos mientras que se articulan contenidos del Área de Matemática. Con el docente de sala se podrá crear con tizas o cintas de papel un recorrido tipo “Oca Gigante”, pensar el instructivo, elaborar un dado grande. Cada niño ocupa el lugar de una ficha y debe ir avanzando o retrocediendo según los premios y prendas.
- Los juegos cooperativos promueven la participación de todos para alcanzar un objetivo común; todos juegan juntos, sin la presión que genera la competencia para alcanzar un resultado. Al no existir la preocupación por ganar o perder cada niño podrá participar de acuerdo con sus posibilidades de modo tal que las metas se cumplan con el aporte de todos. Por ejemplo al diseñar una propuesta con un paracaídas o telas de sábanas cortadas y cosidas en círculo, los niños lo tomarán con sus manos, elevarán los brazos, se colocarán debajo, cambiarán de lugar con los compañeros, etc. Esta organización le permitirá al docente favorecer en sus alumnos el desarrollo de la autoestima, el respeto por el otro y la igualdad de oportunidades para todos.
- Realizar jornadas recreativas y de intercambio con los padres con el objeto de revalorizar el significado del jugar, trabajando desde lo institucional hacia lo familiar. Se propone que tanto padres como alumnos puedan encontrar a partir del espacio lúdico una alternativa de vínculo que favorezca el desarrollo integral de los niños. Puede organizarse también una jornada invitando a las familias a observar una clase de Educación Física.
- Utilizar distintos elementos, convencionales y no convencionales: aros, pelotas de distintos tamaños, sogas, bastones, pompones, cajones, tapitas, broches, cubos, lanas, retazos de telas, papeles, cajas, pañuelos, papel de diario, botellitas plásticas, etc. considerando el grado de dificultad que representan, sugiriendo la exploración y descubrimiento de sus particularidades en forma individual y también en pequeños grupos. Por ejemplo, el docente ofrecerá cajas de diversos tamaños y la propuesta podrá iniciarse con la pregunta: ¿qué podemos armar? aludiendo al imaginario de los niños. Así surgirá posiblemente el armado de una casita o un refugio a partir de la cual se podrá crear alguna situación de juego donde las reglas y roles se irán construyendo con el grupo. Con el mismo elemento (cajas grandes) se podrá proponer meterse adentro, desplazarse, esconderse, llevar a pasear a un compañero, entre otras opciones.

ХОНУН ТОНУОНГУ

EJE CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD EN RELACIÓN CON EL AMBIENTE

- Realizar experiencias que permitan el acercamiento a la naturaleza. Las mismas posibilitarán que los niños puedan disfrutar de ella, conocerla, respetarla, y al mismo tiempo sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Adquiere relevancia pensar de qué modo en nuestra jurisdicción, de acuerdo con las posibilidades reales de cada institución y del medio donde ésta se encuentra, se pueden realizar actividades ludomotrices al aire libre, en el hielo y/o en la nieve, salidas al campo, bicicleteadas, caminatas, barrileteadas, etc.
- En relación a la organización de pernoctes y campamentos en el nivel inicial es indispensable para poder llevarlos a cabo, una Institución y sobre todo una Equipo de conducción, convencido de este Proyecto, que acompañe, apoye y comprometa a todo el plantel docente en su realización. Es fundamental trabajar en conjunto con las demás áreas para que a partir de sus contenidos se puedan pensar actividades para desarrollarse antes, durante y después del pernocte o campamento.
En las salas de cuatro se sugiere que los alumnos tengan la posibilidad de vivenciar un pernocte en el mismo Jardín, ya que es un lugar conocido y familiar para ellos; en tanto en las salas de cinco se podrá realizar un campamento en la naturaleza, en el cual podrá interactuar con sus pares y con el medio natural, conociéndolo, experimentando en él sus posibilidades de acción y adquiriendo sobre todo actitudes de cuidado y respeto hacia el mismo. El campamento puede realizarse al comenzar el año, finalizado el período inicial, sobre todo si los niños son compañeros de años anteriores, de este modo se “inaugura” el año con una propuesta de inclusión, divertimento y compromiso.
Algunas actividades posibles a realizar en la naturaleza son: escuchar los sonidos de la noche, mirar las estrellas, comer alrededor del fuego, colaborar en el armado del fogón, participar en el armado de las carpas, entre otras.
Ambas experiencias (pernoctada – campamento) ofrecerán la posibilidad de promover la autonomía y la valoración de la vida en comunidad a través de acciones como dormir fuera de casa, el cuidado de las propias pertenencias y la colaboración en tareas grupales(levantar la mesa, juntar leña para el fogón, etc).
- Dado el carácter complejo e integral que suelen tener los proyectos que promueven aprendizajes en el medio natural sería conveniente articular con otras áreas curriculares. Por ejemplo, al realizar una caminata por la playa se puede efectuar, al mismo tiempo, la limpieza costera de basura que se encuentre durante la misma, aprovechando esta estrategia para identificar algunos de los problemas que afectan al ambiente.
- La natación escolar² para todos, entendida como Educación Física escolar en un medio diferente al habitual, está basada en propuestas pedagógicas que permitan la

² Se invita a revalorizar la importancia social de estos saberes a fin de generar la infraestructura necesaria para su enseñanza desde las Políticas Educativas.

igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños, donde el “estar en el agua” produzca el placer por vivenciar distintas formas de desplazarse, sumergirse, deslizarse, experimentar nuevas sensaciones, explorar y conocer el medio. Para hacer posibles estas propuestas no es imprescindible una pileta de natación sino que se pueden realizar dentro del jardín en piletas o incluso fuentones de distintos tamaños. Considerando el clima de nuestra provincia, es importante que esta propuesta tenga continuidad a lo largo del año, es decir que pueda replicarse periódicamente para permitir el contacto con el medio acuático. Se recomienda colocar telas o grandes sábanas entre las piletas y piletones para evitar que los niños se resbalen, convocar algunos familiares para colaborar con el cambiado de ropa de los niños y solicitar participaciones a distintos actores de la institución (personal de maestranza, docentes auxiliares, etc.) para que el llenado de las piletas. Estas propuestas, si se sostienen en el año, pueden ir variando y complejizándose, por ejemplo: agregar elementos de plástico para trasvasar, pelotas para jugar, elementos que floten y se hundan, proponer juegos diversos individuales, con otros, agregar “espuma”, etc. Tanto para las propuestas de pernocte-campamento como las de contacto con el medio acuático se recomienda llevar a cabo reuniones periódicas con los docentes de sala y el personal de la institución que participe de las mismas. Organizar reuniones de padres, que más allá de informar lo que se debe llevar o preparar, se dé a conocer a las familias la relevancia de estas propuestas, el compromiso de la institución, y el trabajo de responsabilidad compartida en pos de una educación de calidad. Es posible que algunas familias no acuerden con estas propuestas, en esos casos, se recomienda llevar a cabo una reunión más íntima y contar detenidamente de lo que se tratan a la vez que escuchar posibles miedos o desacuerdos. Sin duda la decisión respecto a si los niños participarán o no la tiene la familia, pero en ocasiones la negativa puede referir a que la familia no cuenta con los materiales que se solicitan para estas propuestas (bolsas de dormir, ropa adecuada, trajes de baño, etc) y se ser ese es el motivo, se pueden buscar alternativas que faciliten la participación.

RECOMENDACIONES GENERALES

En vista de los propósitos formativos enunciados en el artículo 3° de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150) en el Nivel Inicial se desarrollarán contenidos que apunten al conocimiento y cuidado del cuerpo, y que al mismo tiempo pueden ser abordados desde nuestra área, ellos son:

- La identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, prometiéndoles comprender la importancia de la diversidad.
- La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.

- La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros/as.
- El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal, y la de los otros/as.

Se recomienda trabajar estos contenidos con el docente de sala, la mayoría de las recomendaciones didácticas que se proponen para esta área apuntan al aprendizaje de los contenidos que se proponen en E.S.I.³

A partir de las distintas propuestas el docente de Educación Física podrá detectar en los niños, a partir de la observación, algunos problemas posturales. A modo de ejemplo podemos pedirles que dejen su huella plantar (con un rodillo embebido en ténpera, se pinta el pie y se hace “sellar” una hoja): de esta forma comprobaremos que si se ha formado su arco plantar. Cualquiera sea la observación que haga el docente, es importante que se lo comunique a las familias para que asistan a los profesionales que podrán dar cuenta de lo observado y obrar en consecuencia.

En relación al material utilizado en clase, es importante otorgar un tiempo a los niños para que puedan tomar contacto con el elemento, aunque este fuese conocido. Cada material posee una dinámica propia que se pone en juego a través de las posibilidades de utilización que éste ofrece; así se despertará la motivación, se descargarán ansiedades y se generarán expectativas que el docente utilizará para desarrollar sus estrategias previamente diseñadas.

Es importante formar el hábito en los niños de colaborar en el guardado del material. En ocasiones esto podrá realizarse a través de un juego, por ejemplo si utilizamos pelotas durante la clase, al finalizar la misma jugamos a “arrojarlas a la bolsa o al canasto”. Otro hábito a trabajar en forma constante en la clase será el cuidado de los materiales.

Las clases de Educación Física pueden finalizar de distintas maneras, ya sea con un juego grupal, con una actividad de “vuelta a la calma” o con una evaluación de lo realizado, pero *siempre* deben tener “un cierre”, se reúne el grupo con su docente para finalizar *juntos* la clase. Puede ser propicio utilizar ésta última parte de la clase para estimular la expresión oral del niño, es decir, poner en palabras sus acciones.

³ - E.S.I. Educación Sexual Integral.

CONTENIDOS DEL ÁREA EN FORMATO CUADRO⁴

Corporeidad y Motricidad

El propio cuerpo

- Exploración y reconocimiento de la posibilidad de mover el cuerpo en forma global y segmentaria.
- Exploración y descubrimiento de la predominancia lateral en las acciones motrices.
- Percepción y registro de las sensaciones que devienen de las diferentes posturas y posiciones del cuerpo.
- Iniciación en el reconocimiento de los cambios corporales: tensión y relajación, flexión – extensión, rápido – lento, etc.
- Percepción y registro de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad (ritmo cardíaco y respiratorio, temperatura, sed, transpiración).
- Exploración y percepción de las capacidades condicionales (fuerza, flexibilidad, velocidad, resistencia) en las acciones motrices.
- Reconocimiento y adecuación de desplazamientos y movimientos sencillos a ritmos externos.
- Exploración del espacio de su propio cuerpo, el espacio próximo y el espacio total.
- Reconocimiento de prácticas de cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades motoras, independientemente del ambiente en que éstas se realicen.
- Percepción y registro del propio cuerpo diferenciando las acciones que pueden realizar solos y en las que requieren ayuda.
- Reconocimiento y toma de conciencia de las normas básicas en relación al cuidado del cuerpo, higiene, actividad física y alimentación.

⁴ Este cuadro facilita la lectura de los contenidos que ya fueron presentados anteriormente con sus respectivas recomendaciones didácticas.

Corporeidad y Motricidad

Las acciones motrices

- Exploración, experimentación y apropiación de acciones motrices: caminar, correr, saltar, lanzar, girar, rolar, trepar, entre otras.
Su combinación en tareas y situaciones ludomotrices.
- Experimentación, exploración y apropiación de acciones que implican equilibrio sobre distintas superficies, apoyos, planos y alturas. Reequilibración.
- Exploración y experimentación de acciones motrices comunicativas: movimientos, posturas, gestos, mímica, etc. en relación con la imaginación y la expresión.

La acción de jugar

- Reconocimiento y valoración de la necesidad del cuidado del propio cuerpo y el de los otros durante los juegos y tareas grupales.
- Identificación y apropiación de los diferentes roles a asumir durante el juego.
- Construcción de acuerdos simples y su uso en el juego.
- Reflexión y resolución de conflictos que se producen durante el desarrollo de los juegos. Aceptación de los resultados.

Corporeidad y Motricidad en el Juego y al Jugar

Los juegos

- Participación en juegos motores de organización simple tradicionales o contruidos por el grupo.
- Participación en juegos grupales de cooperación y oposición.
- Valorar la posibilidad de interactuar con otro en la búsqueda de un fin común.
- Reconocimiento y práctica de las posibilidades de juegos motores en diferentes espacios: dentro de la institución, en la naturaleza, en el medio acuático.
- Construcción y participación en juegos con diversos materiales: convencionales y no convencionales.
- Valoración y cuidado de los materiales utilizados en las propuestas pedagógicas.

ADBUYUOHZLHWHUY
XNHHTZOHXNQDH

Corporeidad y Motricidad en la Interacción con el Ambiente

El ambiente natural	• Conocimiento y práctica de actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural en función del cuidado y preservación del mismo. • Participación y disfrute de acciones motrices en la naturaleza. • Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades en el ambiente natural. Participación en prácticas de juegos y actividades en el hielo y en la nieve.
El medio acuático	• Exploración y disfrute del medio acuático. • Experimentación de diferentes movimientos y posiciones del cuerpo en el agua. • Reconocimiento y apropiación de normas de higiene y seguridad tanto dentro como fuera del agua.

ADUOYUHOZ L HAHU

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Partimos de una concepción de evaluación amplia, que no se limite al alumno exclusivamente y a sus aprendizajes, sino que la pensamos como un hacer que incide en todas sus variables.

El momento más importante y a veces minimizado en la clase de Educación Física es la etapa de reflexión posterior a la tarea en el patio⁵, donde disponen de un espacio para reflexionar acerca de lo que aprendieron. El docente debe ayudar a sus alumnos a asignar significados a sus logros, alentándolos en sus procesos de aprendizaje en lo referente a su corporeidad y motricidad.

El docente empleará la observación y el registro de los modos de moverse y disponer el cuerpo en diversas situaciones y espacios del jardín: observar a los niños en la sala, en los momentos de inicio y finalización de la jornada, en las distintas actividades que se realizan fuera de la institución, etc. como instrumentos que enriquecerán la evaluación.

La tarea de reflexión del docente debe continuar luego del momento de puesta en común con sus alumnos: cuando evoca lo actuado en la clase, se preguntará porque ocurrieron determinados hechos, y el modo en que se produjeron, si la tarea se apartó de lo planificado o no, qué emergentes no esperados surgieron, qué ajustes deberán pensar para sus próximas intervenciones, de manera que los alumnos encuentren condiciones más favorables para aprender, a pesar de los distintos puntos de partida de cada uno. La tarea docente, compleja y abierta debe estar atenta a nuevas ideas y alternativas.

Cuando reflexionamos sobre nuestras propias prácticas de enseñanza podríamos pensar si:

- ¿La tarea de enseñanza desplegada se corresponde con los propósitos de enseñanza planteados para cada sala?
- ¿Secuenciamos los contenidos según los distintos grupos?
- ¿Organizamos los contenidos de acuerdo con las demandas de cada grupo?
- ¿Proponemos tareas que permitan a los niños construir sus habilidades de acuerdo con sus necesidades e intereses?
- ¿Registramos la información que vamos obteniendo del proceso de aprendizaje de los niños y nuestra tarea?
- Otras posibles

Respecto del seguimiento de los aprendizajes la mayoría de los datos para realizar la evaluación se puede obtener mediante registros de observación directa, incidental y/o intencional, la que siempre es necesario registrar por escrito:

⁵ El patio representa el lugar (salón de usos múltiples, gimnasio, patio externo, medio natural, pileta, etc.) donde se puede desarrollar la clase de Educación Física.

La **observación incidental** alude al registro de los sucesos que el profesor considere significativos, ya sea de un alumno en particular o del grupo en general.

En cambio, la **observación intencional** implica determinar con antelación que aspecto del aprendizaje se pretende indagar. Por ejemplo, se puede pensar en observar en un grupo la disposición para resolver problemas motrices, si es posible variar la elección de los compañeros en el juego, etc.

Es importante que nos habituemos a registrar los datos observados para que la evaluación tenga realmente un carácter de sistematicidad y fundamentalmente para que a la hora de realizar los informes contemos con la mayor cantidad de información posible, en este caso, del proceso de aprendizaje de los niños.

Se pueden utilizar por ejemplo, **grillas** donde figuran por un lado, las acciones motrices y sociales esperadas de los niños, en forma gráfica (a través de dibujos) y por otro, el nombre de cada niño, con la **escala de valoración** que cada Institución considere más pertinente. Este modo de utilizar dibujos de acciones motrices resulta además de fácil interpretación para los padres.

A modo de ejemplo puede resultar valioso pensar una grilla de evaluación donde en la primera columna se coloquen los gráficos correspondientes a las acciones motrices y en la segunda se coloque la escala de valoración acordada por cada Institución:

 Correr	
 Saltar	
 Subir - bajar	

MAPU
YU
H
Z
H
H
Y

 Suspenderse	
 Balancearse	
 Traccionar	
 Rol atrás	
 Pasar	

NOVENO AÑO

El profesor de Educación Física del nivel centrará la mirada y la observación en tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación del proceso y la evaluación final; recordando siempre que el proceso de construcción de conocimiento es provisorio y el mismo, más que ser un punto de llegada, es siempre un nuevo punto de partida.

A modo de reflexión: “Jerarquizar nuestra área en el nivel inicial es nuestro constante desafío. Aprovechar nuestras fortalezas, pues el niño aprende a relacionarse con el mundo que lo rodea y a desenvolverse en él a través de sus acciones motrices, usando su cuerpo como medio de comunicación y expresión de sentimientos e ideas.

Contamos además con una predisposición natural de ellos hacia nuestra área por lo que les significa el movimiento, la exploración, el juego y experimentación de sus posibilidades.

Habitualmente, por las características de nuestros proyectos, es posible establecer una fluida comunicación con los padres, fortaleciendo así los vínculos jardín - comunidad.”

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, A. (2000). *Repensando la Educación Física Escolar*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Blazquez Sánchez, D. (2001). *La Educación Física*, Barcelona, INDE.
- Cachorro, G., Pedraz, M., Schnaidler, E. y otros. (2000). *Cuerpo y cultura*. *Revista Novedades Educativas*. N°214. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (comp). (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Corrales, N. y otros. (2010). *La formación docente en Educación Física*, Buenos Aires. Noveduc.
- D'Angelo Menéndez, E. y Medina de la Maza, Á. (1999). *El Juego. 0 a 5 - La educación en los primeros años*. Novedades Educativas.
- D.P.D.G.y E.C(2009/10) *Aportes y reflexiones de los Jardines de Infantes de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*.TDF. M.E.C.Cy T.
- DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Pcia. De Buenos Aires. M.E.C.yT.
- Franchina, A. (1998). *201 Posibilidades*. Libro de actividades de Educación Física Nivel 2. Buenos Aires. Ediciones La Obra.
- Franchina, A. (1998). *La Educación Física en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. La Obra.
- Franchina, A. (2000). *Guía de Educación Física*. Buenos Aires. Stadium.
- Grasso, A. (comp). (2009). *La Educación Física cambia*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Incarbone, O. y Guinis, H. *Educación Física propuesta para 5 años*. Buenos Aires.Hola Chicos.
- M.E.C.yT. (2006) *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Volumen 1*. N.A.P, Nivel Inicial, serie de cuadernos para el aula, Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires, Noveduc.

EDUCATION

ENTRAMADO

SOCIAL

NATURAL

Y

TECNOLÓGICO

WZFRVCEVADU WOU ZVU Y FADU

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

ÍNDICE

Entramado Social, Natural y Tecnológico	135
El Área y las Nuevas Tecnologías	136
Propósitos	138
Grupos de contenidos y recomendaciones	139
1- El Jardín de Infantes como Institución	140
2- Los Juegos	145
3- La Historia personal y familiar	147
4- El Cuerpo y sus cuidados	152
5- El Ambiente	158
6- Los Materiales y sus transformaciones	169
7- El Pasado local, regional y nacional	174
8- Los Medios que nos conectan con el mundo	184
Contenidos del Área en formato cuadro	189
Recomendaciones para la Evaluación.....	195
Bibliografía.....	197

WZLPLSCLLO WOU ZFL > LMO

WZ-443400 000 24- > 440

ENTRAMADO SOCIAL, NATURAL Y TECNOLÓGICO

“La tierra es suficiente para todos, pero no para la voracidad de los consumidores.

Un país, una civilización, se pueden juzgar por la forma en que tratan a sus animales.

Hay suficiente en el mundo para cubrir las necesidades de todos los hombres, pero no para satisfacer su codicia.”

Mahatma Gandhi.

Desde hace varios años¹, cuando en los jardines de infantes se habla del Área Integrada, se hace mención a un espacio curricular que procura aprovechar la confluencia de contenidos que han sido recortados de distintas disciplinas del saber, tales como la Biología, la Física, la Química, la Geología, la Ingeniería, la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología y la Politología. Estas disciplinas se agrupan en el campo de las Ciencias Naturales, de la Tecnología y de las Ciencias Sociales.

Integrar tres campos de conocimiento en una misma área implica un marco conceptual e intenciones en común, pero a la vez diferencias específicas de cada uno en cuanto a las formas de conocer, indagar la realidad y producir el conocimiento sin dejar de lado la lógica del nivel inicial.

El desarrollo de contenidos para el Área se basa en un enfoque sistémico. Según éste, se entiende al Ambiente como sistema, y se lo conceptualiza como un entramado de aspectos biológicos, físicos, sociales, culturales y tecnológicos. Así pues, el Ambiente está dado por las relaciones que establecen las sociedades humanas con la naturaleza, las que se encuentran mediadas por la tecnología.

El enfoque sistémico permite el tratamiento de cuestiones globales, en un contexto socio-histórico. Conceptos estructurantes tales como espacio, tiempo, ser vivo, ser humano, sociedad y productos tecnológicos, entre otros, forman parte de principios que subyacen a la organización conceptual de las disciplinas involucradas; pero atendiendo a la complejidad de los mismos y a las características pre-operatorias del pensamiento infantil, han de ser abordados a partir de explicaciones amplias y generales de la realidad.

Los niños² del Nivel Inicial tienen la capacidad de construir aprendizajes globales y sincréticos, generales y combinados. En tal sentido es conveniente que la oferta curricular intente presentarse como la articulación de perspectivas disciplinares en pos de una explicación amplia de la realidad. Los docentes procurarán enriquecer las ideas que los niños tienen sobre esa “realidad-todo” en la que viven, y de la que son parte constituyente, para que comiencen, gradualmente, el proceso de ensanchamiento

¹ Coincidimos con la idea de integración de campos del conocimiento para el abordaje de contenidos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y de Tecnología, vigente en la actualidad en espacio curricular Área Integrada, según Diseño Curricular, Nivel Inicial 1998 de nuestra provincia.

² Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumno, docente, profesor, niños, chicos refiriendo a ambos géneros.

de las fronteras de la realidad y logren representarse otras situaciones de vida diferentes a las de su marco familiar³.

“Tomando en consideración que el propósito de la educación inicial es que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del Ambiente social y natural”(Kaufman y Serulnicoff ,2000), es necesario la puesta en marcha de proyectos pedagógicos que potencien *la observación, la descripción, la exploración, el descubrimiento y favorezcan la construcción de la subjetividad y del significado de identidad y realidad*, trabajando integradamente los contenidos de las distintas disciplinas. Esto no implica dejar de lado los aportes provenientes de producciones científicas y tecnológicas generadas de maneras particulares y validadas académicamente. La función pedagógica se verá favorecida si el docente conoce y respeta la especificidad de cada campo del conocimiento, aunque su esfuerzo tienda a articularlos en una propuesta integrada.

Por otra parte, consideramos que mediante las distintas estrategias de enseñanza que se irán desplegando para abordar los contenidos del Área, los alumnos podrán avanzar en la construcción de una serie de valores sumamente relevantes. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de la toma de conciencia que privilegie la interdependencia de todos los factores que componen el Ambiente, generando pautas de comportamiento sustentables.
- Generar espacios de valoración y respeto por la propia vida, por la existencia de otras personas, de distintos seres vivos en su entorno natural, de recursos tecnológicos, de culturas por su valor intrínseco y no sólo por la utilidad que nos puedan brindar.
- Alentar la responsabilidad en el uso y aprovechamiento de los recursos que hacen posible la vida en el mundo.

EL ÁREA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En el contexto contemporáneo, los ámbitos donde se producen y distribuyen los conocimientos, se encuentran inmersos en un devenir constante signado por procesos de cambio en las representaciones de tiempo y espacio. Por ejemplo es muy frecuente estar informado minuto a minuto, comunicarse con gente del otro lado del planeta, ver el video de una canción o trabajar en equipo sin estar en un mismo sitio. Con una rapidez impensada las TIC son cada vez más, parte importante de nuestras vidas. (“Tecnologías de la Información y la Comunicación”, 2010).

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación⁴ vienen modificando nuestra vida y formas de acceder al conocimiento en términos generales.

³ Un marco familiar no es un ámbito definible sólo por las coordenadas espaciales y socioeconómicas sobre las que se asienta. Sino que también deben tenerse en cuenta las pautas culturales des-territorializadas que difunden los medios masivos de comunicación. Estas pautas intervienen en la conformación del marco familiar.

⁴ Incluimos aquí Informática, Internet y Telecomunicaciones (la telefonía celular, las consolas de video juegos, los libros virtuales, el televisor, correo electrónico, audio y música, navegadores de internet, etc.)

El uso educativo de las nuevas tecnologías influye en los procesos cognitivos de los alumnos⁵, ya que, entre otras cosas, les permite acercarse a las representaciones en formas menos abstractas que las que pueden ofrecer los modelos estáticos y/o formales, modificando el comportamiento aparente de los mismos, por ejemplo, a través de las simulaciones virtuales. Con la ayuda de las computadoras los alumnos también pueden diversificar las formas de representación de la información a través de la capacidad de traducción automática entre formas numéricas, gráficas, textuales, sonoras, etc.

En tal sentido, las TIC, entre otros aspectos, son un valioso recurso a la hora de enseñar los contenidos propios del Área. Con el acompañamiento pedagógico de sus docentes, los alumnos tendrán la posibilidad de buscar información en Internet, seleccionarla, clasificarla e interpretarla de manera cada vez más crítica.

Consideramos que todo enseñante debería aprovechar los conocimientos de sus estudiantes en relación a las TIC, sin que esto implique perder el “control pedagógico” de la clase. El aprovechamiento puede pasar por el hecho de tomar los conocimientos de los estudiantes para elaborar, en forma conjunta, una estrategia que permita socializar y compartir las prácticas sociales que los alumnos construyeron por fuera de la escuela.

En el caso puntual del Nivel Inicial, el uso de Internet puede colaborar, entre otras cosas, para que los docentes fomenten en los niños el análisis de imágenes que dan cuenta de otros contextos culturales, de otras configuraciones familiares y de variados ambientes, donde la diversidad natural y tecnológica dice presente, para ayudar a los niños a enriquecer sus perspectivas.

De esta manera desde los tres campos constitutivos del Área, se intenta llegar a los niños del Nivel Inicial con una serie de propuestas pedagógicas respetuosas de sus características psico-cognitivas y de las del contexto general en el que se desarrollan las infancias contemporáneas. Además, dichas propuestas tendrán como “norte” el enriquecimiento gradual e incesante de los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos, asumiendo así el derecho inalienable de cada niño a progresar en la comprensión de la realidad para actuar en ella de manera cada vez más consciente y autónoma, sabiendo que éstas conductas se construyen paulatinamente a través del tránsito por todos los niveles del sistema educativo.

Acorde a lo expresado, a continuación se presentan los propósitos de enseñanza para esta Área:

⁵ Resulta innegable que en los últimos años los docentes del nivel se han visto envueltos en la necesidad de modificar ciertas prácticas pedagógicas arraigadas dando respuesta a las demandas que plantean los niños.

PROPÓSITOS

- Promover en los niños actitudes y prácticas de carácter democrático que fomenten la autonomía, el diálogo y la acción concertada.
- Habilitar el juego como contenido cultural, incentivando su presencia en las actividades diarias.
- Alentar en los niños el deseo de conocer, preguntar y buscar información sobre la realidad social, natural y tecnológica para favorecer la adquisición autónoma del conocimiento.
- Favorecer la indagación del ambiente promoviendo su conocimiento, identificando problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.
- Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del Ambiente.
- Propiciar el conocimiento de los seres vivos, priorizando el cuerpo humano, las relaciones que dichos seres mantienen entre ellos y los factores físicos, para contribuir a la visión sistémica del Ambiente.
- Animar en los niños la conformación de identidades polifacéticas, que les permitan ir integrando, gradual y críticamente, las pautas culturales propias del contexto familiar y local, con las influencias provenientes del Ambiente regional, nacional y mundial.
- Favorecer el reconocimiento de diferentes objetos a lo largo del tiempo, identificando algunas de sus propiedades y sus aplicaciones.
- Promover situaciones de aprendizaje que permitan el análisis de productos de uso cotidiano reconociendo los valores que entran en juego (afectivos, de uso, entre otros), desarrollando hábitos de consumo inteligente.
- Iniciar a los niños en el conocimiento de los distintos materiales y sustancias para reconocer algunas de sus propiedades y comprender las posibilidades de su utilización.

ሠደር ደረጃው በጥንቃቄ ይቆጣጠራል።

GRUPOS DE CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Retomando lo expresado en relación al abordaje integrado de saberes y a los efectos de la planificación, en el ámbito de la organización pedagógica, se presenta el Área a partir de 8 *grupos de contenidos estructurantes*. Los mismos establecen un marco de referencia para el abordaje según la perspectiva disciplinar de origen. Será en la propuesta didáctica y en el desarrollo de actividades donde se intentará conjugar e integrar las diferentes perspectivas.

En el ámbito de la organización institucional/áulica y con el objeto de orientar las propuestas didácticas del área, se recomienda considerar algunos criterios:

Diversidad: Refiere a variedad de...

- ***Experiencias directas:*** museos de la provincia, distintos espacios verdes/públicos, muestras, comercios, instituciones, paseos en distintos medios de transporte, etc.
- ***Propósitos para la experiencia directa:*** para...buscar información, tomar fotografías, realizar entrevistas/encuestas, escuchar distintos informantes válidos, experimentar, registrar, comprobar, proponer, solicitar o para exponer un problema, etc.
- ***Dinámicas grupales:*** en ocasiones individualmente, o en parejas, tríos o con la totalidad del grupo.
- ***Acciones que desplieguen los alumnos:*** explorar, experimentar, observar, registrar, escuchar, hablar, escribir/copiar, dictar, pensar, entre otras.
- ***Modalidades organizativas:*** por ejemplo unidad didáctica, proyecto áulico, actividades habituales, situaciones aisladas/ocasionales, secuencia didáctica.

Continuidad: Refiere a *no realizar* una actividad de modo “casi idéntico”, sino en tanto “algo permanece...algo nuevo aparezca”. Por ejemplo **asistir más de una vez a un mismo sitio** con propósitos diferentes, sin perder de vista la totalidad o complejidad del Ambiente. De este modo asistir al Parque Nacional, a la costa del lago Khami o Fagnano o a la costa marina para observar fauna/flora ó para sacar fotografías ó para ver las diferencias de estos ambientes en las distintas estaciones. Otros ejemplos pueden ser realizar “experiencias científicas” desplegando las mismas acciones y procedimientos **pero** con distintos materiales o sustancias o herramientas; **registrar** las variedades del tiempo meteorológico de la ciudad durante el año escolar con determinada estrategia **a la vez que utilizando la misma**, registrar el crecimiento/paso del tiempo de una planta u otro ser vivo.

Simultaneidad entre las prácticas: La enseñanza de los contenidos de esta área a partir del encuentro con contenidos de otras, por ejemplo en el marco de un proyecto para conocer la flora y fauna de Tierra del Fuego se pueden trabajar contenidos referidos a oralidad, escritura o lectura.

M21-1434100 000 241-1-1410

Progresión: Responde a la evaluación constante para la toma de decisiones, cuáles son los aspectos donde es preciso hacer mayor hincapié en función de las características específicas de cada grupo, cómo continuar y cómo complejizar la tarea.

Frecuencia: Refiere a la cantidad de veces que se llevan a cabo propuestas de enseñanza con determinado/s contenido/s.

1-EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN

Se suele afirmar que los niños más pequeños se convierten en “estudiantes” cuando ingresan al Nivel Inicial, pero lo cierto es que, en esa instancia de sus vidas, apenas comienzan a ejercitarse en el “oficio de ser estudiantes”. Este “oficio” se va aprendiendo lenta y gradualmente, y la mejor manera de apoyar su desarrollo es convertir este proceso en un contenido explícito de la enseñanza.

Entendemos que uno de los objetivos del Nivel es favorecer prácticas de sociabilidad que contribuyan a una mejor integración y a la vez al despliegue de una personalidad más plena. Esto último implica considerar y convertir en contenidos curriculares, los distintos aspectos de la subjetividad infantil: su sexualidad (incluyendo emociones y sentimientos), expectativas, necesidades, curiosidades y múltiples potencialidades cognitivas.

El enfoque priorizado en este grupo de contenidos fomenta el trabajo con los derechos humanos como orientación para la convivencia social. Ya que el primer objetivo de la Educación Inicial plasmado dentro de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Art. 20, inciso a, dice:

“Promover el desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y una comunidad”.

Autorizar espacios de participación e intercambio en el que los niños jueguen un rol activo, implica, como docentes, armarse de mucha paciencia, para enseñar a los niños a expresar sus ideas con cierto orden, buscar consensos con sus compañeros, aprender a tolerar opiniones disímiles, y finalmente sostener y respetar lo acordado.

CONTENIDOS

- Integración del niño a la vida Institucional.
- Los objetivos del jardín de Infantes como Institución educativa.
- Identificación y valoración de la tarea pedagógica (la importancia de la enseñanza y el aprendizaje), el lugar de los niños y demás actores institucionales.
- Exploración y reconocimiento de los espacios institucionales y de las tareas que se desarrollan en ellos.
- Conocimiento y adquisición de hábitos y rutinas escolares (solicitud y ofrecimiento de ayuda ante distintas necesidades, el saludo inicial, de despedida, el saludo a la bandera, la ronda de intercambio, el espacio del desayuno y/o merienda, modos de desplazamiento en la institución, entre otros).

- Reconocimiento y adquisición de hábitos saludables (lavarse las manos regularmente, mantener limpia la sala, beber agua, abrigarse al salir al patio, taparse la boca al toser, mantener limpios los objetos personales, los de la sala y los espacios que usan.)
- Reconocimiento y adquisición de hábitos para evitar accidentes escolares (protegerse en caso de movimiento sísmico, evitar correr en pasillos y escaleras, cuidado de sí mismo y de los otros, desplazarse respetando la indicación del docente y de las señales preventivas).
- Construcción y afianzamiento de la autonomía personal, expresión de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
- Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y manifiestan prejuicio y/o no cuidado en las relaciones interpersonales.
- Construcción del temperamento⁶ democrático. Reconocimiento de la democracia como estilo de vida. Participación activa en prácticas democráticas en el jardín.
- Puesta en práctica de actitudes solidarias y su íntima conexión con el respeto al otro y la progresiva conformación de una sensibilidad activa hacia las necesidades de nuestros semejantes.
- Búsqueda del diálogo para la resolución de problemas.
- Reconocimiento de otras instituciones y sus funciones sociales (Defensa Civil, Hospital, otras Escuelas, Hogar de Día, Bomberos, CAPS, Club de Leones, entre otros)
- Reconocimiento de algunos productos tecnológicos en el contexto escolar, sus características y algunas propiedades (fotocopiadora, televisor, DVD, cañón, cocina microondas, sanitarios, grabador, juguetes, muebles, espejos, entre otros).

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Cuando el niño ingresa al jardín de infantes inicia, junto con su familia y los adultos de la institución, un proceso de adaptación, de conocimiento y reconocimiento de espacios y acciones que son propias de la institución escolar. Este proceso es inaugural y sin duda fundante para su futura vida como “estudiante”. En tal sentido se recomienda continuar llevando las acciones que cada institución viene desarrollando, volver a ellas, reflexionar en torno a sus resultados y modificar lo que se considere necesario para construir un vínculo de “encuentro entre desconocidos”, ellos son: el niño, los otros y los espacios institucionales. Algunas recomendaciones colaboran para recorrer y explorar el Jardín:

- El espacio de la sala: Se sugiere ir “llenándolo” gradualmente, de modo grupal para que lo que allí esté sea el producto de distintas acciones llevadas a cabo por

⁶ En este caso entendemos el concepto de temperamento como una construcción social y no como una tendencia innata o instintiva de los individuos humanos. Puntualmente adherimos a una de las acepciones brindadas por la Real Academia Española, según la cual el temperamento es un arbitrio o diálogo consensuado que permite superar contiendas y conflictos. Entonces, el temperamento democrático será aquella construcción social que favorezca en los alumnos posturas de diálogo y acuerdo.

el grupo. Por ejemplo: distribuir las áreas de juego, el mobiliario, elaborar “obras” plásticas para ornamentarla, desplazarse con diversos elementos (scraft, pelotas, bloques, juguetes, sábanas, cajas, globos, etc.),

- El baño y su funcionamiento: Las piletas o piletones, las canillas de agua fría y caliente y los hábitos propicios para su utilización. Las luces, los enchufes, los productos tecnológicos en la sala, su uso y cuidados. Por ejemplo, accionar el botón y/o palanca del inodoro, abrir las canillas según el tipo de grifería utilizada, encender y apagar las luces de la sala con los interruptores correspondientes, colocar un CD y escucharlo en el reproductor de la sala, entre otros.
- Los otros espacios (la rampa, el patio, la sala de música, la biblioteca, el arenero, el vivero, etc.) a partir de distintas consignas lúdicas: Búsqueda del tesoro, recorrido a partir de distintos desplazamientos, seguir pistas de sonidos, por ejemplo seguimos el sonido del grillo o de un triángulo musical, o una voz conocida, entre otras.
- Otras salas para compartir un juego, una merienda, una narración, una obra de títeres, entre otras.
- Los espacios administrativos (secretaría, dirección, preceptoría, etc.): conocer nombres y funciones de los adultos que allí se desempeñan, descubrir productos tecnológicos y explorarlos para conocer su uso, etc.
- La cocina y los depósitos: conocer a los porteros-encargados de la copa de leche, sus nombres y funciones. Se puede ir a cocinar, un niño cada día puede ser el ayudante del encargado de la copa de leche, observar cómo se prepara el desayuno/la merienda, entre otras.

Cualquiera de estos espacios puede ser reconocido e identificado a partir de fotografías del libro histórico, para poner en evidencia sus cambios y continuidades, de videos anteriores, de adivinanzas-pistas, entre otros.

Es importante que estas propuestas no se desarrollen solamente durante los primeros días, se recomienda planificar **una secuencia de actividades** a lo largo del año para continuar conociendo, resignificando los roles y los espacios institucionales a fin de instaurar la polifuncionalidad en los espacios y la multiplicidad de tareas que desarrollan los adultos.

Otra cuestión que atraviesa toda la vida institucional de los jardines de infantes es aquella que remite a la “construcción cooperativa de pautas de convivencia”. Por eso hemos seleccionado como recomendación didáctica para este grupo de contenidos, una serie de aportes conceptuales y prácticos que ayudarán a los docentes del Nivel Inicial a encarar un aspecto tan relevante en la formación de los niños.

Consideramos que resulta más significativo para los niños, la construcción de las pautas de convivencia como un continuo que se activa ante la emergencia de situaciones conflictivas propias de la vida cotidiana en los jardines, y no como una actividad que se realiza junto con el docente solo al comienzo del ciclo lectivo, de manera claramente guiada o planificada. Por lo general, fijar las pautas de convivencia al principio del año

M21-243100 000 241-1-1400

escolar, transforma las normas estipuladas en elementos externos a la conducta de los niños, y no favorece la reflexión, el análisis y la progresiva internalización de hábitos de respeto y consenso. Entonces, para evitar un “reglamento de sala” estático, cerrado, que sea meramente decorativo, es imprescindible promover, ante la emergencia de situaciones que requieren diálogo y concertación de puntos de vista, un espacio para la reflexión, un tiempo de pausa que sostenga y haga posible este constante ejercicio de convivencia democrática. Incluso si la irrupción de una circunstancia problemática (agresiones verbales y físicas, entre otras) se da en medio del abordaje de contenidos curriculares específicos de áreas como Matemática o Prácticas del Lenguaje, por dar algunos ejemplos, la misma no debe ser vista como un contratiempo que impide la enseñanza cotidiana, sino como una oportunidad para actuar en simultáneo, llamando a los actores involucrados a una reflexión que suspenda el “hacer sin pensar”.

Otra posibilidad sería construir pautas comunes que permanecerán en el cotidiano de la sala y que cobrarán sentido en tanto se las reconozca como necesarias, saludables, protectoras, confiables. A partir de la indagación del docente: “chicos... vamos a pensar qué podremos hacer para pasarla bien, para irnos contentos a casa, para hacer amigos, etc, ¿Qué nos conviene hacer?”. Algunas respuestas espontáneas podrían ser: tratar bien a los compañeros, cuidarnos, pedir ayuda, compartir, ayudar al otro, escuchar, trabajar sin gritar, etc. El docente deberá tomar estos aportes y dejarlos plasmados en la sala en afiches escritos, con fotografías de los niños representando situaciones que den cuenta de las respuestas, con dibujos alusivos, etc. Los mismos se renovarán con distintas imágenes que surjan de la convivencia diaria.

Tomando en cuenta las sugerencias brindadas por la serie Cuadernos de Educación Sexual Integral para la Educación Inicial, compartimos algunas propuestas didácticas para trabajar en las salas. Dichas propuestas están basadas en situaciones problemáticas muy frecuentes en el cotidiano de cada jardín, que aportan, a través de su abordaje, la posibilidad de encarar temas como los siguientes: la expresión de afectos respetando los sentimientos y deseos de los otros; la resolución de conflictos a través del diálogo, evitando manifestaciones violentas; y la importancia de compartir los juegos sin discriminar por ser varones o mujeres, respetando los gustos de cada uno.

Situación 1

1. Una nena está parada en la sala.
2. Se acerca un nene y le da un beso.
3. La nena se enoja y se molesta.

Ante este caso, algunas de las preguntas pedagógicas que puede plantear el docente son:

¿Qué opinan de que alguien les dé un beso por sorpresa? ¿Qué puede hacer alguien si quiere besar a un compañero o compañera? ¿Qué puede hacer o decir alguien a quien han besado y no

le gusta? ¿Podemos hacer algo para que estas situaciones no ocurran? Si ustedes fueran quien tiene ganas de besar a una nena o un nene, ¿qué harían?

Situación 2

1. Están entrando a la sala y un nene empuja a otro.
2. Este se da vuelta y empiezan a discutir.
3. El que empujó le pega y el otro se pone a llorar. Una compañera se ríe, burlándose del que llora.

Ante este caso, algunas de las preguntas pedagógicas que puede plantear el docente son:

¿Quién está molesto en esta situación? ¿Les parece justo o injusto que se arme una discusión? ¿Por qué les parece que esta discusión terminó en un golpe? ¿Qué opinan de que un compañero se ría porque otro llora? ¿Cómo se sentirían ustedes en el lugar del nene que empujó? ¿Qué harían ustedes si esto les pasa? ¿Cómo se sentirían si estuvieran en el lugar del nene al que le pegaron?

Situación 3

1. En el rincón de las dramatizaciones, dos nenas están cocinando.
2. Un nene se acerca y quiere cocinar.
3. Las nenas no lo dejan. Le dicen que los varones no saben hacerlo.

Ante este caso, algunas de las preguntas pedagógicas que puede plantear el docente son:

¿Quién está molesto en esta situación? ¿Cómo se sentirían ustedes si fuesen el nene? ¿Qué harían si fueran las nenas de la situación? ¿Quién la pasó bien en esta situación y quién la pasó mal? ¿Están de acuerdo con lo que dicen las nenas? ¿Cómo creen que podría resolverse esta situación de manera más justa?

Situación 4

1. Dos nenes están jugando con una pelota.
2. Dos nenas se acercan y les piden jugar ellas también.
3. Los nenes les dicen que no, que con las mujeres el juego se pone aburrido.

Ante este caso, algunas de las preguntas pedagógicas que puede plantear el docente son:

M21-2434100 600 241-1-140

¿Quién o quiénes están molestos en esta situación? ¿Qué opinan de lo que dice el nene para justificar que solo jueguen los varones? ¿Qué piensan ustedes que se podría hacer para decidir quién juega? ¿Creen que hicieron bien las nenas en su reclamo para jugar? ¿Cómo creen que podría resolverse esta situación de manera más justa? (Marina y otros, M.E. Presidencia. de la Nación. 2010).

Las propuestas descriptas anteriormente apelan a la creatividad, capacidad de escucha e improvisación de cada docente; solo expresan una forma posible de abordaje de los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) que puede ser recreada en el devenir de las prácticas cotidianas.

2- LOS JUEGOS

El juego motoriza las dinámicas cognitivas y afectivas de los niños. Es correcto afirmar que ellos aprenden jugando, pero también es verdad que para poder desempeñarse en ciertos juegos, necesitan contar con aprendizajes previos. Por lo tanto, se establece una dialéctica entre ambos términos, debido a que los niños, en varias ocasiones, dentro del Nivel Inicial, aprenden para jugar, y juegan para aprender.

Entonces, en este grupo de contenidos se pretende incentivar en los niños la reflexión sobre los juegos que practican cotidianamente, y además introducirlos en el conocimiento de juegos y juguetes de otras épocas, como manera de complejizar sus marcos de referencia.

El "...juego, en esta edad, desarrolla al niño y contribuye a enriquecerle de cuanto le presenten su vida interior y la vida de la escuela, por el juego se abre al gozo como se abre la flor al salir del capullo, porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad." (Froebel, 1826).

Parafraseando a Catherine Garvey (1985), entendemos que el juego habilita importantes vínculos con el ambiente, basados en distintas aproximaciones experimentales. Es decir, a través del juego el niño "dialoga" con el ambiente, y así incorpora nuevos conocimientos y adquiere o complejiza variados repertorios conductuales.

De todas maneras cabe aclarar que en ésta Área entendemos que los seres humanos son parte integrante del ambiente, por lo tanto los niños, a través del juego, dialogan con los otros elementos que lo integran.

CONTENIDOS

- Participación en distintos tipos de juegos en el Jardín (simbólico o dramático, tradicionales propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros).

- Exploración y participación de los juegos más comunes en el presente (videojuegos, juguetes teledirigidos, entre otros).
- Conocimiento de diferentes juegos y juguetes a lo largo de la historia y en diferentes espacios geográficos (rayuela, tatetí, carrera de embolsados, payana, balero, juegos de plaza, la mancha, la escondida, el barrilete, los patines, el yoyo, el trineo, entre otros).
- Exploración sensorial de las cualidades de los juguetes (color, forma, textura, tamaño, olor, peso, fragilidad, entre otros).
- Identificación de los materiales con los que están hechos los juguetes.
- Reconocimiento y comparación de un mismo juguete realizado en diferentes materiales.
- Reconocimiento y valoración de los juegos como entretenimiento y como facilitadores de múltiples aprendizajes (compartir, esperar turnos, respetar normas, aceptar, divertirse, resolver conflictos, dialogar, cuidar, solicitar y recibir ayuda, re-crear, pensar, entre otros).

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Con respecto a los juguetes tradicionales sugerimos llevar a la sala objetos lúdicos antiguos o imágenes de juguetes pretéritos, por ejemplo, baleros, camioncitos y tamborcitos de hojalata, muñecas con cabeza de porcelana, algún yoyó, pelotas de trapo y soldaditos de plomo. La intención es que los pequeños puedan comparar sus juguetes contemporáneos con los de antaño, buscando semejanzas y diferencias. Además es importante estar atentos al arduo proceso de nociones temporales que están elaborando los niños del jardín, ya que es muy común que confundan la época en que los abuelos eran chicos con la época en que sus padres eran niños. Por eso resulta conveniente elegir algunos juguetes muy relevantes en relación a cierta época, para ir trazando con ellos una suerte de periodización. Por ejemplo, el barrilete como divertimento de los abuelos, el balero como juguete de los padres, los video-juegos como entorno lúdico de los niños en la actualidad. Aunque claro, también es cierto que el barrilete sigue vigente en el presente, y que algunos padres nunca jugaron al balero pero sí a los primeros “video games”, tales como el pac-man⁷. Por eso los juguetes elegidos como hitos temporales, siempre cumplirán ese rol de manera relativa.

La visita de abuelos y padres a la sala, con el objetivo de narrar y presentar los juguetes y juegos que acompañaron su niñez, se erige como una estrategia didáctica privilegiada. Estos “informantes calificados” pueden no solo enseñar a los niños a qué jugaban, sino cómo jugaban, y ayudar a los pequeños a recrear juntos esas actividades lúdicas. Además, la narrativa adulta vinculada a los juegos estimula a los niños a contar y expresar sus propias experiencias lúdicas, al tiempo que, como fuente oral, permite un acercamiento cálido y vivencial a escenarios del pasado.

⁷ Estas referencias son puramente simbólicas. Por supuesto que no desconocemos la existencia de jóvenes padres para los que el pac-man es una suerte de fósil en el mundo del video game, ya que estos padres conocen y juegan con ciertas consolas de juego muy avanzadas que permiten manipular gran cantidad y variedad de video juegos.

No podemos olvidarnos, por supuesto, de los juegos que implicaban y/o implican el cuerpo y la voz. La rayuela, la farolera, la mancha, la escondida, el fútbol; y los juegos que no necesitan un soporte material para desarrollarse (veo-veo, rimas, adivinanzas, trabalenguas, entre otros). Estos juegos pueden ser actuados y disfrutados en el jardín y pueden también abrir fecundos caminos de integración con otras áreas, como Matemática, Prácticas del Lenguaje y Educación Física.

En cuanto a los juegos y juguetes regionales, que habilitan la conformación de una identidad basada en el vínculo alegre con el paisaje, podemos mencionar: los muñecos de nieve y los trineos. Junto con otras actividades lúdicas como el patinaje sobre hielo, el esquí, las cabalgatas y los paseos costeros.

Otra consideración alude a los acuerdos democráticos que se necesitan para jugar en un marco de seguridad, satisfacción y libertad responsable. El primer acuerdo pasa por involucrarse en el aprendizaje de las normas propias del juego, que pueden ser explícitas o implícitas, preexistentes o construidas durante el mismo juego.

Otro acuerdo grupal de mucha importancia es aquel que permite valorar el juego como una posibilidad de compartir la diversión sin que impere o predomine el afán de competencia. Cabe aclarar que la existencia de jugadores que “ganan” o “pierden” es una consecuencia menor del juego, y el docente debe recalcar que lo verdaderamente importante pasa por otro lado: la diversión, el compartir y el aprender. Incluso se pueden introducir y desarrollar en los jardines los juegos cooperativos, conocidos como los juegos donde todos ganan. Se trata de actividades lúdicas grupales donde cada individuo hace su aporte para que el grupo alcance un objetivo común (por ejemplo, la “búsqueda del tesoro”, en la que interviene un único y gran grupo de niños, todos colaborando para alcanzar la meta colectiva).

3- LA HISTORIA PERSONAL Y FAMILIAR

La familia es una institución social que va cambiando con el paso del tiempo, y plasmándose de diversas maneras en diferentes épocas e incluso en un mismo período histórico.

Alrededor de la noción de familia pesan dos tendencias. La que la considera “naturalmente” como una figura inmutable y a menudo idealizada. Y otra que la entiende como una constelación de lazos intergeneracionales, siempre en transformación, que se expresan en infinitos rostros.

[...] Así por ejemplo, las familias numerosas organizadas alrededor de figuras paternas de particular visibilidad y autoridad, se vieron conmovidas por los efectos de nuevos modos de entender el papel de la mujer en la sociedad y por las luchas feministas que ofrecieron alternativas a lo que parecía cristalizado. A su vez la medicina, al ofrecer posibilidades de realización *al deseo de hijo* antes impensadas, aporta lo suyo a otros modos de *hacer familia*.

Por otra parte, familias ampliadas, compuestas, ensambladas, se vuelven configuraciones

habituales de la sociedad de estos tiempos. A la vez, el actual reconocimiento al carácter estructurante de los lazos simbólicos, no impide que se tengan que llevar a cabo batallas jurídicas – como por ejemplo las que conciernen al derecho a la adopción por parte de familias monoparentales u homoparentales – para darles forma legal.

En todos los casos, es evidente que ser de *la familia* es algo más y otra cosa que estar inscripto en un lazo de sangre o portar un nombre. Y también que *lo familiar* se redefine a través del tiempo. (Diker y Frigerio, 2009, p.45).

Entonces, queda claro que en el Nivel Inicial, a la hora de abordar “La Familia” como contenido de la enseñanza, no se debe instaurar entre los niños la figura idealizada de un único modelo familiar, sino que, a partir de la información brindada por los distintos marcos familiares de los niños de cada sala, hay que avanzar hacia una explicación amplia, diversa y tolerante de las distintas configuraciones parentales.

La tarea educativa de ayudar a los niños en su camino desde lo familiar hacia lo poco conocido y en ocasiones totalmente desconocido, es lo que dentro del Nivel Inicial se conoce con el nombre de “alfabetización cultural”. Por eso es que, cuando se trabaje con los pequeños estudiantes la conformación y dinámica de las familias Selk’nam y Yámana, cuando se hable de las familias en la época de la Revolución de Mayo, y de las familias de los Antiguos Pobladores de Tierra del Fuego, se estará alentando en los niños una progresiva complejización y desarrollo de su alfabetización cultural.

Desde nuestra perspectiva consideramos incorrecto hablar de una “decadencia” de las formas familiares. Lo que existe, desde nuestro punto de vista, es un importante desarrollo de la diversidad de las formas familiares frente a un supuesto modelo único y “adecuado”.

Siguiendo a numerosos autores, entendemos que a la hora de definir a un grupo familiar entran en juego tres criterios: el vínculo consanguíneo, la convivencia y el afecto. Estos tres elementos pueden manifestarse combinados pero también es frecuente que algunos de ellos no estén presentes. Por ejemplo, es posible que no haya vínculos consanguíneos, pero si los miembros del grupo conviven priorizando los lazos de afecto, nada impide reconocer a ese colectivo humano como una familia con plenos derechos.

Hablar de la historia personal y familiar también implica un ejercicio de proyección hacia el futuro. Es decir, cuando los niños profundizan en el conocimiento de su pasado individual y familiar, también adquieren ideas y saberes que los ayudarán a proyectarse de cara al futuro, a comportarse ante diferentes situaciones que les irá presentando el porvenir.

Por otra parte, la historia personal y familiar no solo se recupera desde los relatos orales, sino también a partir del análisis y cotejo de productos tecnológicos pertenecientes a distintas épocas; los mismos permiten ir tomando dimensión del paso del tiempo y sus consecuencias.

ALFABETIZACIÓN CULTURAL

En cuanto a la construcción social del género, cabe aclarar que el sexo alude a las características biológicas propias del hombre y de la mujer, características generalmente invariables. **Mientras que el género hace referencia a una construcción social de lo masculino y lo femenino, construcción que varía con el paso del tiempo.**

“Al hablar de «género» se está llamando la atención sobre los comportamientos culturales asignados socialmente a cada uno de los sexos. De modo que todas las sociedades humanas esperan y conducen hacia determinados tipos de comportamientos según el sexo de la persona de que se trate. Los comportamientos «esperables» no son naturales sino que se construyen históricamente sobre cada uno de los sexos –una prueba de ello es que los distintos grupos humanos y culturales muestran comportamientos diferentes según sus valores, creencias, etc. – y también se reprimen –con diferentes métodos -- los comportamientos «no deseables». (...) Es decir que el término «sexo» designa unas características biológicas y estáticas mientras que la acepción de género es dinámica ya que depende del contexto social. Los géneros se modifican constantemente en función de cambios sociales como la división del trabajo, las guerras, las costumbres. Los papeles de los hombres y las mujeres son construcciones sociales que diferencian y limitan las posibilidades individuales («los varones no lloran», «las mujeres no deben jugar a lo bruto»). En estas pautas se evidencia una relación de poder: la dominación de los varones y del género masculino en general sobre las mujeres.” (Varela y Ferro, 2000, p. 52 y 53).

Queda claro entonces que, en el tema de los géneros, los estereotipos cumplen un rol muy relevante. Por eso desde el Nivel Inicial, los docentes deben estar preparados para detectar la aparición de prejuicios o creencias tendenciosas, con el objetivo de criticarlas y fomentar su gradual desactivación.

Por otra parte, los seres humanos somos fundamentalmente productores de ideas, acciones, objetos y afectos. Esta dinámica de producción incesante implica la realización de múltiples trabajos. Entonces, toda producción humana requiere la puesta en acto de algún tipo de trabajo. Algunos trabajos son rentados o remunerados en el mercado laboral, y por eso reciben el nombre de empleos. Pero también hay trabajos que no reciben una remuneración monetaria, como por ejemplo, el trabajo del «ama de casa». Sin embargo, ambos tipos de tareas son importantes y como tales deben ser respetadas.

En este grupo de contenidos, al igual que en muchos otros, la cuestión del género se encuentra muy presente.

WZ-PC-95-1100 600 241- > 1400

CONTENIDOS

- Conocimiento y valoración de su historia personal y familiar. Recuperación de hechos significativos en la historia personal y familiar (nacimientos, cumpleaños, vacaciones, mudanzas, convivencia con mascotas, caída de dientes, visitas, entre otros).
- Reconocimiento y caracterización de distintas conformaciones familiares a lo largo del tiempo y en distintos contextos.
- Reconocimiento y comparación de los diferentes tipos de familias contemporáneas.
- Conocimiento y ejercicio de los Derechos del Niño en el marco de los Derechos Humanos.
- Construcción social del género. Caracterización de aspectos masculinos y femeninos a través de la historia y en distintos contextos sociales.
- Reconocimiento de estereotipos ligados al género e iniciación en su crítica.
- Valorización y respeto de las propias opiniones y de las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
- Reconocimiento de la relación entre el género y los trabajos.
- Diferenciación entre trabajo y empleo. Valoración y respeto por todos los trabajos y empleos socialmente legitimados.
- Reconocimiento de algunos materiales, herramientas y máquinas, inventados y usados a lo largo de la historia y en distintos contextos sociales.
- Reconocimiento de los diferentes objetos utilizados en el seno familiar de manera intergeneracional, teniendo en cuenta los materiales que los constituyen, la forma, funciones que cumplen y funcionamiento.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

A continuación vamos a reproducir un escenario didáctico muy ilustrativo sobre el tema de los estereotipos de género vinculados al trabajo. La secuencia está recortada de una investigación realizada por un equipo de trabajo que dirigieron Varela y Ferro (2000):

“El rincón de dramatizaciones ha sido elegido por tres nenas y un nene. Están jugando con utensilios de cocina, paquetes de productos comestibles y algunas frutas y verduras plásticas. Las niñas se han distribuido los roles (todas son mamás) y también han asignado el del varón (papá). Juegan a cocinar, se las ve muy concentradas, el varón por momentos se integra al juego y también quiere cocinar. La maestra escucha el siguiente diálogo:

---Tomá, esto ya está frito ---dice el nene a una de sus compañeras. (Nadie contesta ni recibe lo que está entregando. La situación se repite algunas veces, entonces se acerca la docente.)

---Hola ¿usted es el papá? (Dirigiéndose al varón)

---Sí.

---¿Y quién es la mamá? (Habla a las niñas)

---Todas---responde una con naturalidad.

---¿Y quién cocina?

---Nosotras, las mamás.

---¿El papá no cocina?

---¡¡No!!

---Usted (dirigiéndose al varón), ¿no quiere cocinar?

---Sí.

---Entonces ¿por qué no cocina? (La pregunta va dirigida a todos pero responde siempre la misma nena).

---Porque el papá no sabe. Eso no va frito. (Señala lo que él le alcanzaba al comienzo del juego).

---¿Y al papá no le gustaría aprender, que la mamá le enseñe a cocinar para que él también haga la comida de la casa?

---Sí---contesta el papá.

---Ustedes le pueden enseñar---dice la maestra con entusiasmo a las niñas.

---Ah, pero para eso necesitamos un libro de cocina y no tenemos---responde una. (La docente propone, entonces, conseguir algunos para el próximo juego trabajo)."

En la situación precedente se muestra con claridad lo relevante que es la intervención de la maestra para sensibilizar y movilizar a los alumnos frente a la aparición de comportamientos sexistas o discriminatorios al jugar.

En los trabajos no hay roles estancos/naturales para varones y mujeres. Los hombres pueden desempeñar tareas domésticas y las mujeres pueden trabajar fuera del hogar. Para enseñar esto último, una estrategia didáctica pasa por enriquecer, en la sala del Jardín, el sector o rincón de las dramatizaciones. Se puede enriquecer ese rincón agregando envases y cajas de distintos productos, billetes, alfombras y sábanas. También diversificando la ropa disponible, es decir, que no sólo halla ropa de mujer, y que además se encuentren vestimentas y accesorios usados por personas de diferentes

151

culturas y épocas históricas. Así entonces, por ejemplo, si los varones encuentran ropa de “Chef” hay muchas más posibilidades de que quieran jugar a cocinar.

Otra interesante posibilidad es la de invitar a la sala a una mamá que trabaje en una fábrica para que narre algunas de sus experiencias laborales, o a un papá que cocine algo y enseñe cómo se le cambian los pañales a un bebé, que podría estar representado por un muñeco sexuado.

Además, cada docente puede buscar y/o elaborar imágenes didácticas que contribuyan a revertir prejuicios sexistas ligados al trabajo. Por ejemplo, imágenes de mujeres taxistas, gendarmes, albañiles, policías, operarias fabriles, diputadas, científicas y astronautas; imágenes de varones modistos, enfermeros, maestros, realizando quehaceres domésticos tales como planchar, barrer, lavar los platos, entre otros.

4-EL CUERPO Y SUS CUIDADOS

El cuerpo constituye la estructura con que nos materializamos e individualizamos en el Ambiente. Habitando el cuerpo nos constituimos en sujetos. Consideramos al cuerpo como sistema biológico, como objeto de identidad, como espacio de intimidad, como fuente de sensaciones, como expresión de sentimientos, como responsable de acciones, como elemento de interacciones,... y es quien nos acompaña permanentemente en nuestras experiencias de vida. Entender que la vida humana transcurre en un cuerpo, y que como tal merece ser cuidado, quizás no sea tarea fácil, pero desde esta propuesta apostamos a que el trabajo pedagógico, a partir de un abordaje integral, favorecerá la formación de los niños en relación a todos los aspectos enunciados anteriormente. Si bien es cierto que la educación en estos aspectos no es exclusiva responsabilidad de la escuela, es en este ámbito donde la información adecuada, los conocimientos socialmente significativos, los hábitos y los valores pueden trabajarse de manera sistemática considerando el tiempo que transcurren los niños compartiendo con pares y docentes.

Acorde a lo expresado, en este grupo se incluyen contenidos que permitirán al niño, a partir de la exploración de su cuerpo y el de sus semejantes, reconocer similitudes y diferencias, advertir cambios en las estructuras, descubrir y establecer relaciones que propiciarán el conocimiento de procesos biológicos. El desarrollo de los mismos apunta al conocimiento que debe tener el niño de sí mismo y sobre el cuidado de su salud, así como al reconocimiento de las diversas formas de ser y de sentir. Y en este aspecto se vincula con la construcción de identidad, al reconocerse como único y construyendo “su historia” entre otros, reconociéndose dentro de una sociedad en la que es sujeto de derechos, y en la que debe ser capaz de respetar los derechos de los demás.

CONTENIDOS

- Exploración del propio cuerpo. Identificación de las partes externas y reconocimiento de sus características.

WZ-PCVZD0 W00 Z4F > F4U

- Identificación de todas las estructuras corporales, utilizando el vocabulario correcto para mencionar los genitales.
- Identificación y valoración de las diferencias físicas de su propio cuerpo, las de los otros niños y las de los adultos.
- Solicitud de ayuda ante situaciones que le ocasionan malestar (rechazo/incomodidad/inseguridad, incertidumbre).
- Aproximación al concepto de intimidad.
- Valoración y respeto por la intimidad propia y de los otros.
- Distinción de cuándo es adecuada y cuándo no, una interacción física con otra persona.
- Identificación de situaciones que dañan a sí mismo o a otras personas y que requieran decir “no”.
- Valoración y ejercitación de la capacidad de decir “no”.
- Identificación de cambios que ocurren y de características que perduran a través del tiempo (aumento en altura, crecimiento y caída del pelo, cambios de dientes, signos de envejecimiento, color de piel, forma de ojos, entre otros).
- Promoción de conocimientos básicos sobre el proceso de gestación y de nacimiento.
- Reconocimiento de los cinco sentidos. Identificación de los órganos sensoriales y sus funciones.
- Caracterización de algunas partes internas del cuerpo (huesos, sangre).
- Reconocimiento y valoración del cuidado de la salud y del beneficio de estar sano.
- Participación en actividades que incluyan a las familias y Centros de Salud (Nos visitan o visitamos a pediatras, odontólogos, nutricionistas, agentes sanitarios, entre otros).
- Adquisición de hábitos saludables (la sana alimentación, cuidado de la dentición, aseo personal, actividad física, momentos de descanso y recreación, entre otros).
- Conocimiento de algunas herramientas (agujas, baja lengua, pinza), instrumental (jeringa, bisturí, etc.) instrumentos (termómetro, balanza, tensiómetro, estetoscopio) y maquinarias (nebulizador, vaporizador, ecógrafo) que se usan en el ámbito de la salud.
- Reconocimiento y adquisición de hábitos para evitar accidentes en la casa y en la calle (evitar correr en escaleras, tener cuidado en la manipulación y el uso de elementos de la cocina y del baño, circular con precaución en estos lugares, mirar al cruzar la calle, viajar en el asiento trasero, usar cinturón de seguridad, entre otros).

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

En este grupo de contenidos el objeto de estudio es el mismo sujeto del aprendizaje, lo que incorpora al aspecto pedagógico la variable de proponer una mirada

“externa” sobre la realidad. En este sentido, las acciones docentes deberán favorecer en el niño, en tanto sujeto físico, psíquico y social, el desarrollo de la capacidad de discriminación sujeto-objeto. Las actividades de exploración y observación son propicias para este desarrollo. El reconocimiento deberá partir de lo general a lo particular.

Para favorecer la identificación de partes del cuerpo se pueden articular actividades con Lenguajes Artísticos. La observación de sí mismo y de sus compañeros permitirá el reconocimiento de similitudes y diferencias corporales, que podrán registrarse en dibujos y pinturas. El docente podrá intervenir en la indagación mediante preguntas generales tales como: ¿cómo soy? ¿En qué me parezco a mi compañero? Con el acompañamiento musical, y el movimiento del cuerpo los niños podrán reconocer la flexibilidad de algunas partes y comparar con la dureza de otras. La observación deberá ser dirigida, es decir el docente ayudará al niño a través de sus intervenciones a “focalizar” aquello a lo que debe prestar atención en función de sus pretensiones. Se sugiere incentivar la búsqueda de similitudes y diferencias con adultos, a través de relatos que hagan los niños sobre observaciones de sus padres, abuelos, u otros conocidos mayores.

También resulta oportuno invitar a la sala a familiares de distintas edades y características físicas, por ejemplo un abuelo, una mujer embarazada, un padre o una madre con un bebé, un hermano mayor. Los invitados se presentarán a través de un breve relato que incluya temas referidos a su historia de vida, crecimiento, cambios corporales y su salud. En un segundo momento los niños, con la mediación del docente, elaborarán preguntas a fin de indagar aspectos relacionados con dicho contenido.

Juegos grupales tales como rondas, mancha estatua, entre otros, favorecen el reconocimiento de características y la identificación de partes externas del cuerpo, sin perder el sentido lúdico de la actividad. El niño podrá manifestar el conocimiento del cuerpo, armando rompecabezas de figuras humanas y ejercitando habilidades motrices tales como recortar siluetas y modelar cuerpos. En todos los casos, es importante que la identificación de partes del cuerpo se haga con el nombre anatómico correcto, de manera de favorecer la apropiación de vocabulario disciplinar.

Paralelamente al trabajo de reconocimiento de características, el docente puede abordar contenidos sobre los sentidos, enfatizando el valor de los mismos en la obtención de información. En este caso, juegos como el gallito ciego o dígalos con mímica, son propicios para el logro de este desarrollo. La identificación de los sentidos y su función puede propiciarse integrando el desarrollo de contenidos de distintos campos del saber, tal el caso del abordaje del reconocimiento de características que poseen los materiales (color, textura, olor), o sobre los cuidados que debemos tener para mantenerlos sanos, o lo necesario que resultan en las expresiones artísticas, en las prácticas del lenguaje, y en la producción de alimentos, así como el valor que tienen para relacionarnos.

En relación al abordaje de cualquier característica del cuerpo, resulta apropiado destacar la oportunidad que tiene el docente de trabajar “lo diferente” y que debe hacer desde dos lugares. Uno, el propio, y responde a lo que, en función del conocimiento que

WZ-PC-12-100 W00 Z-1- > F-100

posee del grupo de niños, debe anticipar para el desarrollo de cualquier actividad. El otro, el efectivo trabajo en el grupo mientras se realiza la actividad. En caso de encontrarse en el grupo, algún niño hipoacúsico, con deficiencias en el sentido de la vista, con problemas motrices u otra afección física, las actividades propuestas pondrán en evidencia tales discapacidades, y el docente deberá intervenir facilitando el trabajo de estos pequeños mediante estímulos diferentes, al mismo tiempo que ejercitando y favoreciendo en el grupo actitudes de aceptación y acompañamiento.

Luego del reconocimiento de características generales del cuerpo humano, se puede proponer la observación de una región en particular. Se puede tomar la boca como objeto de estudio y permitir que el niño la explore mediante el uso de un espejo. Este ejemplo resulta valioso porque permitirá afianzar la capacidad de observación y enseñar al niño que además de los sentidos puede valerse de instrumentos para la obtención de información. Actividades como ésta favorecerán la construcción del conocimiento sobre sí mismo, así como sobre procedimientos científicos. Podrá luego, registrar esa información en un dibujo, ejercitar matemática al contabilizar los dientes que posee, comparar formas o filos, que podrán relacionarse, si el docente lo cree oportuno, con la función de la dentición en el proceso digestivo, además de otras características, y relacionarlas con aspectos de la alimentación y la salud bucal. Medirse la altura y el peso, son otros ejemplos de características que pueden observarse mediante el uso de instrumentos adecuados (cinta métrica y balanza, respectivamente). La información obtenida de esta manera podrá “dar pie” a la problematización de situaciones en relación a características que cambian con el tiempo. Al respecto, el docente podrá preguntar cómo habrá sido la talla de cada niño algún tiempo atrás, y de esa forma iniciar el abordaje de procesos biológicos como el crecimiento. Esto podrá complementarse con información que cada niño rescate de su entorno familiar, tales como fotos de diversos períodos de su vida, ropa que ha usado y relatos familiares sobre su pasado. Un abordaje como el enunciado pone de manifiesto la articulación que es posible lograr entre el tratamiento de contenidos de distintas disciplinas, y que se evidencia en el reconocimiento de la integridad que el ser humano constituye (aspectos biológicos y socioculturales).

La aproximación al conocimiento de partes internas del cuerpo puede abordarse a partir de experiencias vividas por los niños, tales como: aceleración del ritmo cardíaco, traumatismos óseos, heridas sangrantes, o alguna dolencia física por la cual deba haber hecho un diagnóstico (mediante radiografía, análisis, entre otros) o tratamiento médico (para mejorar capacidad respiratoria, o sanar una indigestión, etc.) Los ejemplos mencionados permitirán la construcción del conocimiento sobre aspectos estructurales y funcionales difícilmente observables por los niños, pero significativos en su vivencia.

El jardín debe propiciar el desarrollo de actitudes de valoración y sensibilización por la propia vida y la de los demás favoreciendo el crecimiento autónomo, el reconocimiento de derechos, ejercitando la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad. Mediante actividades de indagación, exploración y descubrimiento puede propiciarse en los niños, además del conocimiento de aspectos biológicos, los socioculturales en relación al conocimiento y cuidado del cuerpo, a la organización

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100-101-102-103-104-105-106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131-132-133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-183-184-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224-225-226-227-228-229-230-231-232-233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258-259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273-274-275-276-277-278-279-280-281-282-283-284-285-286-287-288-289-290-291-292-293-294-295-296-297-298-299-300-301-302-303-304-305-306-307-308-309-310-311-312-313-314-315-316-317-318-319-320-321-322-323-324-325-326-327-328-329-330-331-332-333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355-356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371-372-373-374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397-398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417-418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458-459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469-470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484-485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495-496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-514-515-516-517-518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543-544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561-562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575-576-577-578-579-580-581-582-583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608-609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627-628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639-640-641-642-643-644-645-646-647-648-649-650-651-652-653-654-655-656-657-658-659-660-661-662-663-664-665-666-667-668-669-670-671-672-673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689-690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701-702-703-704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721-722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737-738-739-740-741-742-743-744-745-746-747-748-749-750-751-752-753-754-755-756-757-758-759-760-761-762-763-764-765-766-767-768-769-770-771-772-773-774-775-776-777-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794-795-796-797-798-799-800-801-802-803-804-805-806-807-808-809-810-811-812-813-814-815-816-817-818-819-820-821-822-823-824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847-848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883-884-885-886-887-888-889-890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909-910-911-912-913-914-915-916-917-918-919-920-921-922-923-924-925-926-927-928-929-930-931-932-933-934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962-963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978-979-980-981-982-983-984-985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000

familiar, a los modos de vida, al desarrollo y valoración del concepto de intimidad y de respeto a sí mismo y hacia otros.

La apropiación de hábitos es un ejercicio individual que se ve favorecido si el individuo, en este caso el niño, comprende el valor que conlleva esa adquisición. Hablar de la salud, en términos abstractos e impersonales, no garantiza la construcción del significado de salud. Considerando estas premisas y, a la salud como un valor individual y colectivo, y, entendida como concepto que integra aspectos físicos, psíquicos y socioculturales, el tratamiento de contenidos vinculados con hábitos de higiene y el cuidado de la salud deberá rescatar las experiencias familiares y resignificarlas potenciando el desarrollo de hábitos saludables. El docente podrá proponer a los niños la indagación de cualidades tales como limpio/sucio, por ejemplo en objetos (ropa, utensilios de cocina, juguetes), en sus mascotas, o en el espacio físico que utilizan, y vincularlo con el aprecio que les tienen, así como con las acciones que ejercen sobre ellos. El docente puede proponer incluso la comparación, mediante el uso de ciertos sentidos, de ambientes colmados de gente y cerrados, y el aire libre; o de calzado sucio y limpio; o de una porción de alimento “apetitosa” y otra similar pero quemada o que ha caído al suelo antes de ofrecerla y hacer referencia a la relación de estas características y el bienestar. De esta forma estará ejercitando la valoración de las buenas condiciones y podrá abordar, al mismo tiempo, aspectos relativos al reconocimiento y ejercicio de derechos (Argentina, Poder Legislativo Nacional (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* N° 26.061) “de la mano” de las responsabilidades que le competen (cuidar la vestimenta, mantener limpia la sala donde trabajan, entre otras).

El abordaje de hábitos de higiene se hará simultáneamente al de identificación de partes del cuerpo. El docente explicará los beneficios de mantener las manos y uñas limpias, y ejercitará la adquisición del hábito de higiene, solicitando a los niños que se laven las manos después de jugar, después de ir al baño, antes de compartir la merienda, antes de cocinar si existiera esa práctica en el jardín. También hará extensiva la explicación para todo el cuerpo, propiciando así el hábito de bañarse, de lavarse los dientes, etc. En este punto cabe aclarar que sería propicio convocar previamente a las familias para que comenten su cotidianeidad respecto a esta temática. El docente utilizará la información recabada para contextualizar sus propuestas pedagógicas de acuerdo a la realidad que viven los niños. Este contacto, permitirá además, que el docente instale el diálogo sobre el conocimiento de los principios básicos de salud, la nutrición infantil, la higiene y saneamiento ambiental, como derechos de los infantes y ofrezca orientación a los padres en caso de ser necesaria.

Al mismo tiempo, el docente deberá promover la construcción del concepto de intimidad y el reconocimiento y respeto por la intimidad personal. Una forma de hacerlo explícito es realizando la actividad de bañar un muñeco sexuado. Durante el desarrollo de la misma, el docente participará formulando preguntas, por ejemplo: ¿se bañan solos?, ¿quién los ayuda?, ¿les gusta bañarse?, ¿por qué?; aportando información, promoviendo el intercambio, y solicitando a los niños que manifiesten sus ideas y sus

M21-4452100 000 241-1-1410

dudas. Es apropiado recordar en este punto, la denominación correcta que debe hacerse de los genitales, así como ya se ha mencionado anteriormente, de todas las partes del cuerpo. Asimismo, debe quedar claro que bañar al muñeco forma parte de un juego, pero que el baño, es una forma de aseo personal y debe hacerse individualmente y en privado o acompañado por sus padres. El docente deberá estar atento en las intervenciones de los niños en cuerpos ajenos, sea por manifestación de afecto, por curiosidad, durante un juego; escuchar los relatos que éstos puedan hacer en relación a situaciones de contacto corporal, y tomar cuidadosa intervención (por sí mismo, con la participación de otros docentes del establecimiento, convocando a los padres), a fin de favorecer la valoración del buen trato de su cuerpo, así como el desarrollo saludable de su subjetividad. En el mismo sentido y atendiendo a la integralidad del concepto de salud, el docente deberá ofrecer situaciones didácticas tendientes a favorecer el desarrollo de autoestima en cada niño, así como propiciar un “clima” en el que los niños perciban confianza y afecto. Esto facilitará el diálogo, las relaciones interpersonales, y será favorecedor en la detección de problemas, si los hubiere, que puedan estar ocasionando malestar en algún niño, como el que puede generar ser objeto de trato físico agresivo, custodio de secretos, o experimentar otras situaciones abusivas⁸.

El abordaje de estructuras corporales de los niños, así como de algunos procesos fisiológicos, de ciertos hábitos de higiene y relativos a la intimidad, será ampliado con la lectura de textos ilustrativos que pueda hacer el docente en la sala.⁹

Se debe incentivar a los niños a relatar sus experiencias en relación a consultas pediátricas u odontológicas y solicitarles la búsqueda de información sobre las diversas medidas de protección que puedan haber recibido desde su nacimiento (quiénes y cómo los cuidaban, cómo se alimentaban los primeros meses de vida, cicatrices de vacunas, de heridas, etc.). Estas actividades permitirán compartir vivencias, relacionarlas con los derechos del niño (derecho a la protección, a recibir atención sanitaria) descubrir que el ámbito familiar puede ser una fuente válida de información, y al mismo tiempo favorecer una visión integral de la salud, vinculando el estado de salud personal con instituciones responsables (familia, centros de atención médica). La búsqueda de información en revistas de salud, afiches educativos, enciclopedias, internet, entre otros, será otro modo de propiciar en los niños, el reconocimiento de la importancia del cuidado de la salud. Asimismo, se pueden programar salidas del grupo a un centro de atención médica (hospital, clínicas, C.A.P.S.) o la visita de pediatras, odontólogos, enfermeros y nutricionistas al jardín, de manera de contactar a los niños con los profesionales y alentarlos en la indagación de aspectos referidos a su crecimiento saludable. En relación a la alimentación, estos profesionales pueden exponer los beneficios de una buena alimentación, así como los perjuicios del exceso de los dulces, por ejemplo, notablemente observables en la dentadura. El docente podrá trabajar favoreciendo los buenos hábitos alimenticios, e

⁸ Para enriquecer la propuesta para el abordaje de este grupo de contenidos se recomienda consultar: Serie Cuadernos de ESI “Educación Sexual Integral para la Educación Inicial” Contenidos y Propuestas para las salas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. 2010.

⁹ -Publicaciones del tipo “Federico se hizo pis”, Los: “Tomasito...”, “Cómo se hacen los bebés”, “Las historias de Lucía y Nicolás”, Los: “Anita....”, entre otros.

integrando el conocimiento sobre alimentos desde un abordaje sociocultural. En tal sentido, por ejemplo solicitará a los niños que averigüen sobre costumbres alimenticias o platos típicos de lugares de origen de sus padres o abuelos. Podrán asimismo cocinar ciertos de estos platos típicos con la ayuda de algunos padres, promoviendo de esa forma la integración de la familia al ámbito escolar, así como el respeto por la identidad cultural propia y de otro origen. Se abordará, de manera similar, el procesamiento de algunos alimentos, la importancia de la potabilización del agua para consumo, integrando así, aspectos tecnológicos a la vida cotidiana.

En cuanto al reconocimiento y adquisición de hábitos de seguridad, se enseñarán algunas normas y señales de tránsito: cruzar la calle por la senda peatonal, la finalidad de rampas de acceso, carteles indicadores como “despacio escuela”, “centro de atención médica”, “prioridad embarazadas”, prohibido estacionar, indicaciones de semáforo para peatones y para vehículos, entre otros. (Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación. (1986). *Ley Nacional de Educación Vial* N° 23.348).

y se propiciará su reconocimiento al realizar un paseo por la ciudad o una visita a la Dirección de Tránsito. El trabajo de estos contenidos podrá abordarse simultáneamente con los vinculados al desarrollo de una conciencia ciudadana. Se aprovecharán campañas que realicen instituciones tales como Defensa Civil o Bomberos Voluntarios, para propiciar la toma de conciencia acerca de los recaudos y protección que se debe tomar en caso de movimiento sísmico. El contacto con estas instituciones permitirá, asimismo, el abordaje y la valoración de actitudes solidarias. Se alertará sobre la toma de medidas de seguridad en la casa mediante la observación de alguna película donde se evidencien perjuicios tales como rodar en una escalera, caerse en un piso mojado, caerse de un mobiliario al que se ha subido con la finalidad de obtener un objeto inalcanzable a su altura, etc. La promoción de medidas de seguridad tendrá como resultado la confección grupal de un botiquín de primeros auxilios para la sala. Todas estas propuestas, referidas a la seguridad, deben ser conocidas por las familias de los alumnos. Cada institución organizará los dispositivos de acción ante un accidente, incendio, simulacro de sismo, etc. en el ámbito del jardín. Por ejemplo conocerán el centro de salud más cercano durante los primeros días de clase, porque es allí donde asistirán en caso de accidente, en tanto el docente a cargo asistirá con el niño al centro de salud, el secretario de la institución se comunicará telefónicamente con la familia del niño para informar y solicitar que se dirijan allí. De este modo se intenta continuar cuidando la integridad del niño a la vez que se evitan mal entendidos.

5-EL AMBIENTE

El concepto de ambiente es complejo y polisémico. Desde este Diseño Curricular coincidimos con Capurro en

“...que hay muchos que, cuando se refieren al Medio Ambiente, lo hacen desde un punto de vista exclusivamente naturalista; más aún, conservacionista y ponen, por lo tanto, mucho énfasis en los recursos vivos del ambiente, invirtiendo en ello cierta dosis de sentimentalismo.

Olvidan que con esta concepción ambiental dejan fuera las variables sociales, psicológicas, económicas, políticas y culturales que el hombre ha introducido en el concepto Medio Ambiente.” (Kaufman y Serulnicoff, 2000).

Vale aclarar en este punto que el término “medio” es sinónimo de “ambiente”, por lo que resulta redundante hablar de medio ambiente como un único concepto. En esta propuesta optamos por hablar solo de Ambiente.

A partir del desarrollo de este grupo de contenidos se pretende que el niño conozca distintos ambientes, tanto cercanos como distantes geográfica y temporalmente. Para ello sugerimos analizar las características de los seres vivos (vegetales, animales y humanos), priorizando sus interacciones y las características físicas y tecnológicas de los entornos en que la vida se despliega. Mediante este enfoque sistémico, el niño podrá ir desprendiéndose paulatinamente del animismo infantil que tan bien explicó Jean Piaget.

La descripción, mediante diversas prácticas del lenguaje, en relación al reconocimiento de similitudes y diferencias observadas, les permitirá a los niños enriquecer sus representaciones de distintos ambientes. Se podrá abordar, asimismo la construcción del respeto por la existencia de todas las formas de vida, que no solo deben ser valoradas por la utilidad que brindan a los seres humanos, sino también por su importancia en sí mismas, como formas de vida con derecho a existir.

Este conocimiento favorecerá el desarrollo de pautas de comportamiento que tiendan a mantener o recuperar la “armonía” o equilibrio en el entramado natural y social, valorando y respetando la interdependencia de todos los factores que componen el ambiente. Esto posibilitará, mediante la participación activa de los niños, iniciarse en la resolución de problemas ambientales y ejercitar hábitos sustentables de consumo, respetando a los seres vivos y cuidando los elementos del entorno. Dicha estrategia aportará a la construcción y valoración de ambientes saludables y no degradados.

CONTENIDOS

- Reconocimiento, caracterización, exploración y comparación de distintos ambientes (urbanos, rurales, áreas naturales protegidas).
- Valoración y disfrute frente a la existencia de los distintos ambientes.
- Exploración de las particularidades de los distintos ambientes en Tierra del Fuego (puertos, estancias, turbales, fábricas, aserraderos, centros de explotación petrolera, entre otros).
- Reconocimiento de elementos naturales y sociales en los distintos recortes del ambiente (paisajes, escenarios, contextos, etc.).
- Exploración del agua, aire y suelo, y su identificación como elementos de la naturaleza.
- Reconocimiento y caracterización de animales y plantas que viven con los niños

(domésticos: perros, gatos, peces, cobayos, hámsteres, plantas de interior y jardines) y, otros animales y plantas autóctonos o introducidos en Tierra del Fuego (autóctonos: zorro colorado, guanacos, cormoranes, gaviotas, lobos marinos, cauquenes, patos, lengas, ñires, guindos entre otros; introducidos: zorro gris, ovejas, castores, conejos, lengua de vaca, lupinos, entre otros).

- Relación entre los seres vivos y el entorno físico en el que viven (pisoteo del suelo por el ganado, cambios que producen los castores en los cursos de agua, actividad de las lombrices y de otros organismos en el suelo, asentamientos humanos cercanos a ríos y arroyos, etc.)
- Reconocimiento y caracterización de animales y plantas que no habitan Tierra del Fuego (león, jirafa, ballena, tiburones, eucalipto, palmeras, álamos, entre otros).
- Reconocimiento de la existencia de algunos seres vivos que no se pueden observar a simple vista (microorganismos).
- Exploración y utilización de productos tecnológicos que nos permiten conocer mejor a los distintos seres vivos, reconociendo sus características (pinzas, microscopio, lupas, lentes, entre otros).
- Reconocimiento de los cambios que ocurren en los animales y en las plantas durante el año y a lo largo del ciclo de vida.
- Comparación entre las características del ser humano y las de otros seres vivos.
- Valoración y disfrute de la existencia de todos los seres vivos.
- Identificación y caracterización de diferentes fenómenos naturales (lluvias, heladas, nevadas, terremotos, día, noche, arco iris, estaciones, marejadas, mareas, granizo, entre otros).
- Reconocimiento de cambios en el ambiente a través del tiempo: generados por factores naturales (terremoto, inundaciones, congelamiento, descongelamiento) o por el accionar humano (introducción de especies, cambios urbanos, construcción de rutas, diques, saneamiento de ríos, entre otros)
- Caracterización de los distintos barrios de su ciudad.
- Reconocimiento de las características de las viviendas (formas de construcción, materiales empleados)
- Descripción de tipos de viviendas (casilla, casa, edificio, departamentos).
- Reconocimiento y adquisición de hábitos para el cuidado, la preservación y el mejoramiento del ambiente (el tratamiento de los residuos, apagar la luz cuando no se la necesita, el buen uso del agua potable, el buen trato a las mascotas y plantas, la importancia del reciclado, la reutilización de objetos, el cuidado de las pertenencias personales/grupales, entre otros).
- Construcción de productos tecnológicos de baja complejidad preservando el ambiente y empleando técnicas operativas, manuales, sencillas, respetando las normas de seguridad e higiene, en un marco de cooperación y respeto (construcción de cestos para residuos, papel reciclado, entre otros).

42-43400 000 241-1-400

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Conocer el ambiente nos plantea el desafío de reflexionar sobre algunas decisiones didácticas involucradas, tanto en el momento del diseño, como en el de puesta en práctica de la propuesta. Tomar decisiones en la cotidiana actividad de enseñar no es tarea sencilla, ya que decidir supone realizar elecciones, sopesar numerosas variables, priorizar algunas y descartar otras. (Kaufmann y Serulnicoff , 2000).

A la hora de realizar recortes didácticos sobre el ambiente, es recomendable tener presente que resultarán más apropiadas aquellas elecciones que aseguren la presencia de variados elementos naturales y sociales, en fecunda interacción porque el recorte o contexto ambiental seleccionado, debe conservar cierta complejidad o riqueza que lo convierta en un escenario didáctico intenso, capaz de propiciar numerosos aprendizajes.

A continuación proponemos algunos escenarios que permitirán el desarrollo de los contenidos especificados:

El entorno familiar de los niños presenta gran variedad de seres vivos. Algunas actividades a desarrollar son: solicitar a los niños que realicen descripciones de las mascotas o plantas que tengan en su casa, llevar estos ejemplares a la sala, si el docente lo considera adecuado. Tal descripción podrá ser sobre características físicas de los organismos, comportamentales o de los requerimientos que de ellos o sus familias necesitan (darle comida, agua, vacunarlos, etc.) Simultáneamente se podrá abordar, a partir de pequeños relatos ficticiales, el papel que han jugado estos seres vivos en la historia (por ejemplo, los gatos en el Antiguo Egipto, los gatos en la Edad Media y en la actualidad).

Esto posibilitará el reconocimiento de algunos aspectos propios de cada especie y en conjunto, de las características que tienen los seres vivos que viven con las familias. El registro de esta observación y descripción puede quedar plasmado en dibujos o afiches y servirá para comparar luego, con características de otros seres vivos. Estas actividades pueden complementarse con la visita a un vivero de la ciudad donde los niños conocerán otras plantas factibles de encontrar en las casas, o espacios verdes, enterarse de que algunas son de aquí y otras provenientes de otras provincias o países. Los encargados del lugar podrán contarles sobre las características de algunas de ellas, cuidados, épocas de mayor crecimiento, floración, etc. Esta visita les permitirá también, conocer el trabajo que realizan dichas personas. Otra visita adecuada, en este contexto, es la de un veterinario (o la visita a una veterinaria) en la cual el profesional podrá dar a conocer otras especies que normalmente se tienen como mascotas y las que se tienen como tal pero que no deberían serlo (iguanas, algunas aves, víboras, etc.). En relación a las primeras los niños podrán conocer sus características, los cuidados que necesitan, sus orígenes, y obtener respuestas a otras de sus inquietudes. En tanto que el profesional podrá explicar motivos por los cuales las segundas no deberían tratarse como mascotas. Asimismo, el contacto con el veterinario permitirá dar a conocer las características de ese trabajo.

WZ-243100 000 241- > 1-40

Otra opción es asistir a la visita guiada de “Canes y Remonta”¹⁰ allí los niños conocen perros y caballos al servicio del bien público. A la vez participan de una experiencia de rastreo de canes: el perro huele una prenda de un niño, luego la misma es ocultada en el predio y por último los niños observan como el perro la encuentra por medio de su olfato. Además realizan un paseo a caballo.

Para enseñar los cambios urbanos a través del tiempo, sugerimos realizar un recorte barrial. Ya ubicados en el barrio seleccionado, es posible indagar, in situ, junto a los niños, cuáles son las huellas del pasado que todavía se hallan visibles en el lugar y cómo ha ido transformándose la zona al compás del paso del tiempo y el crecimiento de la ciudad. Simultáneamente se podrá reconocer los animales y plantas que están presentes en el barrio, las relaciones que establecen con los seres humanos, las dificultades que se plantean. Al respecto, se podrá registrar la presencia de basura diseminada por la acción de los perros, materia fecal de los mismos, accidentes por mordeduras, etc. En este sentido la visita de los profesionales de zoonosis, podrá dar información sobre tenencia responsable de mascotas o la visita de los responsables de parques y jardines podrá brindar información sobre las plantas que se colocan en el barrio y el sentido de las mismas.

Con la visita a algún establecimiento rural como la Estancia María Behety los estudiantes podrán tomar contacto con uno de los nodos clave en la historia productiva de Tierra del Fuego. Porque la cría de ganado ovino y la extracción de su lana han sido actividades fundamentales para la expansión de la colonización blanca en la Isla Grande. Al mismo tiempo, se favorecerá el conocimiento de otros seres vivos que allí viven como vacas, caballos, pollos, gallinas o especies silvestres, y se podrá realizar una observación y descripción más detallada de algunas características físicas, comportamentales, etc. Al plasmarse en producciones (afiches, dibujos, etc.) permitirán una comparación con los seres que viven en su entorno familiar o barrial.

Contenidos afines pueden ser desarrollados con la visita a un aserradero en Tolhuin, a turbales que actualmente estén en aprovechamiento, o a sitios donde se realice siembra de truchas, donde es posible identificar la conjugación del campo de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Tecnología de manera integrada.

La visita al Parque Nacional Tierra del Fuego en Ushuaia, a la costa del lago Khami o Fagnano en Tolhuin o la costa marina en Río Grande, pueden ser muy ilustrativas para analizar la intervención humana en determinados contextos ambientales. En un Parque Nacional hay cambios y transformaciones del espacio geográfico, pero esas variaciones se deberían realizar bajo normas que aseguran el cuidado y protección de la flora y fauna del lugar. Aunque el lago Khami y la costa marina de Río Grande no son Parques Nacionales, también deben ser objeto de cuidados especiales debido a la rica biodiversidad que albergan. De hecho se han dado algunos pasos en dicho sentido, por ejemplo, a través de la creación de la Reserva Costa Atlántica, en Río Grande.

Es recomendable asistir a estos contextos ambientales en más de una oportunidad. Por ejemplo el Parque Nacional Tierra del Fuego resulta propicio para

¹⁰ Departamento de la Policía Provincial, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

observar los cambios en la flora (colores, árboles caducifolios y de hojas perennes, etc.) y conductas de la fauna (castores, conejos, zorros) en las distintas estaciones del año.

Esta exploración de los seres vivos de su entorno natural más cercano puede complementarse con la visita de un guardaparque quien podrá dar a conocer más datos sobre animales y plantas vistos, sus relaciones, su origen, etc. De esta manera, también se conocerán diversos trabajos y, se verá favorecida, la relación de estos contenidos con otros campos del conocimiento.

En este punto consideramos impostergable realizar algunas reflexiones sobre las salidas de campo, teniendo presente los tres momentos estructurantes de toda visita educativa: el antes, que implica un abordaje áulico, de tipo conceptual, sobre el lugar a visitar (el por qué y el para qué de la salida, los aspectos organizativos). El durante, donde se debe asegurar que los alumnos puedan recopilar información y que la persona que hará las veces de guía (sea o no el mismo docente) logre llegar a ellos con un lenguaje claro y preciso. Y el después, donde se debe retomar la información recopilada en la visita para organizarla, clasificarla e interpretarla.

Cabe también destacar que las actividades de observación deben ser guiadas por el docente, se debe enseñar a observar, de manera que el niño preste atención en función del propósito planificado. De otro modo el registro de información puede ser de diversas características o disímiles escalas y podrá desmerecer la calidad del trabajo.

En pos de seguir ampliando las fronteras del conocimiento de los niños se puede trabajar a partir de alguna fuente de información (video, libro, etc.) o del comentario de los niños de su viaje de vacaciones, y repetirse una secuencia similar a la anteriormente detallada, con seres vivos no presentes en el entorno familiar o local. Estas actividades además de permitir el conocimiento de otras especies podrá ayudarlos a ubicar el lugar y el momento en que viven o vivieron (otros ambientes en otras provincias o países) articulando contenidos propios de la Ciencias Naturales con los de Ciencias Sociales. Un juego que puede poner de manifiesto el conocimiento de los niños de distintos animales consiste en una ronda donde uno de los ellos informa solo al docente qué animal va a representar en el medio de la ronda y por turnos, sus compañeros intentarán adivinar de qué animal se trata, si las referencias que da el niño no son suficientes, el docente podrá aportar alguna ayuda (dónde vive, qué come, etc.)

Si alguna de las actividades antes detalladas se repite durante el año o en distintos años del jardín podrán abordarse aspectos que hacen referencia al cambio de las características de los seres vivos a lo largo del año o de su período de vida. En relación a las primeras, algunas de las actividades podrán abordar los cambios estacionales que ocurren en las plantas (caída de las hojas, floración, maduración de los frutos, etc.) o en animales (cambio de pelajes, época del nacimiento de la crías, momento de la puesta de huevos, etc.). Para los cambios a lo largo del período de vida, se sugieren actividades que pongan en contacto a los niños con animales o plantas en distintos momentos de su vida (cachorros y adultos, plantines y árboles desarrollados, etc.) para establecer comparaciones. Algunas de estas pueden consistir en salidas en otoño, invierno y primavera para ver hojas de lengas, preparar un almácigo y ver la germinación y floración de un plantín ornamental anual, el seguimiento de preñez de

WZ-4424100 000 241- > 1410

- La realización de pequeños germinadores o almácigos para plantas, que en vez

del tradicional “germinador del poroto” puede reemplazarse con plantas autóctonas. De esta forma, no solo se logrará explorar el desarrollo de estructuras y el proceso de crecimiento de las mismas, sino también investigar cuáles son las necesidades o requerimientos de las especies locales y además dejar abierta la posibilidad de que las que se desarrollen favorablemente sean transplantadas en los alrededores del jardín o en un entorno favorable.

- La fabricación de una pecera como representación o simulación de un ambiente acuático, y la observación y registro de lo que allí ocurre, así como los cuidados que requiere para mantenerse como ambiente.
- La elaboración de yogur o de pan, para reconocer la intervención de microorganismos en la elaboración de estos productos
- La realización de cultivos que permitan la observación del desarrollo de microorganismos ej: hongos en un trozo de pan o en una fruta en descomposición, etc.
- Experiencias que permitan la exploración de la presencia del aire. Ej: intentar aplastar una botella de plástico con y sin la tapa puesta, apretar una jeringa con el pico tapado, etc.
- Exploración del requerimiento de agua o luz por parte de las plantas, con técnicas sencillas de comparación (identificando presencia y ausencia del factor elegido, o con la aplicación de una escala cualitativa de abundancia del factor elegido (nada, poco, mucho).

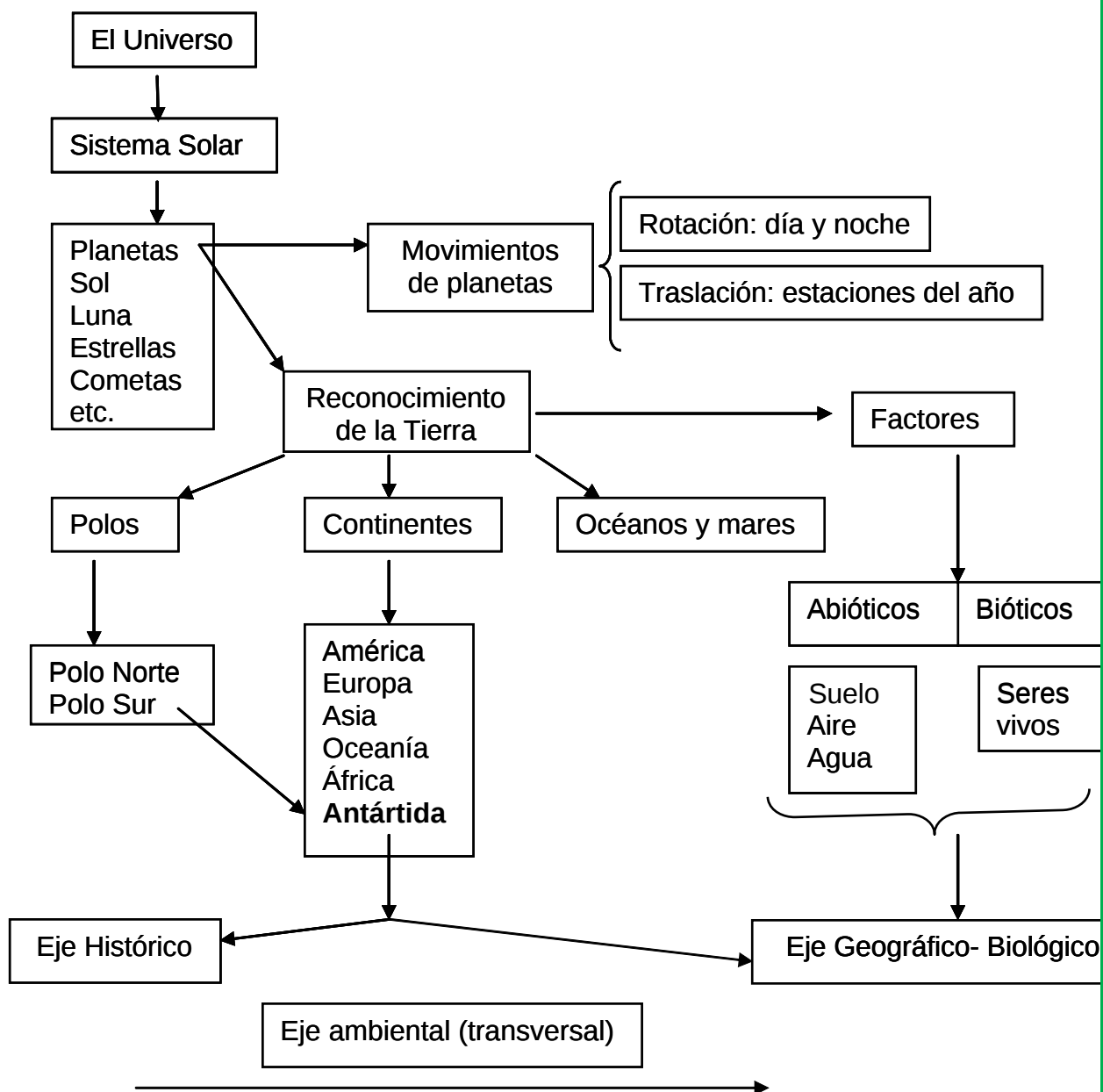
Teniendo en cuenta el carácter bicontinental de la provincia de Tierra del Fuego, resulta muy pertinente seleccionar a la Antártida como otro recorte ambiental de gran significatividad. Por ello anexamos a continuación una síntesis del proyecto didáctico “Antártida, una propuesta integral para el Nivel Inicial”, diagramado por la Doctora Laura Comoglio, Equipo Directivo a cargo de la docente Alejandra Danna y las docentes Viviana Lezcano, Lorena Mortara, Susana Díaz y Marcela Zas. Dicho proyecto fue implementado en el Jardín Dailan Kifki con gran éxito, y sus resultados fueron compartidos en un Congreso de Educación Ambiental que transcurrió en Mar del Plata durante el año 2006. (Comoglio et al., 2006).

Aclaremos aquí que esta propuesta didáctica es como todas las que están hechas con aplicación y responsabilidad, un camino entre otros posibles. Es decir, no es la única forma posible de trabajar la Antártida en el Nivel Inicial, pero sí es un derrotero pedagógico relevante y con honda sentido.

WZ-PCVCSYDOWWUZYH-HWU

Dra. Laura I. Comoglio - IPES "Florentino Ameghino" - Prof. Alejandra Danna Jardín "Dailan Kifki"

Figura 1 - Eje: La Tierra y su caracterización (salas de 5 años)



Contenidos conceptuales:

Sistema Solar: estrellas, cometas, planetas, lunas.

La Tierra: Movimientos: rotación (día y noche), traslación (estaciones del año).

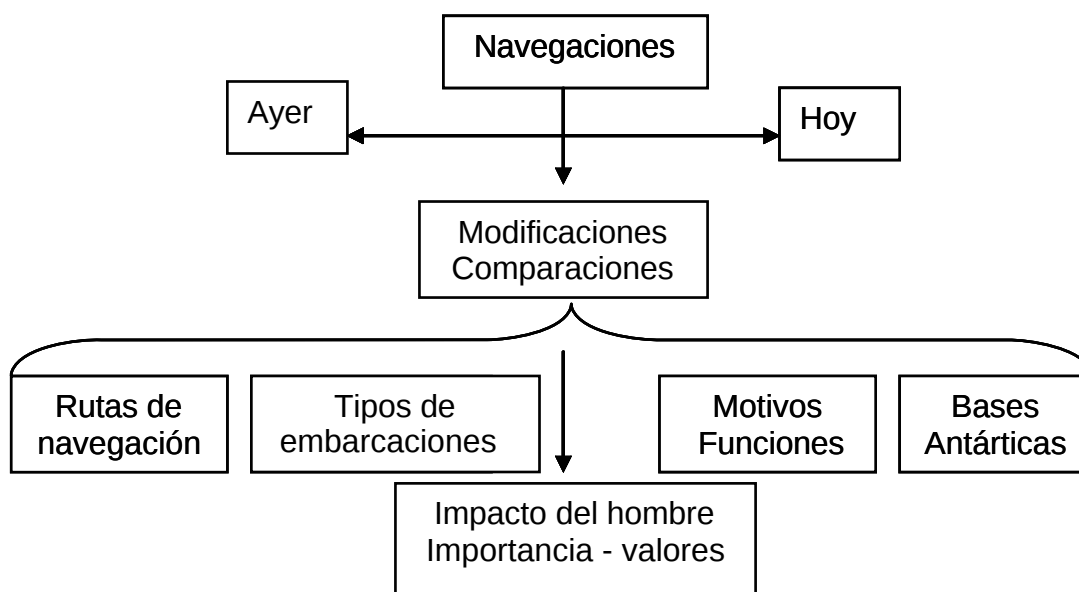
Continentes, Océanos, Polos

Reconocimiento de la Antártida: ubicación relativa, características

Eje transversal: ambiental, reconocer las diferentes formas de intervención humana, sus causas, la importancia de la protección y conservación del ambiente

Dra. Laura I. Comoglio - IPES "Florentino Ameghino" - Prof. Alejandra Danna Jardín "Dailan Kifki"

Figura 2 - Eje Histórico (salas de 4 años)



Contenidos conceptuales:

Capacidad de flotación de los materiales y objetos

Embarcaciones: tipos, materiales que se utilizan, cambios a lo largo del tiempo, diseños, incorporación de la tecnología (proyectos y objetos tecnológicos)

Rutas de navegación: mapas, evolución de la construcción de mapas, instrumentos sencillos usados para navegación (de ayer y hoy), ubicación en mapas.

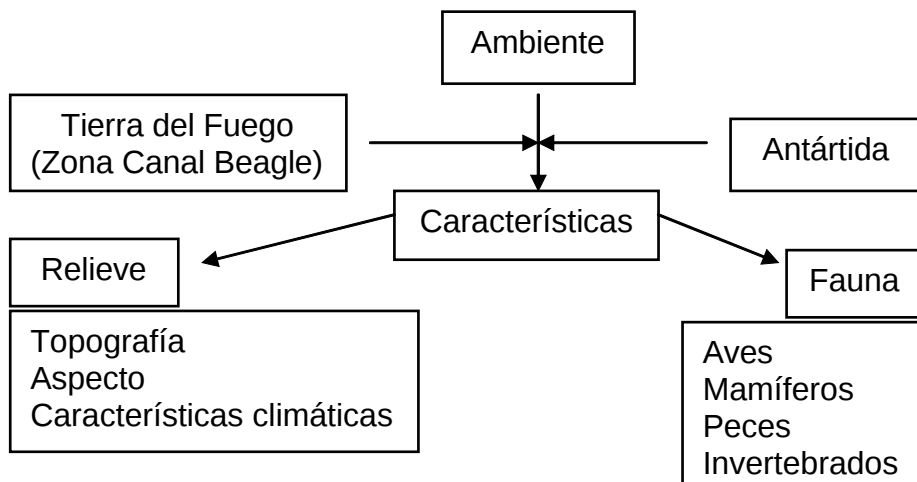
Finalidad de los viajes antárticos: Ayer: pesca ballenas, utilización de recursos, exploración

Hoy: turismo, investigación, protección, bases antárticas

Eje transversal: ambiental, reconocer las diferentes formas de intervención humana, sus causas importancia de la protección y conservación del ambiente.

Dra. Laura I. Comoglio - IPES "Florentino Ameghino" - Prof. Alejandra Danna Jardín "Dailan Kifki"

Figura 3 - Eje: geográfico- biológico (salas de 3 años)



Contenidos conceptuales a desarrollar: trabajados todos desde la comparación entre Tierra del Fuego (zona costera Canal Beagle) y Antártida.

Relieve: formas de relieve, aspecto visual, semejanzas y diferencias.

Clima: características.

Fauna: especies presentes, clasificación, características morfológicas, estructura y función.

Adaptaciones al ambiente. Cadenas alimentarias sencillas.

Eje transversal: ambiental, reconocer las diferentes formas de intervención humana, sus causas, la importancia de la protección y conservación del ambiente.

Cada uno de los tres recortes anteriormente transcritos demanda, para su desarrollo, la puesta en práctica de un conjunto de actividades específicas orientadas al trabajo con los niños. Entre esas actividades podemos mencionar: el análisis de documentales sobre el sistema solar, la observación y ubicación de continentes, países y regiones en globos terráqueos y mapas. El análisis de documentales y fotografías sobre la Antártida, la realización de entrevistas con informantes calificados y la construcción de maquetas.

6-LOS MATERIALES Y SUS TRANSFORMACIONES

Cuando cotidianamente hablamos de *materiales* hacemos referencia a la constitución química de los objetos, es decir, de qué son, de qué están hechos los mismos. Debemos reconocer, sin embargo, que muchos materiales tienen existencia previa al hombre, y, que los objetos, son productos de este último. Por las características del pensamiento infantil, esta diferenciación, no es conocimiento previo de los niños que ingresan al sistema educativo, pero este nivel tiene la posibilidad de iniciar a los niños en el conocimiento de aspectos físicos, químicos y tecnológicos que irán profundizándose en ciclos siguientes. La articulación con contenidos del campo de las Ciencias Sociales permitirá una visión integrada facilitando el abordaje de los aspectos antes mencionados con la función social de los materiales y objetos.

Los materiales adquieren significado para el hombre, si dan respuesta a sus necesidades. Desde el comienzo de la civilización, el hombre utilizó materiales como el barro, la madera y el hierro para fabricar objetos y mejorar su calidad de vida. A partir de avances científicos y tecnológicos creó otros materiales, como el vidrio, el plástico, el acero que no existen en la naturaleza. Es por ello que el conocimiento de sus propiedades cobra sentido. Los niños pueden iniciarse en este reconocimiento a través de la exploración y el juego, y estarán reconstruyendo parte de la historia de la civilización.

También es de conocimiento cotidiano, que la utilización de objetos y materiales genera residuos y esto ocasiona perjuicios al ambiente. Algunos objetos, tales como envases de vidrio, de telgopor, de plástico, pueden ser reutilizados, prolongando así, su vida útil. El reciclado constituye otra manera de disminuir el impacto que genera la basura, y es posible de lograr a partir de residuos tales como objetos de plástico, cartón, papel, aluminio, etc. La técnica de reutilización inicia a los niños en el cuidado del ambiente y la preservación de los recursos naturales.

Este grupo de contenidos posibilitará en los niños el conocimiento de algunos materiales, de sus propiedades y transformaciones, y propiciará el reconocimiento del uso que puede hacerse de los mismos. Y, en tal sentido favorecerá el conocimiento de objetos que con la misma finalidad, pero variada composición, han acompañado, y acompañan el desarrollo del hombre. Asimismo, favorecerá la adquisición de hábitos de consumo responsable así como del cuidado del ambiente.

MATERIALES Y SUS TRANSFORMACIONES

CONTENIDOS

- Reconocimiento, caracterización, descripción y clasificación de algunos materiales y sustancias¹¹.
- Aproximación al significado de objeto y de material, favoreciendo la diferenciación entre el producto tecnológico (mesas, ollas, vasos, juguetes) y los materiales de los que están hechos (madera, aluminio, vidrio, plástico).
- Reconocimiento de la diversidad de usos que puede darse para el mismo material (madera usada como leña y/o para fabricar cucharas, mesas, casas, etc.)
- Experimentación de los cambios que sufren algunos materiales (doblarse, derretirse, partirse, quebrarse, congelarse, evaporarse, entre otros)
- Indagación de acciones que pueden experimentarse con distintos objetos (rodarlos, deslizarlos, arrastrarlos, apilarlos, etc.)
- Identificación de los materiales con los que están hechos los objetos. Exploración sensorial de las cualidades de los objetos y sus materiales constitutivos (color, forma, textura, tamaño, olor, peso, fragilidad, entre otros).
- Reconocimiento, experimentación y caracterización de cambios que ocurren en algunas sustancias cuando interactúan (se mojan, se funden, se disuelven, se tiñen, se mezclan, se queman, se pudren, despiden olor, etc.)
- Reconocimiento de que algunos materiales son más adecuados que otros, por sus propiedades, para la construcción de ciertos objetos. (ej: para construir los juguetes es mejor el plástico no tóxico o la madera, para los neumáticos es mejor el caucho, para las ollas que van al fuego son mejores los metales, para la ropa es mejor la tela).
- Identificación de los objetos como productos de la realización de distintos procesos sobre los materiales, utilizando diferentes herramientas o maquinarias (Las rejas y barandas pueden ser hechas por el herrero a partir de hierro utilizando herramientas como sierras, soldadoras, martillos, etc.).
- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas, o que varían con el paso del tiempo (Por ejemplo: comer con palillo o con tenedor, calefaccionarse con fogata, estufa o loza radiante).
- Reconocimiento e identificación de los objetos que pueden ser reutilizados y de los materiales que pueden ser reciclados.
- Valoración de la reutilización y del reciclado como modos de cuidar el ambiente.

¹¹ En este sentido consideramos material como cada uno de los componentes que forman parte de un objeto, cuerpo, etc., por ejemplo madera, arena, cemento, plástico, etc. y las sustancias como la combinación o mezcla de elementos químicos por ej. agua, acero, alcohol. Estas definiciones pueden coincidir al considerar por ejemplo, al hierro como un material y/o una sustancia pura.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

En el entorno familiar de los niños se encuentra gran variedad de objetos y materiales de diferente naturaleza, composición y función, por lo cual, al ingresar al jardín, ellos poseen cierto conocimiento de los mismos. Sin embargo este conocimiento es empírico y la tarea docente favorecerá la iniciación de un conocimiento paulatinamente más significativo y profundo.

Para favorecer en los niños el conocimiento de la diferencia entre objeto y material, el docente puede llevar, o pedir que ellos lleven, por ejemplo, cucharas de diferentes materiales: madera, plástico, teflón, metal y de diferentes tamaños. Preguntarles qué uso les darían, si creen que se trata de un mismo o distinto tipo de objeto y a partir de sus respuestas explicar que un mismo tipo de objeto puede estar hecho de diferentes materiales según para lo que se use. Por ejemplo, la cuchara de madera es útil, hoy en día, para revolver la comida en las cacerolas de teflón para que éstas no se rayen, las de metal, o plástico, para comer, etc. El docente puede retrotraerse en la historia y hacer referencia e ilustrar con imágenes, que en el pasado, sin embargo, fueron útiles para comer las cucharas que el hombre fabricaba con la madera de la zona en que habitaba. De esta manera estará dando una visión dinámica a la utilidad de los objetos. Luego se les puede solicitar a los niños que enuncien otros ejemplos de un mismo objeto que esté fabricado con distintos materiales (mesas, muñecas, vasos, mochilas, entre otros).

De modo complementario a la actividad anterior, el docente puede mostrarles a los niños, diferentes objetos hechos del mismo material, por ejemplo de madera: juguetes, cucharas, un trozo de leña, las sillas y las mesas de la sala. Nuevamente el docente podrá solicitar a los niños otros ejemplos que evidencien cómo un mismo material puede ser utilizado para fabricar varios tipos o clases de objetos. El resultado de este intercambio puede ser registrado por los niños en afiches. En los mismos, los niños formando pequeños grupos, podrán plasmar en un dibujo el material (o escribirlo) y por medio de flechas conectar éste con los diferentes objetos que pueden ser contruidos con él (ej: hierro: rejas, ollas, autos, utensilios de cocina, etc.) La comparación de estos afiches permitirá ver también que un mismo objeto está construido de diferentes materiales.

Para abordar aspectos que tienen que ver con la utilización de distintos objetos a lo largo del tiempo o de distintas culturas, el docente puede solicitar a los niños que pregunten en sus casas si objetos tales como utensilios de cocina, herramientas de jardinería, ropa, lámparas, etc., y los materiales con los que están contruidos son los mismos que los de la infancia de sus padres o abuelos. Al escuchar sus respuestas el docente puede complementar con fotografías, relatos o descripciones de estos objetos o de elementos que se usaban con ese fin, en tiempos o culturas diferentes. Por ejemplo el uso de teflón o silicona en los elementos de cocina es relativamente reciente y no era frecuente en las casas de sus padres o abuelos. En otro sentido los materiales con los que se construyen las casas no son los mismos aquí que los que se utilizan en otras regiones del país o con los que los construían los pueblos originarios de Tierra del Fuego.

WZ-245100 W00 245-1-1-W0

El docente podrá iniciar a los niños en el conocimiento de la existencia de nuevos objetos y de la utilización de distintos materiales, valiéndose de una explicación histórica (características de la época, de la civilización, del origen cultural, del avance científico y tecnológico, del grado de desarrollo económico de los pueblos, entre otros), pero también podrá abordar el tema a partir de las características de los materiales. Podrán explorar, conjuntamente, el “beneficio” que otorgan algunos materiales usando objetos de distinta composición con la misma finalidad. Por ejemplo reflexionar sobre las ventajas de un material rígido (rama de árbol) o uno flexible (trozo de manguera) para recrear un arma medieval (lanza, espada), hacer un pozo para plantar un árbol en el patio, con una pala de jardinería (metal y forma curva) o con una pala para limpiar nieve (plástica y alargada), mirar por una ventana a través del vidrio o de un nylon transparente.

Es necesario aclarar que la aproximación de los niños al conocimiento de las propiedades de los distintos materiales y sustancias, deberá trabajarse de modo experimental y que en pocos casos podrán hacerse conclusiones generales, ya que la comprensión más profunda de estos aspectos se propiciará en etapas más avanzadas del sistema educativo.

A continuación indicamos parte de una actividad que aborda el reconocimiento de distintos materiales a través de sus características¹²:

Para que reconozcan diferentes materiales, el docente puede entregarle a los niños varios recipientes transparentes y cerrados cada uno con un material diferente, sin aclarar de que material se trata: madera, arena, tinta, pedacitos de hierro, agua, alcohol, sal etc. y pedirles que digan de qué material se trata, primero solo observándolos a simple vista o con una lupa y luego utilizando otros sentidos como el olfato, el gusto y el tacto.

Luego, con los materiales ya identificados, el docente puede realizar algunas mezclas y entregárselas a los alumnos para que ellos digan, nuevamente usando sus sentidos, cuáles son los componentes de cada una de ellas. Se sugiere que primero se les entregue a los niños mezclas hechas solo con los materiales sólidos, luego con un sólido y agua y por último entre líquidos. Pueden plasmar en un dibujo/escribir las observaciones de las mezclas. En las mezclas de líquidos, el docente puede preguntar qué sucedería si agrega más cantidad de uno de los componentes.

En las mezclas entre un sólido y agua, se puede mostrar la diferencia entre los materiales que se disuelven como la sal y los que no, como la arena, y analizar que sucede si se le agrega mucha cantidad de sal aunque se revuelva luego de agregarla.

La cocina del jardín es un ámbito de gran potencial para la experimentación con distintas sustancias, sus mezclas y los cambios que se pueden producir en ellas. Realizar una torta, implica mezclar varios ingredientes que luego no pueden reconocerse individualmente como tales, dejando así la inquietud de qué les ocurrió. Cuestiones similares pueden ser abordadas en la elaboración de gelatina, pan, masa de harina y sal

¹² Recomendamos la lectura completa del artículo “La mezcla que te mezcla” escrito por Laura Pinchuk, publicado en la revista *0 a 5 la Educación en los primeros años*, N° 42, Ediciones Novedades Educativas, para ver la secuenciación de distintas actividades.

con/sin colorante, etc. Por otro lado la elaboración de té, mate cocido, jugo o de la leche con cacao o azúcar permitirá al docente realizar distintas indagaciones con los niños sobre que ocurrió con los ingredientes agregados y que efectos causaron en el producto final (cambio de color, cambio de sabor, si se lo quiere más dulce que habría que hacer, etc.)

Las actividades con témperas son propicias para trabajar las mezclas. Los niños podrán observar qué ocurre cuando se mezclan dos colores, cuando a esa mezcla se le agrega más o menos agua, o más o menos cantidad de un color, o alguna sustancia como arena, azúcar, yerba, yeso, entre otras; estableciendo relaciones con contenidos de Lenguajes Artísticos. Estas observaciones pueden ser reflejadas en producciones que den cuenta de algunas conclusiones. Con el mismo objetivo se puede proponer jugar con tierra, arcilla, arena, harina, polenta, u otros sólidos similares, y agregados de diferentes proporciones de agua. Se podrá modelar, intentar diferentes formas, dejar reposar la masa, exponer al sol, hornear, etc. Esto permite ejercitar habilidades motrices trabajando aspectos procedimentales de las ciencias y la tecnología, mientras se exploran características de diferentes materiales.

El abordaje de los contenidos relacionados con el reciclado y/o reutilización de distintos materiales u objetos puede trabajarse a través de distintas actividades:

- La realización de papel maché o cartapasta a partir de papeles que estarían destinados a ser arrojados a la basura, para el armado de máscaras.
- Confección de tachos de residuos para las salas a partir de latas de aceite para automóviles cuidadosamente cortadas y acondicionadas, o de baldes plásticos de helado/pintura.
- Participación en campañas de reciclado de las botellas de plástico que normalmente son recolectados en distintas instituciones escolares o supermercados.
- Reconocimiento del símbolo  que identifica los objetos que permiten ser reciclados (botellas, latitas de gaseosas, etc.) e identificación de distintos productos que son contruidos con materiales reciclados.
- Confección de juegos reglados con distintos materiales y a partir de distintas mezclas: “Los palitos chinos”: se preparan baldes con anilinas de distintos colores, luego se sumergen palitos brochettes y cada niño obtiene un juego; “El Tatetí” se realiza con trozos de cartón cuadrados (base) y 6 fichas que pueden ser piedras pintadas, tapitas, fideos teñidos, etc.; “Los Tazos”: se seleccionan vasos de yogur para derretir en el horno del jardín, el resultado será un taza que servirá para jugar a la tapadita; “A pescar” con varillas plásticas (fábricas fueguinas) y tanza, se preparan cañas de pescar que tendrán imanes en las puntas, luego se destiñen, con lavandina, placas de RX y se recortan peces a los que se les coloca un clip, entre otros. La confección de juegos puede articularse con contenidos de Prácticas del Lenguaje (escritura de reglamentos) o con Matemática (puntajes obtenidos) o Lenguajes Artísticos y Tecnología (técnicas).

MATEMÁTICA

Es importante que a medida que se inicia el trabajo con estas propuestas el docente vaya sistematizando algunos aspectos, preguntas y respuestas de los niños, hipótesis elaboradas, conclusiones, lecturas de algunas enciclopedias etc., por ejemplo en relación a la temperatura, las tintas, los imanes, etc.

El docente debe acompañar estas actividades generando espacios de reflexión que indiquen el sentido de las mismas, para favorecer el cuidado del ambiente y generar hábitos que apunten al consumo responsable.

La visita a distintos establecimientos (panaderías, imprentas, carpinterías, hilanderías, etc.) permitirá que los niños conozcan cómo a partir de distintos materiales, naturales o artificiales, se elaboran distintos productos de uso cotidiano. Esta actividad es un vínculo interesante para el abordaje de los distintos trabajos enunciados en otro grupo de contenidos y los cambios que han sufrido los trabajos a lo largo del tiempo en cuanto a los materiales empleados, los objetos producidos y las maquinarias utilizadas.

7-EL PASADO LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL

El presente grupo de contenidos es clave para promover en el niño una identidad capaz de articular aspectos culturales propios de la escala local, regional y nacional. Dicha articulación no se logrará de manera instantánea, sino que deberá ir configurándose poco a poco, a lo largo del tránsito del alumno por los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, es apropiado afirmar que apostar a la formación de un estudiante que paulatinamente avanza en el conocimiento de situaciones y contextos culturales que se han desarrollado y/o acontecen en distintas épocas y escalas espaciales, implica reconocer la importancia de estructurar la identidad como una construcción dinámica y polifacética, evitando ponderarla como una categoría simple en la que no hay lugar para la complejidad y la pluralidad de pertenencias.

Todo individuo humano, además de ocupar distintas posiciones y desempeñar diversos roles, inscribe su accionar en variados marcos de pertenencia. Todos somos ciudadanos del lugar en que vivimos, de la región que abarca a esa localidad, del país que engloba a la región, y por último, ciudadanos del mundo, del planeta tierra, que nos alberga como especie humana.

CONTENIDOS

- Conocimiento y valoración de los pueblos originarios de Tierra del Fuego (Yámana- Yaganes; Selk'nam-Onas; Manekenk-Haush; Kauceskar-Alacalufes).
- Aproximación al conocimiento de los modos de exploración y colonización blanca (europea y criolla), su impacto sobre los nativos.
- Reconocimiento y valoración de los antiguos pobladores.
- Comparación entre las sociedades pretéritas y las contemporáneas, a través de la identificación de semejanzas y diferencias (Vestimenta, herramientas, vivienda, alimentación, entre otras)

WZT-2439100 000 241- > T-440

- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas.
- Valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias.
- Abordaje de las efemérides como proceso histórico.
- Primeros contactos con mapas y distintas fuentes históricas: testimonios orales, fotografías, pinturas, documentos escritos, monumentos y sitios históricos.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Desde aproximadamente el 10.000 antes de Cristo hasta principios del siglo XX, la Isla Grande de Tierra del Fuego estuvo habitada por distintos grupos étnicos, a los que se da el nombre genérico de Pueblos Originarios. Ellos se autodenominaban del siguiente modo: Mane'kenk, Selk'nam, Kaweshkar y Yámana¹³.

Cuando en 1884 el Estado Argentino tomó posesión de Tierra del Fuego, se encontró con un proceso de colonización ya en marcha. En efecto, desde el año 1869 la Misión Anglicana se hallaba instalada en Ushuaia. Existían también incipientes emprendimientos económicos basados en la apropiación de las tierras utilizadas por los diversos grupos nativos y en la concurrente expansión de la ganadería ovina. Las autoridades argentinas reforzaron este proceso de colonización pecuaria, y lo esencial de sus consecuencias se mantuvo vigente hasta el año 1972, momento en que el Estado Nacional sanciona una ley de Promoción Económica para Tierra del Fuego.

A partir de la década de 1970 y hasta la provincialización (concretada en 1991 con la Jura de la Constitución Provincial) el centro de gravedad se trasladó del área rural a los centros urbanos (Ushuaia y Río Grande). En ese marco el crecimiento de la población, debido a la llegada de migrantes, fue tan veloz como enorme.

Poco tiempo después de la provincialización el parque industrial que había crecido al amparo de la Promoción, experimentó una acelerada decadencia, que hizo posible la ponderación del Turismo como la estrategia privilegiada de desarrollo.

Luego, hacia el año 2003, el parque industrial de la provincia comenzó a experimentar una lenta y progresiva recuperación, de la mano de apoyos gubernamentales y nuevas inversiones.

Ahora bien, enseñar el pasado local y regional en las salas del Nivel Inicial implica reconocer y valorar la importancia del conocimiento histórico como uno de los insumos cardinales en la conformación de las identidades infantiles.

Afortunadamente, en el ámbito provincial, abundan los museos, monumentos y sitios históricos que resguardan y exponen importantes testimonios del pasado. Esta posibilidad debe ser aprovechada a través de visitas que permitan a los niños, con la ayuda de sus docentes, observar, preguntar y recolectar información, para luego, ya en el Jardín, analizar, clasificar e interpretar la información obtenida. También se deben usufructuar las fuentes orales disponibles en la comunidad. En este sentido destaca la

¹³ Cabe aclarar que los pueblos originarios de Tierra del Fuego también fueron denominados, por los europeos, con otros nombres, erróneos o provocados por diversos malentendidos. Los Mane'kenk fueron llamados "Haush", los Selk'nam fueron llamados "Onas", los Kaweshkar "Alacalufes" y los Yámana "Yaganes".

opción de convocar a las salas a antiguos pobladores para que narren sus recuerdos de una época pretérita, esencial para entender por qué el presente de esta comarca se fue configurando con tales o cuales características.

Cabe mencionar aquí que los niños del Nivel Inicial, de acuerdo a sus características psico-cognitivas, tienen dificultades para representarse épocas pasadas, por eso es clave trabajar la historia con recursos concretos o con relatos que vayan acompañados de imágenes (fotografías, dibujos, etc.). Además, generalmente los pequeños estudiantes no pueden utilizar las unidades cronológicas propias de la Historia como ciencia. Para ellos no tiene demasiado sentido oír hablar de la segunda mitad del siglo XVIII o de los albores del siglo XIX. Es mucho más apropiado para la etapa psico-cognitiva en la que se hallan los niños, utilizar frases como las siguientes: “hace mucho tiempo”, o “antes de que ustedes, sus padres y abuelos nacieran”...etc.

En cuanto a las efemérides nacionales, proponemos un tratamiento que ponga en contexto las conmemoraciones y que habilite la participación activa de los alumnos tendiente a la formación integral de la persona y su compromiso con la sociedad de la cual forma parte.

El tratamiento adecuado permite rescatar y seleccionar contenidos que hoy son necesarios conservar como por ejemplo:

- Valores que estuvieron en las personas y grupos sociales que construyeron nuestro país.
- Tradiciones, fiestas, costumbres, canciones, relatos, huellas del pasado que tendrán sentido si las conocemos y valoramos para sostenerlas y transmitir las.

En la escuela, las efemérides operan como momentos de conmemoración secuenciados por la existencia de un calendario oficial.

Conmemorar significa recordar en comunidad, en conjunto. Pero pese a esta definición del término, muchas veces los actos escolares se convierten en recordatorios unilaterales, donde un puñado de docentes decide qué será aquello a recuperar desde el pasado y bajo qué modalidad tendrá lugar ese recorte y ponderación de lo pretérito; mientras que el resto de los actores institucionales, especialmente los alumnos, permanecen circunscriptos al rol de espectadores pasivos.

Para evitar caer en la situación antes descrita, es necesario, a la hora de seleccionar un recorte, privilegiar aquellos que: se acerquen más a la vida cotidiana de los niños, le permitan relacionar presente y pasado, posibiliten establecer causas y consecuencias, permitan trabajar líneas cronológicas, posibiliten oportunidades para establecer secuenciaciones témporo-espaciales simples, habiliten la comunicación desde distintos lenguajes. (Garay y Calvet, 2008, p.11 y 14).

Para lograr que las efemérides sean verdaderas conmemoraciones grupales, de carácter crítico y reflexivo, es indispensable propiciar y acompañar la participación activa de los alumnos y miembros de la comunidad local.

WZ-443400 000 241 > 140

“...Es necesario abordar las efemérides dentro de un proceso histórico, que permita la reconstrucción del pasado nacional y latinoamericano en relación con el presente; también establecer quién y cuándo, dentro de la institución se hará cargo del abordaje de las efemérides (...) una vez logrado este consenso, las distintas secciones o años tratarán de abordarlas dentro de su planificación...” (Méndez, 2000, p. 10).

Queda claro entonces que la conmemoración de acontecimientos históricos de gran relevancia social, no debe quedar reducida a los actos escolares, sino que resulta imprescindible trabajar en las aulas dichos acontecimientos, para insertarlos en procesos históricos más amplios, ubicarlos en periodizaciones que los ordenen y desactivar así la tendencia a considerarlos eternos o atemporales.

A continuación, queremos desarrollar brevemente dos recortes didácticos del pasado local y regional:

“La Bahía Encerrada de Ushuaia: Un lugar con mucha historia.”

Primera etapa

La Bahía Encerrada no existió siempre, hace muchos años atrás, los primeros habitantes del canal Beagle eran los Yámana, aborígenes canoeros, que utilizaban estas aguas como modo de subsistencia. De ellas obtenían centollas, moluscos, diferentes peces y alguna ballena perdida. Su relación con la naturaleza era amable.

Segunda etapa

Debieron pasar gran cantidad de años hasta que el espacio geográfico conocido con el nombre de bahía encerrada, en la ciudad de Ushuaia, fuera creado. En el año 1944, aprovechando una lengua de arena, vialidad nacional junto con los presos, construyeron el camino que conocemos como “la pasarela”, con el objetivo de comunicar el pueblo con la península para facilitar el acceso al viejo aeropuerto, en el año 1963 se le colocó el nombre actual “Luis Figue”, en honor al primer argentino radicado en Ushuaia.

Por aquellos tiempos, gracias a este cercamiento, cada invierno, el agua se congelaba y era usada, espontáneamente, como pista de patín. Como sólo había tres autos que no eran utilizados en invierno, los antiguos pobladores se tiraban en trineo por las barrancas, patinaban en las calles y en numerosas lagunas que luego fueron desecadas. Se patinaba de junio a agosto, de día y de noche, a la luz de la luna o se iluminaban con “soles de noche”. Los patines eran caseros y, años más tarde, el club Andino instaló un local donde se podían alquilar.

M21-243400 000 241-1-400

En 1970 este pequeño poblado contaba con 4.500 habitantes. Todos se conocían, formaban una comunidad con estrechas relaciones dada la distancia que los separaba de otros centros de población. Grandes y chicos se juntaban allí, convirtiendo ese lugar en un punto de encuentro y centro de relatos de los más lindos recuerdos de la época. Como por ejemplo, cuando en el año 1975 casi no nevó, pero hizo mucho frío, el espesor del hielo fue tan grande que hasta se corrió una carrera de autos en la Bahía Encerrada.

En esta etapa la Bahía recibía la descarga cloacal de la ciudad y, a través de unos caños, se comunicaba con la Bahía de Ushuaia, lo que permitía una limpieza natural del agua.

Tercera etapa

A partir de la década de 1980 la situación cambió, porque la ciudad experimentó un rápido crecimiento, con la llegada de nuevos pobladores. Entonces también aumentó la cantidad de líquidos –residuos domiciliarios e industriales – y sólidos como chapas, vidrios, plásticos y escombros volcados a este cuerpo de agua provocando una contaminación importante. El intercambio de agua entre la Bahía de Ushuaia y la Encerrada no fue suficiente, imposibilitando la limpieza natural. La concentración de estos residuos fue aumentando cada vez más y sobrepasando a los aportes de agua “dulce” de los ríos y chorrillos entre ellos el Arroyo Buena Esperanza.

Entonces, fue peligroso patinar y además la Bahía Encerrada ya no se congelaba. La última vez que se patinó fue en el año 1990.

Cuarta etapa

A partir de 1999 la municipalidad de Ushuaia inicia el programa de recuperación de este espacio que comprende la derivación y tratamiento de los desagües cloacales a la Bahía Golondrina, la excavación y secado de los barro, limpieza y relleno del lugar. Probablemente, si el proyecto continúa en marcha, parte de la Bahía Encerrada sea rellena para la construcción de canchas y quedaría un cuerpo de agua utilizable como pista de patín y canotaje.”(Real y Pacheco, 2003)

Esta historia de la Bahía Encerrada debe estar acompañada de fotografías, ilustraciones y relatos de antiguos pobladores, para hacerla mucho más asequible a la comprensión de los niños.

También es posible pensar y diseñar un proyecto pedagógico similar al de la “Bahía Encerrada”, tomando en cuenta, por ejemplo, la historia de la Misión Salesiana en Río Grande.

A continuación compartimos tres textos breves pensados como puntapié inicial para que los docentes comiencen a diagramar una secuencia didáctica sobre el tema:

Ficha 1

Desde épocas muy lejanas, el centro y norte de la Isla Grande de Tierra del Fuego estuvo habitado por un grupo nativo conocido con el nombre de Selk’nam. Con el paso del tiempo arribaron estancieros y buscadores de oro, que al desarrollar sus emprendimientos económicos entraron en conflicto con los aborígenes. Esta situación motivó a un conjunto de religiosos católicos, pertenecientes a la congregación salesiana, para instalarse en la zona con el objetivo de proteger y evangelizar a los Selk’nam.

En 1893 se funda la Misión Salesiana en un lugar conocido con el nombre de “Barrancos Negros”, en la margen izquierda del Río Grande.

Ficha 2

En 1894, debido a que las autoridades argentinas le retiraron a los salesianos el permiso de ocupación, estos últimos tuvieron que trasladarse a otro terreno, más cercano al puerto, en un paraje conocido como “Tres Chorrillos”. Allí levantaron el segundo emplazamiento de la Misión, llamada “Nuestra Señora de la Candelaria”.

En edificios de gran tamaño se instalaron por un lado los misioneros y por otro las religiosas “Hijas de María Auxiliadora”.

Durante esta segunda etapa comenzaron los acercamientos con los nativos. Una fuente histórica de la época plantea lo siguiente:

“Los indios en tanto, como buenos amigos, ya a menudo nos visitaban, quedándose a veces quince, veinte o más días, formando sus tolderías a dos o tres cuerdas de la Misión...” .

Los misioneros en algunas ocasiones brindaban a los nativos servicios sanitarios, por ejemplo, curándolos de heridas provocadas por altercados entre bandos rivales.

En la Misión tuvo lugar un fuerte proceso de aculturación mediante el cual los nativos fueron llevados a adoptar toda una serie de comportamientos y maneras propias de los blancos practicantes del catolicismo. Por ejemplo: las hermanas de María Auxiliadora enseñaban a las mujeres Selk’nam a hilar lana para confeccionarse prendas de vestir occidentales. Los nativos

Misión Salesiana

diariamente eran convocados para asistir a misa. También, en el caso de los varones Selk'nam, eran iniciados en las tareas relativas a la ganadería ovina (cría y esquila).

Ficha 3

En 1896 debido a un incendio la Misión debe trasladarse y refundarse, esta vez en las cercanías del Cabo Domingo, a 12 km de la ciudad de Río Grande.

A comienzos del siglo XX, debido a múltiples factores (expansión de la ganadería ovina, enfermedades, violencia armada) los nativos fueron menguando en número hasta la total desarticulación de los grupos étnicos. Sólo sobrevivieron algunos individuos aislados, altamente aculturados. Esta situación hizo que la Misión se replantea y reorganizara alguna de sus funciones. Por ejemplo, las hermanas de María Auxiliadora se trasladaron a la ciudad fundando un colegio que tomó el nombre de su congregación. A su vez, dentro de las instalaciones de “Nuestra Señora de la Candelaria” comenzó a funcionar, hacia fines de la década de 1930, una escuela primaria a la que asistían niños de los pobladores de Río Grande y de los peones de estancia.

“Los salesianos llegaron a agrupar entre 150 y 300 indios, aunque la mayor parte de los varones solo permanecían por cortos períodos, pues no habían perdido sus hábitos nómadas. Lamentablemente como ya vimos, la desaparición de los Selk'nam fue dramática, y en 1910 la Misión apenas contaba con unos veinte aborígenes”.

En el año 1983 los edificios de la Misión son declarados monumentos históricos nacionales, ocasión en la que también se crea el Museo Histórico y Natural “Monseñor Fagnano”. El mismo está conformado por dos áreas. Una de ellas es exterior, en la que se puede ver una réplica de las chozas usadas por los Selk'nam, antiguas maquinarias de labranza, carretas y carretones, entre los cuales está el que se utilizó para unir Río Grande con el Lago Fagnano por primera vez en 1910, tardando 15 días en un recorrido que hoy se realiza en alrededor de 1 hora. En el interior del museo hay una muestra de Ciencias que incluye una variedad de ejemplares de la fauna fueguina embalsamados, tarea que desarrolló el padre Juan Ticó, taxidermista. Otra zona está dedicada a la Historia y la Antropología, en ella se exhibe un conjunto de objetos pertenecientes a los aborígenes, como puntas de flecha y diversos utensilios y herramientas. (Granera y Guereta, 2009 Versión html.)

WZ-42100 000 24- > 140

Ahora bien, tanto la historia de la Bahía Encerrada como el Relato sobre la Misión Salesiana deben estar acompañados de fotografías, ilustraciones y relatos de antiguos pobladores, para lograr que su transposición didáctica sea mucho más accesible a la comprensión de los niños. Además, siguiendo esta lógica del fichado, los docentes pueden buscar información sobre otros escenarios ambientales relevantes, por ejemplo: El Museo Virginia Choquintel, El Ex Frigorífico CAP, Agrupación Rafaela Ishton, Reserva Costera “Costa Atlántica”, Cabo Domingo, Laguna de los Patos, Parque Industrial (Río Grande); Lago Fagnano o Khami, Aserraderos, (Tolhuin); Museo Mundo Yámana, Museo Marítimo, Museo del fin del mundo, Playa Larga, Estancia Túnel, Bahía Golondrina, Parque Yatana, Laguna del Diablo, Parque Industrial (Ushuaia).

Con respecto a las efemérides nacionales, proponemos el siguiente recorte didáctico a modo de ejemplo:

El 25 de mayo

La conmemoración de los eventos acaecidos el 25 de mayo de 1810 debe ser contextualizada en el marco de un proceso histórico, por lo que es conveniente no presentar aquellos eventos pretéritos como una irrupción “sorpresiva” o “espontánea”. Además, resulta muy apropiado enfocar la efemérides desde las características que presentaba la vida privada o cotidiana de las personas durante esa época, reduciendo a un mínimo la figura de “próceres” y “grandes personajes”.

Con varios días de antelación al 25 de Mayo, docentes y alumnos tendrán que iniciar un proceso de búsqueda, selección y organización de la información sobre lo ocurrido. Compartimos en este pasaje un texto informativo elaborado por la profesora Beatriz Goris, con la intención de transmitirlo directamente a los niños del Nivel Inicial:

Hace mucho tiempo, este lugar en el que hoy vivimos, estaba gobernado por un rey, que se llamaba Fernando, () este rey vivía muy lejos de aquí, para llegar hasta donde el rey Fernando vivía había que viajar en barco durante mucho tiempo (*)*

Como el rey Fernando vivía muy lejos, había nombrado a un señor que no era rey sino “virrey () y que decía lo que debíamos hacer.*

Un día en el reino del Rey Fernando entraron ejércitos () que tomaron prisionero (*) al rey.*

Cuando esto sucedió, algunas personas que vivían aquí, militares, otros tenían negocios, o eran abogados o sacerdotes decidieron reunirse para ver que hacían. En realidad; a estas personas no les agradaba que este Rey Fernando los mandase, porque no les dejaba hacer ciertas cosas, como ser leer los libros que quisieran, vender lo que tenían en sus negocios a quien quisieran y muchas otras cosas más.

WZT-45100 600 241 > 140

Se reunieron entonces en un lugar que se llama cabildo, () El cabildo se ocupaba en esa época de cuidar la ciudad. Mientras se llevaba a cabo esta reunión, gente de la ciudad reunió en la plaza que esta frente al cabildo para ver que iba a suceder (*) A todos ellos se los llamamos “patriotas” decidieron que se gobernarían ellos mismos. A esta decisión se la recuerda como el nacimiento de la Argentina como país libre. (Goris, 1997) (Goris, 2006:13)*

En los lugares donde aparecen asteriscos (*), se sugiere agregar dibujos e ilustraciones que permitan a los niños visualizar buena parte del relato.

Respecto a las dramatizaciones vinculadas con el 25 de Mayo, sugerimos rescatar las voces y puntos de vista de los grupos étnicos subordinados al poder de los criollos o negados/silenciados en los relatos historiográficos. Tal es el caso de los afroamericanos y los aborígenes. Sería muy interesante recrear con los niños un Cabildo Abierto en el que puedan estar representados miembros de los pueblos originarios y esclavos negros, para expresar sus opiniones y demandas en relación a la naciente Revolución de Mayo. De esta manera se evitarían esos actos estereotipados en los cuales los negros aparecen como alegres vendedores ambulantes, omitiéndose su estatuto de esclavos y las penurias que sufrían por hallarse en tal situación; mientras que los nativos aparecen como “indios emplumados” sin voz ni proyectos ni necesidades específicas.

En cuanto a los afroamericanos, se debería destacar su activa y valiente participación en los ejércitos de Belgrano y San Martín que luchaban por la Independencia de Argentina y de Hispanoamérica en general. Los negros se unieron al proyecto independentista porque comprendían que en ese marco revolucionario tenían verdaderas posibilidades de poner fin a su situación de esclavos.

Mientras que sobre los aborígenes se debería ponderar su sabiduría ancestral y el orgullo con el que defendieron sus tierras y sus modos de vida. El pueblo Mapuche constituye un buen ejemplo para abordar estos contenidos.

A continuación, se presentan dos posibles ejes vertebradores con recortes significativos para la edad de los niños del Nivel Inicial. Éstos están contextualizados en la ciudad de Buenos Aires, ya que fue ésta el centro urbano donde se inició la gesta revolucionaria.

Cabe aclarar que, los ejes trabajados, no necesariamente deben utilizarse con los mismos recortes.

Si hablamos de ejes, por ejemplo: Las celebraciones de las fiestas patrias en el Buenos Aires del siglo XIX, permitirá la selección de otros recortes interesantes como:

- Los festejos en la plaza.
- Los festejos en la campaña.(zona rural)

M21-P43C1D0 000 241 > F410

- Hoy y ayer cómo festejamos las fiestas patrias.
- EJE VERTEBRADOR N° 1: BUENOS AIRES Y EL RÍO.

Recorte N°1: LA ALAMEDA. La Alameda fue el primer paseo público que tuvo la ciudad de Buenos Aires.

Recorte N°2: LAS LAVANDERAS. Las negras esclavas lavaban la ropa de toda la ciudad. Se las veía en las horas de la mañana o en las primeras horas de la tarde, en las costas de la Recoleta hasta el Riachuelo, hincadas sobre las piedras frente al pozo de agua natural, provistas de un garrote con el que golpeaban la ropa para desprender la suciedad.

Recorte N°3: LOS BAÑOS EN EL RÍO. En la época colonial, y durante los primeros años posteriores a la Revolución de Mayo, el río fue utilizado, entre otras cosas, como baño público. Los habitantes concurrían a él en los días calurosos.

- EJE VERTEBRADOR N° 2: UN DÍA EN EL BUENOS AIRES DE COMIENZOS DEL SIGLO XIX

Recorte N°1: ASOMAN LOS VENDEDORES. En horas de la mañana, la ciudad se llenaba de pregones, el trajín que había en las calles, llenaba de musicalidad el ambiente con sus anuncios tentadores.

Recorte N°2: LA SIESTA LLEGÓ. Una de las cosas más respetadas en la época colonial, y en los primeros años posteriores a la Revolución de Mayo, era la hora de la siesta. Toda la ciudad se preparaba para dar paso a esta costumbre.

Recorte N°3: EL CREPÚSCULO NOS INVITA A PASEAR. A la hora del crepúsculo, las campanas de todas las iglesias de la ciudad, anunciaban el toque de la oración. Entonces las calles se poblaban de hombres y mujeres caminando a los templos. (Garay y Calvet, 2008 p.50,54,58,60,82,86 y 88).

El trabajo con las efemérides¹⁴ implica entonces un esfuerzo para no ritualizar y trivializar acontecimientos históricos de gran importancia, en los que participaron distintos protagonistas y diversos grupos sociales. Cada efemérides debe presentarse como un intento de repensar nuestro pasado con amplitud y dinamismo, evitando las repeticiones mecánicas y acríticas.

¹⁴ -Ver Marco Referencial para el Nivel Inicial del presente curriculum, Apartado efemérides, (En: Los Momentos del Año en el Jardín de Infantes).

8-LOS MEDIOS QUE NOS CONECTAN CON EL MUNDO

Tanto los medios de transporte como los de comunicación han ido desarrollándose a través de la historia gracias al deseo humano de interacción. Las personas de todos los tiempos han manifestado una tendencia a forjar vínculos y redes de contactos con semejantes más o menos lejanos en el espacio geográfico. Claro que el deseo de interacción muy pronto se fue combinando con distintos intereses, de índole económica, política y cultural. Es decir, muy pronto los individuos comprendieron que la interacción que se lograba o potenciaba a través de los medios de transporte y comunicación, podía servir a otros fines más allá del contacto propiamente dicho.

La proliferación y sofisticación de los medios de transporte y comunicación ha sido fundamental para la consolidación del proceso de globalización.

Creemos conveniente trabajar los medios de transporte a partir de un enfoque funcional y no a partir de las clasificaciones tradicionales que promueven banalización en la comprensión. Enseñar a los niños que hay medios de transporte que circulan por tierra, otros por el aire y algunos por el agua, no alcanza para brindar herramientas significativas que ayuden a entender la funcionalidad social de estos medios. Tanto los automóviles como los aviones y los barcos, son factores de gran importancia en la configuración del espacio geográfico mundial. A partir de su desarrollo se ha flexibilizado el vínculo entre las comunidades y sus soportes ecológicos inmediatos. Pensemos un momento en los pueblos originarios de Tierra del Fuego. Tanto los Selk'nam como los Yámana, por nombrar a dos de estos pueblos, obtenían todo lo necesario para el sostenimiento de su vida material del soporte ecológico en el que habitaban. Hoy en día, quienes vivimos en Tierra del Fuego, a través del formidable avance tecnológico experimentado por los medios de transporte, accedemos a productos de uso cotidiano que han sido generados en soportes ecológicos muy lejanos a la Isla Grande de Tierra del Fuego.

Por otra parte, pensando en el correlato reglado de los medios de transporte terrestre, fundamentalmente automóviles y motocicletas, se impone abordar pedagógicamente la cuestión de las normas de tránsito. Estas normas son una herramienta de seguridad social que los niños poco a poco deben ir conociendo e identificando, para poder habitar y moverse por la ciudad evitando riesgos y peligros. Entonces, la enseñanza de las normas de tránsito tiene que asumir un enfoque funcional, evitando o minimizando la memorización de señales, aisladas de su contexto operativo.

Por eso un momento de gran importancia introductoria será el análisis e interpretación de las señales de tránsito presentes en los alrededores del Jardín, y el recordatorio de normas que aunque no estén señalizadas rigen en el vínculo entre peatones y automovilistas.

En segundo lugar, resulta apropiado analizar a los medios de comunicación como usinas productoras de realidad, y no como meros reflejos o espejos de la realidad.

La educación en medios consiste en analizar la manera en que los medios de comunicación (en plural y de manera integrada) construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el

M21-2121100 000 211-1-1111

universo y nosotros. Los medios de comunicación no sólo nos ayudan a saber más sobre el mundo, sino también a darle un determinado significado. Buscan estructurar nuestra comprensión del universo, incluyendo y excluyendo realidades, ofreciendo mapas y códigos que marcan nuestro territorio. Los mensajes de los medios llevan consigo mecanismos significadores que estimulan ciertos significados y suprimen otros. En la representación reiterada de temas y grupos sociales, los medios de comunicación buscan naturalizar el mensaje y representar un determinado grupo social o un tema como «normal» y aceptable para el sentido común...Este enfoque de educación en medios, por lo tanto, analiza la manera en que, a partir de las representaciones mediáticas, los receptores llegamos a aceptar como naturales ciertos juicios acerca de nosotros mismos y de los «otros», cuando «nosotros» o «ellos» estamos representados en los medios. (Morduchowicz, 2004, p. 6 y 7).

El abordaje semiótico/político¹⁵ hace posible analizar el lenguaje de los medios de comunicación a partir de las representaciones que transmite y poner en un contexto histórico esa producción de discursos.

En esta perspectiva, la educación en medios analiza la construcción de la identidad en los medios (de la mujer, el hombre, la familia, la pobreza, el negro, el indígena, el europeo o el africano) para comprender mejor la relación entre las representaciones y el mundo real...Una educación en medios significa desafiar las representaciones tal como ellas aparecen en los medios. ¿Los medios representan a personas como yo? ¿De qué manera? ¿Y a las personas que no son como yo? ¿Qué dicen y qué no dicen de mí y de ellos? ¿Cómo piensan los medios que soy? ¿Por qué? La educación en medios supone que los alumnos descubran y analicen dónde están ellos en ese mundo de representaciones para poder definir luego su relación con el mundo real y, sobre todo, participar en su transformación. (Morduchowicz, Op. Cit., p. 7).

Entonces, si bien es cierto que los medios de comunicación son un agente clave de socialización en la vida de los niños, (junto con las familias, la escuela, el grupo de pares), no se debe perder de vista que esos mismos niños también se desempeñan como productores culturales, es decir, no son meros receptores de pautas y modelos emanados desde otras instancias.

CONTENIDOS

- Reconocimiento y caracterización de los medios de transporte presentes en el mundo en general y en Tierra del Fuego en particular. (Automóviles, barcos, aviones, subterráneos, trenes, entre otros).

¹⁵ La semiótica es una disciplina que estudia los sistemas de signos, los procesos comunicativos y los funcionamientos lingüísticos, con el objetivo de establecer clasificaciones y niveles que permitan una mejor comprensión de los contextos estudiados.

- Reconocimiento de algunas señales de tránsito (aeropuerto, hospital, escuela, plaza, rotonda, contramano, prohibido estacionar, ceda el paso, pare, etc.) y su vinculación con las normas de tránsito que las explican y les dan sentido.
- Reconocimiento y exploración de los diversos medios masivos de comunicación presentes en la actualidad (diarios, revistas, TV, internet, chat, e-mail, videoconferencia, redes sociales, correos).
- Resignificación de lo cercano y lo lejano a partir de la caracterización y conocimiento de las formas de uso de los medios masivos de comunicación.
- Iniciación al análisis crítico de las informaciones y entretenimientos que ofrecen los medios de comunicación.
- Conocimiento de la evolución de los medios de transporte y de comunicación en el tiempo, dentro del ámbito mundial y regional, reconociendo la influencia de los mismos en la vida social.
- Iniciación en el proceso de acceso a la información, a través de la búsqueda, observación, análisis, selección, organización, registro y comunicación, en un marco de permanente interacción entre pares y docentes.
- Exploración y utilización de telecomunicaciones (videoconferencias), que posibilitan el contacto y comunicación con otros lugares, obteniendo información. El caso del ambiente antártico a través de la comunicación con los niños del Jardín "Buque Santa Micaela" de la Base Esperanza.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Los niños de Nivel Inicial poseen conocimientos previos sobre los medios de comunicación, ya que forman parte de su entorno cotidiano. Por ello es necesario comenzar a trabajar con preguntas de indagación, determinando los objetivos de la búsqueda, luego se organiza la información y por último se proponen actividades operativas y experimentales de verificación para ampliar su campo de conocimiento.

Un ejemplo concreto para el uso de estos medios es propiciar el contacto de los niños de Ushuaia, Tolhuin y Río Grande con los niños que cursan su jardín de infantes en el centro educativo "Buque Santa Micaela", en la Antártida, dentro de la Base Esperanza. Dicho contacto se puede realizar a través del uso de las llamadas telecomunicaciones¹⁶, preferentemente la "Videoconferencia". Este recurso tecnológico permite que los niños de la Isla puedan obtener información del Ambiente Antártico de boca de otros niños, avanzando así, muy gradualmente, en la representación de la provincia de Tierra del Fuego como un área que desborda el marco de la Isla propiamente dicha y también incluye un sector de la Antártida.

Cuando hablamos de telecomunicaciones, también hacemos referencia a Internet, con el uso de la computadora como herramienta concreta que permite el acceso y aprovechamiento de la red. Esta red ofrece servicios, por ejemplo el uso de blogs como una bitácora de información para compartir con otros usuarios diferentes

¹⁶- Telecomunicaciones. La comunicación a distancia de textos, imágenes, voz, videos, gráficos por medios electrónicos. Las telecomunicaciones son posibles debido al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).

temáticas. Una propuesta es la creación de un Web Blog para crear un espacio de comunicación entre lugares y compartir experiencias a través del mismo.

En el caso del Ambiente Antártico, se puede generar un intercambio de información sobre costumbres, formas de vida, datos sobre el tiempo meteorológico, vestimenta utilizada, tareas diarias, tipos de viviendas, alimentación, tratamiento de los residuos, medios de transporte, entre otros. Esto permitirá no solo compartir la información, sino también propiciar diálogos fecundos e interactivos, que fomenten la curiosidad y el conocimiento de otras realidades.

Por otra parte, también se pueden abordar los medios de comunicación y de transporte a través de una presentación de diapositivas en “Power Point”. Las diapositivas deberán mostrar imágenes de diferentes medios, para que los niños puedan apreciar las transformaciones de forma y función que se han ido generando a lo largo del tiempo.

Además, resulta interesante mencionar algunas experiencias educativas que procuran fomentar la construcción de medios de comunicación alternativos, en los que los alumnos puedan jugar un rol activo, ya sea informando o compartiendo sus inquietudes y gustos. Por ejemplo, cuando un docente propone a sus alumnos crear un blog o un sitio web para volcar allí la producción realizada en el aula, cuando lo aprendido se plasma en un cortometraje, cuando se organiza la radio de la escuela o cuando se incentiva a los alumnos para que den a conocer sus actividades en la prensa escrita; lo que se está haciendo es trabajar en la construcción de medios de comunicación alternativos.

En el Jardín de Infantes se podría generar la dramatización de un programa de radio, para que los niños logren expresar sus puntos de vista sobre lo que ocurre en la institución educativa a la que asisten y también hablar de temas propios de la comunidad en la que viven.

Otra posibilidad es la de observar junto a los niños algunos programas de televisión, con el objetivo de analizar críticamente algunos de sus aspectos o aristas. Se puede analizar desde una parte de cierto noticiero a un episodio de Los Simpson.

Por supuesto que, en el caso de los estudiantes del Nivel Inicial, la educación en medios tendrá un carácter introductorio, y a partir de algunas preguntas sencillas, los docentes deberán acompañar a los niños en un escalonado desarrollo de su incipiente capacidad para formular análisis críticos.

Algunas propuestas para el abordaje de los medios de transporte son:

- Incluir visitas a la dirección de tránsito, al aeropuerto/aeroclub, al puerto, paseos en catamarán, al tren del fin del mundo, al hípico, paseo en colectivo urbano, entre otras.
- Diseñar un circuito imitando las calles, sus intersecciones, las señales viales, carteles indicativos, semáforos, etc. A fin de circular por el mismo representando el rol de peatón, automovilista, ciclista, agente de tránsito, etc. Se puede incorporar triciclos, bicicletas, patines, patinetas o simplemente portar un elemento que simbolice al rol (una caja por auto, una gorra por agente, un cartel de color por el semáforo, una cola por perro, una escoba por un caballo, entre otras).

M21-243100 000 241-1-1400

- Construir escenarios diversos (aeropuertos, colectivos, barcos, boleterías, taxis, etc.) que habiliten la dramatización de los diferentes roles (piloto, pasajero, chofer, timonel, boletero, etc.)
- Se recomienda dar continuidad a lo largo del año a esta propuesta diversificando las formas posibles de abordaje y reflexión.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE TIERRA DEL FUEGO
ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

CONTENIDOS DEL ÁREA EN FORMATO DE CUADRO¹⁷

EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN

- Integración del niño a la vida Institucional.
- Los objetivos del jardín de Infantes como Institución educativa.
- Identificación y valoración de la tarea pedagógica (la importancia de la enseñanza y el aprendizaje), el lugar de los niños y demás actores institucionales.
- Exploración y reconocimiento de los espacios institucionales y de las tareas que se desarrollan en ellos.
- Conocimiento y adquisición de hábitos y rutinas escolares (solicitud y ofrecimiento de ayuda ante distintas necesidades, el saludo inicial, de despedida, el saludo a la bandera, la ronda de intercambio, el espacio del desayuno y/o merienda, modos de desplazamiento en la institución, entre otros).
- Reconocimiento y adquisición de hábitos saludables (lavarse las manos regularmente, mantener limpia la sala, beber agua, abrigarse al salir al patio, taparse la boca al toser, mantener limpios los objetos personales, los de la sala y los espacios que usan.)
- Reconocimiento y adquisición de hábitos para evitar accidentes escolares (protegerse en caso de movimiento sísmico, evitar correr en pasillos y escaleras, cuidado de sí mismo y de los otros, desplazarse respetando la indicación del docente y de las señales preventivas).
- Construcción y afianzamiento de la autonomía personal, expresión de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
- Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y manifiestan prejuicio y/o no cuidado en las relaciones interpersonales.
- Construcción del temperamento¹⁸ democrático. Reconocimiento de la democracia como estilo de vida. Participación activa en prácticas democráticas en el jardín.
- Puesta en práctica de actitudes solidarias y su íntima conexión con el respeto al otro y la progresiva conformación de una sensibilidad activa hacia las necesidades de nuestros semejantes.
- Búsqueda del diálogo para la resolución de problemas.
- Reconocimiento de otras instituciones y sus funciones sociales (Defensa Civil, Hospital, otras Escuelas, Hogar de Día, Bomberos, CAPS, Club de Leones, entre otros)
- Reconocimiento de algunos productos tecnológicos en el contexto escolar, sus características y algunas propiedades (fotocopiadora, televisor, DVD, cañón, cocina microondas, sanitarios, grabador, juguetes, muebles, espejos, entre otros)

LOS JUEGOS

- **Participación en distintos tipos de juegos en el Jardín (simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros).**

¹⁷ Este cuadro facilita la lectura de los contenidos presentados anteriormente con sus respectivas recomendaciones didácticas.

¹⁸ En este caso entendemos el concepto de temperamento como una construcción social y no como una tendencia innata o instintiva de los individuos humanos. Puntualmente adherimos a una de las acepciones brindadas por la Real Academia Española, según la cual el temperamento es un arbitrio o diálogo consensuado que permite superar contiendas y conflictos. Entonces, el temperamento democrático será aquella construcción social que favorezca en los alumnos posturas de diálogo y acuerdo.

	• Exploración y participación de los juegos más comunes en el presente (videojuegos, juguetes teledirigidos, entre otros). • Conocimiento de diferentes juegos y juguetes a lo largo de la historia y en diferentes espacios geográficos (rayuela, tatetí, carrera de embolsados, payana, balero, juegos de plaza, la mancha, la escondida, el barrilete, los patines, el yoyo, el trineo, entre otros). • Exploración sensorial de las cualidades de los juguetes (color, forma, textura, tamaño, olor, peso, fragilidad, entre otros). • Identificación de los materiales con los que están hechos los juguetes. • Reconocimiento y comparación de un mismo juguete realizado en diferentes materiales. • Reconocimiento y valoración de los juegos como entretenimiento y como facilitadores de múltiples aprendizajes (compartir, esperar turnos, respetar normas, aceptar, divertirse, resolver conflictos, dialogar, cuidar, solicitar y recibir ayuda, re-crear, pensar, entre otros).
LA HISTORIA PERSONAL Y FAMILIAR	• Conocimiento y valoración de su historia personal y familiar. Recuperación de hechos significativos en la historia personal y familiar (nacimientos, cumpleaños, vacaciones, mudanzas, convivencia con mascotas, caída de dientes, visitas, entre otros). • Reconocimiento y caracterización de distintas conformaciones familiares a lo largo del tiempo y en distintos contextos. • Reconocimiento y comparación de los diferentes tipos de familias contemporáneas. • Conocimiento y ejercicio de los Derechos del Niño en el marco de los Derechos Humanos. • Construcción social del género. Caracterización de aspectos masculinos y femeninos a través de la historia y en distintos contextos sociales. • Reconocimiento de estereotipos ligados al género e iniciación en su crítica. • Valorización y respeto de las propias opiniones y de las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social. • Reconocimiento de la relación entre el género y los trabajos. • Diferenciación entre trabajo y empleo. Valoración y respeto por todos los trabajos y empleos socialmente legitimados. • Reconocimiento de algunos materiales, herramientas y máquinas, inventados y usados a lo largo de la historia y en distintos contextos sociales. • Reconocimiento de los diferentes objetos utilizados en el seno familiar de manera intergeneracional, teniendo en cuenta los materiales que los constituyen, la forma, funciones que cumplen y funcionamiento.
EL CUERPO Y SUS CUIDADOS	• Exploración del propio cuerpo. Identificación de las partes externas y reconocimiento de sus características. • Identificación de todas las estructuras corporales, utilizando vocabulario correcto para mencionar los genitales. • Identificación y valoración de las diferencias físicas de su propio cuerpo, las de los otros niños y las de los adultos. • Solicitud de ayuda ante situaciones que le ocasionan malestar (rechazo/incomodidad/inseguridad, incertidumbre).

- Aproximación al concepto de intimidad.
- Valoración y respeto por la intimidad propia y de los otros.
- Distinción de cuándo es adecuada y cuándo no, una interacción física con otra persona.
- Identificación de situaciones que dañan a sí mismos o a otras personas, que requieren decir “no”.
- Valoración y ejercitación de la capacidad de decir “no”.
- Identificación de cambios que ocurren y de características que perduran a través del tiempo (aumento en altura, crecimiento y caída del pelo, cambios de dientes, signos de envejecimiento, color de piel, forma de ojos, entre otros).
- Promoción de conocimientos básicos sobre el proceso de gestación y de nacimiento.
- Reconocimiento de los cinco sentidos. Identificación de los órganos sensoriales y sus funciones.
- Caracterización de algunas partes internas del cuerpo (huesos, sangre).
- Reconocimiento y valoración del cuidado de la salud y del beneficio de estar sano.
- Participación en actividades que incluyan a las familias y Centros de Salud (Nos visitan o visitamos a pediatras, odontólogos, nutricionistas, agentes sanitarios, entre otros).
- Adquisición de hábitos saludables (la sana alimentación, cuidado de la dentición, aseo personal, actividad física, momentos de descanso y recreación, entre otros).
- Conocimiento de algunas herramientas (agujas, baja lengua, pinza), instrumental (jeringa, bisturí, etc.) instrumentos (termómetro, balanza, tensiómetro, estetoscopio) y maquinarias (nebulizador, vaporizador, ecógrafo) que se usan en el ámbito de la salud.
- Reconocimiento y adquisición de hábitos para evitar accidentes en la casa y en la calle (evitar correr en escaleras, tener cuidado en la manipulación y el uso de elementos de la cocina y del baño, circular con precaución en estos lugares, mirar al cruzar la calle, viajar en el asiento trasero, usar cinturón de seguridad, entre otros).

EL AMBIENTE

- Reconocimiento, caracterización, exploración y comparación de distintos ambientes (urbanos, rurales, áreas naturales protegidas).
- Valoración y disfrute frente a la existencia de los distintos ambientes.
- Exploración de las particularidades de los distintos ambientes en Tierra del Fuego (puertos, estancias, turbales, fábricas, aserraderos, centros de explotación petrolera, entre otros).
- Reconocimiento de elementos naturales y sociales en los distintos recortes del ambiente (paisajes, escenarios, contextos, etc.).
- Exploración del agua, aire y suelo, y su identificación como elementos de la naturaleza.
- Reconocimiento y caracterización de animales y plantas que viven con los niños (domésticos: perros, gatos, peces, cobayos, hámsteres, plantas de interiores y jardines) y otros animales y plantas autóctonos o introducidos en Tierra del Fuego (autóctonos: zorro colorado, guanacos, cormoranes, gaviotas, lobos marinos, cauquenes, patos, lengas, ñires,

guindos entre otros; introducidos: zorro gris, ovejas, castores, conejos, lengua de vaca, lupinos, entre otros).

- Relación entre los seres vivos y el entorno físico en el que viven (pisoteo del suelo por el ganado, cambios que producen los castores en los cursos de agua, actividad de las lombrices y de otros organismos en el suelo, asentamientos humanos cercanos a ríos y arroyos, etc.)
- Reconocimiento y caracterización de animales y plantas que no habitan Tierra del Fuego (león, jirafa, ballena, tiburones, eucalipto, palmeras, álamos, entre otros).
- Reconocimiento de la existencia de algunos seres vivos que no se pueden observar a simple vista (microorganismos).
- Exploración y utilización de productos tecnológicos que nos permiten conocer mejor a los distintos seres vivos, reconocimiento de sus características (pinzas, microscopio, lupas, lentes, entre otros).
- Reconocimiento de los cambios que ocurren en los animales y en las plantas durante el año y a lo largo del ciclo de vida.
- Comparación entre las características del ser humano y las de otros seres vivos.
- Valoración y disfrute de la existencia de todos los seres vivos.
- Identificación y caracterización de diferentes fenómenos naturales (lluvias, heladas, nevadas, terremotos, día, noche, arco iris, estaciones, marejadas, mareas, granizo, entre otros).
- Reconocimiento de cambios en el ambiente a través del tiempo: generados por factores naturales (terremoto, inundaciones, congelamiento, descongelamiento) o por el accionar humano (introducción de especies, cambios urbanos, construcción de rutas, diques, saneamiento de ríos, entre otros)
- Caracterización de los distintos barrios de su ciudad.
- Reconocimiento de las características de las viviendas (formas de construcción, materiales empleados)
- Descripción de tipos de viviendas (casilla, casa, edificio, departamentos). Reconocimiento y adquisición de hábitos para el cuidado, la preservación y el mejoramiento del ambiente (el tratamiento de los residuos, apagar la luz cuando no se la necesita, el buen uso del agua potable, el buen trato a las mascotas y plantas, la importancia del reciclado, la reutilización de objetos, el cuidado de las pertenencias personales/grupales, entre otros).
- Construcción de productos tecnológicos de baja complejidad preservando el ambiente y empleando técnicas operativas, manuales, sencillas respetando las normas de seguridad e higiene, en un marco de cooperación y respeto (construcción de cestos para residuos, papel reciclado, entre otros).

- Reconocimiento, caracterización, descripción y clasificación de algunos materiales y sustancias.
- Aproximación al significado de objeto y de material, favoreciendo la diferenciación entre el producto tecnológico (mesas, ollas, vasos, juguetes) y los materiales de los que están hechos (madera, aluminio, vidrio, plástico).
- Reconocimiento de la diversidad de usos que puede darse para el mismo material (madera usada como leña y/o para fabricar cucharas,

LOS MATERIALES Y SUS TRANSFORMACIONES

- mesas, casas, etc.)
- Experimentación de los cambios que sufren algunos materiales (doblar, derretir, partir, quebrar, congelar, evaporar, entre otros)
- Indagación de acciones que pueden experimentarse con distintos objetos (rodarlos, deslizarlos, arrastrarlos, apilarlos, etc.)
- Identificación de los materiales con los que están hechos los objetos. Exploración sensorial de las cualidades de los objetos y sus materiales constitutivos (color, forma, textura, tamaño, olor, peso, fragilidad, entre otros).
- Reconocimiento, experimentación y caracterización de cambios que ocurren en algunas sustancias cuando interactúan (se mojan, se funden, se disuelven, se tiñen, se mezclan, se queman, se pudren, despiden olor, etc.)
- Reconocimiento de que algunos materiales son más adecuados que otros, por sus propiedades, para la construcción de ciertos objetos. (ej: para construir los juguetes es mejor el plástico no tóxico o la madera, para los neumáticos es mejor el caucho, para las ollas que van al fuego son mejores los metales, para la ropa es mejor la tela).
- Identificación de los objetos como productos de la realización de distintos procesos sobre los materiales, utilizando diferentes herramientas o maquinarias (Las rejas y barandas pueden ser hechas por el herrero a partir de hierro, utilizando herramientas como sierras, soldadoras, martillos, etc.).
- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas, o que varían con el paso del tiempo (Por ejemplo: comer con palillo o con tenedor, calefaccionarse con fogata, estufa o loza radiante).
- Reconocimiento e identificación de los objetos que pueden ser reutilizados y de los materiales que pueden ser reciclados.
- Valoración de la reutilización y del reciclado como modos de cuidar el ambiente.

EL PASADO LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL

- Conocimiento y valoración de los pueblos originarios de Tierra del Fuego (Yámana- Yaganes; Selk'nam-Onas; Manekenk-Haush; Kauceskar-Alacalufes).
- Aproximación al conocimiento de los modos de exploración y colonización blanca (europea y criolla), su impacto sobre los nativos.
- Reconocimiento y valoración de los antiguos pobladores.
- Comparación entre las sociedades pretéritas y las contemporáneas, a través de la identificación de semejanzas y diferencias (Vestimenta, herramientas, vivienda, alimentación, entre otras)
- Comparación de distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas.
- Valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias.
- Abordaje de las efemérides como proceso histórico.
- Primeros contactos con mapas y distintas fuentes históricas: testimonios orales, fotografías, pinturas, documentos escritos, monumentos y sitios históricos.

LOS MEDIOS QUE NOS CONECTAN CON EL MUNDO

- Reconocimiento y caracterización de los medios de transporte presentes en el mundo en general y en Tierra del Fuego en particular. (Automóviles, barcos, aviones, subterráneos, trenes, entre otros).
- Reconocimiento de algunas señales de tránsito (aeropuerto, hospital, escuela, plaza, rotonda, contramano, prohibido estacionar, ceda el paso, pare, etc.) y su vinculación con las normas de tránsito que las explican y les dan sentido.
- Reconocimiento y exploración de los diversos medios masivos de comunicación presentes en la actualidad (diarios, revistas, TV., internet, chat, e-mail, videoconferencia, redes sociales, correos).
- Resignificación de lo cercano y lo lejano a partir de la caracterización y conocimiento de las formas de uso de los medios masivos de comunicación.
- Iniciación al análisis crítico de las informaciones y entretenimientos que ofrecen los medios de comunicación.
- Conocimiento de la evolución de los medios de transporte y de comunicación en el tiempo, dentro del ámbito mundial y regional, reconociendo la influencia de los mismos en la vida social.
- Iniciación en el proceso de acceso a la información, a través de la búsqueda, observación, análisis, selección, organización, registro y comunicación, en un marco de permanente interacción entre pares y docentes.
- Exploración y utilización de telecomunicaciones (videoconferencias), que posibilitan el contacto y comunicación con otros lugares, obteniendo información. El caso del ambiente antártico a través de la comunicación con los niños del Jardín “Buque Santa Micaela” de la Base Esperanza.

WZL-2424100 000 241- > 140

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Tal como expresáramos en la fundamentación del área... “los niños del Nivel Inicial tienen la capacidad de construir aprendizajes globales y sincréticos”, seremos coherentes con el modo de enseñanza propuesto, la forma de construcción de los saberes y los dispositivos puestos en acto para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para el Nivel Inicial, en el Área, se propone una evaluación de procesos, que evite los cortes abruptos y preste especial atención a los desarrollos graduales, las insinuaciones y las potencialidades que los niños pongan de manifiesto en la dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación entonces, será gradual, estará sustentada en el análisis de productos concretos elaborados por los niños pero también en sus expresiones orales.

Al evaluar, el docente de Nivel Inicial no sólo recolectará insumos para sopesar los aprendizajes alcanzados por sus alumnos, sino que también contará con elementos para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica.

En el Nivel Inicial se debe evaluar aquello que el niño o la niña experimentan, dicen y hacen. Hay que tener en cuenta, siempre en términos pedagógicos, es decir, dentro de situaciones educativas planificadas, qué hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen, con qué materiales, con quién o quiénes, cómo se han sentido, qué estrategias crearon o inventaron, qué opinan de la actividad, qué cambios proponen, qué cambios se han experimentado, cómo se involucran en las actividades; cuáles son sus modos de actuar, cómo ponen en juego sus conocimientos previos para la obtención de nuevos aprendizajes, qué tipos de relaciones establecen con los materiales didácticos, las personas y el entorno.

Cabe aclarar que los docentes deben plantear la evaluación y la transmisión de sus resultados en un clima afectivo agradable, evitando, tensiones y exabruptos.

En el Nivel Inicial se toman en cuenta medios, instrumentos y procedimientos variados, acorde a las exigencias propias del proceso. Entre estos tenemos:

- Observaciones sistemáticas
- Escalas de observaciones
- Registros anecdóticos
- Diarios
- Listas de control o de cotejo
- Escalas de valoración
- Análisis de las producciones de los niños y de las niñas
- Juegos de simulación y dramatización
- Expresión corporal
- Producciones plásticas y visuales
- Producciones orales
- Diálogos
- Entrevistas
- Puestas en común

M2-P4-E3-I10-U00-Z41-Y-H40

Los aspectos nombrados deben estar atravesados por cuestiones que abarquen la Educación en Valores. Dado que desarrollaremos todas nuestras propuestas en un clima de respeto y cooperación, evaluaremos los modos de apropiación de tales actitudes.

WZL-2443100 000 244- > L-WU

BIBLIOGRAFÍA

- Acher, A., Goldstein, B., Rodríguez, M. y otros. (1995). *Ciencias Naturales. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. N° 4. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S., (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Amuchástegui, S. y Gordillo, S. (2004). *Ambiente Costero. Un viaje virtual por el sendero del principio del mundo. Proyecto Interpretando Ecosistemas fueguinos (PIEF)*. Córdoba: Gente de Gráfica.
- Argentina, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, Poder Legislativo Nacional (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061*. Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación.(1986). *Ley Nacional de Educación Vial N° 23.348*.Buenos Aires, Argentina.
- Bondel, S. y otros. (1996). *Tierra del Fuego, una geografía regional*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Bourdieu, P., (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Chinoy, E. (1999). *Introducción a la sociología*. Buenos. Aires: Paidós Educador.
- Comoglio L., Danna A., Lezcano V., Mortaro L., Diaz S. y Zas M. (2006). *Antártida, una propuesta integral para el Nivel Inicial*. Póster presentado al 2do Congreso de Educación Ambiental. Argentina, Buenos Aires, Mar del Plata.
- D.G.C. y E. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Provincia de Buenos Aires.
- D.G.C. y E. (2010). *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Provincia de Córdoba. D.G.C.yE.
- D.P.D.G.yE.C. (2009/10) *Aportes y reflexiones de los jardines de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. Tierra del Fuego. M.E.C.C.yT.
- Dalmar F., Bauzá, M., Gaitan, S. y Belgich, H. (1997). *Pensando la transformación de la educación en el nivel inicial*. Santa Fe, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Devoto, F. y Madero, M. (1999). *La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. En: *Historia de la vida privada en la Argentina*. Tomo 3. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Devoto, F. y Madero, M., (1999). *La Argentina plural 1870-1930*. En *Historia de la vida privada en la Argentina* , Tomo 2. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Devoto, F. y Madero, M., (1999). *País antiguo. De la colonia a 1870*. En *Historia de la vida privada en la Argentina* , Tomo 1. Buenos Aires: Editorial Taurus.

197

- Diker, G., Frigerio G., (2009). *Tiempos de Infancia. Argentina. Fragmentos de 200 años*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Dirección de Currícula. (2000) *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Distrito Metropolitano de Quito. (2002) *Fundamentos de la propuesta curricular. Programa de Fortalecimiento de los centros de Educación Inicial del Centro Histórico de Quito*. Ecuador: Distrito Metropolitano de Quito.
- Falabella, I., Millán, M., Puñalef, D. y Sardina A., (2010). *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógico Didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula*, Bs. As.: Editorial Nutram Neyen.
- Finocchio, S., (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Foguelman D. y González Urda, E. (1994). *Ecología y Medio Ambiente. Programa de Perfeccionamiento Docente ProCiencia*. CONICET. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Froebel, (1826). *Educación del hombre*. En: Malajovich A., (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Fumagalli, L., (1998). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Garay, E. y Calvet, P., (2008). *Actos Patrios. Nuevos caminos para pensar. 25 de Mayo y 20 de Junio*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.
- Garay, E. y Calvet, P., (2009). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Un área en permanente movimiento*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.
- Garay, E. y Calvet, P., (2009). *Actos Patrios. Nuevos caminos para pensar. 9 de Julio, 17 de Agosto, 11 de Septiembre, 12 de Octubre, 10 de Noviembre*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.
- García Martínez, A., Vilá, B., Caracciolo J. y otros. (1998). *La naturaleza y los niños. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. N° 17. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Garvey, C., (1985). *El juego infantil*. Barcelona: Serie Bruner, Ediciones Plaza Madrid.
- Gordillo, S., Amuchástegui, S. y Hansen, P. (1996). *Los Yámana ¿el último eslabón?* Buenos Aires: CONICET.
- Goris, B. (2010). *Reflexiones acerca del tratamiento de “El Bicentenario” con niños pequeños*. En: Historia para los más chiquitos. El 25 de mayo de 1810. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Granera, M. y Guereta, G. (2009). *Reseña histórica de la Misión Salesiana*. Tierra del Fuego, Río Grande. Versión html.
- Gurevich, R. y otros, (1997). *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Editorial Aique.

123456789101112131415161718192021222324252627282930313233343536373839404142434445464748495051525354555657585960616263646566676869707172737475767778798081828384858687888990919293949596979899100

- Kaplan, B. (comp.), (1998). *La educación en los primeros años. Una aproximación al conocimiento del entorno social*. N°3. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kaufman y Serulnicoff, (2000), *Conocer el ambiente: Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. Cap. 1. En: Malajovich, A. (Comp.), (2000), *Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Kaufman, M., (1999). *Caracterización de los Modelos Didácticos en el Nivel Inicial*. En: *Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y Propuestas Didácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff A., (2000). *Indagación del ambiente social y natural*. En: *Diseño Curricular para la educación inicial. Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.
- Luiz, M. T. y Schillat, M., (1997). *Tierra del Fuego. Materiales para el estudio de la Historia Regional*. Tierra del Fuego, Ushuaia: Editorial Fuegia .
- M.E.C.C.yT. y Ministerio de Salud. (2009). *Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de la Salud, los Derechos, la Educación Sexual y la Prevención del VIH/SIDA en el Ámbito Escolar. Capacitación Anual en Educación Sexual Integral para docentes de escuela media. Una mirada integradora sobre la sexualidad*. Tierra del Fuego: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Ministerio de Salud.
- M.E.yC. (1998), *Diseño Curricular EGB3*. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- M.E.yC. (1998). *Diseño Curricular de Nivel Inicial, Versión 1.0*. Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Marina, M. y otros (2010). *Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, Cap. 2*. En: *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. y otros, (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para las salas*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marota E. y Sena C.,(2000). *La evaluación, ¿decisión o imposición? 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. N° 28. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Méndez, L. M., (2000), *¡Sociales primero! La teoría va a la escuela*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Merino, G., (1995). *Didáctica de las ciencias naturales: Aportes para una renovada metodología*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

42-43100 000 241-1-400

- Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, (2003). *Guía de Planificación Curricular. De 4° a 9° año de la EGB. Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales*. 1ª ed. Tierra del Fuego: Ministerio de Cultura y Educación.
- Morduchowicz, R., (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Origlio, F., Ullúa, J.,(2000). *Evaluar los aprendizajes. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. N° 28. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Pinchuk, L., (2000). *La mezcla que te mezcla. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. N° 42. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, J.L., (1990). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Sanjurjo, L.O. y Vera, M.T., (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Santa Fe, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos, M., (1990). *Por una Geografía nueva*. España, Madrid: Ediciones Espasa Calpe.
- Santos, M., (1996). *De la totalidad al lugar*. España, Barcelona: Ediciones Oikos.tau.
- Santos, M., (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España, Barcelona: Ediciones Oikos.tau.
- Varela, B. y Ferro, L., (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.

WZ-493400 600 241-1-1400

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

ARGENTINA

ÍNDICE

Prácticas del Lenguaje.....	205
Las Prácticas del Lenguaje en el Nivel Inicial.....	206
Propósitos.....	208
Contenidos y Recomendaciones Didácticas.....	209
Prácticas Sociales del Lenguaje Oral.....	209
Prácticas Sociales de la Lectura y la Escritura.....	215
La Literatura en el Nivel Inicial.....	226
Posibles Modos de Organización de la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.....	230
Las Prácticas del Lenguaje y los Pilares del Nivel Inicial.....	232
Contenidos del Área en Formato Cuadro.....	237
Recomendaciones para la Evaluación.....	240
Bibliografía.....	242

Argentina

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

“Los límites de mi lenguaje... son los límites de mi mundo” *Ludwing Wittgenstein. (1889-1951)*

Los nuevos enfoques de la enseñanza del área nos invitan a pensar en el sujeto a quien va dirigida la misma: un sujeto social, político y pedagógico ubicado en el terreno de los derechos que expresa su cultura, la conoce y construye la visión que tiene de su mundo a través del *lenguaje*.

“La alfabetización es el primer paso en la conquista del derecho a educarse y de participar en la construcción democrática. Brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y a la escritura, es dotarlo de medios de expresión política y de instrumentos de base necesarios para su participación en las decisiones que conciernen a su existencia y a su futuro”. (Rivero, 1990, p.28).

Desde siempre ha interesado y preocupado el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura. Nuestra preocupación refiere a pensarlo **definiendo conscientemente el objeto a enseñar y aprender**. Es una preocupación didáctica, que intenta preservar el sentido del saber o de las prácticas a enseñar considerando los modos particulares en los que estos saberes o prácticas funcionan fuera de la escuela. Es así que en el marco de esta propuesta, se plantea un cambio en cuanto al objeto de la enseñanza: **las Prácticas del Lenguaje** que involucran, en la comunicación, un saber hacer, un poder hacer y una reflexión permanente sobre lo que se dice, lee, escribe y escucha.

“Puede afirmarse que el propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos¹ a la comunidad de lectores y escritores²; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.”[...]. “Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita”. (Lerner, 2001).

Continuando con esta visión, acordamos que históricamente el objeto de enseñanza del área ha sido la lengua, sobre todo en los aspectos normativos y descriptivos, encontrándose ausentes, por lo general, las prácticas del lenguaje. La actividad del lenguaje no debe reducirse a la enseñanza del dominio de la lengua fragmentada en sus distintos niveles y subniveles: oracional, léxico, semántico, textual, porque ello implica centrarse en lo meramente lingüístico sin darle un sentido de integralidad.

Lerner, Hébrard y otros autores (2001) coinciden en sostener que no incluir en la

¹ Coincidimos con la reivindicación de los derechos de género, pero a los fines de facilitar la lectura se expresará alumnos-docentes-profesor-niños-chicos refiriendo a ambos géneros.

² La palabra escritores se utiliza aquí en el sentido de personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión de su propio pensamiento.

enseñanza a las prácticas del lenguaje, como contenidos a enseñar, puede reproducir desigualdades sociales en relación con la lectura y la escritura y en tanto la escuela no modifique sus enfoques didácticos, los alumnos llegarán a ser miembros practicantes de las mismas sólo si tienen la suerte de heredarlo como patrimonio familiar. Lejos de ubicarnos en un estado pesimista, es preciso reconocer **cuáles son las condiciones didácticas para incorporar a todos los alumnos a estas prácticas sociales.**

Si el propósito educativo de la enseñanza es *incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores y escritores*, (Lerner, 2001) es preciso explicitar cuáles son los contenidos involucrados en las prácticas del lenguaje, qué conocimientos entran en escena al ejercerlas, qué contenidos enseñan los docentes y qué aprenden los alumnos mientras se habla, escucha, lee y escribe.

En síntesis, la escuela debe formar ciudadanos como sujetos usuarios de las prácticas sociales del lenguaje, entendidas como [...] “las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales.” (Rosas, M y Ricardo, J. 2008)³

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL

En el ámbito del Nivel Inicial las prácticas del lenguaje deben ser consideradas como objetos de enseñanza. **Por ello los quehaceres de quien habla, escucha, escribe y lee son los contenidos a enseñar involucrados en las prácticas del lenguaje.**

El jardín de infantes, como institución alfabetizadora, **se propone** propiciar la comunicación oral en ámbitos confiables que brinden oportunidades a los niños para conversar y desarrollar conductas de escucha activa y construcción de sentido; diseñar situaciones para que los niños participen activamente en prácticas de lectura y escritura a partir de lo que ya conocen, para lograr reconceptualizar y construir aprendizajes nuevos y seleccionar textos de calidad para que los niños disfruten de la literatura.

Es preciso reconocer que los niños ingresan a la institución del Nivel Inicial siendo hablantes, oyentes y usuarios del *lenguaje escrito*⁴, cada uno con los saberes que ha logrado construir fuera del ámbito escolar. Dichos saberes son intuitivos, empíricos, diversos y es allí donde la diversidad ha de ser considerada como base para seguir aprendiendo.

³ - Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año (7º ESB), de la Provincia de Bs As.

⁴ - Cuando hablamos de **lenguaje escrito**, hablamos de todo lo que refiere a ESCRIBIR y LEER, todo lo que circula socialmente para ser leído, todos los géneros, todos los propósitos que tienen los textos que se producen, todas las posiciones que frente a los textos asumen los lectores-escribientes.

Los jardines de infantes de la provincia de Tierra del Fuego atienden al desafío de iniciar a los niños en las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. La función del Nivel Inicial debe imprimir una mirada diferente sobre las posibilidades de los niños respecto al lenguaje y sobre lo que saben de él, a partir de un abordaje didáctico que posibilite que hablar, escuchar, leer y escribir en el ámbito del jardín tenga el mismo sentido que en la vida cotidiana.

“Actualmente se le plantea al Nivel Inicial la necesidad de asumir un compromiso alfabetizador. Es necesario aclarar, que tal compromiso no supone establecer logros para cada edad o sección, ni entender que al egreso del nivel los alumnos deban alcanzar la alfabetización del sistema, es decir, no implica la exigencia de una escritura/lectura alfabética por parte de los niños.” (M.E.yC. TDF., 1998).

Por último es importante atender a la continuidad como criterio organizador de la enseñanza (Molinari-Tarrio-Santoro, 1997. Doc.1/97 M.C.CyT Bs. As.) en el ámbito institucional y áulico. De este modo los alumnos, al transitar el Nivel Inicial y los siguientes, contarán con mejores condiciones para aprender en relación a las prácticas del lenguaje, acercándose a las mismas a través de aproximaciones sucesivas en situaciones de uso y reflexión.

APRENDIZAJES
DEL NIVEL INICIAL

PROPÓSITOS

- Habilitar la palabra en los niños, a través de ámbitos confiables que les ofrezcan oportunidades para narrar, exponer ideas y opiniones, considerando él o los destinatarios, el contenido a desarrollar y el contexto en el que se desenvuelven en cada situación para mejorar sus interacciones comunicativas.
- Desarrollar conductas de escucha activa y construcción de sentido a partir de distintos mensajes o relatos.
- Diseñar situaciones para que los niños participen activamente en prácticas de lectura y escritura a partir de lo que ya conocen, para lograr reconceptualizar y construir aprendizajes nuevos.
- Seleccionar textos de calidad para que los niños disfruten de la literatura a partir de su valor creativo, lúdico y estético y como modo particular de construcción de la realidad.

APRENDIZAJES
DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA

CONTENIDOS Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

A los fines de favorecer la enseñanza se presentarán las prácticas del lenguaje en dos grupos:

1. **Hablar y Escuchar.**
2. **Leer y Escribir.**

Decimos “a los fines de favorecer su enseñanza” porque pensamos en la institución o el docente a la hora de planificar y organizar la tarea, pero somos conscientes que en el aula conviven estas cuatro prácticas, se interrelacionan y no pueden pensarse para ser enseñadas aisladamente.

Los contenidos presentados en estos dos grupos no están secuenciados ni diferenciados en las distintas secciones del Nivel Inicial. Los docentes deberán complejizar e incorporar progresivamente los contenidos, brindando situaciones problemáticas, nuevos desafíos; elaborando un diagnóstico de inicio, como punto de partida para la tarea anual y conocer el recorrido que su grupo pudo haber transitado en ciclos anteriores. La tarea de secuenciación y el abordaje de los contenidos del área debe ser el resultado de la construcción del proyecto curricular, debe ser una decisión institucional, a partir de la realidad particular de cada unidad educativa y debe trascender a cambios o movimientos docentes.

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE ORAL

“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y acción...En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de la sociedad, y por ende se les prohíbe ser”.

Pablo Freire, (1990)

Primero... la palabra dicha, la que “nos baña”, la que se dice, se escucha, se invoca, se imita. Es gracias a su existencia que podemos, en tanto y luego, escribir y leer, como prácticas sociales que nos permiten seguir conociendo el mundo y sus complejidades. Parafraseando a Graciela Montes (2007, p.4)...“cada palabra de cada lenguaje tiene su historia”... “el lenguaje le viene a uno así, en aluvión, en forma de gran paquete, complejo y total, con su sintaxis y su semántica, sus giros, sus dichos, sus metáforas, hasta sus muletillas...”.

Uno de los propósitos de la escuela es que los alumnos sean hablantes capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Para avanzar hacia la concreción de este propósito es imprescindible considerar las prácticas de hablar y escuchar como contenidos de enseñanza y delimitar cuáles son los contenidos a enseñar y aprender en el contexto de estas prácticas.

Es imposible pensar una institución escolar sin lenguaje, todos sus integrantes, sin distinción, conocen y buscan sus propios modos para expresarse, para decir, para

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE ORAL

escuchar. Todos, sabemos algo respecto a él. Es un aprendizaje extraescolar, a partir de él, el docente y sus alumnos conversan, se conocen, se organizan, se escuchan.

Las diferencias dialectales lejos de ser un obstáculo para la comunicación, han de ser reconocidas por su riqueza para seguir aprendiendo. La lengua materna, la que nos cobija desde el nacimiento, no puede ser marginada, ni eliminada en el ámbito escolar. En una institución conviven diversas variedades lingüísticas, manifestaciones de riqueza cultural producidas por la humanidad, por lo tanto el **desafío de la escuela consiste en no considerar las variedades lingüísticas como objeto de valoración social**, ya que ello nos puede llevar a destacar algunas por entenderlas más prestigiosas o estigmatizarlas por lo contrario. “Tomar conciencia de que la escuela puede contribuir a evitar la discriminación lingüística, es lo que nos lleva a acentuar el lugar de la lengua oral como objeto de enseñanza”. (Lerner, Levy, Lobello, 1999, p.5.).

El propósito orientador de la didáctica del lenguaje oral debe permitir que participemos en distintos escenarios comunicativos, esforzándonos por comprender la línea argumentativa del otro y desarrollando la propia; que podamos tomar la palabra para exponer, para preguntar, para elaborar, para sostener un discurso genuino ante auditorios diversos.

El lenguaje oral en la escuela conlleva dos modos diferentes en su abordaje: por un lado es instrumento de comunicación que atraviesa todas las situaciones de aprendizaje y por el otro es objeto de enseñanza en sí mismo. Por ejemplo mientras los niños aprenden sobre lectura y escritura, también aprenden sobre lenguaje oral; mientras aprenden contenidos del ámbito de las ciencias sociales, también aprenden sobre el lenguaje oral, el modo en que opera la oralidad en la escuela nos permite reconocer que se aprende acerca de ella en situaciones orientadas hacia el aprendizaje de otros contenidos.

El desafío es crear las condiciones didácticas que permitan a los alumnos sentirse convocados a participar, comprometerse con los temas de las distintas áreas de conocimiento, a la vez que reconocer que el lenguaje permite construir puentes entre los miembros de una comunidad escolar.

En síntesis, es tarea del docente de Nivel Inicial generar situaciones en las que los niños tengan la posibilidad de utilizar el lenguaje oral en contextos que les permitan preguntar, responder, argumentar, pedir, relatar, escuchar, conversar sobre un tema específico, confrontar opiniones, disculparse y aceptar disculpas, saludar, agradecer, etc.

CONTENIDOS DEL LENGUAJE ORAL

- **Utilizar el lenguaje oral para pedir ayuda al docente u otros adultos ante un problema o necesidad.**
- **Participar progresivamente de los intercambios escolares:**

Aspectos involucrados:

1. *Relatar sucesos de su vida.*
2. *Relatar a partir de un tema seleccionado por él, el docente o alguno de sus compañeros.*

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL

3. *Conversar y planificar las rutinas escolares, los momentos del día en el jardín, la agenda diaria, los hábitos, los juegos propuestos por el docente o sus compañeros, los festejos, etc.*
4. *Expresar ideas y opiniones personales, aceptando progresivamente distintos puntos de vista planteados por pares o docentes.*
5. *Argumentar para dar cuenta de sus saberes, o para persuadir o convencer a sus compañeros.*
6. *Aceptar o rechazar la argumentación de los compañeros y poder expresarlo.*
7. *Expresar verbalmente emociones que desea compartir.*
8. *Describir en sus narraciones, conversaciones o explicaciones para lograr que sus relatos sean más atractivos.*

- **Conversar en los juegos dramáticos y dar cuenta del rol asumido.**
- **Iniciarse en la posibilidad de exponer, con ayuda del docente, ante un auditorio determinado (compañeros, padres, otros adultos), información sobre un tema, organizando sus ideas y utilizando gráficos u objetos del entorno.**
- **Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar intentando recrear los propios.**
- **Apropiarse progresivamente de las formas y usos del lenguaje que le permitan comunicarse de manera adecuada en cada una de las situaciones en las que vaya participando. Reemplazar progresivamente el registro cotidiano y coloquial por el formal en los casos que la situación lo requiera.**
- **Acompañar con gestos y ademanes su expresión oral.**
- **Usar fórmulas sociales de salutación y agradecimiento.**
- **Pedir y aceptar disculpas.**
- **Dialogar para resolver conflictos.**
- **Escuchar durante períodos acordes a su disponibilidad, intentando ampliar el tiempo de los mismos:**

Aspectos involucrados:

1. *Escuchar consignas docentes y normas de convivencia dando cuenta, a partir de su accionar, de haberlas comprendido;*
2. *Solicitar explicación o ampliación sobre lo que se está escuchando. Preguntar en caso de no comprender las consignas docentes;*
3. *Valorar y reconocer el hecho de ser escuchado y de escuchar a los otros en el ámbito del jardín de infantes;*
4. *Percibir y regular los sonidos y ruidos que se producen grupalmente en el aula o patio para que sean acordes a las propuestas de juego o trabajo.*

APTU-HUFA DMJ JAZUCYH

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON HABLAR Y ESCUCHAR

“Los niños en sus conversaciones familiares, conocen el contexto de la situación comunicativa y se expresan en consecuencia, pero cuando toman contacto con personas a quienes no los une ninguna experiencia, deben encontrar un espacio en el que se pueda instalar la comunicación. Esa acción, que lleva al encuentro comunicativo, no es algo que los niños sepan hacer, es algo que deben aprender a hacer a lo largo de distintas situaciones nuevas” (Lerner, Levy, Lobello, 1999, p.2). Por ejemplo es habitual en las salas de jardín que algunos niños se silencien ante alguna pregunta o no se comprenda lo que quieren decir o utilicemos como docentes términos que no forman parte de su lenguaje cotidiano y en consecuencia no respondan, o no respondan lo que esperamos que respondan, en estos casos no hay que apresurarse a evaluar al niño, lo que es necesario es enseñarle el contexto de la situación comunicativa, para que una vez que comprenda ese escenario logre hablar y escuchar con mayor autonomía.

Ante las diferentes variedades lingüísticas, los niños de Nivel Inicial deben participar de distintas situaciones comunicativas que les permitan reconocer y valorar las diferencias, a la vez que ampliar sus modos de expresión, sin relegar ni eliminar el lenguaje materno que conlleva identidad. Para ello el docente debe dar a conocer a los niños que todos hablamos “muy parecido a como se habla en nuestras casas”, y conocer diferentes modos de nombrar un mismo objeto, de pronunciarlo, etc. hablan de diversidad lingüística, cuanto más conozcamos en torno a ellas más posibilidades de interactuar con los otros tendremos. Si algún niño no se siente cómodo narrando ante la totalidad de sus compañeros, el trabajo en pequeños grupos, como modalidad privilegiada del nivel o el trabajo individual, puede ser una estrategia viable. En esos casos, sentarse junto a ellos y conversar en espacios de merienda, patio u otros momentos, permitirá que al sentirse menos expuestos, conversen con mayor seguridad.

En los **intercambios**, escenarios ideales para que “circulen” las palabras, se deben proponer situaciones que requieren de intervención e intencionalidad didáctica para el trabajo sistemático con contenidos de la lengua oral, a saber:

Hablar y escuchar para organizar la experiencia personal: Como sostiene Bruner (1995), el relato es la forma en que naturalmente los humanos organizamos la experiencia, a partir de él adquieren sentido los hechos de nuestra vida. Cómo damos inicio al relato, cómo agregamos detalles, cómo relacionamos los sucesos y cómo le damos cierre forma parte del modo en que interpretamos individualmente los hechos de nuestra historia. Es muy común en las salas de jardín que tanto niños como docentes relaten algunos sucesos de la vida extraescolar o institucional: *el nacimiento de un hermano, la llegada de una mascota, la visita de familiares, los programas de televisión, las preocupaciones de algunos niños por distintas realidades familiares, un acto escolar, etc.* Es importante, en esta situación, que el niño comience su discurso, sin ser interrumpido, y a medida que aparecen

APRENDER A
HABLAR Y
ESCUCHAR
EN LA
PRÁCTICA
EDUCATIVA

algunas dudas o algunos datos que para el orador son obvios pero para quien escucha no, aparezcan las preguntas que inviten al niño a agregar datos, describir personas, animales u objetos.

El interés por parte del resto del grupo ha de ser monitoreado constantemente, en ocasiones no a todos les interesa un relato. Cuando esto sucede es aconsejable diagnosticar como están interactuando los dispositivos de la comunicación. Habilitar la palabra es también habilitar la escucha, las intervenciones docentes acertadas, tanto para quien narra como para quien escucha, permiten que aparezca lo genuino del relato. Es importante que quien escucha pueda anclar en las palabras del otro, para que aparezcan las preguntas, el pedido de ampliación, el recuerdo de algo similar en la vida personal, etc.

Una variable a considerar es el **tiempo y el espacio**: Los intercambios orales se entran en un tiempo y un espacio real: el **tiempo escolar** destinado al relato libre y el **espacio institucional** en donde se desarrolla el mismo. Todos los niños no pueden hablar en un mismo intercambio, ni todos querer escuchar al resto. El docente debe “contratar” con los niños cuántos van a hablar en cada oportunidad, y registrar quienes son los que convenientemente deberían narrar la próxima vez.

Hablar y escuchar en torno a un tema elegido: A lo largo del año el docente puede planificar distintas conversaciones sobre diversos temas. Elegirlos es un interesante desafío, conviene pensar que todos los que formen parte de la conversación puedan, desde algún lugar, participar. La vida, hábitat y costumbres de algunos animales, determinados programas de televisión, la vida de algunos autores, actores o artistas, el barrio, nuestras casas, el centro de la ciudad, las ocupaciones de quienes integran nuestra familia, los espacios de nuestro jardín, los juguetes, entre otros, pueden ser disparadores muy interesantes para darle cabida a la conversación. El docente lejos de corregir e interrumpir colaborará, monitoreando el escenario comunicativo, en pos de que cada uno de sus integrantes continúe aprendiendo y participando.

Hablar y escuchar en situaciones de lectura y escritura: En muchas ocasiones estos relatos planificados dan origen a la necesidad de continuar indagando en torno al tema seleccionado, escuchar la lectura de algún texto relacionado con lo que estamos conversando, a la vez que escribir, son acciones que favorecen la ampliación de saberes:

- **Oralidad y Lectura:** En distintos momentos de lectura en la sala, es necesario que se generen intercambios orales. Compartir distintas lecturas y discutir en relación a lo que se ha leído, es una propuesta muy interesante para desarrollar en los niños sus posibilidades como hablantes y oyentes. A través de lecturas literarias, aparece la posibilidad de escuchar a la vez que renarrar las historias contadas o interpretarlas o dar opiniones, etc.

Pensar y construir un relato para ser narrado en un escenario particular ya sea una muestra, el cierre de un proyecto, un acto escolar, etc. también es una tarea a

APRENDER A COMUNICARSE

ser planificada y monitoreada por los docentes. Los niños deben disponerse a hacerlo y participar de su planificación, después de la lectura de diferentes textos expositivos los niños pueden intercambiar información, organizarla para comunicarla oralmente, buscar y pensar ejemplos, discutir, argumentar, etc.

- **Oralidad y Escritura:** Cuando los niños dictan al docente determinado texto, necesitan conversar sobre el texto que se va a producir, que se está produciendo o que se produjo en otra instancia. El momento de relectura docente de lo que ha sido dictado, permite a los integrantes del grupo pensar y expresar oralmente distintas estrategias para mejorarlo, durante ese momento los niños argumentan, confrontan, narran exponen sus puntos de vista etc. Se puede discutir, a partir de intervenciones docentes, en relación a la búsqueda del registro lingüístico más adecuado para cada situación de escritura, a la vez que en relación a expresiones que son más adecuadas en situaciones orales que en escritas.

Hablar y escuchar para expresar sentimientos, emociones ideas y opiniones: En el marco de secuencias didácticas a planificar se pueden habilitar espacios de conversaciones que se centren en la expresión oral de sentimientos y emociones. Es interesante intervenir para permitir que los niños logren a través del lenguaje oral, contar lo que sienten y vivencian en relación a sus experiencias de vida en el jardín y en otros ámbitos. Del mismo modo a partir de la escucha de narraciones orales o leídas los niños pueden reflexionar sobre emociones de determinados personajes, los sentimientos que se ponen en juego en algunos relatos, lo que el narrador nos hace saber, etc.

Con respecto a las ideas y opiniones se puede establecer un dispositivo institucional que permita que sistemáticamente distintos adultos de la institución asistan a las salas para narrar su opinión en torno a determinado tema o situación que los involucre, la idea es pensar en validar la opinión de los otros sin emitir juicios de valor, sino iniciarse en el respeto y la riqueza que puede conllevar la opinión de los otros.

Narrar y re-narrar: El docente debe narrar ante su grupo de alumnos. Las narraciones orales ocupan y han ocupado un lugar privilegiado en la transmisión de la cultura. Es importante que el maestro seleccione relatos a partir de indagar en distintos libros, o relatos de su propia autoría. El dispositivo que se pone en marcha es diferente al que se genera cuando se lee. El relato oral a la vez que permite a quien lo escucha, conocer acciones humanas, el pasado, o el futuro inventado, pone en marcha la posibilidad docente de “atrapar” al auditorio, desde su propia subjetividad y con menor rigidez. El maestro que narra debe darse el permiso de producir algunas transgresiones, de sentirse co-autor del relato. El docente narrador debe “jugar” con las voces de los personajes, con las descripciones, con el disciplinamiento de los sentidos, logrando así, que quienes escuchen “ingresen en la historia”.

Poco a poco el docente debe ir posibilitando que los alumnos re-narren historias conocidas, preparar a los niños para que se dispongan a hacerlo, es una tarea que merece

APRENDIZAJES
DE LA
CULTURA
DEL
NORTE

ser planificada. Es necesario considerar las variables que se ponen en juego: qué van a narrar, a quién, en qué situación, cómo preparar el texto para ser narrado oralmente, si es necesario producir algún recurso para recordarlo en tanto se narra, etc.

PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

«Estoy en San Juan, tengo cuatro años; me veo colorada, redonda, chatilla y fea. Sentada en el umbral de mi casa, muevo los labios como leyendo un libro que tengo en la mano y espío con el rabo del ojo el efecto que causo en el transeúnte. Unos primos me avergüenzan gritándome que tengo el libro al revés y corro a llorar detrás de la puerta». Anécdota de Alfonsina Storni -1896-

Enseñar a leer y escribir imprime interesantes desafíos; implica formar practicantes de lectura y escritura que puedan elegir entre el material escrito el más conveniente para resolver los problemas que como usuarios se les presentan. Implica formar usuarios críticos del lenguaje, capaces de leer entre líneas y tomar posiciones dejando de depender de la letra de los textos y la autoridad de los otros. Implica formar alumnos que puedan adentrarse en otros mundos posibles a través de la literatura, capaces de vivenciar el placer al contactarse con los textos, a la vez que escribir sabiendo comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos. Estos desafíos cobran sentido para el docente a partir del momento en que los niños se preguntan por las marcas escritas, los libros, los modos particulares inmersos en el lenguaje escrito y orientarán su práctica habilitando el aprendizaje de la función social de la lectura y la escritura (Lerner, D. 2001).

Leer y escribir son acciones que en la práctica social están siempre inmersas en una situación comunicativa. “(...) escribir implica mucho más que conocer acerca sistema de representación de la escritura [...] implica pensar y decidir para qué, para quién, qué y cómo escribir, es decir pensar en el lenguaje escrito”. (M.EyC, T.DF. D.C. Niv.Inic, 1998). En tanto “(...) leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. El papel del lector es muy activo, ya que es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto”. (Kaufman, A. 1995).

El Nivel Inicial debe posibilitar a los niños el contacto con prácticas sistemáticas de lectura y escritura. El docente debe poner al servicio de los alumnos sus saberes como usuario autónomo del lenguaje escrito, para posibilitar el encuentro de los niños con esas prácticas culturales. Leyendo, escribiendo, proporcionando libros, reflexionando en torno a los quehaceres del escritor/lector, los niños *avanzarán* en sus

PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

conceptualizaciones, sin que ello implique egresar del nivel leyendo y escribiendo convencionalmente.

En síntesis, escuchar a otros leer, leer por sí mismos, comentar distintos textos, en situaciones que impliquen diferentes propósitos lectores; escribir como cada cual sabe, dictar a otros diversos textos, identificar y producir el propio nombre y otros significativos, en situaciones que impliquen diferentes propósitos de escritura son contenidos que deben enseñarse en el Nivel Inicial.

CONTENIDOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Leer, escuchar lecturas y comentar diversidad de géneros:

- Valorar la lectura como fuente de placer, información recreación y transmisión de la cultura.
- Ampliar los períodos de tiempo para concentrarse en la escucha de lecturas.
- Explorar, conocer y escuchar diversos textos según los propósitos lectores (para informarse, por placer, para seguir instrucciones, etc.).
- Opinar con sus pares y docentes en torno a las distintas lecturas.
- Preguntar sobre algunos párrafos o lecturas completas.
- Solicitar al lector que vuelva a leer en caso de necesitar más información o resolver algunas dudas.
- Explorar textos libremente o a partir de algunas consignas docentes.
- Seleccionar y solicitar al docente lecturas a partir de temas, autores, colecciones o ilustraciones.
- Coordinar distintos índices dados por el texto (letra, ubicación en la cadena gráfica) y por el contexto (imágenes portador, lectura de un adulto, etc.) en la búsqueda de significados.
- Anticipar el contenido de un texto que se está leyendo o se va a leer a partir del soporte material, las ilustraciones, el tipo de texto, los elementos paratextuales, su diagramación.
- Verificar las anticipaciones del contenido de un texto que se está leyendo o se va a leer.
- Leer el propio nombre.
- Participar de actividades diversas de la biblioteca del aula y escolar con distintas intenciones.
- Respetar las normas acordadas en el uso de libros y materiales impresos.

Escribir y dictar diversidad de géneros:

- Participar en actos de escritura en el ámbito escolar.
- Utilizar la escritura con el propósito de recordar, transmitir, preguntar, invitar, registrar, comunicar, informar, opinar, jugar con el lenguaje, expresar sentimientos, etc.

APRENDIZAJES
DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA

- Decidir **qué** se va a escribir, **quién** va a escribir, **para qué**, **a quién**: tomando decisiones respecto a la información necesaria, el soporte, el registro, etc.
- Indagar sobre el contenido del texto a escribir.
- Buscar y explorar modelos textuales para mejorar las producciones grupales o individuales.
- Dictar al docente o a otros compañeros textos completos o algunos párrafos de los mismos.
- Escuchar la lectura y relectura de la producción que se está dictando, para obtener un texto satisfactorio para el o los autores.
- Revisar globalmente el texto que se está escribiendo y, con la ayuda del docente, tomar algunas decisiones para mejorarlo: agregar datos/palabras, sacar datos/palabras, cambiar, buscar otras opciones, quitar párrafos, acomodarlos en el lugar del texto que mejor se interpreten según la intencionalidad, acordar si coincide con lo que se había pensado escribir, dárselo a leer a otro para ver si se entiende, entre otras.
- Producir escrituras buscando información en distintas fuentes, carteles con nombres, agendas, carteleras, libros, abecedario, etc.
- Copiar/escribir su propio nombre.
- Copiar sólo o con un compañero determinado texto necesario para comunicar, informar, guardar memoria, etc. decidiendo quien dicta y quien copia.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON ESCRIBIR Y LEER

Estas recomendaciones refieren a cuatro situaciones:

- Los niños escuchan diversas y variadas lecturas;
- Los niños leen por sí mismos;
- Los niños dictan textos al docente;
- Los niños escriben por sí mismos.

Cuando planteamos estas situaciones específicas *no nos referimos a la exigencia de una lectura y escritura alfabética*, entendemos que las aproximaciones son sucesivas y tienen relación con la posibilidad de interactuar con este objeto de conocimiento.

“Es un problema didáctico poder plantear situaciones que permitan que este tipo de prácticas se generen en el aula y se mantengan con sentido para los alumnos. **Es decir, situaciones en las que a los niños les resulte “inevitable” leer y escribir, donde para resolver la tarea sea necesario hacerlo leyendo y escribiendo; pero además, en situaciones que guarden, desde el inicio de la alfabetización, la mayor similitud posible con las de uso social**”. (DGCyE, Dto.1/96, La Plata, 1996).

ALFABETIZACIÓN
LEER Y ESCRIBIR

LOS NIÑOS ESCUCHAN DIVERSAS Y VARIADAS LECTURAS:

Para que la escuela considere a la lectura como una práctica social es imprescindible que el docente participe en actos de lectura que él realice para entablar con los alumnos una relación “de lector a lector”. (Lerner, 1995)⁵. Al hacerlo muestra para qué se lee, cuáles son los textos más pertinentes según la necesidad o interés, cómo colabora conocer a determinado autor o tema antes de leer un texto, etc. **En síntesis cuando el maestro lee...está enseñando a leer.**

Pero como el docente y su grupo pertenecen a una institución escolar, es importante que la misma le dé sentido a la lectura. Esto sucede cuando sus integrantes, a partir de sus diferentes roles, elaboran conjuntamente proyectos de lectura. Los mismos permiten que se genere en la escuela un “**ambiente lector**”, que en ocasiones se traslada a los hogares de los alumnos. Cuando el maestro lee en el aula persigue un objetivo didáctico y cuando participa de un proyecto de lectura institucional, la lectura adquiere para él y sus alumnos “otro valor”.

Al planear las situaciones didácticas de lectura es necesario atender a la diversidad de propósitos lectores porque de ellos dependen las estrategias que desplegamos. Las situaciones didácticas deben permitir que los chicos aprendan en relación a los propósitos y acciones que desplegamos al leer. En tal sentido, deben leer o escuchar leer para: obtener una información general, obtener una información precisa, elegir materiales de lectura que les sean útiles a determinados fines, seguir instrucciones, escribir, aprender, comunicar un texto a un auditorio, disfrutar de la lectura.

El maestro lee a los alumnos diversos textos: Cuando el docente de Nivel Inicial lee textos a los niños, les permite que aprendan en torno a esta práctica, “prestándoles la voz” los niños conocen, imaginan, participan y se contactan con la cultura escrita.

El escenario puede ser diverso, pero es importante que se construya algún “rito” en torno a esta práctica, los puede convocar una canción, una alfombra, un cartel en la puerta, una ronda o cualquier otro dispositivo que anticipe la acción y predisponga a su encuentro.

Después de la Lectura: Es importante plantear distintas opciones para después de la lectura. No todas las veces es necesario hacer algo, ni lo mismo. Se puede habilitar un espacio para conversar sobre lo leído, se lo puede retomar en situaciones futuras, se puede finalizar reconociendo la satisfacción de haber escuchado un cuento o poesía, se puede caracterizar algún tipo de personaje (brujas, piratas, lobos, princesas, etc.), o renarrar el cuento de manera oral, lo puede hacer un niño solo o varios, pueden estar ayudados por las ilustraciones o dramatizar sólo una secuencia del relato o el relato entero. Se puede también conversar en torno a un autor, género, colección, imágenes o editorial, etc. En ocasiones es importante pensar en posibles recomendaciones de los textos leídos, las mismas se pueden preparar para ser dichas o escritas para determinados auditorios.

⁵ - Conferencia dictada en el 2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura-Escuela-Biblioteca”, Bogotá, mayo de 1995, publicada en las **Memorias** de dicho congreso Fundalectura, Setiembre 1995.

LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS:

Si bien afirmamos que cuando el maestro lee está enseñando a leer, también sostenemos que es necesario generar otras situaciones que permitan a los niños explorar libremente distintos textos, anticipar en torno a su contenido y coordinar distintas informaciones. Cuando un niño interactúa con los textos, la enseñanza adquiere un matiz diferente al que se genera cuando el docente lee. En estos casos las intervenciones docentes son excelentes dispositivos para que los niños avancen en sus saberes lectores. Preguntas como ¿Qué dice acá? ¿Cómo te diste cuenta?, etc. invitan a los chicos a anticipar, corroborar, y desplegar estrategias lectoras.

La Exploración de libros por parte de los niños: Sobre las mesas, sobre una alfombra, en una caja, etc. se disponen varios libros: ni muchos, ni tan pocos. La consigna docente llevará a pensar el número más adecuado en cada caso, uno para cada uno, uno cada dos si trabajarán en pareja, u otra modalidad. El docente los invita a mirarlos, a hojearlos, a ver sus ilustraciones, alentando a que aparezcan apreciaciones, preguntas, solicitud de pequeñas lecturas, anticipaciones. Lo importante es que el grupo sepa qué van a hacer y para qué. El para qué puede variar en las distintas propuestas: pueden explorar para elegir textos que leerá el docente, para celebrar lo leído hasta el momento y descubrir en esos libros “algo nuevo”, para escucharlo otra vez, para ver como se escriben las enciclopedias, etc. Del mismo podrán luego de haber escuchado algunos relatos hacer sugerencias a futuros lectores, o tomar decisiones para organizar la biblioteca del aula o para llevarse un libro como préstamo, etc. (Castedo y Molinari, 2008).

Explorar los elementos del libro, la tapa, la contratapa, las ilustraciones les permite anticipar el contenido posible: conocer la vida de los autores o ilustradores, entusiasmarse para que se los lean, detenerse en dedicatorias que contienen algunos libros y pedir al docente que las lea. Explorar también permite a los niños encontrar el nombre del autor, del ilustrador, el tipo de colección, determinada información precisa en un libro de enciclopedias, en un periódico, etc.

Esta situación conduce a que los chicos conozcan el contenido global de un texto y cuál es el título de un cuento o libro leído. Por ejemplo uno de estos dos libros se llama “.....”, ¿cuál de estos dos les parece que es?, ¿Cómo se dieron cuenta?, etc. (Castedo y Molinari, 2008)

Otras situaciones de lectura: Al participar de situaciones de lectura por sí mismos, los niños anticipan el significado del texto porque van teniendo distintos saberes e informaciones que se lo permiten. No estamos hablando de descifrar, ni decodificar, ni sonorizar letra a letra, tampoco de adivinar. **Leer no nos remite solamente a una acción o procedimiento**, por el contrario, se ponen en marcha además aprendizajes **actitudinales y conceptuales**. (Lerner, 2001) Por ejemplo si le muestro a un niño tres libros de cuentos y le digo que en uno de ellos dice “Tomasito va al jardín” pondrá en juego su confianza en sí mismo y el desafío de leerlo como mejor pueda (actitud), a la vez pondrá en juego una serie de estrategias lectoras, coordinará información entre texto y contexto, registrará algunos índices en las letras, atenderá a lo más largo o más corto,

APYU-HUVA DED JAZUCYH

entre otras (procedimientos) y podrá desplegar estas estrategias porque ha construido algunos saberes que le permiten “leer” (concepto).

En todas las oportunidades que el docente brinde material escrito para ser leído por los niños, debe haber elementos que les permitan desplegar las estrategias que están conociendo, y coordinar la información existente, por ejemplo texto e imagen, texto y portador del mismo, el contexto verbal⁶.

Hay situaciones planificadas por el docente y otras ocasionales que son muy interesantes para intervenir y producir aprendizaje. Por ejemplo investigar en enciclopedias en torno a un tema específico, es una propuesta que permite poner a los chicos en situación lectora. Buscar en relación a las costumbres de determinados animales, u otros temas en textos que contengan fotos o imágenes y elementos paratextuales, permite a los niños encontrar información precisa. Del mismo modo leer para escribir invita a reconocer determinadas palabras en los textos para luego copiarlas en el marco de una situación comunicativa.

LOS NIÑOS DICTAN TEXTOS AL DOCENTE: No es nada fácil escribir, sobre todo a la edad del niño de nivel inicial. Escribir implica poner en juego muchas habilidades, conocer acerca del sistema de escritura, pensar qué y para quién escribir, cómo escribir. En fin, implica conocer el lenguaje escrito. En tal sentido, quién mejor qué el maestro para colaborar con este aprendizaje. Cuando un grupo de niños o un niño le dicta al docente un texto le está pidiendo que le preste su saber en torno al sistema de escritura. El dictado al docente es una propuesta didáctica en la que los alumnos textualizan sin pensar en la realización efectiva de la escritura. Es decir se centran en la producción de las ideas y en cómo expresarlas por escrito, dictando un texto al docente los niños participan en situaciones que les permiten poner en juego el proceso de composición escrita: planificar, poner en texto, revisar, volver al texto.

En estas situaciones es muy importante que el docente sea “fiel” a lo que escucha cuando los chicos dictan”, es decir se debe poner lo mismo que escuchó, de ese modo cuando lo lee, está invitando a los niños a pensar que no es lo mismo decir oralmente que decir para escribir. Las intervenciones docentes son muy relevantes en estos casos: volver a leer, repreguntar, plantear problemas tales como ¿Entenderán así los papás?, ¿Qué ponemos primero?, ¿Se acuerdan que no nos teníamos que olvidar de poner quién escribe la nota?, etc. Palabras que se repiten, falta de coherencia entre los párrafos de la información, u otras decisiones a trabajar deben ser pensadas por el docente. No se puede revisar todo en una misma situación, ni dilatar mucho la propuesta, ni que el texto quede producido como si lo hubiera escrito un adulto. Las decisiones las tomará el docente, sabiendo que brindará múltiples situaciones para ir pensando sistemáticamente en torno a las situaciones de escritura.

⁶ -Cuando un texto a ser leído por el niño no contiene contexto gráfico, portador, etc. es importante que el docente informe lo que allí dice en voz alta para que el niño evite la adivinación y pueda desplegar distintas estrategias para darse cuenta dónde dice lo que el docente dice que dice. Por ejemplo: se presentan a un niño dos carteles para ser colocados en una maqueta sobre los pueblos originarios de Tierra del Fuego, la docente “aprovecha” la oportunidad y dice a un niño –En uno de estos dos carteles dice YAMANA. ¿Podés fijarte en cuál?

Del mismo modo, cuando el docente escribe lo que le dictan, los niños observan escribir y reciben informaciones sobre el sistema de escritura, por ejemplo como se grafican las letras, su ordenamiento lineal, los espacios entre las palabras, la orientación convencional, la idea de la relación existente entre lo que se dicta y lo que se escribe, etc.

Los textos que pueden producirse al dictado son múltiples, distintas cartas formales o informales, un texto para que sea publicado en una futura enciclopedia o en una muestra a las familias, mensajes a los nenes del otro turno, distintas informaciones a las familias en el cuadernos de comunicaciones, invitaciones a actos o festejos, recomendaciones acerca de libros, etc. Estas situaciones son óptimas cuando es indispensable producir un texto final único.

LOS NIÑOS ESCRIBEN POR SÍ MISMOS: A lo largo del ciclo escolar son múltiples las situaciones en las que tiene sentido que los niños escriban por sí mismos. Para estas propuestas, como para otras, es preciso que el docente piense en la necesidad de establecer *contratos claros* con el grupo. Es decir los niños saben que no escriben como escriben los que saben escribir. Lo que es preciso que sepan es que *a escribir se aprende escribiendo*. A la hora de escribir, estará permitido intentar, con pseudolettras, con letras, “con estas”, “con otras”, “con tres” “con ocho”. Al ir leyendo las propias producciones se aceptará que en cada letra diga la palabra entera, o en algunos momentos no diga nada, diga un recorte, diga una sílaba para una grafía, diga lo que está escrito, etc. y el docente intervenga en consecuencia.

Cuando los niños reconocen el permiso para “aprender a escribir, escribiendo”, logran participar con mayor soltura, conociendo estrategias adecuadas, escuchando al docente y a los compañeros que piensan parecido o muy distinto, etc. Sus acciones se nutren de mayor seguridad habilitando un lugar para el error como parte del aprendizaje.

Ahora bien, cuándo escribir, qué escribir a quién escribir es una decisión relevante, que debe ser planificada por el docente y estar inscripta en un propósito social y didáctico.

En la mayoría de los casos la escritura de los niños de esta edad no es convencional, por lo que el docente o los adultos que participen de la propuesta podrán solicitar a los chicos que les lean que pusieron para poner abajo como dicen que dice.

Si la propuesta a partir de un proyecto, unidad didáctica o secuencia de actividades requiere de situaciones de escritura infantiles, deberán pensarse con anticipación, los niños tienen que saber qué hay que escribir, para qué, para quién, etc. Por ejemplo, en producción de enciclopedias, habrá momentos más adecuados para que tenga lugar la escritura infantil, otros para el dictado al docente, escritura docente o copia, etc.

Para que los niños logren escribir de la mejor manera que puedan y progresivamente ir acercándose al modo convencional, es necesario que en la sala tengan escrituras confiables para obtener información útil. Por ejemplo su propio

APRENDER A ESCRIBIR, ESCRIBIENDO

nombre o el de otros, algunos cajas con rótulos de lo que contienen adentro, la agenda semanal o literaria, algunas escrituras del docente, algunos títulos de libros muy conocidos, etc. Las informaciones que ofrecen las distintas escrituras no constituyen lo mismo para cada uno de los niños que intentan escribir. Para algunos será relevante la cantidad y calidad de las marcas gráficas, para otros puede ser fuente de valor sonoro. Lo importante es que el docente enseñe los procedimientos para acceder a estas informaciones cuando lo consideren necesario.

El maestro debe buscar los mejores modos para intervenir en estas situaciones. En un primer momento debe conformar los grupos y realizar acuerdos sobre la producción a escribir, debe promover la tarea entre pares y favorecer que consulten en distintas fuentes de información dispuestas en la sala, de ese modo los niños crecerán en su autonomía para escribir por sí solos. Otro momento consiste en la intervención docente al interior de cada pequeños grupo, debe facilitar que intercambien opiniones entre ellos, solicitar que lean lo que van escribiendo y brindar información necesaria sobre el sistema de escritura.

Cuando el docente interviene los niños tienen la posibilidad de coordinar distintas informaciones para seguir construyendo progresivamente sus conocimientos sobre cómo escribir.

Escribir copiando: *Un poco de historia...* “En la tradición pedagógica, la copia ha ocupado un lugar exagerado en la escuela; en relación con otras situaciones de escritura, es la posición enunciativa a la que se ha destinado mayor tiempo didáctico. En las aulas ha sido erróneamente considerada el mejor medio para que los chicos aprendan, por repetición y con el menor margen de error posible, el modelo convencional de la escritura (...). La copia-ejercicio encuentra sus fundamentos más sólidos en la errónea identificación entre copia, repetición y aprendizaje”. (Molinari, Tarrío, Santoro, 1997).

Resulta necesario resignificar la copia en el jardín de infantes y considerarla como una situación de escritura entre otras, ni la única, ni la más relevante, ni la que garantiza el aprendizaje deseado; por el contrario el desafío es acercarla a situaciones de uso social en donde puede aparecer inserta. Es decir copiar considerando que esa acción es una práctica social, todos los sujetos en algún momento podemos participar de una situación de copia. Lo que es preciso reconocer es que es una tarea compleja, se aprende, se puede enseñar, requiere de determinadas coordinaciones y habilidades.

Cuando las personas copiamos seleccionamos un fragmento del texto modelo y lo escribimos, luego seleccionamos el siguiente y así sucesivamente hasta finalizar la escritura, ello implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar alguno, sino reproducirlo del modo más fiel posible.

El nombre propio y otras palabras o textos pueden escribirse a partir de la copia. Ni siempre, ni nunca ni solamente, cada escritura amerita una decisión docente acorde a la situación comunicativa.

Para una muestra a las familias, un museo histórico familiar, un cierre de proyecto, una información, etc. puede ser válida la situación de copia por parte de los alumnos. Pueden copiar solos, en parejas, uno copia y los demás dicen cómo y cuál poner.

APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Dónde escribir: Desde hace un tiempo se ha instalado, en algunas **salas de cinco años**, la presencia del “cuaderno de clases”, ya sea porque reemplaza los cuadernos de aprestamiento o porque responde a la “solicitud” de los maestros de primer año, o porque se considera un buen recurso material al que darle uso en el ámbito de la enseñanza de las prácticas de escritura y lectura en el nivel inicial. Entendemos que los dos primeros motivos no responden a la propuesta que se plantea. Lo importante es pensarlo al interior de cada propuesta de escritura resignificando su presencia, en pos de utilizarlo como un portador donde registrar determinadas escrituras. Por ejemplo antes que finalicen algunas o todas las jornadas los niños registran lo más relevante del día para que sus familias lo conozcan, a la vez que pueden organizar la jornada del día siguiente, “(...)El cuaderno de clase como agenda del trabajo diario les propone prácticas cotidianas de escritura que el docente varía intencionalmente, ubicándolos en distintas posiciones enunciativas: escritura espontánea individual, escrituras por sí mismos en parejas, dictado al docente del texto en el pizarrón y copia individual en los cuadernos, dictado del maestro a los niños, copia del pizarrón de un texto propuesto por el adulto”. (Molinari, Tarrío, Santoro, 1997).

El cuaderno de comunicaciones también es un buen portador para que los niños escriban y copien algunos textos cuyo destinatario sea la familia y lo que se comunique, a través de la escritura, sobre sentido y significancia. Por ejemplo: recordar una reunión de padres o acto escolar, desear buen fin de semana, enviar recetas de comidas, recomendaciones de música o literatura, entre otras tantas.

Si la institución, luego de haber debatido al respecto, decide que es importante que los niños utilicen este recurso, es importante que se defina **qué registrar en él**. De este modo se utilizará como un portador para guardar memoria, como agenda, o para organizar propuestas o informar a las familias, y no para que los niños realicen en él actividades de escritura sin propósitos sociales o “ejercicios escolares”.

Hojas sueltas, afiches, papeles de distinto tamaño, agendas, rotafolios con hojas, cuaderno de la sala, entre otros, pueden ser también soportes donde escribir sobre sentido ya sea para organizarse, para comunicar una información a alguien, o persiguiendo otro propósito específico.

En síntesis, lo que se escriba en el ámbito de la sala de jardín debe perseguir un propósito social y didáctico, las propuestas de escritura deben responder a una necesidad de comunicar algo a alguien y el soporte en donde realizar esta tarea puede ser variable y atender a cada una de las situaciones.

La Lectura y Escritura del Propio Nombre: En las instituciones de nivel inicial de la provincia la enseñanza de la lectura/escritura del nombre propio es una práctica certificada⁷, es decir es parte de las acciones de enseñanza en los jardines de infantes.

Cuándo comenzar con esta práctica, suele ser un planteo de las instituciones de este nivel. Entendemos que leer/escribir el propio nombre es una propuesta que

⁷ - Datos recogidos de las Jornadas de Trabajo del Nivel Inicial, organizadas por la Dirección de Gestión Curricular de la Provincia de Tierra del Fuego, en todos los jardines de infantes de gestión estatal y privada. (Años 2009/2010).

contiene componentes subjetivos, da singularidad al niño, ya que el apellido le es heredado, refiere a la identidad de cada cual. A la vez que es una escritura fija, única y una vez aprendida es referente para leer o escribir otros nombres o palabras. En tal sentido, por qué no plantear su enseñanza desde temprana edad, con grados de complejidad acordes a los niños y el contexto.

Los nombres propios:

- “Son un “modelo” invariable de escritura que exige control en la reproducción en relación con las formas, cantidad y orden de las letras.
- Al inicio, el maestro escribe a la vista de los chicos, como “por encargo”, un texto que es resultante de la colaboración entre alguien que puede decidir el contenido de lo que se escribe y un mediador que está en condiciones de darle forma gráfica a ese contenido.
- Los alumnos podrán observar, a medida que el docente escribe, la dirección de la escritura, las formas de las letras y el modo en que las traza.
- En ocasiones, será necesario enseñar a algunos niños formas de reproducir su nombre hasta que puedan escribirlo por sí mismos de manera automática. Se trata de mostrarles explícitamente de qué manera se “copia” mientras la maestra reproduce el nombre junto con el alumno: “Se empieza por ésta, luego se sigue por esta otra, se controla para no olvidarse ninguna y para no poner la misma letra dos veces”.
- El uso con sentido de los nombres dará lugar a su progresivo reconocimiento (MARIANA mi nombre, LUCIANA mi compañera, FRANCO que no vino, ESTEBAN que tiene que recoger los cuadernos, este es el cuaderno de NACHO...) y, poco a poco, al reconocimiento de las letras.
- Las tarjetas con el nombre propio estarán, a partir de ese momento, siempre “a mano” de los alumnos y se utilizarán muchas veces para resolver situaciones diferentes:
 - consignar el nombre del autor de un trabajo escolar que se exhibirá en el aula o se guardará en una carpeta;
 - encontrar el lugar del perchero en que cada uno podrá dejar su abrigo;
 - saber dónde se debe anotar el puntaje obtenido por cada uno de los jugadores de la mesa;
 - dejar constancia de quién se lleva un libro en préstamo a su casa;
 - participar en un sorteo y saber quién resultó favorecido;
 - anotar quiénes cumplen años en el mes;
 - conocer quiénes serán los encargados semanales de atender la biblioteca, repartir el pan de la merienda, regar las plantas del aula, etcétera. (Torres, M; Cuter, M.; 2009)

Los niños deben localizar, entre varios carteles de nombres de compañeros o listas del grupo, su propio nombre. Lo van haciendo a partir de diferentes planteos y utilizando distintas estrategias hasta que logran leerlo de manera convencional. Los carteles de los nombres de los niños pueden hacerse de material sencillo. Lo importante es que lo único que diferencie uno de otro sea la escritura, el tamaño la forma y el color debe ser idéntico, no deben tener otras referencias como dibujos o fotos porque la intención no es que sean reconocidos a la brevedad sino que se produzca una situación de lectura compleja que genere problemas a resolver.

APRENDIENDO A LEER Y A ESCRIBIR

En principio el docente propone que cada alumno lea su nombre, luego y en tanto puede proponer leer otros nombres y también enseñar a utilizarlos para recoger información valiosa. Todas estas propuestas de reconocimiento del nombre propio y de otros, forman parte de un proceso largo, en el cual los niños expresan sus ideas, avanzan en sus conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, colaboran e interactúan en las discusiones que se generan en torno a esta práctica.

Es necesario que el docente **evite** propiciar la sonorización o descifrado de cada letra del nombre, los niños en tanto tienen la posibilidad de atender cuestiones referentes a la información cualitativa y cuantitativa⁸ que aporta el texto.

Así como aprenden a leer el nombre, en tanto, aprenden a escribirlo. Los niños pueden copiarlo, intentar representarlo del modo que mejor les salga. Las intervenciones acompañan a la propuesta, el docente debe informar por dónde empieza, cuál es la primera, cuál sigue, cómo se llaman esas letras, proponer letras móviles, copiarlo con ayuda, solo, etc. Cuando los niños tienen la posibilidad de participar de situaciones de escritura del nombre, se instala como objeto de discusión la complejidad del sistema de escritura a la vez que se abre la posibilidad de escribir otros nombres, otras palabras, otros textos.

Otra situación que sucede a menudo en las salas de jardín es que haya dos niños o niñas que tengan el mismo nombre de pila. En este caso el docente puede “aprovechar” el hecho para convertirlo en una situación de reflexión grupal. Por ejemplo hay dos niñas que se llaman CATALINA, la maestra les entrega los carteles y deja que pasen unos días para ver (una vez que las niñas lo reconozcan) si se les presenta a ellas el problema de cuál cartel es de cada una, si transcurre un tiempo prudencial y no aparece como una dificultad para ellas u otros compañeros, el maestro la plantea: si el grupo no logra encontrar una solución, ella propone poner la primera letra del apellido de cada una al lado de el nombre, e informa que pondrá el punto porque el apellido no está escrito de manera completa, es sólo a los fines de distinguir el cartel de cada cual, si además coincide la inicial del apellido se decidirá escribirlo completo y se informará por qué.

Si la enseñanza de la escritura/lectura del nombre propio comienza progresivamente desde temprana edad, en la sala de cinco años se puede ampliar presentando el apellido de los niños.

⁸ -La información cualitativa que aporta una palabra escrita refiere a la variedad de grafías y la información cuantitativa a la cantidad. Estas informaciones cobran relevancia porque son el sustento de las hipótesis con las que los niños comienzan a abordar el lenguaje que se escribe durante el estadio pre silábico, las mismas dejan de ser consideradas cuando los niños conocen la relación sonido-grafía en el estadio silábico posterior.

LA LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL

"Que el verso sea como una llave que abra mi puertas"
Vicente Huidobro.

Mientras que el lenguaje le da sentido a la realidad, la literatura ensaya, explora, transgrede, juega y prueba las múltiples posibilidades que éste le ofrece.

La literatura es patrimonio de todos, es un conjunto de textos con estructuras poéticas y narrativas, que inscriben el pensamiento humano con clave artística, y se ofrecen a las nuevas generaciones.

En el Nivel Inicial, la literatura no debe ser un "lujo escolar" ni instalarse sólo cuando quede tiempo libre. Por el contrario es un instrumento de inserción de los niños a la cultura, y en tal sentido debe formar parte de las propuestas didácticas.

Las narraciones, las historias y los cuentos suelen predominar en las salas del jardín de infantes. Escucharlas, genera en los niños mucho placer y satisfacción, pueden pensar la realidad, jugar con la imaginación, aceptar las transgresiones, divertirse. En síntesis descubrir e ir controlando las posibilidades del lenguaje.

Al escuchar cuentos los niños "se conectan" con el esquema de los mismos, es decir su estructura. Este encuentro favorece que aprendan en torno a la trama narrativa, y logren progresivamente ordenar los sucesos en los ejes del tiempo y el espacio con la claridad necesaria para ser comprendidos.

Los cuentos maravillosos, fantásticos, los libros-álbum, las poesías, las retahílas⁹, las adivinanzas, los disparates, etc. son necesarios para la educación. El trabajo con ellos forma parte de las prácticas que deben seguir siendo revalorizados en el jardín de infantes. Escucharlos, explorarlos, permite que el niño continúe desarrollándose personal y socialmente.

Los niños ingresan al jardín con distintas experiencias y encuentros con los libros de cuentos. Es necesario que el docente tenga presente esta diversidad y en ese sentido ofrezca una variedad rica de textos literarios. Sus estrategias, sus modos de intervención son relevantes para fundar la relación entre los niños y la literatura.

CONTENIDOS

- Iniciarse en las características del texto literario como manifestación estética, discriminando paulatinamente lo real de lo imaginario.
- Escuchar textos literarios narrados o leídos por el docente u otro adulto (Narradores locales o visitantes).
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptar opiniones diversas, registrar personajes, rimas, secuencias favoritas,

⁹ Retahílas: refieren a una serie de cosas que están o suceden en un orden. En la literatura forman parte de canciones, poemas, cuentos, por ejemplo "Sal de ahí chivita, chivita", "Hay un barco en el fondo de la mar", "La bella polenta", "Un austriaco en la montaña", Buscando a bichito de luz", entre otros.

- repeticiones, etc.
- Contar a sus compañeros el argumento leído por última vez de algún libro que debe continuar leyéndose, o el argumento de otro libro de un mismo autor, o aventuras diferentes de un mismo personaje que aparece en distintos libros.
 - Conversar en torno a un autor, ilustrador o colección literaria.
 - Renarrar cuentos conocidos, leyendas, fábulas, etc.
 - Recitar algunos textos poéticos: poesías, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, canciones de cuna, coplas, limericks.
 - Responder adivinanzas.
 - Experimentar con sonidos, rimas, ritmos y juegos de palabras.
 - Escuchar y producir chistes o “disparates”.
 - Explorar y elegir libros en la biblioteca de la sala o de la institución según sus propios intereses.
 - Pedir recomendaciones al docente o bibliotecario sobre libros literarios a elegir.
 - Escuchar recomendaciones de textos literarios para solicitar su lectura.
 - Explorar los libros y detenerse en las ilustraciones, títulos, colección, tapa, autor.
 - Anticipar el contenido de un libro literario a partir de las imágenes.
 - Iniciarse en la producción **oral y escrita** de algunos textos literarios: cuentos, poemas, retahílas, limericks, etc., incorporando algunas características del género, y algunos recursos literarios: rimas, juegos de palabras, repeticiones, imágenes etc. y recursos argumentales o léxicos, por ejemplo: para dar risa, miedo, suspenso, etc.
 - Visitar bibliotecas públicas de la ciudad con distintos propósitos literarios.
 - Desarrollar la curiosidad y el placer por la literatura.
 - Valorar la diversidad literaria como modo particular de interpretar la realidad.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS RELACIONADAS CON LA LITERATURA

Los textos literarios transmitidos a través de la narración oral o la lectura: ambas posibilidades son muy interesantes y deben convivir en las distintas propuestas a lo largo del año.

Los textos orales deben ser conocidos por el docente, pueden ser anécdotas, leyendas, cuentos, mitos, poesías, retahílas, trabalenguas u otros. Por ser de transmisión oral pueden recrearse sin ser modificados en su esencia, respetando determinadas secuencias o figuras discursivas que le den sentido a esa narración. Se requiere de la voz del docente, gestos, ademanes, posturas. Es aconsejable prescindir del soporte gráfico para posibilitar que los niños puedan dar “rienda suelta” a su imaginación. Las re-narraciones dan cuenta de la literatura de tradición oral, son textos que históricamente han sido producidos para ser dichos. Sin embargo muchos de ellos han sido escritos, con el objeto de ser preservados. Re-narrar implica transmitir, volver a escuchar un mismo relato, volver a vivir una misma historia, y en cada oportunidad seguir conociendo.

APRENDIZAJES
DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA

Los textos leídos requieren de un libro. El libro puede mostrarse, informar a los niños su nombre, los datos del autor u otros que allí aparecen. El momento de la lectura es aconsejable que sea un momento sin interrupciones. Se puede construir un contrato con los niños, por ejemplo después de leerlo vamos a ver las ilustraciones o imágenes, o lo voy a ir mostrando mientras lo leo, o si se trata de un libro-álbum¹⁰ leerlo en pequeños grupos, así todos pueden ver y escuchar, etc.

La exploración libre de textos literarios también es una propuesta muy interesante, los niños a medida que participan de situaciones literarias van aprendiendo, mientras exploran imaginan, observan, anticipan, despliegan estrategias y se posicionan poniendo en juego el estatus lector. Pueden “leerlos a su manera”, o “leerles” a otros niños en un pequeño grupo, o leer en voz baja.

Una vez que finaliza la propuesta de narración oral o leída se puede construir un espacio de debate, comentarios, opiniones, sensaciones, sin perder de vista el placer por la literatura. Lo que esperan los niños de estas situaciones es poner en juego su imaginación, su fantasía, para, casi indirectamente, seguir comprendiendo la realidad. Lo que un niño no espera de estas propuestas es que una vez finalizada la narración o la lectura, se produzca una situación de evaluación o exposición.

Seleccionar libros para los niños no es tarea fácil, no debe resolverse con elegir sólo bajo el rubro infantil o cuentos para niños, etc. “Lo que el niño adquiere en los primeros años de su vida cuenta tanto como lo que adquirirá en el resto de su existencia”. (Gamarra, P., 1976) Las canciones de cuna, los cuentos tradicionales, los relatos de familiares, los libros que están en casa, los álbumes de historia personal, los libros que están en la escuela, los libros de un autor, la voz de la señorita leyendo, son experiencias que dejan huella literaria en cada uno de los niños que escuchan.

Los textos literarios y la producción infantil: Si los niños, desde muy temprana edad, vienen leyendo una cantidad y variedad interesante de textos narrativos, se les podrá proponer que produzcan sus propios textos, en ocasiones prepararlo para decirlos oralmente y en otras escribirlo dictándolo al docente.

Estas propuestas deben ser planificadas por el docente en el marco de producir textos literarios: antologías, cuentos, adivinanzas, re-escribir cuentos tradicionales, modificarles algunos aspectos cambiando tiempo y espacio, personajes, etc. Es necesario que el docente conozca el tipo de texto, las figuras del discurso que más se utilizan en cada caso, la posibilidad que han tenido los niños de escuchar los mismos, los tipos de personajes que suelen aparecer, el juego de las rimas, los disparates, el encuentro con el humor o con las emociones, con lo irónico, etc.

Una vez tomada la decisión de qué texto literario producir, habrá que pensar si va a ser oral o escrito. En cada caso es necesario plantear distintos momentos: pensar intervenciones, preguntas orientadoras, que lugar va a tener la escritura en uno u otro caso. Si es un cuento es posible que lo que para los niños resulte obvio en la historia,

¹⁰ Se conoce por **libro-álbum** o **álbum ilustrado** a toda obra literaria, por lo general, dedicada al público infantil, que se caracteriza por aunar en una misma página un contenido textual y un contenido ilustrado o imagen. Ambos se complementan, aportando conexión, coherencia y contenido a la obra literaria. Por ejemplo Willy el tímido. A. Browne México, Fondo de Cultura Económica, 1991, entre tantos otros.

no consideren que sea necesario escribirlo. Es preciso preguntar cómo se estará sintiendo cada personaje, qué piensa, cómo es, etc. Del mismo modo ayudar a pensar el desenlace, poder anticiparlo a través de su imaginación y apelando a su creatividad, no es fácil para un niño.

Si el texto producido es escrito deberá pensarse en el destinatario, en el portador, en la presentación, en el proceso de composición escrita. Conviene en estos casos que el docente escriba y los niños dicten, también pueden convivir escrituras de los niños en algunos tramos o título o diálogos con la transcripción adulta de ser necesario.

Si el texto es producido para ser dicho oralmente, es necesario pensar en los destinatarios que van a escucharlo, si van a dramatizarlo, o sólo relatarlo. Como va a ser la escenografía o el escenario que acompañe la producción oral, quienes van a participar en la puesta en escena, quienes van a ocupar otros roles, etc.

Otras propuestas relacionadas con la literatura: Se pueden planificar secuencias didácticas relacionadas con la biblioteca del aula, con la producción de una agenda literaria, entrevistas con autores locales, visitas a bibliotecas públicas, etc.:

Los textos literarios y la biblioteca del aula: Es necesario pensar en: 1- La selección del material literario por parte del docente: cuentos, poemas, novelas, libros de chistes, adivinanzas, coplas, cancioneros, etc. 2- Los recursos económicos para actualizarla y mantenerla. 3- Los modos de organizarla en los que puedan participar los niños. 4- Las propuestas que se darán a conocer a lo largo del año. Los contratos con los niños para su uso en relación a la lectura, la exploración, la narración, la escucha. 5- La participación de las familias de los niños de la sala, la posibilidad de que asistan a leer o a escuchar lecturas literarias, el compromiso con préstamos de libros, etc.

La agenda literaria o agenda de lectura: Como toda agenda de uso social sirve para recordar, registrar, guardar memoria, organizar información, planificar, etc. En este caso el docente la presenta para que queden registradas las lecturas literarias, para preservar el espacio destinado a la lectura, para planificar que libros leer, para conocer autores, etc. Se puede organizar de lunes a viernes o con los días destinados a lectura de textos literarios. Si la institución cuenta con biblioteca escolar, el bibliotecario podrá aconsejar, ayudar a buscar, dar a conocer autores, se pueden seleccionar libros de la biblioteca de la sala. Una vez seleccionados los libros para la semana el docente puede escribir el título, el autor y el día destinado a su lectura. Puede utilizar este recurso para generar situaciones de lectura por parte de los niños. Puede anotar en el espacio de observaciones, si hay días en que por algún motivo no se puede llevar a cabo esta actividad y cuando se propone hacerla. Puede proponer a los niños copiar algunos títulos, escribirlos “a su manera”, transcripto por el docente en caso que sea necesario, etc. Puede proponer ir marcando lo leído, los textos que más agradaron al grupo, los autores más leídos, celebrar lo leído y volverlos a leer, etc.

Entrevistas con autores: Los autores de textos literarios tienen mucho para contar a los neños respecto a sus producciones, a sus historias, a su profesión, etc. En la ciudad se pueden realizar entrevistas con autores locales o llevar entrevistas escritas e autores nacionales o internacionales que sean conocidos por el grupo.

AGENDA LITERARIA

Visitar bibliotecas públicas: La visita a las bibliotecas de la ciudad son experiencias directas que permiten a los niños conocer en torno a su organización, su contenido, los roles de quienes allí trabajan, el lugar de la literatura en las bibliotecas, etc. Pueden aprender modos económicos de organización para el préstamo que sean parecidos a los que se despliegan en las bibliotecas públicas, etc.

POSIBLES MODOS DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

“La investigación didáctica de los últimos años y las experiencias áulicas de muchos maestros con grupos de niños de distinto origen social y cultural, han demostrado que transformando las modalidades de enseñanza se pueden crear mejores condiciones para una alfabetización de mayor calidad”. (Molinari, Tarrio, Santoro, 1997) A partir de muchas investigaciones en el ámbito didáctico se destacan algunos acuerdos/criterios para revisar la enseñanza.

Diversidad de las prácticas: Este criterio cobra sentido al elegir *los textos para trabajar, los propósitos, los destinatarios, las distintas acciones que desplegarán alumnos y docentes frente a los textos y las modalidades organizativas de las situaciones didácticas.*

Es decir, hablar, escuchar, leer y escribir...

- Variedad de textos de uso social, por ejemplo cuentos, noticias, cartas, informes científicos, chistes, poesías, entre otros.
- Considerando variedad de propósitos, por ejemplo para disfrutar, para guardar memoria, para seguir instrucciones, para buscar información precisa, para expresar sentimientos, para intentar que el comportamiento de otros se modifique, para comunicar a la distancia.
- Para destinatarios diversos: la familia, uno mismo, el grupo de compañeros, adultos desconocidos, otros niños, etc.
- Para desplegar distintas acciones frente a los textos: hablar, escuchar hablar, escuchar leer, leer por sí mismo, escribir del mejor modo que cada uno pueda, copiar, planificar un texto, revisarlo, recitar, entre otras.
- A partir de distintas modalidades organizativas, por ejemplo unidad didáctica, proyecto áulico, actividades habituales, situaciones aisladas, entre otras.

Continuidad en las prácticas: Este criterio refiere a la no repetición de una situación didáctica de manera *casi idéntica*, refiere a la posibilidad de ofrecer algo diferente en tanto algo permanece. Por ejemplo en situaciones de enseñanza de lectura del nombre propio, es interesante que el docente plantee distintas propuestas que posicionen a los niños como lectores y los invite al desafío de leer. Si los niños ya lo leen, habrá que proponer lecturas de otros nombres de compañeros en distintas listas o

APRENDER A LEER
ES UN PROCESO
CONTINUO Y
DIFÍCIL

carteles, o de palabras que en determinado contexto de organización de la enseñanza (unidad didáctica, proyectos, secuencias didácticas, actividades habituales) pasan a ser referentes necesarios. La continuidad refiere también al entrelazado de las prácticas y su devenir en las salas de nivel inicial (1, 2, 3, 4 y 5 años) y en los niveles educativos posteriores.

Simultaneidad entre las prácticas: Este criterio responde al pilar del nivel inicial que refiere a la globalización o articulación de los contenidos de todas las otras áreas curriculares, es decir la enseñanza de las prácticas del lenguaje a partir de los saberes respecto a los campos de conocimiento del entramado social, natural y tecnológico, la matemática, los lenguajes artísticos, la educación física. Por ejemplo en el marco de un proyecto de producción de notas de enciclopedia de animales de Tierra del Fuego es preciso conocer la vida y hábitat de los mismos y a partir de lo conocido escribir sobre ello.

La progresión: La progresión no ha de prescribirse en función de una sola variable. Las propuestas e intervenciones en el aula motorizan y permiten anticipar el progreso, enriquecer los intercambios, hacer abstracciones, proyectar el futuro inmediato. Responde a la evaluación constante para la toma de decisiones, cuáles son los aspectos donde es preciso hacer mayor hincapié en función de las características específicas de cada grupo, cómo continuar y cómo complejizar la tarea.

La frecuencia: Esta variable refiere a la cantidad de veces que con la diversidad y la continuidad necesarias se enseña un mismo contenido. Consiste también en la intencionalidad docente en torno a que todos los días suceda “algo”, haya algo para hacer, jugar, leer, para escribir, para dramatizar, para pensar, etc.

Consideramos a las planificaciones como modos particulares de organizar la práctica durante determinado período de tiempo escolar. Las planificaciones son *puntos de llegada*¹¹ o *encuentro* particulares respecto a la tarea docente y los modos de abordarla.

“Delia Lerner y sus colaboradoras (1992, 1996, 2004) piensan en la planificación como una interrelación de los objetivos que se persiguen en el marco de la posibilidades y necesidades del grupo”. Esta autora plantea dos niveles de planificación: **una planificación global** que se basa en objetivos generales y a partir de ellos se enumeran las posibles actividades inmersas en diferentes modalidades organizativas (Act. habituales o permanentes, secuencias didácticas, proyectos áulicos, etc.) y **una planificación continua** durante el desarrollo de la propuesta que supone organizar actividades que no habían sido previstas o actividades ocasionales

¹¹ -Decimos “puntos de llegada” porque entendemos a la planificación como el resultado del trabajo docente, en comunión con el equipo de conducción y sus colegas, pensado mentalmente y plasmado en papel/carpeta/agenda; es decir el **resultado** de una organización posible.

ante distintos sucesos o problemas que se van planteando, este nivel requiere de objetivos específicos que no deben perder de vista los objetivos generales planteados en el nivel anterior.

Ante este enfoque el uso y distribución del tiempo didáctico adquieren otra perspectiva, la misma refiere a la flexibilidad en torno a la duración de las situaciones didácticas y a la reconsideración de los contenidos en las distintas ocasiones según la modalidad organizativa seleccionada.

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LOS PILARES DEL NIVEL INICIAL:¹²

Esta relación nos posibilitará considerar **los aspectos fundantes del jardín de infantes** entramados con “**el cómo enseñar**” referido a las prácticas del lenguaje.

Las Prácticas del Lenguaje y el Juego en el Nivel Inicial:

En el jardín de infantes el juego se tiñe con las particularidades del nivel, sin embargo no pierde su potencia lúdica. El niño jugador aprende a jugar mientras enriquece sus saberes, en tanto el docente lo utiliza como estrategia metodológica de enseñanza o como contenido a enseñar.

Antes de plantear la posibilidad de utilizar el juego como estrategia metodológica de enseñanza docente en el área de lengua, es preciso plantear que **no todas las propuestas de su enseñanza pueden enmarcarse en situaciones de juego**. Es importante sincerarse con los niños y con uno mismo, actividades de oralidad, escritura y lectura centradas en propósitos sociales y didácticos no siempre implican al juego, aprender a escribir y leer el propio nombre, escribir determinados textos, a la vez que leerlos o escucharlos de la voz de otro, conversar sobre un tema específico, preguntar y responder, son acciones que requieren de dispositivos y estrategias que, en ocasiones, suelen estar un tanto alejadas del escenario lúdico.

Sin embargo, en el ámbito de la literatura y considerándola como un eje centrado en los lenguajes artístico-expresivos, es posible “bañar” la propuesta de potencial lúdico. Inventar rimas, disparates, chistes, retahílas, poner en marcha la función literaria de crear belleza con la palabra oral o escrita, son situaciones interesantes y adecuadas para enseñar y aprender en “clave lúdica”.

Pueden proponerse también juegos tradicionales, en dónde respetando las reglas que los enmarcan, se los considere como propuestas posibilitadoras de enseñanza y aprendizaje de algunos contenidos del Área de Lengua. Por ejemplo, “El Ahorcado”, el “Bingo de Nombres”, “El Tutti Frutti” desde la oralidad, etc., a la vez que el registro de cantidades en juegos matemáticos, de patio, etc.

¹² - Violante, Rosa y Soto, Claudia (2009)

Se puede proponer a los niños realizar la siguiente actividad lúdica: Todos los niños se paran formando una ronda, o se sientan en una ronda, lejos de las mesas y sillas. La maestra les dice que escribirá en el pizarrón el nombre de uno de los chicos presentes, lo hará letra por letra y el que descubra que no es su nombre deberá sentarse (en caso de estar parado) o salir de la ronda (en caso de estar sentados) y sentarse en una silla. A continuación coloca una letra mayúscula, por ejemplo la C y todos los que se dan cuenta que su nombre no comienza con esa se sientan, van quedando cada vez menos niños, la docente continúa agregando letras y pregunta quienes van quedando parados, por ejemplo: CAMILA, CANDELA, CARLOS, CATALINA. El juego continúa hasta que queda un solo niño parado cuando su nombre está completo, mientras tanto se promueve la discusión a partir de intervenciones docentes del tipo... ¿Será tu nombre Pedro?, ¿Cómo te diste cuenta de lo que decís?, Camila... ¿Vos qué pensás? En caso que un niño cuyo nombre no comience con la letra escrita en el pizarrón quede parado, el docente podrá intervenir y hacer participar también al resto del grupo para arribar a algún acuerdo.

En ocasiones resulta oportuno reproducir escenarios para el juego sociodramático y diseñar un ambiente conocido perteneciente a la ciudad, por ejemplo una oficina, un aeropuerto, un banco, un correo, una casa, etc. En ese contexto aparecerán materiales que de alguna manera son referentes de alfabetización, guías, boletos, agendas, tickets, biomes, carteles, envases, teléfonos, calculadoras, máquinas de escribir, revistas, diarios, recetas, formularios, carpetas de archivo, pizarras, papeles y tantos otros. Lo importante en estos casos es no distraer el centro del juego, es decir los niños dramatizan y en ese dramatizar se conectan con algunos objetos, materiales y prácticas de uso social que invitan a pensar en su uso, en un hacer “como sí” que no es ingenuo sino imitado del mundo extraescolar. El docente puede realizar algunas intervenciones, pero con mucho respeto por la situación de juego. También puede involucrarse a jugar y desplegar acciones de usuario de esos objetos o elementos. Los niños juegan y en ese jugar también puede haber un aprendizaje significativo.

Las Prácticas del Lenguaje y la Multitarea con Ofertas Diversas, el Trabajo en Pequeños Grupos o la Totalidad como Modalidad Privilegiada y la Enseñanza Centrada en la Construcción de Escenarios:

Tanto en las prácticas del lenguaje que refieren a la oralidad, como a la escritura o lectura, la posibilidad de trabajar en pequeños grupos u otras dinámicas, a la vez que cada grupo realice una actividad diferente o no de manera simultánea, son dispositivos interesantes y certificados en el nivel inicial. La dinámica grupal debe ser considerada a la hora de planificar propuestas de enseñanza e intervención docente. Del mismo modo, vamos a considerar a la enseñanza centrada en la construcción de escenarios diseñados por el maestro, que posibilite/n conversar, explorar, escuchar, escribir y leer.

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Por ejemplo **todos juntos** exploramos los libros literarios leídos hasta la fecha, celebramos su re-encuentro, con el propósito de recordar, ver algo que no vimos en su momento, volver a escuchar alguno, etc¹³., el escenario puede ser una alfombra, almohadones o las mesas distribuidas de determinada manera, lo importante es pensar para qué, qué harán los niños, qué intervenciones hará el docente, en qué escenarios, con qué disponibilidad de tiempo, con qué recursos, etc.

En caso de necesitar buscar información precisa en distintos textos, escribir cada uno como mejor pueda, o dictarle un texto al docente para destinárselo a alguien, es importante considerar como se va a disponer el escenario del aula o biblioteca, a la vez que como se van a agrupar los niños para esta propuesta. En algunos casos la presencia de un sólo docente requiere de establecer el contrato de asistir a los demás grupos a medida que esté disponible para hacerlo. Que los alumnos aprendan a esperar y lograr poco a poco mayor autonomía personal y grupal, son habilidades a construir. En otras ocasiones puede haber un adulto por mesa, u otras modalidades a consensuar.

En cuanto a escenarios específicos para trabajar contenidos de oralidad, se debe atender a los materiales más adecuados para posibilitar el desarrollo de la tarea, por ejemplo, en el área de dramatización si se plantea jugar en la “casita” hay objetos de uso social que instalados ad-hoc que favorecen la reflexión en tanto a ellos, a su uso, a la vez que a utilizar vocabulario específico. Los disfraces/vestuario o distintas formas de caracterización, también promueven el desarrollo de determinadas formas de lenguaje, en tanto los niños hacen como si fueran uno u otro personaje. Juegan a “ser como”, asociando funciones o roles al personaje, un determinado tono de voz, una actitud, un modo de lenguaje gestual, etc.

Las situaciones de escritura y lectura del propio nombre, también requieren pensar el escenario de producción e interpretación como la modalidad grupal a adaptar en cada situación. A la hora de aprender sistemáticamente a leerlo/escribirlo es necesario que el docente planifique detenidamente *si será ante la totalidad grupal, o en pequeños grupos, si con todos los carteles a la vez o si sólo con algunos, si escribir los nombres en producciones personales, en listados, o en otros soportes*. De qué manera el material escrito dispuesto en el aula va a operar como referente a aprender a ser usado por parte de los niños, etc.

Las Prácticas del Lenguaje y el Principio de Globalización-Articulación de Contenidos como modo de reunir Aportes de los diferentes Campos de Conocimiento alrededor de Ejes Organizadores Significativos para los Niños:

Los aportes disciplinares de las demás áreas curriculares, han de ofrecerse para ser aprendidos en sucesivas aproximaciones a la vez que para enriquecer el lenguaje oral y escrito.

¹³ -Ver “La exploración de los libros por parte de los niños” en apartado LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS en el presente documento. (Recomendaciones didácticas vinculadas con escribir y leer)

Pensar la enseñanza de los contenidos de las áreas disciplinares alejados de las prácticas del lenguaje resulta difícil, organizar el discurso oral, leer, escribir, buscar información precisa, explorar formas posibles de comunicar, etc., son acciones que favorecen el aprendizaje de los contenidos específicos de las áreas disciplinares del nivel inicial a la vez que los propios del área de lengua.

Las unidades didácticas, los proyectos, las secuencias didácticas, las actividades y sus modos de organización, son modos de planificar en el nivel inicial que atienden al principio de articulación de contenidos curriculares. En este sentido, los contenidos del área Prácticas del Lenguaje son posibilitadores de enseñanza del mundo social, cultural y natural.

Trabajar en comunión, tomando los aportes necesarios, de los diferentes campos de conocimiento, facilita la conformación de usuarios autónomos de la lengua, a la vez que favorece la apropiación de los contenidos de otras áreas disciplinares.

Pueden pensarse varias ofertas educativas al respecto, sólo nombraremos algunas, por ejemplo, la producción de un libro de recetas de cocina u otra temática, va a requerir conocer en torno a distintas comidas, sus preparaciones, alimentos, utensilios, etc. y también explorar y sistematizar en torno a los modelos textuales adecuados para la futura producción, ver otros libros de recetas y sistematizar sus regularidades, su estructura, etc. a la vez que decidir para quien será el libro, qué recetas elegiremos y cuáles no, si pondremos fotos o dibujos, si escribiremos epígrafes, si dictaremos los textos al docente, si habrá momentos de copia o escritura personal, etc. En síntesis, no podemos pensar en la producción de un libro de recetas de cocina sin pensar en la enseñanza de determinados contenidos del área.

En otras propuestas no se requiere el trabajo con contenidos de otras áreas, de modo tan explícito, por ejemplo la producción de una antología literaria, la producción de un cuento u otro texto literario, son propuestas que centran la mayoría de los contenidos en el ámbito de las prácticas del lenguaje. Escribir una antología con coplas, disparates, adivinanzas, trabalenguas, etc. es una propuesta didáctica centrada en los contenidos del área, concretamente lo referente a la literatura.

Las Prácticas del Lenguaje y el Desarrollo Personal/Social, la Alfabetización Cultural, Dimensiones de una Educación Integral y la Conformación de Lazos de Sostén, Confianza, Respeto, Complementariedad con el Niño y las Familias:

En el jardín de infantes se continúa situando a los niños, sólo que con intencionalidad pedagógica y sistemática, en el camino de la alfabetización cultural, entendida en su sentido amplio y no sólo referido al aprendizaje de la escritura y la lectura.

Podemos entender que iniciar sistemáticamente a los alumnos en el camino de la alfabetización cultural, atiende a favorecerles el desarrollo personal y social. Ahora bien, qué lugar ocupan, en este recorrido, las prácticas del lenguaje y cuáles son los modos didácticos más apropiados.

ALFABETIZACIÓN CULTURAL

El nivel inicial debe proponer situaciones de escritura, lectura y oralidad, en la que los niños tengan que poner en juego sus saberes previos, a la vez ir construyendo y celebrando la apropiación de otros. Por ejemplo, enseñar en el marco de una secuencia didáctica, a un niño de jardín de infantes, a leer y escribir su propio nombre, para utilizarlo en soportes y situaciones que lo requieran, favorece que el niño lo utilice como su “primer abecedario” para producir otras escrituras, que aprenda que refiere a un orden fijo e inamovible en cuanto a sus letras, que las letras de su propio nombre también aparecen en los nombres de otros, etc., a la vez que es esa palabra escrita, la que cuando se dice “nos nombra”, “nos convoca”, “nos invoca”, está llena de significado profundo y cotidiano en nuestra historia familiar. En síntesis, el propio nombre alfabetiza culturalmente al niño dispuesto a seguir aprendiendo el complejo mundo donde está inserto.

Del mismo modo los lazos de sostén entre el jardín de infantes y las familias permiten co-responsabilizar las funciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido cómo articular las prácticas del lenguaje con la idea de favorecer buenos lazos entre los jardines y las familias, es un interesante desafío. Podemos pensar en los variados lenguajes de quienes integramos una comunidad escolar, qué trabajos sistemáticos despliega la institución en pos de celebrar la diversidad, reconocer la validez de los particulares modos de hablar de todos los que convivimos en el jardín, cómo hablamos, cómo leemos, cómo escribimos. Por ejemplo cómo pensamos nuestras notas institucionales o de sala que se escriben en el cuaderno de comunicaciones, cómo organizamos nuestras carteleras informativas o literarias, cómo escuchamos a los niños y sus familias.

Un dispositivo interesante a planificarse en el marco de secuencias didácticas o proyecto anual es la tarea de la biblioteca escolar. Se pueden organizar una serie de propuestas que favorezcan la comunicación, el encuentro con libros, canciones, películas, revistas. Pensar en cajas contenedoras de determinados materiales literarios que puedan ser recibidas por las familias para apropiarse de ellos durante un determinado tiempo, los préstamos de libros a los alumnos, espacios para escuchar lecturas o narraciones orales con los miembros de las familias, talleres de promoción a la lectura, invitación de narradores locales, la producción familiar de algún texto literario, la recuperación de narraciones orales que forman parte del acervo de cada familia, etc. son algunos ejemplos del área que favorecen encuentros entre el jardín y las familias.

APRENDIZAJE
COMUNICACIÓN
CULTURA
CIENCIA
DEPORTE
ARTES
MÚSICA
DANZA
TEATRO
CINE
FOTOGRAFÍA
DISEÑO
GRÁFICO
COMUNICACIÓN
DIGITAL
PROGRAMACIÓN
ROBÓTICA
JARDÍN DE INFANTES
PRIMER CICLO
SEGUNDO CICLO
TERCER CICLO
CUARTO CICLO
QUINTO CICLO
SEXTO CICLO
SECUNDARIA

CONTENIDOS DEL ÁREA EN FORMATO CUADRO¹⁴

Oralidad	• Utilizar el lenguaje oral para pedir ayuda al docente u otros adultos ante un problema o necesidad. • Participar progresivamente de los intercambios escolares: (Ver Aspectos involucrados en contenidos Lenguaje Oral). • Conversar en los juegos dramáticos y dar cuenta del rol asumido. • Iniciarse en la posibilidad de exponer, con ayuda del docente, ante un auditorio determinado (compañeros, padres, otros adultos), información sobre un tema, organizando sus ideas y utilizando gráficos u objetos del entorno. • Reconocer y valorar otros modos particulares de conversar intentando recrear los propios. • Apropiarse progresivamente de las formas y usos del lenguaje que le permitan comunicarse de manera adecuada en cada una de las situaciones en las que vaya participando. Reemplazar progresivamente el registro cotidiano y coloquial por el formal en los casos que la situación lo requiera. • Acompañar con gestos y ademanes su expresión oral. • Usar fórmulas sociales de salutación y agradecimiento. • Pedir y aceptar disculpas. • Dialogar para resolver conflictos. • Escuchar durante períodos acordes a su disponibilidad, intentando ampliar el tiempo de los mismos. (Ver Aspectos involucrados en contenidos Lenguaje Oral)
Escritura y Lectura	• Valorar la lectura como fuente de placer, información recreación y transmisión de la cultura. • Ampliar los períodos de tiempo para concentrarse en la escucha de lecturas. • Explorar, conocer y escuchar diversos textos según los propósitos lectores (para informarse, por placer, para seguir instrucciones, etc.). • Opinar con sus pares y docentes en torno a las distintas lecturas. • Preguntar sobre algunos párrafos o lecturas completas. • Solicitar al lector que vuelva a leer en caso de necesitar más información o resolver algunas dudas. • Explorar textos libremente o a partir de algunas consignas docentes. • Seleccionar lecturas a partir de temas, autores, colecciones o ilustraciones. • Coordinar distintos índices dados por el texto (letra, ubicación en la cadena gráfica) y por el contexto (imágenes portador, lectura de un adulto, etc.) en la búsqueda de significados. • Anticipar el contenido de un texto que se está leyendo o se va a leer a partir del soporte material, las ilustraciones, el tipo de texto, los elementos paratextuales, su diagramación. • Verificar las anticipaciones del contenido de un texto que se está leyendo o se va a leer. • Leer el propio nombre.

¹⁴ Este cuadro facilita la lectura de los contenidos que ya fueron presentados, con sus respectivas recomendaciones didácticas, anteriormente.

Literatura

- Participar de actividades diversas de la biblioteca del aula y escolar con distintas intenciones.
- Respetar las normas acordadas en el uso de libros y materiales impresos.
- Participar en actos de escritura en el ámbito escolar.
- Utilizar la escritura con el propósito de recordar, transmitir, preguntar, invitar, registrar, comunicar, informar, opinar, jugar con el lenguaje, expresar sentimientos, etc.
- Decidir qué se va a escribir, quién va a escribir, para qué, a quién: tomando decisiones respecto a la información necesaria, el soporte, el registro, etc.
- Indagar sobre el contenido del texto a escribir.
- Buscar y explorar modelos textuales para mejorar las producciones grupales o individuales.
- Dictar al docente o a otros compañeros textos completos o algunos párrafos de los mismos.
- Escuchar la lectura y relectura de la producción que se está dictando, para obtener un texto satisfactorio para el o los autores.
- Revisar globalmente el texto que se está escribiendo y, con la ayuda del docente, tomar algunas decisiones para mejorarlo: agregar datos/palabras, sacar datos/palabras, cambiar, buscar otras opciones, quitar párrafos, acomodarlos en el lugar del texto que mejor se interpreten según la intencionalidad, acordar si coincide con lo que se había pensado escribir, dárselo a leer a otro para ver si se entiende, entre otras.
- Producir escrituras buscando información en distintas fuentes, carteles con nombres, agendas, carteleros, libros, abecedario, etc.
- Copiar/escribir su propio nombre.
- Copiar sólo o con un compañero determinado texto necesario para comunicar, informar, guardar memoria, etc. decidiendo quien dicta y quien copia.

- Iniciarse en las características del texto literario como manifestación estética, discriminando paulatinamente lo real de lo imaginario.
- Escuchar textos literarios narrados o leídos por el docente u otro adulto (Narradores locales o visitantes).
- Participar en conversaciones sobre el texto literario narrado o leído, aceptar opiniones diversas, registrar personajes, rimas, secuencias favoritas, repeticiones, etc.
- Contar a sus compañeros el argumento leído por última vez de algún libro que debe continuar leyéndose, o el argumento de otro libro de un mismo autor, o aventuras diferentes de un mismo personaje que aparece en distintos libros.
- Conversar en torno a un autor, ilustrador o colección literaria.
- Renarrar cuentos conocidos, leyendas, fábulas, etc.
- Recitar algunos textos poéticos: poesías, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, canciones de cuna, coplas, limericks.
- Responder adivinanzas.
- Experimentar con sonidos, rimas, ritmos y juegos de palabras.
- Escuchar y producir chistes o “disparates”.
- Explorar y elegir libros en la biblioteca de la sala o de la institución según sus propios intereses.
- Pedir recomendaciones al docente o bibliotecario sobre libros literarios a

APYU-HUVA DAW JAWOYHA

elegir.

- Escuchar recomendaciones de textos literarios para solicitar su lectura.
- Explorar los libros y detenerse en las ilustraciones, títulos, colección, tapa, autor.
- Anticipar el contenido de un libro literario a partir de las imágenes.
- Iniciarse en la producción **oral y escrita** de algunos textos literarios: cuentos, poemas, retahílas, limericks, etc., incorporando algunas características del género, y algunos recursos literarios: rimas, juegos de palabras, repeticiones, imágenes etc. y recursos argumentales o léxicos, por ejemplo: para dar risa, miedo, suspenso, etc.
- Visitar bibliotecas públicas de la ciudad con distintos propósitos literarios.
- Desarrollar la curiosidad y el placer por la literatura.
- Valorar la diversidad literaria como modo particular de interpretar la realidad.

Argentina

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

El Nivel Inicial asume la responsabilidad de iniciar a todos sus niños en prácticas de oralidad, lectura y escritura, en tal sentido cada institución en general y cada docente en particular debe dedicar el **tiempo didáctico** necesario para que esto suceda; debe intencional y sistemáticamente enseñar los contenidos del área seleccionados y *entonces* evaluar los aprendizajes que los pequeños asimilen como resultado de las acciones que cada docente despliegue. En síntesis...la evaluación debe estar directamente relacionada con las situaciones de enseñanza.

El dispositivo más conveniente para llevar a cabo las evaluaciones es la **observación** tanto de los procesos individuales y grupales como de las distintas producciones orales y escritas que el docente puede ir acopiando. Los instrumentos de evaluación que acompañan este proceso pueden ser **grillas** con los nombres de los niños y **algunos criterios**¹⁵ de avance respecto a los contenidos que se enseñan; por ejemplo:

Sobre oralidad: la producción de textos orales con distintos propósitos y el uso de un lenguaje adecuado para cada situación comunicativa: ¿Cómo pueden los niños dar cuenta de estos aprendizajes?: Dialogando a partir de un tema conocido, narrando anécdotas vividas, renarrando relatos escuchados, al observar fotos, imágenes, láminas: describir lo que ven, enumerar, interpretar, hacer comentarios; conversar acerca de sus preferencias sobre libros, películas, juegos, animales, lugares, solicitar ayuda, dialogar para resolver conflictos, en caso de la escucha: escuchar consignas docentes, preguntar en caso de no comprender, otras posibles.

Sobre lectura/escritura: del Nombre Propio: lo lee/reconoce; lo copia/escrive (con/ sin cartel).

Con respecto a la comprensión y disfrute de textos literarios y no literarios leídos por el docente u otro adulto con diferentes propósitos: ¿Cómo pueden los niños dar cuenta de estos aprendizajes?: El docente lee el instructivo de un juego, receta o construcción de “algo” y el niño escucha y realiza los pasos solicitados, finalizada la lectura de un cuento el niño comenta si le gustó o no y por qué. Con respecto a la lectura por sí mismo: Anticipar el significado global de un texto a partir de las características del portador y de algunos elementos paratextuales (título, imágenes, epígrafes, etc.), si despliega estrategias lectoras, si le agradan las propuestas de literatura Con respecto a la escritura: si busca referentes para producirlas, si se predispone a dictar textos al docente, a escribir por sí mismo, a copiar.

Estos instrumentos permiten observar **los logros** de los niños a partir de sus participaciones, a la vez que proyectar **las modificaciones** necesarias en los dispositivos didácticos para obtener mejores resultados. Del mismo modo, nos permiten también (si el cuadro se confecciona de doble entrada) observar frecuencia, diversidad, progresión y continuidad en las propuestas.

Otro instrumento interesante es el **registro de algunas situaciones áulicas**,

¹⁵ -Cabe aclarar que los criterios mencionados no son indicadores para la acreditación de los saberes del niño. Se presentan como posibles aproximaciones en el proceso de construcción del conocimiento.

grabaciones o filmaciones, en este caso el docente solicita a un colega que transcriba/grabe/filme con la mayor fidelidad posible las intervenciones del docente y las respuestas o interacciones de los niños, de este modo podrá, diferidamente, detenerse a analizar su participación y las respuestas infantiles con el objeto de mejorar su práctica y comprender los procesos del grupo o de algún niño en particular. También se pueden compartir con el equipo de conducción y otros colegas estos registros para analizar y socializar las prácticas.

En los legajos individuales de avance de los alumnos **no se recomienda** registrar el período/estadio/etapa respecto a la apropiación de la lengua escrita. Entendemos, al igual que con los avances en el dibujo, que no son relevantes para el docente que va a recibir este documento y además son momentos que van variando en tiempos personales de cada niño, en tanto tenga la posibilidad de interactuar con este objeto de conocimiento. Es importante que se explicita su predisposición ante los distintos quehaceres del lenguaje, sus avances, etc.

La evaluación suele ser un lazo continuo entre la escuela y las familias, por lo general da seguridad en relación a las posibilidades de éxito de su hijo o al contrario la idea de un posible fracaso, lo que genera incertidumbre y angustia, en tal sentido se debe promover la confianza, las explicaciones que tranquilicen a los padres para que continúen acompañando a sus hijos durante la trayectoria escolar.

PROPOSITIONS

BIBLIOGRAFÍA

- Bautier, E.; Bucheton, D. (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique. Buenos Aires.
- D.G.C.yE. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. En serie desarrollo curricular. La Plata: D.G.C.yE.
- D.G.C.yE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: D.G.C.yE.
- D.G.C.yE. (1997). *Lectura y Escritura. Diversidad y Continuidad en las Situaciones Didácticas* En Documento 1/97. Dirección de Educación Primaria. La Plata: D.G.C.yE
- D.G.C.yE. (1996). *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*. En Documento 1/96. La Plata: D.G.C.yE.
- D.G.C.yE. (2007). *Leer en sala de cinco y primer año de EPB*. En Serie de desarrollo curricular Documento 3, Fragmento. La Plata: D.G.C.yE.
- D.G.C.yE. (2008) *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*, en Serie Desarrollo Curricular. La Plata: D.G.C.yE.
- D.P.D.G y E.C (2009/10). *Aportes y reflexiones de los Jardines de Infantes de la Provincia de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur*. T.D.F. M.E.C.CyT.
- Gamarra, P. *El libro y el niño: importancia de la lectura en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ferreiro, E. *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. En Lectura y Vida, Año 15, N°3, Buenos Aires: L.V.
- Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- D.G.P. (1999) *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. En Documento de Trabajo N° 5. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación. Buenos Aires: D.G.P.
- I.N.FO.D. (2002) Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. *Aportes para el Desarrollo Curricular, Didáctica de la Educación Inicial*. Buenos Aires: M.E.C.yT.
- Kaufman, A. (1995). *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires: Santillana.
- Leguizamón, M. (1980). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, Buenos Aires: Ed. Plus Ultra.
- Lerner, D. (1995). Conferencia dictada en el 2do Encuentro Nacional de Lectura: "Lectura-Escuela-Biblioteca" Bogotá, mayo 1995. Publicada en las Memorias de dicho congreso Fundalectura.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad*. En Revista Latinoamericana de Lectura. Año 28. Buenos Aires: L.V.
- M.E.yC. *Diseño Curricular Nivel Inicial*, versión 1.0 1998, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur: M.E.yC.
- M.E.C.yT. (2007). *La gran ocasión*. Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires: M.E.C.yT.

APRUEBA
EL
DISEÑO CURRICULAR
NIVEL INICIAL
PROVINCIA DE TIERRA DEL
FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS
DEL ATLÁNTICO SUR

- M.E.C.yT. *Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca* Presidencia de la Nación. N.I. Serie cuadernos para el aula. Volumen 1. Buenos Aires: M.E.C.yT.
- Molinari, C., Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir. Proyectos para saber más sobre un tema. Publicado en: *Enredarnos N° 1 - Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial* - Red de Educación Inclusiva- Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. M.E.C.yT.
- Molinari, C. (2002) *Hablar sobre los libros en el jardín de infantes*. En AAVV Textos en contextos 5, La literatura en la escuela. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- ORT (2000). Cuadernos de Investigación Educativa. Volumen 1 N° 7, Uruguay. O.R.T.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rivero, H. (1990). *Alfabetización, derechos humanos y democracia*. En Revista Lectura y Vida, Bs. As. L.V.
- Rodríguez, M. (1995). *Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿Cómo?* En Revista Lectura y vida, año 16 N°3. Buenos aires: L.V.
- Torres, M. y Cuter, M. (2009). *Primera clase de Alfabetización Nacional*. La Alfabetización en los Primeros Años de la Escuela Primaria. Buenos Aires: Fundación O.S.D.E.
- Vasconcelos Magalhaes, M., Miret, I., Armendano, C. (coordinadoras cultura escrita lectura y bibliotecas escolares). (1996). Etas educativas 2021. Omadp. En Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura año 17, junio. Buenos Aires: L.V.
- Zaina, A. (2000). *Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones interrogantes y propuestas*. En Malajovich, Ana (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

MATEMÁTICA

ΣΑΤΗΣΑΤΗΣ

ΣΑΤΗΣΑΤΗΟΥ

ÍNDICE

Matemática.....	249
La Matemática en el Nivel Inicial.	250
Propósitos.....	252
Los Ejes Matemáticos a Enseñar	253
Contenidos a Enseñar y Recomendaciones Didácticas.....	255
Número y Sistema de Numeración.....	255
El Espacio Físico y las Formas Geométricas.....	267
La Medida.....	277
Contenidos del Área en Formato Cuadro	289
Recomendaciones para la Evaluación.....	290
Glosario.....	292
Bibliografía.....	296

SECRETARÍA

resolución de problemas. El docente tiene un rol activo de enseñante, diseñando y proponiendo situaciones problemáticas con diferentes niveles de dificultad, significativas para sus alumnos, teniendo en cuenta los saberes que ellos ya poseen y los que él intenta enseñar. El alumno también tiene un rol activo ya que prueba, ensaya, busca caminos de resolución, propone soluciones y confronta ideas en interacción con sus pares. El saber, es considerado en su lógica propia; proviene de la disciplina matemática y se selecciona teniendo en cuenta las posibilidades del grupo de niños.

Los conocimientos matemáticos que la sociedad considera válidos para la inserción sociocultural son construidos colectivamente por los alumnos a través de aproximaciones sucesivas, por lo tanto para construirlos es imprescindible la confrontación de ideas, la exploración y formulación de hipótesis de manera conjunta, la justificación y defensa de los procedimientos realizados, la presentación de resultados y la valoración de las ideas ajenas; actividades propias de la tarea grupal que deberán ser consideradas como objeto de enseñanza.

LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial tiene la responsabilidad de **iniciar** a los niños en el conocimiento del área y por lo tanto debe arbitrar los medios para favorecer el vínculo entre ambos, ya que los primeros acercamientos que realizan los niños al saber matemático serán de suma importancia para sus futuros aprendizajes, siendo los alcanzados a temprana edad, el sustento y la base de la matemática formal que irán construyendo en la futura educación.

Los alumnos ingresan al Nivel Inicial con conocimientos matemáticos adquiridos espontáneamente, de manera intuitiva y empírica en ámbitos extraescolares que dependen en gran medida de la historia personal y del estímulo recibido; por lo tanto estos conocimientos deben ser rescatados y recuperados en el jardín, ya que son el punto de partida para iniciarlos en la adquisición sistemática de la disciplina.

El docente de Nivel Inicial, al enseñar Matemática, propone situaciones problemáticas lúdicas o cotidianas, de los ámbitos institucional y social, invitando a los niños a utilizar distintas herramientas para resolverlas. Formula preguntas, orienta, coordina puestas en común, ayuda a identificar los conocimientos adquiridos, hace explícitos los progresos de los alumnos y genera estrategias que favorezcan la apropiación de saberes, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los contenidos que pretende enseñar.

El alumno realiza acciones que le permiten resolver situaciones, construyendo, relacionando y/o modificando sus conocimientos. Para ello irá ensayando, buscando, proponiendo y comparando, reflexionando, analizando, conceptualizando y acordando procedimientos en interacción permanente con sus pares y docentes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

El Nivel Inicial debe propiciar y garantizar situaciones de enseñanza de los quehaceres matemáticos, brindando a los niños la posibilidad de iniciarse en las acciones de contar, leer y escribir números, comparar cantidades y escrituras numéricas, estimar, explorar situaciones que suponen la transformación de una colección, tomar medidas, ubicarse en el espacio, reconocer algunas características de figuras y cuerpos geométricos, evaluar distancias y tiempos; entre otras, para que los niños puedan recrear realidad, desenvolviéndose cada vez con mayor autonomía.

SECRETARÍA

realiza el docente, lo adecuado es que se abstenga de dar la respuesta correcta o de validar la estrategia más adecuada de manera anticipada, habilitando el debate, escuchando y haciendo escuchar las opiniones de todos los niños en el camino hacia las conclusiones.

Otro aspecto fundamental a la hora de enseñar es que el docente acondicione con portadores numéricos de fácil acceso los escenarios donde los niños aprenden, pudiendo los mismos ser usados en cualquier momento tanto por los alumnos como por el docente.

Entre ellos podemos citar a modo de ejemplo la banda numérica², el calendario, el reloj, listado de alumnos con sus fechas de cumpleaños, libros numerados, producciones de los niños con respecto al área, banda donde se registran las alturas de los niños, recetas, ficheros de préstamos de libros numerados, tablas graduadas con unidades convencionales; entre otros. La sola presencia de estos recursos no garantiza que los niños los utilicen en sus estrategias de resolución de problemas; es necesario que el docente se muestre como usuario competente y permanente de los mismos. En tal sentido deberá permitir que conozcan su uso social, plantear preguntas, favorecer su comparación, atender a las diferencias entre los distintos portadores.

Por último cabe señalar la importancia de contar en cada una de las instituciones del nivel con una juegoteca/ludoteca. Los modos para su organización pueden ser variados, lo importante es que todos los niños puedan, a través de propuestas planificadas, acceder a los mismos. Los juegos pueden ser: Rompecabezas, Juegos de Recorrido, Bingos, Loterías, Naipes, Juegos de Ingenio, Ta-Te-Ti, Palitos Chinos, Tangram, Dados, Dominó, Juegos de Construcción, Figuras y Cuerpos Geométricos, Mr. Sabio, y otros juegos no diseñados específicamente para el área.

Conscientes de que a lo largo de este año y los siguientes, las distintas instituciones de Nivel Inicial del país, están recibiendo y recibirán las Ludotecas Escolares³, es que consideramos importante que los docentes planifiquen propuestas de juego que involucren conocimientos matemáticos para su participación. Es necesario que las cajas se mantengan juntas para no perder el sentido de ludoteca. La ludoteca está pensada como un concepto y un objeto. Invita a pensar al interior de las instituciones cuál es el lugar que ocupa el juego.

² -Ver Glosario

³ - LUDOTECAS ESCOLARES PARA EL NIVEL INICIAL. M.E.C.C.yT. Las cajas tienen tres colores para su organización, las rojas contienen material para dramatización, las verdes para construcciones y las azules para juegos reglados. Son 9 cajas: 1 azul, 2, 3, 4, 5 y 6 rojo 7, 8 y 9 verde.

CONTENIDOS A ENSEÑAR Y RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

EL NÚMERO Y EL SISTEMA DE NUMERACIÓN

Es importante que el docente pueda visualizar que todos los quehaceres se encuentran transversalizados por las distintas funciones que poseen los números.

En tal sentido y siendo el uso social del número lo que marca el rumbo del trabajo en el Nivel Inicial, consideramos importante remarcar que además de abordar los dos aspectos matemáticos propios de los números (cardinalidad⁴ y ordinalidad⁵), se deberán considerar otros usos que hacemos de ellos en la vida cotidiana, por ejemplo para etiquetar o identificar objetos, lugares, personas, para expresar medidas, etc. Debido a la multifuncionalidad del número es necesario tener claro el aspecto que deseamos priorizar a la hora de enseñarlo, ya que se pueden presentar de manera simultánea en las diferentes situaciones siendo la docente la encargada de resaltar el aspecto seleccionado. Por ejemplo, si lo que propicia la situación planteada es saber la cantidad de puntos obtenidos al finalizar un juego, estaremos trabajando su aspecto cardinal, si lo que propicia es saber el teléfono de un compañero que se ausentó y queremos llamarlo será como etiqueta y si lo que deseamos es colocar en orden varios libros de la biblioteca que están numerados será su aspecto ordinal.

Los números pueden ser utilizados también para resolver problemas que requieran **retener una cantidad en la memoria**, es decir que los niños comprueben que en muchas ocasiones es conveniente recordar algún número para resolver determinadas situaciones, por ejemplo si le pedimos a un niño que lleve un pincel para cada compañero de su mesa en un solo viaje, será necesario que recuerde la cantidad de niños que hay en ella para que resuelva la situación. El docente, como modelo usuario de las herramientas matemáticas podrá, en algunas oportunidades, poner en palabras su estrategia cuando reparte algo y a medida que transitan por las distintas secciones del Nivel Inicial podrán ir ejercitando esta estrategia que favorece la resolución de distintas situaciones.

Otra posibilidad que ofrecen los números refiere a **memorizar las posiciones de los objetos o personas en una determinada serie ordenada**. Los niños podrán decir por ejemplo...Yo quiero estar primero en el tren, dame el libro que está segundo en esa pila o si hay colecciones de objetos numerados el niño podrá buscar directamente el número que desea sin necesidad de contar.

Así cómo es posible retener en la memoria una cantidad o de una posición, también es posible **comparar** cantidades y escrituras numéricas y establecer relaciones

⁴ - Ver Glosario

⁵ - Ibídem.

de mayor o menor que... Por ejemplo cuando dicen Camila tiene más fichas que yo o necesitamos más puntos para ganarles etc.

Sabemos que los números también sirven para resolver problemas que impliquen la **transformación de una colección**, con ellos se puede **anticipar resultados**, a partir de quitar, agregar, repartir, avanzar, retroceder. Por ejemplo un niño que tiene dos caramelos y sabe que le darán 2 más podrá anticipar que tendrá 4. También puede anticipar con facilidad los puntos que tendrán que salir en sus dados para llegar a la meta y ganar.

Por último los números también son utilizados para **registrar resultados** a partir de medir distintas magnitudes o para saber por ejemplo cuál es el equipo ganador en determinado juego, a partir de allí es que los niños sentirán la necesidad de leerlos y escribirlos.

Los docentes deben elaborar propuestas que faciliten en los niños la adquisición de un sentido de los conocimientos que van aprendiendo. En este nivel es necesario plantearse **para qué sirven los números y en qué tipos de problemas los niños pueden utilizarlos**, más que intentar definir y explicar qué es un número.

El Nivel Inicial debe enseñar cinco quehaceres referidos al número y al sistema de numeración, con los cuales los niños deberán resolver situaciones que impliquen:

- **Contar⁶** elementos reconociendo su uso en diferentes situaciones;
- **leer números en diferentes contextos;**
- **escribir números en diferentes contextos;**
- **comparar cantidades y escrituras numéricas en diferentes contextos;**
- **explorar situaciones que suponen la transformación de una colección.**

Estos quehaceres se deben trabajar en forma simultánea ya que son contenidos que se complementan mutuamente, pero a la hora de enseñarlos debemos conocer las características propias de cada uno de ellos porque atienden a los diferentes aspectos del concepto de número y sistema de numeración⁷.

Contar⁸

Los niños ingresan al ámbito escolar con diferentes saberes acerca de los números y el sistema de numeración⁹. El medio familiar y social se encarga de proporcionar estos aprendizajes iniciales, sistemáticos pero seguramente provistos de significado y sentido. A diario vemos a familiares jugar con un niño y contar “a la una,

⁶ -Ver Glosario

⁷ -Ver Glosario

⁸ -Ibidem.

⁹ -Ibidem.

ΣΑΤ-ΕΣΑΤ-ΗΟΥ

a las dos y a las tres”, contar los días que faltan para algún acontecimiento significativo, contar las monedas de la alcancía, contar los escalones de una escalera, contar autos, contar los invitados que vendrán a su cumpleaños, contar golosinas, etc.

Corresponde al jardín retomar los saberes infantiles y brindarles un escenario sistemático para que logren ampliarlos, enriquecerlos, y profundizarlos. En las salas se deben presentar variadas situaciones problemáticas, propias del ámbito escolar y social, las cuales permitan para su resolución utilizar desde el recitado de los números hasta el conteo de elementos. Asimismo hay que tener presente que no se cuenta con un solo propósito, sino que se realiza por varios motivos. Algunos de ellos pueden ser: comparar, operar, comunicar, etc. No debemos subestimar la importancia de esta actividad ya que el conteo es la herramienta fundamental del cálculo.

La competencia de contar que nos parece tan simple y obvia, no lo es así para los más pequeños. Para apropiarse sucesivamente de este saber matemático necesitan poner en juego simultáneamente una serie de habilidades cognitivas y motrices.

Para poder contar de manera competente un niño debe poder realizar las siguientes acciones de manera coordinada:

- Recitar una porción convencional de la serie numérica;
- hacer corresponder a cada uno de los elementos contados una y solo una denominación de los números de la serie numérica oral sin omitir ni repetir ninguno;
- reconocer que el último número que dicen indica cuántos hay;
- saber que el conteo no depende ni varía según el tipo de objetos o elementos que cuenta;

Generalmente los niños ponen en juego algunas de las habilidades mencionadas, pero no todas. Es decir, por ejemplo, pueden contar bien hasta el número 5, pero si extendemos la situación a 10 elementos comienzan a mostrar dificultades. En un primer momento, aproximadamente a partir de los 2 años, los niños realizan un recitado de números aprendidos de memoria. Éste puede ser del tipo 1, 2, 3, 5, 8,10, 20. A medida que participan en situaciones de conteo, van ampliando y completando su recitado, como por ejemplo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10.

Consideramos importante tener en cuenta alguna de las dificultades más frecuentes que se les presentan a los niños en el momento de realizar un conteo, ya que esto le permitirá al docente hacer la intervención más pertinente en cada caso para favorecer la adquisición de dicho conocimiento por parte de los mismos. Las dificultades a que hacemos referencia son:

- De secuenciación, durante el conteo omite el nombre de algunos números o los repite, como por ejemplo si está contando veinte sillas puede llegar a decir 1, 2, 3, 4, 5, 5,6,... o 1,2 3, 4, 5, 7, 8...

ΣΑΤ-ΗΣΑΤ-ΗΟΥ

- De organización del conteo: durante el conteo no puede diferenciar entre los objetos contados y aquellos que aún no contó, por lo tanto suelen contar el mismo objeto más de una vez o no contarlos.
- De coordinación, durante el conteo no acompaña el recitado a la acción de establecer una correspondencia término a término con los objetos contados, como por ejemplo al contar a sus compañeros va tocando la cabeza de cinco niños pero en el recitado puede ir por el número siete si va muy rápido o por el tres si va lento.

Para favorecer la adquisición del conteo es fundamental que los niños tengan la posibilidad de ejercitar el recitado de la serie numérica en diversas oportunidades con una finalidad determinada. Para lograr el manejo fluido y seguro del recitado es aconsejable que la docente plantee situaciones donde los niños puedan contar intercalando palabras, contar a partir de un número determinado, contar para atrás y contar ampliando la cantidad de números de manera gradual.

Para que los niños aprendan a contar es necesario que tengan la posibilidad de trabajar con colecciones de materiales concretos, que puedan contar cantidades para luego introducirlos en el aprendizaje del resto de los contenidos matemáticos.

Los niños podrán proponer y desplegar la estrategia que consideren más adecuada para resolver una situación dada, la docente entonces deberá observarlos e intervenir sólo si fuera necesario intentando en todo momento ayudarlos a pensar sin resolver ella la situación. Les propondrá a los alumnos que ellos piensen y determinen qué debemos hacer para saber por ejemplo: cuántos chicos vinieron hoy a la sala, cuántos días faltan para la fecha de un evento significativo para ellos (cumpleaños, actos, vacaciones, etc.), saber qué equipo ganó, qué propuesta obtuvo mayor adhesión en una votación, entre otras.

Para favorecer este aprendizaje el docente debe mostrarse como usuario competente del quehacer matemático, es importante que verbalice su acción ya que los niños la escucharán, observarán y podrán imitar. Por ejemplo, puede decir -Voy a contar las monedas de un peso que hay en la alcancía para saber cuántos caramelos podemos comprar, o -Voy a contar cuántos chicos hay en esta mesa para traerles los materiales que necesitan para que todos puedan trabajar.

Una vez que los niños cuentan con soltura se pueden proponer situaciones que les permitan adquirir habilidades más complejas del conteo, por ejemplo **el sobreconteo**¹⁰. El manejo de estas habilidades sentarán las bases de diversos procedimientos de cálculo que realizarán en el futuro. Por ejemplo la semana pasada un grupo pescó 5 peces, ahora va a seguir pescando y continuará contando a partir del número 5, así vamos a saber cuánto pescan a lo largo de todo el mes.

¹⁰ -Ver Glosario

Proponemos algunas situaciones que favorecen la adquisición del conteo y que el docente podrá tener en cuenta a la hora de diseñar sus actividades áulicas: contar las figuritas de un álbum, los días que faltan para las vacaciones, para su cumpleaños, para el campamento anual, los compañeros presentes y los ausentes, las tazas para tomar la merienda, los puntos de un dado, las letras de su nombre, las sillas y mesas de la sala, los cuadernos de comunicaciones, los libros de la biblioteca de la sala, los pancitos para repartir en la merienda, los casilleros de un juego, los votos obtenidos, las cuadras recorridas, la cantidad de cucharadas en una preparación y muchas otras más.

Es importante que los niños tengan claro el propósito de cada una de estas situaciones, es decir, el “para qué” cuenta en cada caso. Por ejemplo, estamos trabajando un proyecto de cocina donde se elaboran bombones para regalarles a sus familias. Para ello proponen armar bolsitas con 10 bombones en cada una; en el proceso de armado de las bolsitas surgirán varias situaciones de conteo: averiguar la cantidad de bolsitas que necesitan; colocar los 10 bombones dentro de cada una; verificar si las bolsitas armadas alcanzan para todos, etc.

Otras situaciones interesantes pueden ser los juegos reglados. Se propone un juego con un dado, que en lugar de tener puntos, tenga números con colores diferentes en cada cara; los números serán seleccionados acorde al campo numérico que elija la docente trabajar. Los niños dispondrán de un juego con fichas de colores; al tirar el dado deberán juntar tantas fichas como indique el número que les salió. En este juego deberán contar las fichas de color que deben juntar en cada tirada del dado y las fichas totales obtenidas por jugador.

Es importante que el docente considere, a la hora de planificar su tarea, las variables que refieren a la continuidad y diversidad didáctica, es decir que para trabajar el conteo las actividades no sean idénticas, sino “en tanto algo permanece, algo nuevo aparezca en la escena educativa”, de este modo los alumnos podrán ir adaptándose a la diversidad de situaciones que requieren del conteo, a la vez que ir progresivamente complejizando su accionar para avanzar en sus conceptualizaciones. Del mismo modo la diversidad de propuestas a la hora de contar: se podrá hacer individualmente, en grupo, alguno cuenta y los otros escriben, ya sea para resolver exitosamente un problema o un juego. Si en la última sección del Nivel Inicial los niños ya cuentan, será necesario complejizar las propuestas y plantear nuevos desafíos en donde el conteo sea una de las actividades a realizar.

Leer números

Leer números implica interpretar el grafismo convencional de su escritura, por ejemplo al número 8 relacionarlo con su denominación oral, ocho. El acto de leer números relaciona al Sistema de Numeración Oral con el Sistema de Numeración Escrito. La primera aproximación que los niños tienen con los números es a través de la

Σ
Α
Γ
Δ
Ε
Ζ
Η
Θ
Ι
Κ
Λ
Μ
Ν
Ξ
Ο
Π
Ρ
Σ
Τ
Υ
Φ
Χ
Ψ
Ω

numeración oral y es a partir de ella que comienzan a apropiarse de la numeración escrita.

Los conocimientos intuitivos, respecto a este quehacer, adquiridos por los niños en ámbitos extraescolares deben recuperarse en el jardín y serán el punto de partida para diseñar planes de acción que les posibiliten incrementar sus experiencias donde deberán poder interpretar el significado de los números escritos. Por ejemplo leer el número de día del mes que la docente escribe en el pizarrón al iniciar la jornada, leer el precio de algunos productos que necesitamos comprar durante una visita al almacén del barrio, leer los distintos números que refieren a distintos puntajes obtenidos al jugar; entre otras.

Los niños no aprenden a leer los números de manera ordenada, sino que van aprendiendo a leerlos en tanto determinado número tenga algún significado para ellos, por ejemplo si sabe que vive en “Alvear 63” y lo ve siempre escrito al entrar a su casa, es posible que sepa leer el número 63 antes que otros.

Los niños reconocen los números escritos en diferentes contextos y le van otorgando diferentes sentidos según la interpretación que pueden realizar de ellos, seguramente si asisten a un cumpleaños y la vela de la torta es un número entenderán que representa la edad que cumple el cumpleaños. Del mismo modo pueden reconocer representaciones numéricas y aunque no sepan de qué número se trata saben reconocerlo en su uso, por ejemplo ese número que está en la puerta de una casa sirve para saber el número de la calle.

Supongamos que proponemos una actividad donde los niños deban interpretar las cantidades expresadas en números convencionales, por ejemplo la cantidad de tazas o cucharadas de cada uno de los ingredientes de una receta. Al señalarles y preguntarles qué cantidad le tenemos que poner, ellos deberán interpretar el número. Algunos niños que saben el nombre del número en cuestión podrán decir la cantidad, otros niños tal vez recurran a la banda numérica porque ya saben contar y se detendrán cuando lleguen a la cantidad solicitada, otros solamente la leerán porque ya lograron internalizar la cantidad que representa.

El docente debe esperar que la mayoría de los niños logre expresar su conclusión, que fundamente sus respuestas, que escuche a sus compañeros y que logre acordar la respuesta correcta y la pueda determinar permitiendo la participación, sobre todo, de los que no hablan con frecuencia, preguntándoles puntualmente si están de acuerdo o no y cómo se dieron cuenta. Es importante que el docente no dé como válida una única respuesta, sino que inste a los niños a pensar y a decidir cuál es la estrategia más adecuada. Esto le otorga sentido al aprendizaje, ya que por un lado están resolviendo una situación problemática significativa para los niños y por otra parte les brinda la oportunidad, a través de su uso, de vivenciar la importancia de leer correctamente una cantidad.

ΣΑΤΕΣΑΤΗΟΑ

Algunas situaciones posibles a considerar que impliquen la interpretación de números por parte de los niños son: leer los números que van saliendo en el juego del bingo u otros, los números de un juego de cartas, los números en un dado, los números en un juego de tablero, los números de teléfono de sus compañeros, los talles de su ropa, los precios de diferentes productos, las páginas de los libros, los números de las figuritas del álbum, los números de un reloj, los números de algunos canales de televisión, el número de sus documentos, los números de sus domicilios, los números de la cinta métrica, entre otros.

La herramienta de saber contar les permitirá a los niños saber cómo usar la banda numérica para leer y escribir números, en tal sentido ofrecerles variadas situaciones permitirá a los niños una aproximación significativa a la lectura de los números convencionales que ven en su entorno y que paulatinamente irán utilizando. Los niños sentirán la necesidad de aprenderlos porque son herramientas matemáticas que le sirven para entender, actuar y adaptarse con mayor autonomía al mundo que los rodea.

Escribir números

Escribir números implica poder representarlos de manera convencional. En este proceso los niños van exponiendo distintas respuestas ante las situaciones de representación de la escritura de los números.

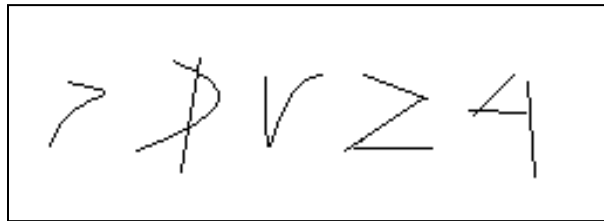
Con respecto a este quehacer los alumnos no cuentan con muchas experiencias previas. Es por ello que en el jardín debe ofrecerles variadas situaciones problemáticas o juegos donde sea necesario escribir números.

Los niños se van aproximando, en la medida de sus posibilidades, a las escrituras numéricas convencionales, en dicho proceso se pueden observar diversas respuestas. Cabe destacar que las mismas no siguen una secuencia estricta en su orden, porque los procesos de producción en los niños varían según el objeto de que se trate. Es posible observar que si se trata por ejemplo de ocho pinceles grafica solo el número ocho, pero si se trata de ocho golosinas, de su agrado, le cuesta mucho representarla con un solo número y es posible que escriba todos los números del uno al ocho ordenadamente. Ante la necesidad de registrar una cantidad de elementos los niños pueden:

- Realizar escrituras diversas que no dan cuenta de cantidad ni tipo de objeto.
- Dibujar la cantidad de objetos que tienen que representar realizando una correspondencia término a término. Por ejemplo, en un juego de bowling si necesita representar la cantidad de botellas que volteó con un tiro, seguramente dibujará todas las botellas caídas.
- Reemplazar el dibujo por un símbolo, que puede ser un palito, una cruz, un círculo, etc. donde siguen respetando la correspondencia término a término, un símbolo por cada objeto. Por ejemplo, si necesitan registrar la cantidad de alumnos presentes colocarán una cruz por cada uno de sus compañeros.

Σ
Α
Γ
Δ
Ε
Ζ
Η
Θ
Ι
Κ
Λ
Μ
Ν
Ξ
Ο
Π
Ρ
Σ
Τ
Υ
Φ
Χ
Ψ
Ω

- Representar a través de grafismos parecidos a los convencionales. En ocasiones los invierten o usan letras del abecedario. No se preocupan aún por el orden natural de los números y es común que no respeten la correspondencia término a término, ya que su atención está puesta en la imitación de las escrituras convencionales. Por ejemplo, si lo que desean es registrar los 5 libros nuevos que compraron para la biblioteca, podrán escribir 5 grafismos similares a los números o letras.



- Representar los números respetando su orden natural y atendiendo a la correspondencia término a término, por lo tanto a cada uno de los objetos le asigna un número en el orden convencional. Por ejemplo, si necesitan registrar la cantidad de tijeras que hay en una caja, si son siete pueden escribir 1 2 3 4 5 6 7.
- Escribir por ejemplo cuatro veces cuatro (4 4 4 4) para registrar la cantidad de tazas que debe ir a buscar a la cocina porque todavía les cuesta entender que una cantidad determinada de objetos se representa con un solo número..
- Entender que un solo número representa la cantidad de objetos de una colección, por lo tanto lo representarán escribiendo ese número. Por ejemplo, si necesitan anotar la cantidad de figuritas pegadas en el álbum, después de contarlas escriben el número 15 una sola vez.

También debemos considerar que el proceso de interpretación y el de producción escrita no siempre lo realizan de manera simultánea, ya que muchos niños pueden interpretar lo que representa una cantidad escrita, convencionalmente o no, pero aún no las puede producir por sí mismos.

La evolución de estas respuestas dependerá en gran medida de las posibilidades que tengan los niños de escribir números, es por ello que las actividades que les proponga el docente deben ser frecuentes por ejemplo, escribir la cantidad de cucharas que debemos solicitarles a las porteras para poder comer un postre, la fecha en las invitaciones a la muestra de arte para los padres del jardín, la cantidad de cartulinas que necesitamos comprar para confeccionar las carpetas, las medidas de las ventanas que nos pidió la modista para hacer las cortinas, la cantidad de personas que trabajan en el jardín para poder saber cuántos regalos preparar en el festejo de su día, registrar el puntaje que obtienen en diferentes juegos para saber quien ganó, escribir los números de teléfonos y

Σ
Α
Τ
Η
Σ
Α
Τ
Η
Α
Ο
Α

direcciones de sus compañeros en las agendas que confeccionaron para poder visitarlos o llamarlos durante las vacaciones, entre otras.

Comparar cantidades y escrituras numéricas

Comparar cantidades y escrituras numéricas implica adquirir la capacidad de establecer relaciones de igualdad o desigualdad entre ellas.

Con respecto a este quehacer es importante diferenciar entre las situaciones donde se trabaja la **comparación de cantidades** y entre las que propician la **comparación de escrituras numéricas**.

Las primeras comparaciones que exploran los niños son de tipo cualitativo: “hay muchos”, “hay pocos”, etc. Las situaciones que se deben plantear deben favorecer comparaciones de cantidades referidas a las relaciones “mayor que”, “menor que”, “igual que”, “tantos como”, “más que”, “menos que”, etc. Por ejemplo: sacar una carta mayor, menor o igual a la del compañero, determinar quien sacó más puntos en la tirada de un dado, avanzar tantos casilleros como puntos indique el dado, traer tantas tazas como niños hay en la mesa, etc.; donde inicialmente se utilizan cantidades chicas.

Para poder resolver estas situaciones los niños recurren a diferentes estrategias como por ejemplo realizar una correspondencia término a término, reconocer el mayor o menor por percepción global si son diferentes, contar, recurrir a la banda numérica para verificar la posición de los números a comparar, comparar los números directamente, entre otras.

Cuando estas comparaciones de cantidades se han trabajado frecuentemente, la docente debe ir proponiendo situaciones donde los niños puedan aproximarse a la comparación de escrituras numéricas, las cuales hacen referencia al valor posicional de las cifras en un número, para ello se hace necesario incorporar números de más de una cifra. En un principio lo realizan oralmente y luego utilizando la banda numérica. Esto permitirá el establecimiento de algunos criterios y un acercamiento a las regularidades de nuestro sistema de numeración. Por ejemplo, si a los niños se les presenta la situación de comparar el número 24 con el 381 dirá naturalmente que “el segundo vale más porque tiene más números”; o al preguntarles “¿cuál es más caro?” cuando comparamos los precios \$25 y \$31 podrán decir que “el 31 porque tres es más grande que dos y el primero es el que manda”; al pedirles que determinen ¿quién tiene más figuritas pegadas en el álbum? y los números a comparar son 45 en el álbum de Juan y 54 en el de Pedro, las respuestas de algunos podrá ser “tiene más Pedro porque el 5 está adelante y vale más que el 4” (Wolman, S. 2000).

Para favorecer la adquisición de este quehacer se deben proponer actividades donde los niños tengan la necesidad de comparar cantidades y escrituras numéricas. Por ejemplo, ordenar los libros de la biblioteca de la sala según su numeración, acomodar las hojas de la carpeta viajera según el número de páginas para poder encuadernarla, sin tener el álbum de figuritas a la vista, anticipar el orden en que deben pegar tres figuritas

341434143

nuevas con los números 25, 63 y 48, determinar el orden de los cinco primeros jugadores según el puntaje obtenido por cada uno, entre otros.

Explorar situaciones que suponen la transformación de una colección

El Nivel Inicial debe ofrecer a los niños la posibilidad de experimentar situaciones que afecten la cantidad de una colección de manera intuitiva y concreta (unir, separar, agregar, quitar, juntar, compensar, estimar, avanzar, retroceder, etc.), utilizando conteos, sobreconteos o cálculos memorizados de algunos números.

Al enseñar a explorar situaciones que suponen la transformación de una colección los niños puedan **anticipar resultados** que luego corroboran o verifican y pueden **verbalizar los procedimientos** que ponen en práctica para resolver una situación puntual. Por ejemplo, la docente les dice a los niños que tienen dos bolsitas con masitas para entregarles de regalo a dos mamás que vinieron a leer cuentos, pero en una hay 3 masitas y en otra 7 y pregunta cómo hacemos para que las dos mamás reciban la misma cantidad de masitas. Algunos niños podrán expresar que dibujarán las bolsas en un papel e irán cambiando de bolsas las masitas hasta que les queden la misma cantidad, otros niños podrán decir que reemplazarán las masitas por chapitas y las separarán hasta armar las dos colecciones, otros dirán que realizaron “lo van a hacer solos” y lo realizan mentalmente.

Esto no implica que se deba forzar a los niños a adquirir conocimientos matemáticos que no estén acordes con sus posibilidades.

Debemos tener en cuenta que más allá que ellos puedan agregar, quitar, etc., no están aún preparados para utilizar los símbolos matemáticos como $+$, $-$, $=$, ya que el uso de los mismos requiere de un nivel de abstracción que no están en condiciones de abordar, les es difícil comprender que un mismo signo puede representar diferentes acciones. Por ejemplo, el signo más ($+$): puede representar de manera simultánea la compra de caramelos, el hecho de recibir regalos y obtener más juguetes, el ingreso de nuevos alumnos y tener más compañeros; el signo menos ($-$) puede representar de manera simultánea que ya me comí una galleta de los tres que tenía, los frascos de dulce para la merienda eran cinco y ahora son dos, el signo igual puede representar en forma simultánea que mi compañero tiene los mismos años que yo, que la seño tiene dos hijos igual que mi mamá, entre otros.

El niño se irá aproximando al cálculo¹¹ poniendo en práctica las distintas estrategias que conoce y puede manejar con cierta soltura. Mencionaremos algunas de ellas son utilizadas por los niños de manera simultánea. La intención de presentarlas es que le sean útiles al docente para diagnosticar y diseñar las diferentes situaciones problemáticas:

- **Concretas:** el niño arma cada una de las colecciones que le plantea la situación problemática con distintos elementos o utilizando sus dedos, con palitos, dibujos,

¹¹ -Ver Glosario.

tapitas; los cuenta por separado y al unir las colecciones las vuelve a contar. Por ejemplo, si en la sala se están recolectando latas para confeccionar macetas, se contaron 5 y al día siguiente un niño trae 4 más, la docente podrá preguntarles ¿cuántas latas tienen ahora? es probable que para resolver la situación los niños cuenten nuevamente las 5 latas que ya poseen y las 4 latas nuevas. Esto muestra la necesidad que tienen aún de manipular el material para explorar problemas que supongan la transformación de una colección. Pueden también realizar **Conteo interiorizado** (Duhalde, M. y González Cuberes, M. 1997), contando el primer sumando mentalmente y luego prosigue la cuenta agregando con los dedos el segundo sumando. Cabe destacar que este tipo de estrategia se le complica cuando el primer sumando es más chico que el segundo, ya que los niños desconocen la propiedad conmutativa de la suma. Por ejemplo, si tienen que sumar a los tres frascos de mermeladas que había en la sala, dos nuevos que trajo una mamá, contarán mentalmente uno, dos, tres y luego continuarán contando con los dedos o con material concreto.

- **Sobreconteo¹²**: Los niños retienen el primer sumando en su memoria y luego le van agregando de a uno la cantidad del segundo sumando, muchas veces utilizan sus dedos, material concreto, rayitas, etc., para no olvidar ninguno. Paulatinamente se darán cuenta que les conviene, por razones de economía operativa, comenzar registrando el sumando mayor e ir aplicando, sin conceptualizarla aún, la propiedad conmutativa de la suma.
- **Mentales**: algunos niños podrán realizar cálculos mentales sencillos. Las operaciones que implican agregar o sacar uno son mucho más fáciles para los niños por el manejo que realizan de la sucesión de números con respecto al sucesor o anterior. Por ejemplo: agregar o sacar uno a una colección o disponiendo de memorizados sencillos como $2 + 2$.
- Con respecto a **quitar-sacar-separar** es evidente que les ocasiona un conflicto mayor a la hora de resolverlo, agregar les resulta más fácil que quitar por la familiaridad con que manejan el recitado de la serie numérica en el orden convencional. En la medida que adquieran destreza en el contar hacia atrás podrán realizar esta operación de manera más eficaz.
- Los niños también utilizan estrategias para quitar- sacar; algunas de ellas son:
- **Concretas**: el niño puede realizar alguna de estas acciones, arma una colección con la cantidad de palitos, tapitas o con sus dedos que representa el minuendo (el número más grande de la resta) luego quita la cantidad de palitos, tapitas o sus dedos que indica el sustraendo (el número menor de la resta) y una vez que realizó este proceso cuenta los elementos mencionados y en el caso de los dedos los baja.
- **Retrocontar o descontar**: los niños pueden nombrar la serie numérica en forma regresiva a partir del minuendo y comienza a retroceder tantas unidades como indica

¹² -Ibidem.

el sustraendo. Por ejemplo de los 5 paquetes de galletitas que había en la sala, la docente presta 2 la sala vecina, cuando la maestra pregunta cuántos paquetes quedan los niños reteniendo el 5 le sacan dos unidades: 4-3 y puede responder que le quedan 3 paquetes. Si llevan a cabo muchas experiencias similares podrán utilizar para trabajar con números más grandes la estrategia que implica contar hacia adelante la cantidad que le falta al sustraendo para llegar al valor del minuendo. Por ejemplo: si tienen que sacar 12 de 15 pueden empezar a contar desde el 12 hasta llegar al 15 y decir que quedan 3. (Duhalde, M. y González Cuberes, M. 1997).

Los niños reconocen, sin mucha dificultad, las distintas transformaciones que modifican una cantidad y si se les brinda la posibilidad de trabajar con materiales concretos en diversas oportunidades podrán por ejemplo reconocer que una colección de 9 elementos puede ser subdividida en dos subcolecciones que no siempre tienen la misma cantidad es decir el reparto no es siempre el mismo, por ejemplo de 5 y 4, 3 y 6, 8 y 1 o 2 y 7; ésto favorecerá ampliamente el desarrollo de la reversibilidad en su pensamiento ya que después de una partición pueden volver a unir sus partes y vuelven a tener el todo original.

El docente deberá diseñar distintas situaciones problemáticas donde los niños puedan desplegar todo su potencial y se sientan habilitados a poner en práctica sus estrategias: anticipar transformaciones, ensayar, compensar diferencias¹³, agregar, quitar, repartir en partes iguales, verbalizar, entre otras.

En el trabajo con los niños la docente podrá identificar y aprovechar muchas de las situaciones cotidianas que se presentan en la sala, como por ejemplo, proponer a los niños que lleven un control sobre la cantidad de paquetes de galletas que van quedando en el armario a medida que las van consumiendo, anticipar la cantidad de hojas necesarias para elaborar una agenda de cuatro páginas para cada compañero, corroborar los días que faltan para un acontecimiento importante a medida que pasa el tiempo, llevar un control sobre las monedas de un peso que van colocando en la alcancía de la sala, calcular la cantidad de figuritas que tienen o les faltan en el álbum a medida que lo van completando, entre otras.

UN ESCENARIO DE TRABAJO POSIBLE

A manera de cierre y como ejemplo de la simultaneidad con que el docente puede enseñar los contenidos desarrollados dentro de este eje proponemos la siguiente actividad a realizarse por niños de 4 y/o 5 años. El grupo viene trabajando con un proyecto sobre los negocios e instituciones del barrio donde se encuentra el jardín, de todos los lugares visitados el que más les llama la atención es el supermercado. Previamente han recorrido el barrio del jardín en varias oportunidades y para realizar

¹³ -Ver Glosario.

El espacio físico o sensible es aquel que nos rodea y que lo podemos percibir a través de los sentidos. Con respecto a este espacio el Nivel Inicial propiciará que los niños lo exploren, se desplacen, lo representen, lo recreen.

Estos son los conocimientos que les permitirán a los niños construir sus **sistemas referenciales espaciales**¹⁴, los cuales no sólo les permitirán resolver situaciones problemáticas referidas al espacio sino también poder recrearlo, modificarlo y disfrutarlo.

El espacio geométrico es ideal, propio de la teoría, lo conocemos a través de su representación por medio de dibujos. Deben enseñarse los contenidos que favorecen la adquisición de conocimientos relacionados a algunas características de las diferentes formas y cuerpos geométricos, propiciando y fomentando en los niños la exploración, el análisis, la observación y la descripción de algunas de ellas.

Es importante remarcar que el propósito de la enseñanza de la Geometría en el Nivel Inicial consiste en aproximar o introducir a los niños en la búsqueda de algunas características del espacio geométrico a partir de la elaboración de “intentos” de argumentaciones, que se constituirán, más adelante y a medida que avancen en su escolaridad, en sus fundamentaciones al realizar una demostración propia del saber geométrico.

El docente debe enseñar los contenidos trabajando ambos espacios de manera simultánea para que los niños tengan la posibilidad de ir aproximándose al espacio geométrico como un modelo matemático que creó el ser humano para poder resolver las distintas situaciones que se le fueron presentando y avanzar en el desarrollo de la ciencia.

No debemos olvidar que vivimos en un espacio tridimensional y es así como el niño lo percibe y lo va reconociendo a medida que lo vivencia, verbalizando y conceptualizando en función de sus necesidades. Por lo tanto, el docente debe posicionarse en la mirada que tienen los niños de su entorno para poder diseñar las situaciones problemáticas que los inviten a indagar el espacio con mayor profundidad.

Por lo expuesto en el párrafo anterior es preciso reflexionar sobre la enseñanza de la Geometría, si acordamos que es una “idea”, “una abstracción”, cabe la pregunta sobre cómo enseñarla a los niños de Nivel Inicial, entendiendo que a la edad de ellos es muy complejo comprenderla ya que adquieren sus conocimientos de manera directa o indirecta.

Pensemos cuáles son las situaciones problemáticas que propiciarán en el niño la construcción del concepto de figura o cuerpo geométrico, que ya fue definido por la humanidad. Serán entonces, aquellas situaciones donde los niños deban representar o construir un objeto de la realidad que les sirva para resolver la situación planteada.

A modo de ejemplo proponemos las siguientes situaciones: Si surge la necesidad de representar la sala del jardín, cuando dibujen las mesas, podremos proponerles que se

¹⁴ -Ver Glosario.

imaginen mirándolas desde el techo. Es importante que previamente hayan tenido la posibilidad de observar distintos espacios desde arriba, por ejemplo en los polideportivos, en algunos museos, escuelas con escaleras, entre otras. Del mismo modo utilizar las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y observar imágenes/fotos/videos satelitales. Los niños deberán dibujar rectángulos o cuadrados o circunferencias según las formas de las mesas u otros muebles, es allí donde al intentar reproducirlas tendrán la posibilidad de iniciarse en el análisis de sus características. Otro ejemplo puede ser que los niños necesiten un dado grande para jugar un nuevo juego entonces, la docente podrá proponerles fabricar uno y será una buena oportunidad para que los niños comprueben que el dado se construye con 6 caras cuadradas iguales.

Otras situaciones que se deben presentar en las salas son las que posicionan a los niños como productores de las consignas espaciales y no solo ejecutores de las propuestas del docente. Por ejemplo dos grupos de niños tienen idénticas maquetas, uno de ellos puede dictar donde están escondidas las personas en una de las maquetas, el otro grupo irá colocando según lo que van escuchando. Los mensajes que los niños dan suelen ser incompletos y a medida que trabajan en estas propuestas modificarán “al lado” por otro término más preciso y estableciendo relaciones entre los objetos como “entre la casa y el árbol”.

Al momento de trabajar estos quehaceres con los niños es importante tener en cuenta, que tanto las distintas colecciones de objetos y cuerpos geométricos, los espacios físicos y trayectos que seleccionamos deberán ser reconocidos, manipulados, explorados y vivenciados por los niños con la anticipación suficiente, ya que ello les permitirá concentrarse en los contenidos propios de la Matemática que pretendemos puedan construir. No se le puede pedir a un niño que describa situaciones espaciales si no conoce los objetos con los que va a realizar una propuesta, porque toda su atención estará en explorarlo, en ver para qué sirve y qué se puede hacer con él.

Para que los niños puedan representar en el plano distintos espacios físicos el docente debe tener en cuenta: el uso, la actividad, el grado de reconocimiento y los sentimientos que les generan dichos espacios a los niños. Para evitar solicitarles que representen en el plano un espacio que no conocen, que no usan con cierta frecuencia y mucho menos si les provoca inseguridad, miedo, desconfianza. Por ejemplo, sólo se les puede pedir a los niños que representen el espacio de la sala principal del museo luego de haberla visitado y recorrido.

Con respecto a los recursos materiales (cuerpos geométricos, bloques de variadas formas, juguetes, útiles escolares, distintos recipientes, envases descartables, etc.) que se proponen utilizar para que los niños puedan describirlos, es importante seleccionar aquellos que puedan ser descriptos por sus atributos matemáticos (forma) y no por su color o textura. A los niños debemos ofrecerles materiales con igual textura y color para que no se distraigan con características que no son matemáticas y que llaman mucho su atención. Por ejemplo, las piezas del Tangram deben ser todas del mismo color.

Σ
Α
Γ
Δ
Ε
Ζ
Η
Θ
Ι
Κ
Λ
Μ
Ν
Ξ
Ο
Π
Ρ
Σ
Τ
Υ
Φ
Χ
Ψ
Ω

Es importante que la sala cuente con variedad de portadores de información espacial, de fácil acceso para los niños y que podrán ser utilizados tanto por ellos como por la docente cuando necesiten información que les permite resolver alguna situación o simplemente para reafirmar un pensamiento. Como por ejemplo: diferentes cuerpos geométricos, un plano del jardín, un plano de la ciudad, un mapa del país, las producciones de los niños, un afiche con las conclusiones a las que arribaron después de haber realizado una actividad espacial, entre otros.

El Nivel Inicial debe enseñar cuatro quehaceres referidos al espacio y las formas geométricas, ello posibilitará que los niños puedan:

- Explorar y describir algunas características de **figuras y cuerpos geométricos**;
- Establecer **relaciones espaciales entre los objetos**;
- Comunicar y representar **desplazamientos**;
- Representar e interpretar **planos sencillos**.

Explorar y describir algunas características de figuras y cuerpos geométricos

El Nivel Inicial debe proponer a los niños diferentes situaciones donde deban describir algunas características de figuras y cuerpos geométricos para que puedan conocerlas e identificarlas.

Enseñar este quehacer en el Nivel Inicial permitirá a los niños iniciarse en la descripción de diferentes objetos, figuras y cuerpos geométricos para luego poder no solo compararlos entre sí, sino en el futuro realizar deducciones, argumentaciones y demostraciones con respecto a la estructuración del espacio y de la geometría propiamente dicha.

El docente deberá diseñar diversas y variadas situaciones donde los niños tendrán que buscar diferentes estrategias para describir objetos reales de variadas formas, figuras y cuerpos geométricos y es aquí donde el lenguaje oral juega un papel muy importante, ya que los niños deberán encontrar las palabras más adecuadas.

Muchas son las ocasiones donde la docente puede trabajar este contenido con sus alumnos, a modo de ejemplo comentamos la siguiente: en una mesa de la sala la docente colocará todos los elementos necesarios para que los niños puedan realizar una actividad que ella misma les propone momentos antes. Generalmente es la docente la que les facilita a los niños los materiales para que puedan trabajar, pero “hoy” serán los niños quienes deberán solicitárselos, con la siguiente condición: al pedirle el material a la docente no podrán decir su nombre ni para que se usa, sólo podrán pedirselo describiendo cómo es. Los niños van desarrollando su capacidad de describir diferentes objetos

31-11-2021

A la vez que los niños van desarrollando su capacidad de describir diferentes objetos, figuras y cuerpos geométricos es importante ofrecerles situaciones donde deban compararlos y comenzar a manejar relaciones como “esta jarra es más alta que la otra”, “mi mochila es más grande que la de Juan”, “la biblioteca es más chica que la sala”, “ese reloj parece un círculo”, “el triángulo tiene tres lados y el cuadrado cuatro”, etc.

Otras situaciones que facilitan la adquisición de este contenido por parte de los niños son:

- Intentar reproducir un rectángulo que será usado como el marco de un retrato o una invitación.
- Armar una maqueta del jardín, barrio, museo, etc.; con materiales descartables (cajas, botellas, etc.) que respondan lo mejor posible a las formas reales del lugar a representar.
- Adivinar el objeto real, figura o cuerpo geométrico descrito por la docente o algún niño, por ej. “tiene la misma forma que una pelota”.
- En pequeños grupos los niños reciben un sobre del docente con una tarjeta en donde está escrito el objeto que deben construir, por ejemplo UN PUENTE, UN AVIÓN, UN CAMINO, UNA CASA, u otros posibles. El docente lee a cada grupo la tarjeta sin que los demás grupos escuchen. En cada una de las mesas hay ladrillos, bloques, pajitas, tapitas, maderas, etc. que serán utilizadas para la construcción. Luego en las distintas mesas proceden a construir el objeto que nomina la tarjeta (sólo uno por grupo), cuando todos finalizan deben pasar por las otras mesas y decir que creen que construyó cada uno de los grupos, luego se chequea con la tarjeta y se da por finalizada la propuesta.

Establecer relaciones espaciales entre los objetos

Permitirá que los niños logren identificar las distintas relaciones que se establecen entre los objetos cotidianos, personas y cuerpos o figuras geométricas. Cuando los niños dicen al describir las relaciones espaciales frases como: “las sillas están abajo de las mesas”, “las tijeras están cerca de los pinceles”, “la sala está lejos de la biblioteca”, etc.

Establecer las relaciones espaciales entre los objetos implica poder identificar la ubicación espacial entre ellos y su ubicación en el espacio físico que los contiene.

Deberán surgir en las situaciones planteadas las relaciones con respecto a la orientación de los objetos entre sí y con el espacio que los contiene y es allí donde empiezan a expresarse de la siguiente manera: “la mesa que está al lado de la puerta”, “las tijeras están dentro de la lata”, “poné la que tiene cuatro lados debajo de la que tiene tres”, “la vaca está entre la casa y la señora”, etc.

A medida que los niños tienen la posibilidad de resolver situaciones van incorporando, al momento de comunicar una situación espacial, nuevas relaciones y en definitiva van pudiendo expresar cada vez de manera más clara y precisa, las relaciones

ΣΑΤ-ΕΣΑΤ-ΗΟΥΑ

espaciales entre los objetos, sus ubicaciones, porque seguramente de esto dependerá que la situación problemática propuesta sea o no resuelta.

A modo de ejemplo proponemos la siguiente situación, se divide al grupo en dos subgrupos, a cada uno se le entrega una maqueta con una casa, un semáforo y un kiosco fijos además dos personas, un auto y un perro sueltos. En un extremo de la sala uno de los subgrupos ubican los objetos sueltos en diferentes lugares de su maqueta y luego dan las instrucciones de manera verbal a sus compañeros del otro subgrupo, que se encuentran en el extremo opuesto de la sala y no pueden ver la escena hecha por sus compañeros para que puedan ubicar dichos objetos en los mismos lugares.

Este tipo de actividades también se pueden proponer con diferentes figuras o cuerpos geométricos, elementos con los que puedan armar una escena, etc. Para enriquecerlo se pueden ir aumentando la cantidad de objetos pero lo fundamental es que los niños tengan la posibilidad de reflexionar grupalmente sobre sus producciones y avances para lograr acordar entre todos la mejor manera de comunicar una situación espacial para que sea entendida por todos. Se puede utilizar la misma estrategia con el juego “Tangram”.

Proponerles a los niños jugar con un “Tangram” es una actividad que entusiasma mucho, brinda la posibilidad de ejercitar la mejor manera de comunicar las relaciones espaciales entre los objetos y además los incentiva a describir cada vez con mayor exactitud diferentes figuras geométricas, descubrir sus características particulares, identificar semejanzas y diferencias e ir incorporando paulatinamente cierto vocabulario geométrico convencional. Es una buena propuesta que **se aleja** de la idea de trabajar secuenciadamente las figuras geométricas y con ellas realizar técnicas plásticas, ya que se centra en el docente que plantea problemas para que los niños los resuelvan y no para que solamente aprendan el nombre de la figura.

Otro juego interesante es “Mr. Sabio”, propicia la búsqueda de figuras y el armado de formas, los niños tienen que establecer relaciones entre los lados, el borde, los ángulos sin nombrarlos sino a través de conocimientos implícitos.

Un aspecto a considerar a la hora de enseñar este contenido es que las relaciones espaciales varían según el punto de vista del observador, esta situación surgirá muy probablemente en los momentos de intercambio de las producciones de los niños y es allí donde las intervenciones que realiza el docente son fundamentales ya que deberá mediar convenientemente para que los niños puedan descubrir que la configuración del espacio no varía, sino que lo que cambia es el lugar desde donde se lo está mirando y describiendo el espacio en cuestión.

A continuación mencionaremos otras actividades que favorecen la adquisición de este conocimiento:

- Describir un mismo espacio a través de diferentes fotografías del mismo en las cuales sólo cambia el lugar desde donde se las tomó.

3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

- Describir la ubicación de los diferentes objetos de la sala desde sus cuatro extremos.
- Ubicar el lugar desde donde se sacó una foto de la ciudad, de una plaza, del jardín, etc.
- Ubicar juguetes pequeños en una mesa y conversar sobre las relaciones posibles entre ellos, cambiar los objetos y volver a observarlos para continuar estableciendo otras relaciones posibles. Mirar los juguetes desde distintas posiciones más o menos alejadas de la mesa y a partir de diferentes posiciones corporales.
- Cada mesa posee idéntica cantidad de pequeños objetos, por ejemplo un set de granja o de dinosaurios o cualquier otro, lo importante es que cada grupo tenga los mismos elementos, el docente lee (de este modo quedará registrado para su futuro chequeo) cómo deben ubicarse en un cartón o soporte plano donde previamente la docente ubicó algunos puntos de referencia, (casas, ríos, montaña, etc.), por ej. “-La casa va en el centro del cartón”, “-los árboles van todos detrás de la casa”; los grupos van colocando los juguetes según lo que escuchan y finalmente se procede a chequear y discutir los posibles problemas. Con el tiempo pueden ser los niños los que dicten junto con el docente la ubicación de los mismos en el plano.
- Discutir cómo se ve un objeto dibujado por el maestro desde diferentes puntos de vista, por ejemplo un perro o un muñeco de nieve dibujado desde arriba, de frente, de atrás, de costado, los niños ayudados por el docente discutirán que partes se ven y cuáles no en cada una de las representaciones.
- Los niños divididos en parejas podrán realizar la siguiente propuesta: se les entregan 5 bloques del área de construcciones, luego de explorarlos por un breve tiempo deben realizar una construcción sencilla, a continuación deben representarla gráficamente, desarmarla y volver a rehacerla a partir del gráfico, en la sala de niños más pequeños esta propuesta puede no realizarse en su totalidad, pueden sólo construirla y comentar a sus compañeros cómo fue el proceso, en otras ocasiones podrán representarla gráficamente y en la sala de 5 años, habiendo trabajado previamente, podrán complejizar la propuesta.

Comunicar y representar desplazamientos¹⁵

Para que los niños logren verbalizar y graficar distintos recorridos o trayectos que nos permiten ubicarnos y orientarnos en el espacio físico. Los niños podrán verbalizar los lugares por donde fueron pasando para llegar desde el jardín al cuartel de bomberos o podrán representar recorridos que hicieron en el patio del jardín, etc.

¹⁵ -Ver Glosario.

Comunicar y representar desplazamientos implica desarrollar la capacidad de poder verbalizar o representar en el plano un trayecto o recorrido que tenemos internalizado en nuestra mente.

Con respecto a este contenido es importante reconocer los tres elementos que lo constituyen:

- **Los mojones** son lugares fijos que llaman nuestra atención al momento de realizar un recorrido y se transforman en los **puntos de referencia** que utilizamos para guiarnos. Estos referentes varían según la edad e intereses de las personas. Los hay naturales y artificiales. A modo de ejemplo citamos los siguientes: escuelas, montañas, quioscos, centros de salud, ríos, paradas del colectivo, supermercados, lagunas, entre otros.
- **Las rutas** son **las rutinas** que unen los diferentes mojones o puntos de referencia y nos permiten realizar un recorrido. Pueden ser una calle, un sendero, una vereda, etc; dependiendo del medio que usemos para desplazarnos.
- **Las configuraciones** son **representaciones espaciales** en el plano que abarcan y coordinan simultáneamente gran cantidad de información espacial del entorno. Por ejemplo el plano del centro de una ciudad. Debido a su nivel de abstracción y complejidad no podemos esperar que los niños puedan elaborarlas por sí mismos, pero seguramente con una buena mediación del docente podrán interpretar para qué sirve, la información que nos brinda y cómo lo usamos.

Los conocimientos que han adquirido los niños espontáneamente en su vida cotidiana y que son el producto de su constante interacción y desplazamiento en el medio que lo rodea, serán el punto de partida para el docente que debe ir complejizándolos en el Nivel Inicial. En un principio debe trabajar con trayectos cortos y conocidos por los niños, diseñar diferentes situaciones problemáticas que inviten a los niños a comunicar y representar los trayectos que realizan diariamente para llegar al jardín identificando los puntos de referencia y rutas que utilizan. Del mismo modo pueden comunicar a sus compañeros como fue el desplazamiento para trasladarse a distintos lugares de la institución.

Cuando se enseña este contenido el docente debe tener en cuenta los aspectos que son necesarios al realizar, comunicar o representar un recorrido. Ellos pueden ser:

- Desplazarnos por diferentes medios (caminando, manejando un vehículo, etc.);
- orientarnos en el espacio, lo que implica tomar conciencia de dónde estamos y hacia dónde vamos;
- ubicar los puntos de referencia a medida que vamos transitando el recorrido.
- evaluar distancias¹⁶ que generalmente se realizan contando la cantidad de cuadras o estimando los tiempos;
- respetar las instrucciones en su orden sin saltar ninguna.

¹⁶ -Ver Glosario.

En los primeros intentos de representación de un recorrido que hace un niño es muy común que los mojones tengan una configuración muy similar y si él no lo expresa es bastante difícil diferenciarlos, como por ejemplo, cuando le solicitamos a un niño que dibuje el recorrido que realiza diariamente para llegar desde su casa al jardín, sabiendo que viene caminando y que vive a dos cuadras del mismo. Probablemente en su producción observemos que su casa y el jardín tienen la misma forma y hasta el mismo tamaño. También es común que se dibujen ellos en el recorrido que realizan porque no debemos olvidar que se encuentran en una etapa egocéntrica.

Estas dificultades que se les presentan en las representaciones se irán superando en la medida en que les demos variadas oportunidades de comunicar y representar distintos trayectos.

Es muy importante que el docente informe a los niños con anticipación que todas sus producciones individuales serán compartidas con el grupo en su totalidad, ya que ésto los predispone de una manera favorable para el momento de intercambio, que es la etapa fundamental a la hora de acordar la manera más convenientes de comunicar o representar situaciones espaciales para que puedan ser interpretadas correctamente por todos.

Dentro de las diversas actividades que se realizan en el Nivel Inicial al trabajar los diferentes proyectos, se encuentra una que es importante remarcar y que le brinda la posibilidad a la docente de pensar en situaciones específicas con respecto a enseñar a comunicar y representar desplazamientos, ella es la **salida de campo**. El docente debe aprovechar estos momentos donde tiene la posibilidad de desplazarse junto a sus alumnos a diferentes lugares, solicitándoles a los niños, en el transcurso del recorrido, que localicen con detenimiento los lugares por donde van pasando, que intenten percibir su proximidad o no, presten atención de las veces que el vehículo dobla, y traten de recordarlo. Mientras tanto ella irá verbalizando las referencias que considera pertinentes para retomar a la hora de representar o comunicar el desplazamiento. Esta actividad les permite a los niños poder reconstruir un recorrido, ya sea de manera oral o grafica, para poder por ejemplo contarles a los niños de las otras salas del jardín, que aún no realizaron la salida cómo pueden llegar al destino planteado.

Es muy interesante también con respecto a este quehacer que el docente arbitre los medios para que los niños tengan la posibilidad de visitar o recibir la visita de organismos como Vialidad Nacional o Provincial que cuentan con programas de Educación Vial que son muy interesantes y didácticos a la hora de favorecer la adquisición por parte de los niños del contenido en cuestión.

ΣΑΤ-ΕΣΑΤ-ΗΟΥ

Representar e interpretar planos sencillos

Para que los niños logren un acercamiento a la elaboración del espacio físico en el plano utilizando las formas geométricas para representar los objetos de la realidad, estableciendo relaciones entre ellos (proximidad).

Es poco probable que un niño pequeño tenga la posibilidad en su vida extra escolar de representar el espacio que lo contiene. Es por ello que el Nivel Inicial debe brindar a los niños la posibilidad de ir aproximándose paulatinamente a estos conocimientos porque son los que les permitirán ir estructurando sus esquemas referenciales espaciales y lograr un manejo cada vez más autónomo del mismo. También le permitirá ir reconocido las distintas características matemáticas de algunas figuras geométricas.

No debemos olvidar que los niños observan en muchas oportunidades representaciones espaciales, que los adultos usamos con frecuencia para orientarnos, como por ejemplo durante las vacaciones cuando llegamos a un lugar que no conocemos, al interpretar un plano del lugar donde trabajamos para saber por donde debemos salir en caso de un siniestro, al intentar ayudar a una persona que no conoce nuestra ciudad y desea llegar a un determinado lugar, entre otros. Por lo tanto vienen percibiendo que los planos y representaciones, en general, son herramientas útiles que les permiten a las personas ubicar lugares y saber cómo llegar a ellos.

En los primeros intentos de representación que realizan los niños, es fundamental la intervención del docente donde les haga ver que cuando se realiza un plano de un espacio cualquiera, debemos imaginar que lo miramos desde arriba y para ello podrá mostrarles algunos planos sencillos.

El docente debe diseñar propuestas donde los niños sientan la necesidad de representar un espacio físico conocido ya que ésta será la solución de una situación problemática, o sea con una finalidad concreta, como por ejemplo intentar representar la sala del museo que visitaron para que los chicos de otra sala puedan conocer, y es allí donde surgirán diversos interrogantes como por ejemplo, dónde ubicar los diferentes objetos, cuál es el tamaño en que deben dibujar los objetos (proporcionalidad), por qué algunos niños dibujan un mismo objeto de diferentes maneras (puntos de vista), entre otros.

Es importante comunicarle a los niños que todos los intentos que realizan para representar un espacio son muy valiosos y que los mismos serán compartidos y analizados por todos sus compañeros para que entre todos puedan ir aportando ideas, haciendo recomendaciones, fundamentando procedimientos, acordando modos de representación, etc. con el fin de implementarlos en las futuras producciones.

No es un objetivo del Nivel Inicial que los niños adquieran las normas convencionales de representación del espacio físico pero si es aconsejable que el docente les facilite a los niños representaciones convencionales que podrán intentar interpretar a través de un análisis grupal y que con un adecuado acompañamiento de las docentes

podrán avanzar. Una situación adecuada puede ser leer un plano de la ciudad antes de realizar una visita para ubicar en el mismo el jardín y el lugar donde queremos ir.

A modo de ejemplo citamos algunas actividades que consideramos adecuadas para trabajar este contenido:

- Dibujar la sala para enviársela por correo a un grupo de niños de un jardín rural para que la conozcan;
- representar el lugar del museo que visitamos para exponerlo en el patio y compartir la experiencia con todos los niños del jardín;
- intentar representar algunos espacios de su casa para que todos podamos conocerlos.

UN ESCENARIO DE TRABAJO POSIBLE

A manera de cierre y como ejemplo de la simultaneidad con la que el docente puede enseñar los quehaceres desarrollados en este eje proponemos LA BÚSQUEDA DEL TESORO a realizarse por niños de 3, 4 y/o 5 años.

Este juego es realizado por muchos docentes en distintas salas de los jardines de infantes o en situaciones de pernocte o campamento. A través del mismo se pueden comunicar posiciones y recorridos. El docente o un grupo de niños esconden el tesoro y elaboran un mapa para que los demás puedan encontrarlo, las pistas también pueden estar dadas oralmente, por escrito o a través de fotografías. El espacio físico donde llevarla a cabo dependerá del grupo y de las experiencias que hayan recabado en este sentido. Realizar esta propuesta a través de un mapa es más complejo que si se lo hace con pistas orales o escritas, sin duda las salas de niños más pequeños comenzarán con las pistas que resulten más sencillas. Una vez que conozcan y hayan participado en varias oportunidades pueden pensar y discutir, con ayuda del docente, respecto a si la información representada fue suficiente o no si es necesario agregarle otros puntos de referencia, etc.

LA MEDIDA

Con respecto a la medida¹⁷ los niños poseen variados conocimientos que han ido adquiriendo de manera espontánea antes de ingresar al Nivel Inicial. Seguramente tuvieron la posibilidad de observar y participar activamente en diversas situaciones donde la acción de medir resultó la herramienta más adecuada para resolver la situación problemática en cuestión. A modo de ejemplo citamos algunas de ellas: cuando asisten al control médico los pesaran y medirán, cuando acompañan a un familiar al mercado escucharán que solicita al despachante 3 Kgs. de manzanas y observa que antes de entregárselas las coloca en una balanza, cuando escuchan que los adultos al planificar

¹⁷ -Ver Glosario.

una salida observamos el reloj para calcular los tiempos, cuando observan que para cambiar el vidrio de una ventana las personas lo primero que hacen es preguntar cuánto mide y también en muchas oportunidades escuchan frases como “cada día estas más alto”, “compre 100 gr. de lana”, “es muy lejos para ir caminando”, “está más llena”, “esto es más liviano”, entre otras. Y algunos, tal vez hayan, tenido la posibilidad de observar algunos instrumentos de medición como por ejemplo distintos tipos de balanzas, de relojes, de metros y envases graduados.

El Nivel Inicial debe retomar esos conocimientos adquiridos por los niños en el ámbito extraescolar para ir acercándolos, paulatinamente a las prácticas sociales de la medida y para que puedan vincular esos saberes incipientes con un quehacer matemático, descubriendo para ello los diferentes contextos en los que la medida es una herramienta para resolver situaciones.

Por lo tanto el propósito del jardín es brindar a los niños reiteradas y variadas oportunidades de realizar mediciones, registrar e interpretar medidas de diferentes magnitudes del contexto a través de una comparación perceptiva directa o por el uso de unidades, convencionales o no, lo que les permitirá pasar gradualmente de un conocimiento del orden cualitativo a uno cuantitativo. Cuando el docente pregunta a los niños como es la mesa podrán pasar de una expresión “es muy larga” a una “la mesa mide cinco bloques grandes” o cuando la docente les pregunta que necesitan para hacer una torta, en un principio dirán “harina, huevos, manteca, azúcar y leche” y más adelante podrán decir con mayor exactitud y precisión “2 tazas de harina, 2 huevos, 6 cucharadas de manteca, 1 taza de azúcar y media taza de leche”, entre otros.

Las magnitudes¹⁸ que se trabajaran en el Nivel Inicial son longitud, masa, capacidad y tiempo. Cabe destacar que cuando hablamos con los chicos, en lugar de masa diremos **peso** por la designación que se utiliza socialmente. Con respecto al tiempo su modalidad de enseñanza difiere de las otras magnitudes porque no puede ser observada.

Antes de comenzar a desarrollar la enseñanza de estos quehaceres, consideramos importante tener en cuenta que los niños al trabajarlos se ven influenciados por otras variables que nada tienen que ver con el concepto de la medida y es muy común que digan que una misma distancia es más larga cuando la realizan cargando algo pesado que cuando sin ninguna carga o que el tiempo pasó muy rápido en el jardín porque hicimos una actividad que les gusto mucho. En situaciones como las planteadas resulta interesante proponerles situaciones donde en un primer momento deban anticipar el resultado de una medida según sus experiencias y mientras lo verbalizan el docente ira registrándolas. En un segundo momento se le propondrán medir la magnitud en cuestión y también se registrarán sus resultados. Para finalizar el docente deberá propiciar un momento de intercambio donde los niños podrán reflexionar sobre lo registrado para ir

¹⁸ -Ver Glosario.

aproximándose al concepto de conservación¹⁹. Cabe destacar que ésta es una de las propiedades más difíciles de comprender e internalizar y que el propósito del Nivel Inicial no es que la descubran e inmediatamente la conceptualicen, sino brindarles oportunidades para que se puedan ir apropiando de ella a través de sus propias vivencias. A modo de ejemplo, proponemos trabajar este concepto midiendo el largo del patio de juegos del jardín, ya que éste es un espacio muy conocido por los niños y seguramente tuvieron la oportunidad de recorrerlo varias veces de distintas maneras, caminando, corriendo, arrastrando algún objeto, etc.

Al igual que con los otros ejes, es muy importante que la sala cuente con variados y diversos recursos para que los niños puedan usarlos como unidades de medida no convencionales, como por ejemplo: bloques, sogas, cintas, tuercas, llaves, vasos, botellas, cucharas y palas de distintos tamaños, entre otros. También es recomendable que los registros de las mediciones que realizan los niños, queden expuestas para que los puedan consultar, tanto ellos como la docente las veces que lo consideren necesario. La presencia de instrumentos de medición de diferentes magnitudes es aconsejable, ya que le permitirá a la docente mostrarse como usuario de los mismos en reiteradas oportunidades y les brindará a los niños la posibilidad de usarlos y reconocerlos, algunos de ellos pueden ser, balanzas de platillos y digitales, metro, reglas graduadas, reloj con agujas y digitales, reloj de arena, recipientes graduados y metro de carpintero.

El docente debe tener muy en cuenta a la hora de enseñar a medir, que los objetos medidos deben ser conocidos por los niños, para que esto no se convierta en un agente distractor. También debe considerar que los conocimientos se adquieren a partir de las nociones cualitativas como por ejemplo “más chicas”, “muy livianita”, etc. y que a medida que los niños tengan la posibilidad de realizar mediciones irán aproximándose a los cuantitativos como por ejemplo “la mesa mide 5 bloques”, “en la jarra entran 4 tazas de agua”, “tres bananas pesan igual que dos naranjas”, etc.

El Nivel Inicial debe enseñar dos quehaceres referidos a la medida. Ellos son:

- Medir distintas magnitudes a partir de la comparación.
- Representar e interpretar medidas.

Medir distintas magnitudes a partir de la comparación

“Se entiende por **medir** el proceso por el cual averiguamos cuántas veces una cantidad-elegida como patrón o unidad de medida convencionalmente- está contenida en otra de la misma magnitud. El número obtenido a partir de este proceso es, precisamente la **medida**”. (Duhalde, M. y González Cuberes, M. 1997). “Al respecto Chamorro y Belmonte sostienen: el proceso de medir consiste en comparar una cantidad dada de

¹⁹ -Ibídem.

longitud., masa, volumen, etc. con la longitud, masa o volumen respectivo de un objeto dado al que llamamos unidad”. (González, Adriana y Weistein, Edith, 2001).

Por lo tanto, medir distintas magnitudes implica verificar directa o indirectamente cuantas veces debo repetir la unidad de medida, convencional o no, sobre la magnitud a medir para lograr equipararlas.

Consideramos poco aconsejable el uso de instrumentos de medición convencionales, previo a la realización de mediciones con unidades no convencionales, porque impide que los niños construyan el concepto de medida, ya que el instrumento de medida sólo expresara un resultado numérico que debemos leer y no reflejará que implica la cantidad de veces que la unidad de medida convencional, en cuestión, está repetida en la magnitud que estamos midiendo.

Desarrollaremos este quehacer de acuerdo a las diferentes magnitudes que se trabajan en el Nivel Inicial, ya que cada una de ellas tiene características específicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de enseñarlas.

LONGITUD: “La **longitud** es la distancia que se encuentra entre dos puntos. La longitud de un objeto es la distancia entre sus extremos, su extensión lineal medida de principio a fin” (“La longitud”, 2010).

A continuación se detallan algunas de las estrategias que los niños ponen en juego a la hora de medir el tamaño de los objetos y que deben ser tenidas en cuenta por los docentes al enseñar este quehacer.

Por **simple percepción**, es cuando la diferencia de tamaño de alguna de las dimensiones de los objetos que se comparan es notable y la percibimos a través de los sentidos fácilmente, como por ejemplo “mi papá es mucho más alto que yo”, “esta bicicleta es más liviana que el colectivo”, “el patio es más grande que la sala”, etc.

Por **superposición**, es cuando las dimensiones a comparar no tienen una diferencia de tamaño tan notable que nos permita establecer sus diferencias, entonces lo que hacemos es, siempre que los objetos lo permitan, aproximarlos o superponerlos y en esa posición volvemos a utilizar nuestra percepción para compararlos y establecer sus diferencias, como por ejemplo cuando los niños del jardín se colocan espalda con espalda para averiguar quién es el más alto, cuando colocan una carpeta encima de otra para saber cual es más grande, cuando colocan una cinta al lado de otra para identificar la más corta, etc.

Por medio del uso de un **elemento intermedio**, es cuando los objetos a medir no se pueden comparar por simple percepción, ni se pueden superponer y es cuando surge la necesidad de utilizar un elemento intermedio para lograr realizar la comparación y es precisamente en ese momento donde la medida pasa de ser un concepto cualitativo a ser uno cuantitativo, como por ejemplo, si lo que deseamos hacer es cambiar de lugar un mueble de la sala, para resolverlo debemos medir el mueble o el espacio donde lo vamos

3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

a ubicar con un elemento intermedio, por ejemplo una soga, y compararlo con el mueble o el espacio que no ha sido medido con la soga.

Los niños cuando se enfrentan por primera vez a este tipo de situaciones tienden a usar distintas partes de su cuerpo, es decir del orden **antropomórfico** para realizar la medición y es justamente ésta la forma en que la humanidad empezó a medir, por ejemplo usaran sus manos con los dedos expendidos o no, darán pasos largos o cortos, lo harán con sus brazos extendidos, etc.

Esta es una etapa fundamental en el desarrollo del concepto de medir y es el docente el encargado de remarcarlo, para que los niños puedan tomar conciencia de los conocimientos que van adquiriendo, ya que no solo podrán descubrir que medir es saber la cantidad de veces que una unidad convencional o no entra en el objeto que se mide sino también podrán comenzar a establecer relaciones asimétricas y transitivas²⁰ que aunque les resultan difíciles de conceptualizar las pueden aplicar pragmáticamente.

Después de medir varias veces usando las partes de su cuerpo los niños pueden comprobar que no les resulta muy conveniente porque comprueban al comparar distintos resultados que las medidas obtenidas no son muy precisas, ya que el tamaño de las partes de sus cuerpos varían de niño a niño. Es entonces que buscan diferentes objetos del entorno para medir. En un primer momento utilizan una estrategia que se conoce con el nombre de **cubrimiento** y consiste en colocar varios elementos, iguales o diferentes, hasta cubrir la totalidad del objeto a medir, tratando en lo posible de no dejar espacios vacíos entre los elementos y tampoco superponerlos, como por ejemplo para medir el largo de la mesa colocan de manera alineada varias maderas del rincón de construcción.

Una vez que los niños van adquiriendo mayor destreza a la hora de medir y siempre con las intervenciones docentes acordes a la propuesta, se dan cuenta que lo pueden realizar usando un solo elemento y comienzan a poner en acción otra estrategia: por **desplazamiento** que consiste en emplear un solo elemento que se irá desplazando sobre la dimensión del objeto a medir, evitando dejar huecos o medir nuevamente un mismo tramo. Por ejemplo medir el largo del pizarrón desplazando el borrador, intentando no medir dos veces un mismo tramo o dejar espacios sin medir.

Es importante que la docente conozca las diferentes estrategias que los niños ponen en juego a la hora de medir, ya que esto le permitirá realizar las intervenciones más adecuadas en cada situación y podrá guiarlos a usar otras estrategias que todavía no probaron, es justamente esta actitud del docente la que le brindara a los niños la posibilidad de experimentar y los llevara a realizar una medición cada vez con mayor precisión y autonomía. Por ejemplo, si la docente verifica que muchos niños ya manejan con bastante soltura el hecho de medir por cubrimiento podrá plantear una situación tal donde los niños solo cuenten con un elemento para medir.

²⁰ -Ver Glosario.

MASA: “Puede entenderse como la magnitud que cuantifica la cantidad de materia de un cuerpo” (“Masa”, 2010).

A continuación detallaremos algunas de las estrategias que los niños ponen en juego a la hora de medir la masa de los objetos y que deberán ser tenidas en cuenta por la docente al enseñar este quehacer:

Por **simple percepción**, es cuando los niños estiman la masa de un objeto guiándose por su percepción y pueden inferir si es pesado o no. Esta es una de las estrategias más imprecisas, ya que suelen relacionar el peso de los objetos con su tamaño y por lo tanto un objeto grande que puede ser una caja vacía será para ellos un objeto muy pesado.

Sopesar, es cuando los niños estiman la masa de un objeto levantándolo o también puede comparar el peso de dos objetos levantándolos, cada uno con una de sus manos, de manera simultánea y podrán llegar a la conclusión de cuál de ellos es más o menos pesado.

Las dos estrategias mencionadas, como podrá observarse, darán resultados del orden cualitativo como por ejemplo “el cuaderno es más pesado que la taza” o “la botella de jugo grande, que está vacía, es más pesada que la botella de jugo chica, que está llena” y a la vez no precisan de un instrumento de medición. Para complejizar la adquisición de este conocimiento lo aconsejable es que el docente proponga situaciones donde la comparación de los pesos no se puede realizar por simple percepción o sopesando. La estrategia que supera a las anteriores precisa, si o si, de un instrumento de medición y este debe ser una balanza de platillos, ya que es la única que nos brinda la posibilidad de visualizar los estados de equilibrio y desequilibrio que se generan según la masa de los diferentes objetos.

A modo de ejemplo podrá diseñar una situación donde los niños podrán tener contacto con varias frutas y donde la resolución será determinar cuál es la de mayor peso.

En esta instancia es muy importante que la docente proponga situaciones a los niños donde deberán utilizar la balanza de platillos para medir y comparar el peso de diferentes objetos, colocando en cada uno de los platillos uno de ellos, los cuales deberán ser de distintos tamaños y formas pero de igual peso o de igual tamaño y formas pero de distinto peso, para que se aproximen al concepto de que el tamaño, la forma y el peso no son variables que dependan entre sí.

Si los niños tienen la posibilidad de medir con mucha frecuencia se observa que van utilizando y probando nuevas estrategias para lograr realizarlas cada vez con mayor precisión y desde un orden cuantitativo. Para lograrlo, los niños empiezan a buscar algunos objetos que utilicen como unidades de medida no convencionales, estas podrán ser arandelas, bloques pequeños, tornillos, tuercas, llaves, monedas, etc. Cuando la situación lo requiere colocan el objeto a medir en uno de los platillos de la balanza y en el otro colocan de a uno por vez las unidades que eligieron para medir. Ante esta situación es importante que el docente intervenga dándoles a los niños la posibilidad de

Σ
Α-Η
Σ
Α-Η
Α

que puedan expresar con sus propias palabras lo que sucede en cada una de estas instancias también es aconsejable aprovechar estas instancias de aprendizaje para que los niños puedan realizar algunas anticipaciones de lo que ocurriría si se realiza tal o cual acción. A modo de ejemplo exponemos la siguiente situación: Los niños de la sala desean pesar unas esculturas que realizaron para poder ordenarlas, deciden entonces pesar una por una, usando como unidad de medida unas tuercas. Es oportuno que la docente aproveche estas situaciones para realizar preguntas, como por ejemplo “¿Cómo saben que deben agregar más tuercas?, ¿Cuántas tuercas pesará la escultura que hizo Camila? ¿Qué pasa con el peso de la escultura, si el platillo donde la coloque esta mas bajo o más arriba que el platillo de las tuercas?, ¿Cómo saben lo que pesa cada una de las esculturas?, entre otras; ya que esto habilitara a los niños para que den cuenta de lo que realizan e irán poco a poco aproximándose y tomando conciencia de los conocimientos que ya poseían y los que van adquiriendo.

CAPACIDAD: “Todos los huecos tienen un espacio que ofrece la posibilidad de alojar algo; la capacidad sería, precisamente, la propiedad que tienen algunos cuerpos de contener algo. Verter, trasvasar, encajar son acciones que aproximan al descubrimiento de la capacidad de diferentes recipientes” (Duhalde, M. Gonzalez Cuberes, M. 1997).

La estrategia fundamental para medir esta magnitud es el transvasado²¹, que consiste en pasar una sustancia, generalmente líquido, de un recipiente a otro. Los niños en general tienen mucha experiencia con respecto a esta destreza, ya que la vienen realizando con frecuencia en los llamados polenteros aunque sin la intención de medir capacidades.

Dentro de los diversos proyectos y actividades que se realizan en el jardín, las docentes deben aprovechar las distintas situaciones donde la herramienta más adecuada sea tomar una medida, a modo de ejemplo citamos los proyectos de elaboración de alimentos que son unos de los más trabajados en el nivel. A través de estos proyectos los niños tendrán la posibilidad de realizar variadas mediciones y registro de medidas como por ejemplo, medir la cantidad de tazas de jugo que entran en una jarra para preparar la cantidad necesaria de jarras para que ningún niño de la sala se quede sin jugo, o averiguar cuántos baldes de agua necesitan para llenar la pecera o la cantidad de cada uno de los ingredientes de una prepizza, etc.

En cuanto a las unidades de medida no convencionales a utilizar, es conveniente que los niños exploren por si solos cuáles son las más adecuadas y puedan experimentar con ellas. Es aconsejable que la docente no intervenga demasiado en esta primera etapa para permitir que los niños por ensayo y error descubran las unidades más pertinentes para cada una de las situaciones que se les presentan, como por ejemplo si lo que desean es averiguar la cantidad de arena que entra en un balde después de medir con cucharas y

²¹ -Ver Glosario.

vasitos de diferentes tamaños, llegaran seguramente a la conclusión de que les conviene el vaso más grande porque les da menos trabajo y el balde se llena más rápido.

Es importante, después de que los niños tuvieron la posibilidad de experimentar con unidades de medida no convencionales lo realicen con unidades convencionales como por ejemplo con vasos graduados. También es interesante hacerlos trabajar con botellas de medio litro, de un litro, de un litro y medio, etc. Hacerlos medir la capacidad de una jarra utilizando como unidad de medida botellas de distinta capacidad y luego incentivarlos a analizar el por qué de las distintas medidas obtenidas. Los niños podrán experimentar que, por ejemplo la pecera se llena con 2 botellas de 2 litros y un cuarto o con 3 botellas de 1 litro y medio o con 10 botellas de medio litro.

TIEMPO: Es la magnitud que permite ordenar los sucesos en secuencias, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y da lugar al principio de causalidad, uno de los axiomas del método científico.

Esta magnitud necesita una estrategia de enseñanza diferenciada porque al no poder ser observada se complica que los niños puedan tomar conciencia de su existencia.

El Nivel Inicial debe entonces proponer situaciones que favorezcan la aproximación de los niños al manejo y medición social que hacemos los adultos del tiempo, como por ejemplo uso de almanaques, agendas, distintos tipos de relojes etc. que nos permiten organizarnos, anticipar acciones, conmemorar fechas importantes, etc.

Con respecto a los instrumentos de medición que usamos para medir esta magnitud es importante que la docente le brinde a los niños la posibilidad de explorarlos, experimentar cual es el más adecuado para cada una de las situaciones que se le presentan, discriminar sus semejanzas y diferencias, interpretar y leer las distintas maneras que cada uno de ellos tienen para expresar el paso del tiempo. Como ejemplo citamos algunos de ellos, reloj de agujas, de arena, de agua y digitales.

Otro aspecto fundamental al enseñar este contenido es que los niños tengan la posibilidad de registrar el paso del tiempo y también interpretar como lo realizan otras personas.

A modo de ejemplo citamos algunas situaciones que la docente debe trabajar en el nivel para favorecer la adquisición de este conocimiento por parte de los niños. Medir la duración de una canción, de algunas actividades de la jornada, de un cuento, etc. por medio de una vela graduada y luego compararlos entre sí. Proponerles a los niños que elaboren agendas mensuales individuales donde podrán registrar fechas patrias, cumpleaños, días que tienen clases, fines de semana, seguimiento de la germinación o días de regado de la huerta, visitas a museos, etc. las cuales le permitirán organizarse, anticipar acciones y visualizar el paso del tiempo. Usar el reloj de aguja de la sala para controlar el tiempo de leudado de la masa del pan o de cocción de alimentos, o el horario de salida al patio o de fin de la jornada, etc.

CONTENIDOS

Representar e interpretar medidas

Representar medidas, implica escribir el resultado obtenido de una medición que consiste en registrar no solo la cantidad de veces que se repitió la unidad de medida, convencional o no, sino también la denominación de la unidad de medida utilizada. En cuanto a la interpretación consiste en poder leer una medida registrada por otra persona.

Este es un quehacer que debe ser trabajado simultáneamente con el desarrollado anteriormente y se hace fundamental que la docente proponga situaciones donde los niños no solo deban realizar una medición de una magnitud sino también registrar la medida obtenida. Los niños no suelen registrar por si solo el resultado obtenido es por ello que la docente debe proponer situaciones donde el hacerlo debe surgir como una necesidad para poder resolver la situación problemática planteada. A modo de ejemplo la docente les podrá proponer una situación donde deban registrar para recordar el peso obtenido de diferentes objetos y en otra situación deban registrar para luego poder comparar sus pesos. De esta manera los niños podrán experimentar la importancia y la utilidad de registrar los resultados obtenidos después de realizar una medición.

A continuación describiremos algunas de las estrategias que utilizan los niños cuando deben registrar una medida, supongamos que la docente divide al grupo en subgrupos de cuatro niños cada uno, luego les entrega un balde de igual forma y capacidad y varios vasos descartables de dos capacidades diferentes. Les pide que averigüen y registren cuantos vasos de arena se necesitan para llenar el balde. Una vez finalizada la actividad se pueden observar las siguientes representaciones por parte de los niños:

A-Indican la cantidad de vasos con símbolos o números convencionales pero no indican el tamaño de los vasos que utilizaron o sea que no especifican la unidad de medida utilizada.

B-Dibujan todos los vasos que usaron respetando su tamaño, por lo tanto indican la cantidad y la unidad de medida.

C-Dibujan solo la cantidad de vasos que utilizaron sin diferencias en sus tamaños, por lo tanto no se puede especificar la unidad de medida utilizada. Entonces queda bien definida la cantidad de vasos que usaron pero no la unidad de medida que utilizaron.

D-Representan con un símbolo o número convencional la cantidad de vasos que usaron y dibujan un vaso donde se puede visualizar claramente su tamaño. Por lo tanto registraron claramente la cantidad y la unidad de medida utilizada.

Es importante que la docente aproveche este momento de intercambio para que los niños no solo puedan comparar distintas maneras de registrar una medida sino que también puedan expresar sus ideas respecto de los registros que observan, logrando acordar cual es el más conveniente y es allí donde la docente debe

3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

intervenir para que los niños puedan llegar a la conclusión de que una medida se expresa colocando una cantidad, a través de un número o símbolos, y la unidad de medida que se utilizó.

Con respecto a la interpretación de medidas es importante que la docente brinde a los niños la oportunidad de reflexionar sobre las medidas que leen en distintas oportunidades, como por ejemplo cuando leen una receta para elaborar algún alimento es importante que la docente les haga ver que está constituida por un número y una unidad de medida, ya que si alguno de estos componentes falta no se puede interpretar su real significado. Por ejemplo si la receta dice harina pero no la cantidad de tazas no podrán realizar las masitas que se habían propuesto para festejar un acontecimiento especial. Otro ejemplo puede ser que tengan que preparar una mezcla con varios ingredientes para realizar una escultura y es el momento oportuno donde la docente deberá hacerles notar que la cantidad de cada uno de los componentes de la receta dice un número y una unidad de medida que deben leer correctamente porque si se equivocan la mezcla que obtengan puede salirles mal y no les servirá para realizar la escultura.

Antes de finalizar con el desarrollo de este eje se considera importante realizar algunas observaciones sobre lo que se denomina **la configuración de la unidad de medida**, ya que se presenta en simultáneo al trabajar los quehaceres mencionados y donde las intervenciones docentes serán fundamentales, porque es muy probable que los niños pasen por alto el hecho de que **la medida varía según la unidad de medida convencional o no que se utilice**.

A modo de ejemplo, supongamos que los niños midieron una misma longitud con distintas unidades de medida no convencionales, entonces la docente debe aprovechar esta oportunidad para hacer que los niños puedan descubrir, al comparar todas las medidas obtenidas, que a pesar de haber medido todos la misma longitud a muchos grupos les dieron resultados distintos porque usaron distintas unidades de medida. Si midieron el largo de una de las paredes de la sala con diferentes objetos, porque desean encargar un perchero y los resultados obtenidos por los diferentes grupos fueron 20 bloques grandes, 15 carpetas, 5 escobitas, 12 libros grandes y 2 secadores de piso. La docente entonces aprovecha la situación y les pregunta por qué todos obtuvieron resultados diferentes si todos habían medido correctamente y la pared era del mismo tamaño. Los niños después de deliberar entre ellos por unos instantes y manipular todas las unidades utilizadas podrán llegar a la conclusión de que la diferencia se debe a que los objetos con que midieron tenían distintos tamaños. Entonces llegaron a la conclusión de que la medida obtenida varía según la unidad de medida utilizada.

A medida que la docente les va presentando variadas situaciones problemáticas a los niños donde la estrategia para resolverla es tomar la medida de una magnitud determinada los niños no solo irán adquiriendo mayor destreza y precisión al hacerlo

Σ
Α
Τ
Η
Σ
Α
Τ
Η
Ο
Υ
Α

sino también tendrán la posibilidad de utilizar diferentes tipos de unidades de medida no convencionales. Este es el momento clave donde la interacción con sus compañeros y las intervenciones del docente serán determinantes para que se inicien en la adquisición del concepto de proporcionalidad inversa²² que existe entre el tamaño de la unidad de medida y el resultado de la medida. Ya que al darles la posibilidad de medir un mismo objeto, por ejemplo la capacidad de una jarra, con distintos tamaños de vasos podrán comprobar que cuanto menor es la capacidad del vaso mayor es la cantidad de vasos llenos de agua que deben colocar hasta llenar la jarra y a la inversa cuanto mayor es la capacidad de los vasos menor será la cantidad de vasos llenos que necesitaran para llenar la jarra.

Dentro de la enseñanza de este quehacer aparece un concepto que debe ser trabajado con mayor detenimiento para que los niños puedan reconocerlo e ir familiarizándose con él. Se trata de la propiedad transitiva²³, que consiste, dentro del tema que estamos desarrollando, en que si la medida de una magnitud determinada, que llamaremos “a”, es igual-distinta a una que llamaremos “b” y esta última a su vez es igual-distinta a una tercera que llamaremos “c”, implica que la medida “a” es igual-distinta de la medida “c”. Supongamos que los niños desean colocar un mural, que tienen en la sala, en la entrada del jardín para que todas las personas que entran al mismo puedan disfrutarlo. Como el mural es grande los niños tienen duda sobre si entrara o no en la pared de la entrada del jardín. Después de deliberar unos instantes entre ellos y llegar a la conclusión de que no pueden utilizar la estrategia de superposición para comparar la longitud del largo del mural con el largo de la pared, deciden medir el largo del mural con una soga, llevarla a la entrada del jardín y compararla con el largo de la pared donde desean colocarlo. Es allí donde la docente debe aprovechar lo realizado por los niños y verbalizarlo para que tengan la posibilidad de tomar conciencia de lo realizado y poder volver a emplearlo en otras situaciones similares. (La longitud del mural es “a”, la longitud de la soga es “b” y la pared de la entrada al jardín es “c”).

Esta modalidad de trabajo les permitirá a los niños adquirir mucha experiencia sobre mediciones y es conveniente que la docente los habilite y genere espacios de reflexión donde podrán gradualmente analizar la adecuación de las unidades de medida que utilizan. Por ejemplo, si los niños estuvieron midiendo la cantidad de tierra que entra en una maceta y usaron cucharas soperas, palitas y vasos descartables podrán, una vez que finalizaron el registro de las medidas obtenidas, debatir sobre cuál es la unidad más conveniente para realizarlo. La primera conclusión a la que arriban es la de que magnitudes grandes se deben medir con unidades grandes y magnitudes pequeñas con unidades pequeñas, la segunda es que una magnitud pequeña no se puede medir con una

²² -Ver Glosario.

²³ -Ibíd.

Σ
Α-Η
Σ
Α-Η
Α

unidad grande y por último que si utilizan unidades de medida pequeñas para magnitudes grandes se cansan de medir.

Cuanto más variadas y frecuentes sean las situaciones problemáticas propuestas por la docente, donde los niños puedan realizar mediciones, más favorable será el acercamiento que logren con respecto a estos conocimientos, que serán trabajados con mayor profundidad y acorde a las diferentes capacidades que van adquiriendo en las distintas etapas evolutivas por los siguientes niveles educativos.

UN ESCENARIO DE TRABAJO POSIBLE

En el Nivel Inicial las distintas salas suelen participar de proyectos de cocina, proponemos, de ser necesario, resignificar esta propuesta con el objeto de garantizar la enseñanza sistemática de los quehaceres de este eje.

Es importante planificar considerando el encuentro de los contenidos de las áreas: Prácticas del Lenguaje, Entramado Social, Natural y Tecnológico.

Las recetas deben leerse con la exigencia de los textos instructivos, cuya función es respetar los pasos o procesos para “hacer algo”, los niños escucharán, observarán, medirán, cuántas van y cuántas faltan. A medida que se avanza en la propuesta se puede ir propondrán y realizarán los procedimientos detallados en la receta. Son buenos momentos didácticos para proponer desafíos, por ejemplo...-¿De qué manera deben llenarse las tazas o las cucharas?, ¿Será lo mismo si la llenamos hasta el borde que si le ponemos sólo un poquito?, la importancia de contar con atención la cantidad de cucharas, tazas, sin olvidar incorporando el trabajo con unidades de medida convencional, -Ahora la cantidad de ingredientes en lugar de estar dada por taza o cuchara esta expresada en gramos ¿Qué debemos hacer?, puede aparecer una balanza de platillos y que los niños la conozcan exploren y logren obtener los resultados que se solicitan, también puede presentarse la balanza digital para que detengan el pesaje cuando la cantidad es la indicada en la receta escrita. Es oportuno que el docente “aproveche” estos momentos para ir interviniendo a medida que... “Cuanta más cantidad se coloca en la balanza más alto es el número que indica el instrumento”, pueden reflexionar y verbalizar en torno a lo que va sucediendo, observar, registrar en el pizarrón, escribir los números para que los niños puedan pensar por ejemplo llegamos al 100, el docente lo escribe en el pizarrón y pregunta si tenemos que poner 500 grs. de azúcar ¿Cómo seguimos?... ¿está es la cantidad que nos pide la receta?, en otras ocasiones pueden pasarse en la cantidad y que el docente proceda del mismo modo para que los niños puedan pensar que es necesario quitar cantidad para que el número baje.

ΣΑΤ-ΗΣ ΣΑΤ-ΗΟΥ

CONTENIDOS DEL ÁREA EN FORMATO CUADRO²⁴

Número y Sistema de Numeración

- Contar elementos reconociendo su uso en diferentes situaciones.
- Leer números en diferentes contextos.
- Escribir números en diferentes contextos.
- Comparar cantidades y escrituras numéricas en diferentes contextos.
- Explorar situaciones que suponen la transformación de una colección.

El Espacio Físico y las Formas Geométricas

- Explorar y describir algunas características de figuras y cuerpos geométricos.
- Establecer relaciones espaciales entre los objetos.
- Comunicar y representar desplazamientos.
- Representar e interpretar planos sencillos.

La Medida

- Medir distintas magnitudes a partir de la comparación.
- Representar e interpretar medidas.

²⁴ Este cuadro facilita la lectura de los contenidos que ya fueron presentados anteriormente con sus respectivas recomendaciones didácticas.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Entendemos la evaluación del área de Matemática en el Nivel Inicial como un proceso continuo y permanente que nos permite reconocer los conocimientos de nuestros niños al ingresar al jardín y los conocimientos con que van construyendo a medida que avanza el año.

El resultado de estas evaluaciones marca el punto de partida y de llegada a la hora de planificar la enseñanza de los contenidos, de la manera más ajustada y adecuada posible por parte del docente. La evaluación también nos informa sobre nuestras prácticas de enseñanza y brinda la posibilidad, a través de un análisis profundo de los resultados obtenidos, de ir modificando las propuestas para lograr optimizar nuestro trabajo en beneficio exclusivo de nuestros alumnos.

El docente debe evaluar aunque sea obvio decirlo, sólo los contenidos trabajados con los niños para avanzar, detenerse o proponer un mayor nivel de desafío.

Los instrumentos más convenientes y adecuados para evaluar son:

Por un lado **registrar** los hechos, grupales e individuales, que se generan cuando los niños resuelven las situaciones propuestas, ya que nos permite tener datos más precisos y no olvidarlos.

Por otro lado **observar** constantemente con intención de analizar las situaciones que se plantean para poder ajustar la planificación y constituir los grupos de trabajo más beneficiosos para nuestros niños, sin olvidar que nuestra mirada debe recoger los progresos del grupo en su totalidad y de cada niño en particular.

Los instrumentos se utilizan para:

- Conocer cómo los niños resuelven las diferentes situaciones problemáticas propuestas, los modos, avances, dificultades, explicaciones y defensas que realizan.
- Cotejar si utilizan las herramientas que van adquiriendo en otros contextos de aprendizaje.
- Reconocer, más allá de los conocimientos disciplinares específicos del área, si se ha construido una actitud favorable frente a las tareas, una tolerancia a la frustración, un buen nivel de espera, pueden defender o no sus argumentos, discuten el de los demás, entre otros.

Con respecto a los contenidos a enseñar se podrán utilizar estos criterios²⁵ para conocer los saberes de los niños respecto a:

El número y el sistema de numeración:

- Dominio de la sucesión oral (recitado);
- Dominio del conteo de los objetos;
- Uso que hacen los niños del conteo;
- Establecimiento de relaciones entre números;

²⁵ Cabe aclarar que los criterios mencionados no son indicadores para la acreditación de los saberes del niño. Se presentan como posibles aproximaciones en el proceso de construcción del conocimiento.

- Comparación de cantidades;
- Comparación de escrituras numéricas;
- Uso de diferentes recursos para representar cantidades;
- Lectura de números en diferentes contextos de uso,
- Escritura de números en diferentes contextos de uso;
- Designación de posiciones;
- Dominio de las transformaciones de las cantidades en una colección;
- Inicio en el uso de estrategias de cálculo.

El espacio físico y geométrico:

- Descripción e interpretación de posiciones;
- Comunicación y representación de posiciones;
- Representación gráfica del espacio físico;
- Comunicación y reproducción de desplazamientos en los trayectos;
- Reconocimiento de algunas de las características de las figuras y cuerpos geométricos.

Medida:

- Uso de unidades de medida convencionales o no;
- Registro de medidas;
- Búsqueda de la unidad más adecuada para realizar una medición;
- Reconocimiento de algunos instrumentos convencionales de medición.

SECRETARÍA

Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur, son y serán argentinas

Este recurso posibilita...

- Sistema de referencia (sistemas referenciales espaciales.):** Permite, al sujeto, orientarse de manera sistemática dentro del entorno. El estudio de los sistemas de referencia permite un análisis cualitativo del proceso de construcción de la representación. Para su análisis, según Hart se debe tener en cuenta: *el conocimiento que el sujeto tiene del espacio; la actividad que realiza en ese espacio; el uso que hace de ese espacio, los sentimientos que experimenta en relación con ese entorno. Los sistemas de referencia pasan por tres estadios de diferenciación e integración crecientes que se relacionan con los tres estadios evolutivos estudiados por Jean Piaget: sistema egocéntrico – sistema fijo – sistema coordinado (Gonzalez, A., Weinstein, E; 2001).

Magnitud: “¿Qué es una magnitud? Las enciclopedias nos explican que una magnitud es: *cualquier atributo medible; *Cualquier propiedad física que puede ser medida; *todo aquello que pueda ser medido experimentalmente; Chamorro y Belmonte expresan: “...una magnitud casi siempre responde a una característica física, a un atributo observable de los objetos (como la longitud, masa, capacidad, etc). Por ejemplo: algunas características físicas de una jarra son: su capacidad, su peso, su altura, por lo tanto podemos *calcular la cantidad de líquido que contiene y decir “entra un litro y medio de jugo”; *calcular la diferencia de peso entre la jarra vacía y llena e indicar que “la diferencia es de un kilo y medio”; *calcular su altura y expresar “tiene 26 cm de alto”. (Gonzalez, A., Weinstein, E.; 2001).

Estimación: Encarnación Castro y otros definen la estimación como: “...juicio de valor del resultado de una operación numérica o de la medida de una cantidad, en función de circunstancias individuales del que lo emite”. “a diario hacemos uso de la estimación en gran cantidad de circunstancias, por ejemplo: *cuando vamos al supermercado estimamos el valor de la compra y lo comparamos con el dinero disponible.*Para calcular aproximadamente el ancho del patio, podemos contar la cantidad de baldosas, luego estimar la medida de su largo, por ejemplo 25 cm, y a partir de una multiplicación aproximarnos al valor buscado. Esta estimación es posible porque tenemos conocimientos acerca de las posibles medidas de la baldosas. (Gonzalez, A., Weinstein, E.; 2001).

Cantidades continuas: constituyen en sí mismas una unidad y que sólo se podrán cuantificar a partir de la acción de medir. Estas cantidades se hallan en el espacio físico que nos rodea y las percibimos en las diferentes dimensiones de los objetos. Ej.: la longitud de un pizarrón, el peso de una persona, un litro de jugo.

Cantidades discontinuas: Cantidades que se pueden contar y cuya unidad es el número. Ej.: 10 bolitas, 20 cuadernos, 5 chocolates.

Iterar: Repetir la unidad.

Proporcionalidad inversa entre la unidad de medida y la media obtenida: Al medir una determinada magnitud, cuanto mayor sea el tamaño de la unidad de medida, menor será el resultado de la medida obtenida y viceversa, cuanto menor sea el tamaño de la unidad de medida, mayor será el resultado de la medida obtenida.

Transitividad: Propiedad matemática, tiene que ver con razonamientos del tipo “Si $A=B$ y $B=C$, entonces $A=C$ ”, implica que si una medida A es igual que otra medida B y esta medida B es igual a una tercera medida C, la primera medida A será igual que la

Σ
Α-Η
Σ
Α-Η
Α

tercera medida C. En el caso de la medida, se relaciona con la utilización de un instrumento de medición que permite establecer relaciones de igualdad o desigualdad.

Conservación: Implica la invariancia de ciertos aspectos de una situación, comprender que en una situación hay aspectos centrales que permanecen constantes o estables. Por ejemplo la longitud del largo del patio del jardín no se verá modificada, es decir se conservará tanto si la recorro cargando algo pesado como si corriendo. Un litro dispuesto en una jarra y un litro dispuesto en un plato hondo; ambos jarra y plato hondo poseen un litro.

Dimensión/Distancia: “Dentro de la magnitud longitud debemos abordar tanto la **dimensión** como la **distancia**. La dimensión hace referencia al tamaño del objeto, involucra “objetos llenos” mientras que la distancia se relaciona con el “espacio vacío” entre los objetos. La longitud entre dos objetos es su distancia. Por ejemplo la distancia entre el pizarrón y la ventana es de 3 m., la dimensión del objeto (longitud) es 2 m de largo.

Trasvasado: Pasar alguna sustancia de un lugar a otro.

Σ
Α
Τ
Η
Σ
Α
Τ
Η
Ο
Υ
Α

BIBLIOGRAFÍA

- González, A. y Weistein, E. (2001). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número- espacio y medida*. Colección Nuevos Caminos en la Educación Inicial. Buenos Aires. Ed. Colihue.
- Bartolemé, O. y otros, Panizza, M. (comp.), (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Análisis propuestas*. Tomo 41. Cuestiones de educación. Buenos Aires. Paidós.
- Basabe, L. y Cols, E. (2008). La enseñanza. En Camillioni, A. *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- Bressan, A. y otros. *Los CBC y la enseñanza de la matemática*, Buenos Aires. A-Z.
- Bressan, A., Bogisic, B. y Crego, K. (2000). *Razones para enseñar geometría en la educación básica. Mirar, construir, decir y pensar*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Broitman, C. (1999). Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados. Educación Matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Revista N° 2; de 0 a 5 *La Educación en los Primeros Años*". Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio, Educación Matemática. Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. Revista N° 22 Año 3; de 0 a 5. *La educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Cabrera, G. y Sosa, A. (2006) *Matemática con sentido. Una propuesta que replantea el modo de enseñar la matemática en Nivel Inicial y E.G.B. 1*. Colección: Pedagogía y didáctica. Formación de formadores. Buenos aires. Comunicarte.
- Castro, Adriana. (1999). La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades. Educación Matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Revista N° 2; de 0 a 5 *La Educación en los Primeros Años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Cerquetti, F., Aberkane, C. Berdonneau, C. (1997). *Enseñar matemáticas en el nivel inicial*. Buenos Aires. Referencias Pedagógicas.
- Charnay, R. (1993). Aprender por medio de la resolución de problemas. En Parra, C, Saiz, I. (comp). *Didáctica de la matemática*. Parra, C, Saiz, I. (comp). Buenos Aires: Paidós.
- D.P.D.G.y E.C (2009/10) *Aportes y reflexiones de los Jardines de Infantes de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. TDF. M.E.C.C y T.
- DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Provincia de Buenos Aires. M.E.C.yT.
- Dubovok, A., Takaichi, S. (2000). *El número a través del juego. Una alternativa constructivista*. Buenos Aires. Actilibro.
- Duhalde, M. y González Cuberes, M. (1997), *Encuentros cercanos con la matemática. Aportes a la educación inicial*. Buenos Aires. Aique.
- Gadino, A. (1999) Los cinco dedos de las tareas matemáticas Educación Matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Revista N° 2; de 0 a 5 *La Educación en los Primeros Años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

SECRETARÍA

- Gonzalez Lemmi, A. (2000). El espacio sensible y el espacio geométrico. Educación Matemática. Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. Revista N° 22 Año 3; de 0 a 5. *La educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Kaufman, Ana María. (Comp.) Castedo, M., Molinari, M.C., Wolman, S. (1996). *Letras y números*". *Alternativas didácticas para jardín de infantes y Primer Ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires. Santillana. Aula XXI.
- M.E.CyT. (2007). *Números en juego. Zona Fantástica. Nivel Inicial. Volumen 2*. NAP, Nivel Inicial, serie cuadernos para el aula, Buenos Aires.
- M.E.yC. (1998). *Diseño Curricular Nivel Inicial*, versión 1.0 Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Montañés Rodríguez, J. (Coord.) (2003). *Aprender y jugar: Actividades Educativas mediante el material lúdico-didáctico*. España. Universidad de Castilla La Mancha.
- Quaranta, M. (1999). ¿Qué entendemos hoy por hacer matemática en el nivel inicial? Educación Matemática". Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Revista N° 2; de 0 a 5 *La Educación en los Primeros Años*. Buenos aires. Novedades Educativas.
- Quaranta, M. y Ressa de Moreno, B. (2009). La enseñanza de la Geometría en el jardín de infantes". En *Serie Desarrollo Curricular. D.G.C.yE/Subsecretaría de Educación*. La Plata.
- Rowan, E., Bourne, B. (1999). *Pensando como matemáticos. La enseñanza de la matemática de pre-escolar a 4to E.G.B.* Buenos Aires. Manantial.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Wolman, S. (2000). Números escritos en el Nivel Inicial. Educación Matemática. Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. Revista N° 22 Año 3; de 0 a 5. *La educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

SECRETARÍA

ΣΑΤΕΣΑΤΗΟΑ

A MODO DE CIERRE...

“EL DOCENTE COMO HACEDOR DE FUTUROS”

Un Diseño Curricular no es otra cosa que un conjunto de prescripciones que intentan marcar un camino a seguir, una guía para que el docente no se pierda en la bastedad de la cultura. Pero este escrito realizado con cuidado y dedicación sólo cobrará vida en las manos de un docente con un fuerte deseo de que sus alumnos “descubran el conocimiento y el mundo”. Por un docente que se proponga ser un “maestro” y no sólo un funcionario profesional de la enseñanza.

A lo largo del trabajo de escritura de este Diseño nos fuimos dando cuenta que las palabras y los contenidos escolares no tienen sentido sino hay un docente que los tome y construya con ellos otro porvenir para los alumnos que habitan el aula. ***Esta potencia como hacedor de futuros del que todo docente es poseedor***, porque su oficio así se lo ofrece, es la que queremos rescatar como cierre de este trabajo.

Para enfatizar la importancia de la labor que puede hacer un “maestro”, elegimos algunos aspectos de la biografía de Albert Camus¹ que nos permite reflexionar acerca del papel de la escuela en la construcción de alternativas posibles frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables. Para tal fin transcribimos fragmentos del texto *la inclusión como posibilidad* (Kaplan y García, 2006).

La trayectoria educativa de Albert Camus que presentaremos permitirá establecer que, bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre horizontes vitales. Recordemos que Camus llegó a convertirse en un afamado escritor, llegando a ganar el premio Nobel de literatura en 1957. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, huérfano de padre desde muy pequeño, aún bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras.

La pregunta que se nos impone es: ¿Cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaría en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

El relato autobiográfico de Albert Camus en *El primer hombre*² pone en evidencia que cuando una escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto y la experiencia escolar puede tornarse en un espacio creativo.

Para Camus, la escuela representó un mundo distinto al familiar, al respecto escribe: no solo les ofrecía una evasión de la vida de familia caracterizada por la indigencia, sino que en la clase del señor Bernard³, su maestro con mayúscula, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño, que es el hambre de

¹ Que podrán encontrar en el trabajo de Álvarez Uría en su artículo “Escuela y Subjetividad”. En *Cuadernos de Pedagogía* n° 242

² Publicación póstuma del autor

³ En la realidad llamado Germain

descubrir. En la clase de este maestro sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Frente a una vida aparentemente insignificante, los alumnos cobraban importancia en la escuela. El docente los nombraba, les otorgaba voz, les mostraba con hechos y palabras, en la propuesta pedagógica, que ellos tenían valor. Camus lo aclara cuando señala que la clase del señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que los alumnos reconocían que él amaba apasionadamente su trabajo.

Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El maestro lo había echado al mundo, cuando hizo denodados intentos para que su familia lo enviara al Liceo⁴, asumiendo al mismo tiempo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes. A los niños como Albert Camus, el Liceo les estaba negado dado que se esperaba que de la escuela pasaran directamente al trabajo, a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar.

Este maestro, a pesar de esa auto exclusión familiar frente a la continuidad de los estudios, insistió con la abuela y, al mismo tiempo, destinó muchas horas y días fuera de la jornada escolar habitual para preparar a los alumnos para el Liceo.

Albert Camus no puede ser más explícito sobre el lugar que representaba la escuela y ese maestro que estimulaba, frente a la miseria material que teñía su vida: en la escuela encontraban los niños de sectores populares “(...) *lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.*” Si hay algo que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano.

No existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento; cada maestro va construyendo su propia fórmula en el encuentro interpersonal que se produce en el aula. Entre el Albert Camus famoso y reconocido de *El primer hombre* y el pequeño Albert que va a la escuela, hay sin duda una larga distancia, pero en el pasaje entre el intelectual afamado y el niño fascinado por la nieve se encuentra la escuela y, con ella, su amigo y maestro.

Así le escribe Camus en noviembre de 1957 al señor Bernard, tras la entrega del Nobel: “*He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*” La narración autobiográfica de Camus adquiere una vibración especialmente emotiva

⁴ Correspondería a la escuela secundaria actual

cuando se aproxima el abandono de la escuela. Se relata entonces la visita del maestro a la familia del joven Camus para convencer a la abuela de que el niño debía presentarse al examen selectivo que daba entrada al Liceo. De nuevo nos encontramos al maestro la mañana del examen ante la puerta del Liceo aún cerrada, rodeado de sus cuatro alumnos un poco asustados. Juntos con las recomendaciones previas al examen, les indicaba el Sr. Bernard: *“No os pongáis nerviosos –repetía el maestro-. Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo”*. En ese rito de paso se estaba jugando también el maestro una carta de su propio destino como guía de discípulos.

Esta historia nos permite entender mejor que los orígenes no siempre determinan los destinos, por lo que en todo sujeto siempre hay un margen para la libertad. El poder simbólico del docente se pone en evidencia así en el lugar que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos.

Esto no quiere decir que la escuela sea una institución absolutamente determinante en el proceso de subjetivación, ni menos aún que en la escuela se tejan de forma definitiva los hilos conductores de la vida. La vida da siempre muchas vueltas. Pero, de todas formas, sí parece muy importante la socialización escolar en el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, y ello especialmente si en ese proceso el sujeto es un niño al que se le considera digno de descubrir el mundo.

