GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Córdoba Entre todos

Ministerio de EDUCACIÓN

Diseño Curricular de EDUCACIÓN INICIAL

2010

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Diseño Curricular de Educación Inicial

2010

INDICE DE CONTENIDO

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL 5

I. CONSIDERACIONES GENERALES 6

II. ENCUADRE TEÓRICO – METODOLÓGICO 8
1. LINEAMIENTOS JURÍDICO – POLÍTICOS 8
1.1. Intencionalidades formativas del Nivel Inicial 9

2. CONCEPTUALIZACIONES FUNDAMENTALES 11
2.1. Infancia 11
2.2. Infancias, aprendizajes y enseñanzas 13
2.3. Las nuevas configuraciones familiares 15
2.4. Escuela – familia: vinculaciones posibles 16
2.5. El juego 17

3. DECISIONES Y ORIENTACIONES CURRICULARES 20
3.1. Estructura del Nivel Inicial 20
3.1.1. Componentes de la propuesta 21
3.1.2. Contenidos de la Formación Ciudadana 22
3.1.3. Sala multiedad 22
3.2. Orientaciones para la enseñanza y la evaluación 23
3.2.1. Pautas para la planificación de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas 24
3.2.2. En relación con la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela y en la sala 28

III. HACIA UNA GESTIÓN SITUADA DEL DISEÑO CURRICULAR 33
1. PLANEAMIENTO, TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO DEL DIRECTIVO 33
2. ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL 34
3. EVALUACIÓN DEL P.C.I. 35

CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA 41

EDUCACIÓN ARTÍSTICA 61

EDUCACIÓN FÍSICA 91
IDENTIDAD Y CONVIVENCIA 101
LENGUAJE Y LITERATURA 115
MATEMÁTICA 141

ANEXO: NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS IDENTIFICADOS PARA EDUCACIÓN INICIAL 158

Equipo de Trabajo 2008-2009 160
Consultores / Especialistas en Nivel Inicial 160
Proceso de consulta y recepción de aportes 160

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba viene realizando importantes esfuerzos con el propósito de incrementar la cobertura de los servicios educativos, asegurando –al mismo tiempo– su calidad. En relación con el Nivel Inicial, propone la actualización del Diseño Curricular para Jardines de Infantes[1] como instancia de promoción de la igualdad y la calidad educativa, y orientada a continuar en el camino de superación de la visión que, tradicionalmente, ha minimizado la función del Nivel al considerarlo sólo como un espacio de guarda y entretenimiento carente de intención educativa, o destinado a cumplir una función exclusivamente propedéutica.

La Secretaría de Educación –a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular, las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, de Institutos Privados de Enseñanza, de Educación Superior y las Subdirecciones de Educación Física y de Regímenes Especiales– asume, entonces, la decisión de iniciar el proceso de reconstrucción del Diseño, con la explícita intencionalidad de hacerlo participativo. Para dar efectiva concreción a este propósito, se posibilita la constitución de un equipo de trabajo, conformado por especialistas en las distintas disciplinas y áreas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física, al cual se incorporaron otros profesionales con experiencia docente en el Nivel y se sumaron aportes de consultores nacionales de reconocida trayectoria.

En el mes de marzo del año 2008, se dio inicio al proceso con las acciones de revisión del diseño vigente (1998), identificación de las prácticas docentes y escolares más habituales en la educación inicial de nuestra provincia y de los problemas más frecuentes con los cuales suelen encontrarse los miembros de la comunidad educativa. En la misma línea de trabajo, se procedió al análisis de los enfoques didácticos de las diferentes áreas y disciplinas y su posicionamiento en el Nivel Inicial. Posteriormente, se abordó la consulta de diseños de otras jurisdicciones –provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipalidad de la ciudad de Córdoba– así como de diversos proyectos educativos para niños[2] diseñados por organizaciones estatales y privadas del interior provincial y de Córdoba capital. En lo que respecta a diseños actuales del exterior, son referentes el del Gobierno de Chile y el de México. También se constituyeron en fuente de consulta permanente la bibliografía específica y los resultados de investigaciones sobre políticas de enseñanza para Educación Inicial y sobre aprendizaje, desarrollo y juego en niños menores de 6 años.

La producción realizada, tras sucesivas instancias de elaboración y reescritura, fue llevada a consulta, en primer término, por parte de todos los directores y docentes de salas de 3 años junto a sus supervisores, a fines del año 2008, acción que, a lo largo de 2009, se hizo extensiva al resto del sistema. Las sucesivas versiones fueron incorporando observaciones y sugerencias –de variada índole– formuladas por docentes, directivos, supervisores del Nivel, organizaciones municipales y gremiales. Todos los aportes que fueron objeto de consenso, han sido contemplados, de un modo u otro, en la presente versión.

Durante el año 2010, este diseño será evaluado en la práctica a efectos de incorporar a él las modificaciones pertinentes que surjan del proceso de validación, las que serán tomadas en consideración por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Es deseo de este Ministerio que la propuesta que construyamos entre todos ofrezca una oportunidad de acercamiento a nuevos y variados repertorios culturales, a fin de que los niños que transitan el Nivel Inicial puedan tener la posibilidad de expresarse y ser escuchados, de experimentar para aprender, de explorar lo diferente, de confiar en sus posibilidades y pensarse con futuro.

---

[1] En sentido estricto, el presente diseño curricular comprende sólo a los Jardines de Infantes –salas de 3, 4 y 5 años–. La estructura del Nivel Inicial abarca también a los Jardines Maternales, que destinan su servicio educativo a la población infantil de 45 días a 2 años (*Ley Provincial de Educación nº 8113* y *Ley de Educación Nacional nº 26206*). Hecha esta salvedad, en adelante se hará referencia –de manera global– al Nivel Inicial y –cuando se lo estime pertinente, en razón de una mayor especificidad de las consideraciones– se utilizará la categoría *Jardines de Infantes.*

[2] En los casos en los que, en este documento, se utiliza la expresión *niños/niño* se lo hace con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

I. CONSIDERACIONES GENERALES

Las ideas que se constituyen en ejes del proceso de diseño son las siguientes:

- *El currículo como un proyecto político-pedagógico* y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones de distinto orden (ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas)[3]. No se trata de una concepción meramente teórica e ideal, sino de una construcción sobre la praxis, que constituye un marco de actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores. Sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo, el currículo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes.
- *El currículo como herramienta de la política educativa* –en palabras de Flavia Terigi (2009)– porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los estudiantes en las escuelas, en tanto la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo y para su participación social. En este sentido, el currículo es también expresión de los compromisos del Estado con la sociedad, con los niños y con las instituciones que los educan.
- *La participación de docentes, directivos y supervisores en el proceso de construcción curricular.* Concientes de la heterogeneidad en cuanto a formación, expectativas y condiciones de trabajo, sostenemos como deseada, apropiada y necesaria la participación de los docentes, directivos y supervisores en el proceso de diseño, de modo que cada uno de los involucrados en la realidad del Nivel Inicial pueda asumir un verdadero protagonismo y sentir como propio este desafío. Entendemos que sólo así será factible su enriquecimiento en el tiempo, con miras al logro de los resultados esperados.
- *El proceso de elaboración del diseño curricular como un espacio de actualización docente y de capacitación* para la toma de decisiones curriculares. En este marco, el currículo puede ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar. Se considera al docente como un profesional que, habiendo acumulado un rico bagaje experiencial, necesita –para su propio crecimiento– exponerlo y someterlo al escrutinio de los colegas y de la teoría misma. Asimismo, es tan importante la propuesta pedagógica que se diseña, como su desarrollo y realización singular en el aula. Esto supone un docente con una actitud indagadora, que posea competencias para diseñar y contextualizar planes de acción curricular y estudiar empíricamente los resultados de su práctica pedagógica.

Por todo ello, el presente Documento pretende constituirse en una propuesta indicativa, abierta y flexible que incentive a los Jardines de Infantes a realizar mejoras e innovaciones de acuerdo con su contexto específico. De esta manera, la formulación, gestión y evaluación del Proyecto Curricular Institucional (PCI) constituye un verdadero desafío, para el cual directivos y docentes se posicionan como agentes de especificación curricular, acordando respuestas a los siguientes interrogantes:

- Para qué, por qué y qué enseñar (las intenciones educativas y los contenidos a enseñar y a aprender).
- Cuándo enseñar (secuenciación y distribución, en los tiempos, de los objetivos y los contenidos).
- Cómo enseñar (metodologías, actividades y medios a emplear).
- Para qué, por qué, qué, cuándo y cómo evaluar (intenciones, contenidos, momentos y estrategias para la evaluación).

---

[3] En este principio se toman y articulan conceptos de currículo vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores, a saber: J. Schwab.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo;* J. Gimeno Sacristán: *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum* y *El currículum: una reflexión sobre la práctica;* L. Stenhouse: *Investigación y desarrollo del currículo;* C. Coll: *Los niveles de concreción del diseño curricular;* J. Elliot : *La investigación-acción en educación;* M. Apple: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora;* R. Connel: *Escuelas y Justicia social;* S. Kemmis: *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* y S. Grundy: *Producto o praxis del currículo.* Obran las referencias bibliográficas completas en la sección Bibliografía de este documento.

Si bien resulta indispensable contar con un Diseño Curricular Jurisdiccional en el que se explicite y contextualice el proyecto educativo provincial, garantizando condiciones que hagan posible la igualdad y calidad educativas, es posible y necesario avanzar hacia un nivel de especificación mayor: el Proyecto Curricular Institucional. En este nivel, las escuelas –a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional, con atención a sus contextos socioculturales y en el marco de su Plan Educativo– asumen la función de priorizar contenidos, acordar pautas metodológicas, seleccionar materiales, establecer criterios y modos de evaluación en un trabajo consensuado y compartido. Esto no supone la elaboración de un nuevo documento curricular, sino la adecuación y contextualización de la propuesta provincial. Esta tarea constituye una función prioritaria de la institución educativa, teniendo en cuenta su singularidad –resultado del proceso histórico-social operado en la misma– como así también la heterogeneidad de los estudiantes que asisten a ella. En esta línea, el PCI constituye, en definitiva, una respuesta a la diversidad tanto intra como interinstitucional y concreta la concepción de la escuela como espacio de formación que no sólo se realiza a través de los conocimientos, sino también de aquellos valores considerados permanentes, que contemplan la dignidad de la persona y el respeto por sus derechos. Es en este marco que entendemos que el proceso reflexivo y resolutivo que estamos proponiendo debe incluir el análisis y la búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos más adecuados para la enseñanza y la evaluación, en función de toda la gama de diversidades, tanto individuales como socioculturales.

La propuesta es, entonces, una mirada crítica y analítica del documento oficial, con la intencionalidad de instaurar una actuación reflexiva para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional. Finalmente, será en la Sala –ámbito privilegiado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación– donde los lineamientos y acuerdos generales establecidos en el PCI habrán de concretarse y adquirir singularidad, mediante un desarrollo situado. Y esto es así porque la sala –desde esta perspectiva– se constituye en el espacio donde el docente, a partir de sus saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales, y de acuerdo con las demandas de cada grupo-clase, toma decisiones sobre su propia práctica profesional y sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

La expectativa que nos anima es que el Diseño Jurisdiccional se vea enriquecido en sucesivas instancias de intercambio y reflexión. Será fundamental, entonces, que las prácticas docentes resulten revisadas y fortalecidas y que existan instancias de diálogo entre supervisores, maestros y directivos, al interior de cada institución y también con otras del Nivel Inicial y del Nivel Primario, y con Institutos de Formación Docente. La habilitación de tiempos y espacios para compartir y analizar experiencias constituye el camino más propicio para mejorar la praxis.

Sólo la búsqueda consensuada de respuestas permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en el Jardín de Infantes sea la más adecuada posible a las necesidades de los niños, a las cualidades profesionales del equipo docente y a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución. En este proceso, los Directivos tienen un papel central como impulsores de la mejora y la innovación curricular, al potenciar las capacidades individuales y facilitar la articulación mediante la apertura de nuevos caminos para la participación y la acción.

En síntesis, la propuesta es que este proceso de construcción curricular sea concebido como otra oportunidad que tienen los Jardines de Infantes de la provincia de Córdoba de fortalecer su tarea de atención al derecho a una educación integral para todos, como práctica social de justicia.

II. ENCUADRE TEÓRICO–METODOLÓGICO

1. LINEAMIENTOS JURÍDICO – POLÍTICOS

La presente propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la *Constitución Nacional* (1994) y *Provincial* (2001), la *Ley Nacional de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2005), la *Ley de Educación Nacional 26.206* (2006) y *Provincial 8113* (1991)[4], los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos,* la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

Los principios aludidos se fundan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos[5]. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable.

En este marco, un gran desafío de la educación está focalizado en la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás. Es decir, dueñas de sí mismas, con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en cooperación con los otros, durante toda su vida. Podríamos decir, entonces, que la escuela es responsable también de la formación de sujetos políticos en tanto pone en relación voluntades y explicita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. Sus aportes en este sentido se concretan al menos en dos direcciones:

- La escuela es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no sólo contenidos sino también modos de estar, regulaciones, relaciones con la autoridad y a compartir espacios, tiempos y materiales.
- La escuela introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Pensar la escuela en términos participativos es dar un paso hacia su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos, con lo cual reestablece el mandato fundante de incluir y civilizar, en el sentido de conferir civilidad.

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto que ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.

---

[4] Al momento de producción de este documento curricular, la *Ley Provincial de Educación Nº 8113* se encuentra en proceso de reformulación, habiéndose iniciado las instancias de discusión inherentes.

[5] Resulta oportuno aclarar que, contrariamente a lo que suele creerse, no existe un cuerpo de derechos específicos para las personas con discapacidad: a ellas les asisten los que son propios de todos los seres humanos. En este sentido –y como producto de entornos socioculturales que subestiman, discriminan y excluyen y de entornos físicos y servicios no accesibles– lo que puede constatarse son violacio-nes de los derechos huma¬nos de las personas con discapacidad. En consecuencia, puede afirmarse que no existe "un derecho a la accesibilidad", como en ocasiones se dice. La accesibilidad física o informativa es un medio que el Estado debe garantizar para que las personas con alguna afectación de su capacidad física o sensorial puedan ejercer, sin limitaciones, los derechos a la libre movilidad y al acceso a la información y la expresión (la rampa, el Braille o la lengua de señas no constituyen derechos especiales, sino instrumentos para el disfrute de un derecho).

En la *Ley de Educación Nacional* se reconoce el rol de la familia como primera educadora y al Nivel Inicial como apoyo y complemento de su acción educativa. Asimismo, se plantea la necesidad de promover el aprendizaje y desarrollo de los niños –sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral–, su capacidad creativa, de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, la formación corporal y motriz, con soporte en el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

En el marco de la *Ley de Educación Nacional,* desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para el Nivel Inicial[6] fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones en la sesión del Consejo del 13 de octubre de 2004. La tarea emprendida contempló, además de la identificación de aprendizajes prioritarios, la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza: los *Cuadernos para el Aula.* Estas definiciones constituyen, por lo tanto, pautas que guían las definiciones de política curricular en la provincia de Córdoba.

1.1. Intencionalidades formativas del Nivel Inicial

Se sostiene –en consonancia con lo enunciado en los *Cuadernos para el Aula* del Nivel– que el Jardín de Infantes *inicia la puesta en juego del derecho al bien social que significa la educación, educación entendida como una política de justicia cultural en la distribución de la herencia del conjunto de saberes y en la oportunidad simultánea de conocimiento de lo nuevo.* Así, enseñar en el Nivel Inicial es una acción ineludible y específica que no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de la educación integral.

Es importante enfatizar la intencionalidad educativa del Nivel, reconocer que se enseñan contenidos y comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños pequeños, desde las potencialidades, desde todo lo que pueden aprender en los primeros años. Al respecto, señalan los NAP que el Nivel Inicial *recupera saberes previos de los niños y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar básica (…) brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos* (Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 13).

El Nivel Inicial posee, entonces, propósitos claros que aluden al desarrollo de las capacidades[7] de los niños pequeños. Éstos ingresan al Jardín con un cúmulo de habilidades, experiencias y conocimientos que han adquirido con su familia, en su entorno familiar o en los demás ambientes sociales de procedencia y poseen enormes potencialidades de aprendizaje.

En este proceso, y en el marco de una educación para la inclusión social y que reconoce al niño como sujeto de derecho, resulta necesario identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de minimizarlas. De esta manera, se podrán ampliar las condiciones necesarias para fortalecer la inclusión socioeducativa, de modo que se garantice igualdad de oportunidades para todos. Así, a aquéllos que presenten alguna forma de discapacidad han de garantizárseles las posibilidades de efectiva integración al sistema[8]. La inclusión no requiere sólo de la buena disposición de toda la institución, sino también de estrategias específicas construidas a partir de la capacitación y de la orientación de profesionales especializados, en lo posible de un equipo interdisciplinario. Se trata de un proceso complejo que exige modificaciones/adecuaciones en la infraestructura del Jardín, en los materiales curriculares disponibles, en las actitudes y la formación inicial y continua de los docentes, en la organización de

---

[6] Véase ANEXO: "NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS IDENTIFICADOS PARA EDUCACION INICIAL"

[7] Capacidades que están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que garantizan la formación integral de la persona y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Como rasgos distintivos de las capacidades fundamentales podemos señalar que poseen un alto grado de complejidad, que guardan una estrecha relación con las grandes intencionalidades del currículo, se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona.

[8] Con la única excepción de la multidiscapacidad o la discapacidad severa, cuyas necesidades educativas no podrían ser satisfactoriamente atendidas por la escuela común.

los niños, en la propuesta de enseñanza…Por todo ello, su puesta en práctica ha de ser gradual, planificada, con un permanente monitoreo del proceso, a fin de enriquecerlo. Éste constituye, sin dudas, un camino que demanda muchos esfuerzos, pero con múltiples beneficios para todos los involucrados: el niño incluido, sus compañeros y familias, los docentes y las instituciones intervinientes.

Una escuela inclusiva, entonces:

- Es una institución que no sólo enseña sino que esencialmente aprende en contexto.
- Constituye una unidad social y cultural compleja, que delinea (haciendo uso de su autonomía) los procesos de cambio e innovación necesarios para transformar las prácticas institucionales y curriculares, a partir de un diálogo sincero con las familias y con la comunidad.
- Deposita altas expectativas en sus estudiantes y sabe que todos son capaces de aprender; ve posibilidades donde otros ven fallas y desafíos donde otros ven problemas.
- Una escuela donde cada uno de sus actores "se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones (…) para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de su entorno…" (Torres, 2005, p. 71).

Objetivos educativos del Nivel Inicial

La intencionalidad educativa opera en el nivel descriptivo y explicativo mediante la enunciación de objetivos deseables, que ha de entenderse como una construcción flexible, que sirve de antecedente a la formulación explícita de objetivos curriculares, pero que "deja espacio" para las diferencias y los proyectos personales. Así, se define lo que se aspira a que se logre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este sentido, supone una toma de decisiones respecto de los aspectos más relevantes y trascendentes de dicho proceso: las que se refieren a la dirección que ha de seguir, su "para qué". En este sentido, durante el trayecto del Nivel Inicial, salas de 3, 4 y 5 años, se ofrecerán oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuas y gradualmente más complejas que favorezcan en los niños el logro progresivo de los siguientes objetivos educativos:

- Expresarse y comunicarse a través de los distintos lenguajes (oral, escrito, plástico, musical y corporal) en distintos contextos y con intencionalidades diversas.
- Integrarse progresivamente en la vida institucional con actitudes de solidaridad y cooperación.
- Valorar las propias producciones y las de sus pares.
- Explorar, indagar y valorar el ambiente natural y social cercano, participando activamente en su mantenimiento y cuidado.
- Abordar y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana que involucren conceptos de cuantificación, espacio y/o medición.
- Desarrollar habilidades y destrezas motoras a través del juego (espontáneo o reglado).
- Conocer y cuidar su propio cuerpo y el de los demás.
- Confiar en sus posibilidades y aceptar las limitaciones propias y ajenas.

Por otra parte, el desafío que suponen los NAP –en tanto *orientadores de la enseñanza*–, y la acción educativa para el desarrollo de capacidades fundamentales, demandan un docente

- con sólidos principios éticos y ciudadanos,
- abocado a un proceso continuo de formación profesional,
- verdaderamente interesado en la tarea que realiza y con disposición para llevar adelante prácticas significativas e innovadoras,
- capaz de revisar sus propios aprendizajes y prácticas, en un proceso de investigación-acción,
- con apertura hacia el trabajo colaborativo y cooperativo,
- con plena conciencia de la diversidad, a la que entiende y asume como desafío a su capacidad para seleccionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza, de manera tal que, por diferentes caminos, los estudiantes puedan arribar a las mismas metas;
- que incorpore las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de modo gradual, significativo y pertinente, privilegiando las necesidades educativas, los intereses pedagógicos y el enriquecimiento de las prácticas;

- que asuma como una de sus principales funciones el propiciar en sus estudiantes niveles crecientes de autonomía,
- dedicado a contribuir, de manera conjunta con las familias, al crecimiento personal y social de los niños.

En este marco, **a la institución escolar le corresponde:**

- definir con claridad roles y funciones de los actores institucionales, y –al mismo tiempo– promover un trabajo integrado en un clima participativo y colaborativo, que impulse el estudio y la investigación;
- recoger y sistematizar las demandas de su contexto interno y externo a través de una planificación que les dé respuesta en el corto, mediano y largo plazo;
- propiciar una gestión que permita una reflexión, diálogo y respuesta colectiva para la acción, al interior de la escuela y su contexto;
- gestionar la comunicación institucional y favorecer e instrumentar la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo a la tarea pedagógica y administrativa;
- implementar adecuados mecanismos de organización y evaluación de sus actividades;
- establecer vínculos de intercambio y participación con la comunidad en la que está inserta, abriendo sus puertas a las familias y demás actores interesados en colaborar en el mejoramiento de la propuesta educativa;
- fortalecer trabajos cooperativos tendientes a profundizar redes de intercambio con los actores de la comunidad;
- promover y propiciar la inclusión socioeducativa.

2. CONCEPTUALIZACIONES FUNDAMENTALES

Es necesario que todos los docentes conozcan y comprendan el diseño, pero fundamentalmente que compartan, asuman y se comprometan con sus fundamentos. Se ofrece, entonces, un marco conceptual en torno a las ideas de *Infancia, Aprendizaje, Familia, Enseñanza, Vinculaciones escuela – familias* y *Juego,* como referentes para reflexionar sobre la práctica docente y ordenadores de las instancias técnico-pedagógicas. El hecho de compartir todo el Nivel Inicial los fundamentos favorecerá un trabajo coherente y continuado en la Jurisdicción.

2.1. Infancia

La representación social y cultural sobre el concepto de infancia ha seguido procesos históricos que es necesario revisar cuando se plantea la construcción de un diseño curricular para el Nivel Inicial.

La Infancia o Niñez ha experimentado un desarrollo histórico en las representaciones de la sociedad; los cambios en esas representaciones han dado origen a instituciones sociales y culturales de la infancia –como la escuela y el Derecho del Niño–, formas de incluir, amparar y cuidar de la infancia y, más recientemente, al desarrollo de un enorme segmento del mercado destinado a consumos particulares para niños. Así, a lo largo de la historia de la humanidad, ser niño ha tenido diferentes sentidos o sensibilidades. Siguiendo a Phillipe Ariès, podemos trazar un recorrido que va desde el humano pequeño –cuya vestimenta, instrucción y cuidados no diferían de los de los adultos y cuya consideración no era diferente de la de un cachorro o mascota– al sujeto de derecho y hasta de consumo de estos tiempos.

Si nos remontamos a la antigüedad clásica, en Roma la ceremonia de *elevatio*[9] al momento del nacimiento, la adopción, el infanticidio y el abandono aparecen como prácticas frecuentes. Cuando el cristianismo sacraliza las relaciones sexuales y los frutos de éstas, aparece una nueva sensibilidad frente a los niños/as, que se refuerza durante la Edad Media a partir de la necesidad de protección y lealtad que los hijos (sobre todo los de sexo masculino) aportan al linaje, dando origen, así, a una revalorización “ambigua” (Ariès, 1987) de la infancia; el infanticidio y el aborto se convierten en delitos. Algunos términos del francés antiguo y del latín ilustran las nociones de la época: *infans:* el que no habla (que puede ser abandonado); *parvus:* cuyas connotaciones afectivas refieren a jugar con el niño, de allí el parvulario. Es a partir del Siglo XVI que pueden encontrarse pistas, en las manifestaciones artísticas, de una sensibi-

[9] Al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo (elevare) del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no "elevaba" al niño, éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos (Alzate Piedrahita, 2002).

lidad hacia la niñez teñida de ternura y a la vez de severidad. Estas expresiones del arte nos mostrarán cómo van distinguiéndose las formas de vestir a los infantes, sus lugares de juego, las prácticas de crianza. No parece haber existido hasta entonces una concepción generalizada sobre la necesidad de cuidar y amparar a la niñez como etapa de la vida con características y necesidades singulares.

Las consideraciones sobre la "naturaleza infantil", planteadas desde el *Émile* de Rousseau (Siglo XVIII), se plasman recién en el Siglo XX, cuando se diversifican los lugares y prácticas sociales y culturales para la infancia. Estas nuevas maneras de entender y responsabilizarse por la infancia darán lugar a diversas formas escolares y curriculares para la educación de la infancia, que en nuestro país aparecen hacia fines del siglo XIX. Estamos en la Modernidad y en este tiempo se masificarán y crearán espacios particulares para el cuidado y socialización de la Infancia.

Entrado el Siglo XXI, la Sociología de la Infancia (corriente desarrollada en Francia, Bélgica y Brasil principalmente), nos advierte sobre el avance en la investigación y reconocimiento de un nuevo estatuto en relación con la infancia, introduciendo el concepto de *Autonomía de la Infancia.* Estatuto de carácter sociológico y cultural que impregnará el pensamiento pedagógico y político actual sobre la crianza y la escolarización de los niños.

Tal estatuto supone reconocer a la infancia la capacidad de generar prácticas y códigos culturales; cuestionar los existentes, reconstruir formas de socialización más democráticas y participativas –sin castigos físicos, por ejemplo–, intentar nuevas maneras de subjetivar, nutrir, amparar, basadas en el reconocimiento del otro como un actor social, que si bien requiere del "aguante" (Antelo, 2005) del adulto, tramita de alguna manera su tarea de incorporación y vinculación con las normas y su relación con otros actores sociales. El mismo ha tenido también mayor reconocimiento en el mercado de consumo (los niños son, sin lugar a dudas, sujetos de consumo preferenciales) dando origen a una inconmensurable industria de bienes y servicios para la infancia.

Los aportes de la Sociología de la Infancia nos permitirían pensar algunos conceptos orientadores de una propuesta curricular y pedagógica. No es lo mismo pensar un diseño para un sujeto simbolizado como *tábula rasa,* que criar y enseñar a sujetos que portan matrices culturales, reconocidos como sujetos culturales. Es precisamente este reconocimiento el que convoca a un esfuerzo por identificar, potenciar, enriquecer y ofrecer trayectos diversos, sobre bases que el sujeto porta. Estas nociones podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- *los niños, sujetos culturales;* en tanto portadores de pautas culturales, capaces de adaptar desde sus perspectivas ficcionales y volitivas las pautas que les son ofrecidas;
- *los niños, sujetos con autonomía;* capaces de incidir sobre las relaciones con los adultos, modificar pautas de autoridad, participar en la constitución de su identidad social;
- *la felicidad* –aspiración humana– derecho de todos los niños y responsabilidad ética de los adultos para con ellos;
- *el cuidado,* entendido como amparo, asistencia y orientación en y para las cosas de este mundo;
- *la transmisión,* como misión de los adultos hacia los recién llegados; desde una posición ética, significa dotar y donar las herramientas para entender y sobrevivir en el mundo.

Hasta aquí, hemos venido sosteniendo que la infancia ha experimentado un proceso de construcción social que se ha plasmado en determinadas prácticas culturales. A lo largo de la historia, han convivido sentimientos y prácticas sociales en las que el cuidado y la atención de las necesidades de los niños han estado presentes. Siempre han existido niños "con infancia" y niños "sin infancia"; niños *hiperrealizados* y niños *des-realizados.* Los datos de la realidad consignan que extensas franjas poblacionales están excluidas, empujadas por la pobreza al límite de la supervivencia. Entonces tenemos como responsabilidad el pensar que la infancia puede ser *una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta* (Redondo y Fernández, 2009); pero sin desconocer que por otro lado existen otras infancias constituidas por sujetos de derechos; sujetos de consumo; sujetos de cuidado… Esta consideración adquiere importancia al momento de pensar instituciones para la socialización y transmisión cultural desde dispositivos para las infancias como universos simultáneos, lo que nos obliga a preguntarnos desde los Jardines qué implica cuidar a estas infancias, qué significa trasmitir a estas infancias, qué trasmitir, cómo enseñar ante diversos universos infantiles… Se trata de construir –como afirma Redondo (2009)-

espacios que alojen a “la infancia” en su singularidad y a “las infancias” desde su heterogeneidad.

Lo seguro es que, para avanzar en el esclarecimiento de estos interrogantes y afrontar los dilemas que se plantean, una premisa fundamental es abandonar en las instituciones de Nivel Inicial la representación de la Niñez como incapaz. Los niños son sujetos con atributos propios y característicos que, al ingresar a la escuela, ya poseen conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera de ellos, sobre las personas y sobre el mundo que los rodea. Es decir, han desarrollado, con diferente grado de avance, capacidades indispensables para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana. Es para estos niños, para todos ellos, que el Jardín de Infantes ha de construir su propuesta.

2.2. Infancias, aprendizajes y enseñanzas

Como es propósito de este diseño contribuir a la comprensión de los sujetos de la educación, se busca superar un análisis reducido a la perspectiva evolutiva, con el propósito de generar mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y de la singular construcción de la subjetividad del niño en sus primeros años de vida.

Desde la perspectiva psico-evolutiva, se ha tendido a instalar, a través de los dispositivos de formación docente, una visión naturalista, universalista, aplicacionista y prescriptiva de la infancia, pero en los últimos decenios, con el aporte de investigaciones culturales, sociológicas e históricas, los enfoques han cambiado decisivamente. Dice a este respecto Jerome Bruner (1988), en el capítulo “Las teorías del desarrollo como culturas”:

> *“...las verdades de las teorías del desarrollo son relativas a los contextos culturales a los que se aplican.....hay además una relación de concordancia con los valores que predominan en esa cultura. Es esta concordancia la que les da a las teorías del desarrollo, propuestas inicialmente como simples descripciones, un aspecto moral una vez que se han incorporado en la cultura general...”*

Desde el paradigma de la complejidad, en cambio, se procura desnaturalizar el modo en el que ciertas perspectivas teóricas han abordado la comprensión del sujeto. Para ello, es imprescindible reconocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las infancias en los nuevos escenarios, las diferentes concepciones sobre ella en distintas sociedades y épocas, la heterogeneidad en los espacios y procesos de socialización infantil, los cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza, las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea, y los riesgosos procesos de medicalización de niños y jóvenes que intentan suturar la pérdida de potencia reguladora de las instituciones herederas de la Modernidad, entendiendo el cambio de época en clave neuro-patológica.

¿De qué hablamos cuando decimos *Sujeto,* qué es un *Sujeto*? El término deriva del latín *subiectus, subjectus:* lo que subyace; *participio irregular del verbo sujetar, expuesto o propenso a una cosa.* Gramatical y lógicamente sería *aquello de lo cual se predica algo.* Como acepciones asociadas, podemos mencionar: *resultado de la acción de sujetar, estar sujeto a algo.*

Esta expresión –incongruente con las de organismo o individuo, entre otras– da cuenta, desde el Psicoanálisis, de que el hombre no es soberano de sí mismo, que lo inconsciente lo marca decisivamente. Desde el Constructivismo piagetiano, en tanto, y en la perspectiva del sujeto epistémico, pone de manifiesto que las estructuras cognitivas son inconscientes. Asimismo, podemos afirmar que las posiciones sociales ocupadas por los diversos agentes informan acerca de cómo éstas marcan sistemas de preferencia que condicionan las trayectorias sociales y educativas.

Esta nueva visión que intentamos promover no implica de ningún modo desconocer que existen “invariantes del desarrollo” intelectual, psico-afectivo, sexual, etc. y que es posible y necesario acceder a ellas con diseños de investigación apropiados, evitando tanto los riesgos del reduccionismo evolutivista como los del historicismo y el relativismo *in extremis.*

Diremos así que el **sujeto** se constituye en una red de experiencias y siempre en relación con otros, como producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada, y la **subjetividad** está tejida socialmente, en tanto el sujeto no está dado

sino que se constituye, y es por ello que se afirma que no hay condiciones predeterminadas para que uno sea lo que es por el solo hecho de advenir al mundo y que la realidad no es independiente de nuestro sistema de representaciones, ni mucho menos de los sentidos que les atribuimos a los otros, a las cosas, a los acontecimientos, a los intercambios y a las prácticas. Este reconocimiento no implica caer en el relativismo absoluto que cristaliza la heterogeneidad al modo de fragmentación social y cultural, y mucho menos descartar la existencia de necesidades y derechos comunes a todos los niños.

Diferentes propuestas teóricas provenientes del campo de la Psicología han construido marcos explicativos complejos para abordar los modos de funcionamiento psíquico, biológico, cognitivo y psicosexual. En tal sentido, los aportes de autores como Freud, Piaget, Vigotsky y de muchos de sus continuadores –Doltó, Bleichmar, Castorina, Bruner o Ausubel–, así como los de Rogoff y Bronfenbrenner son fundamentales para la práctica docente. Por su parte, la corriente sociocultural a partir de los aportes de Vigotsky ha enfatizado la confluencia de factores de orden psicobiológico y sociocultural en los procesos de aprendizaje de los sujetos. Así, las capacidades cognitivas se interpretan como centralmente asociadas con las prácticas sociales en que las personas están involucradas. La complejidad de la construcción de la subjetividad requiere reconocer esos modelos explicativos desde una perspectiva crítica, en términos de sus alcances y limitaciones, con claridad acerca de la medida en que cada uno ha privilegiado determinadas dimensiones de la subjetividad y desconocido otras. Se impone también la reflexión en torno a cuáles son las que mejor responden a las necesidades del trabajo escolar con niños pequeños desde el reconocimiento de las particularidades de cada contexto educativo y social.

La constitución psíquica del sujeto que llega a producirse como hijo en la familia y como estudiante en la escuela, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección entre la constitución psíquica del sujeto y la dimensión social está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión.

El abordaje tradicional de los sujetos de la educación reconoció como principal referente disciplinario a la Psicología Evolutiva a través de la presentación de las secuencias de desarrollo evolutivo que informaban las principales corrientes psicológicas en relación con sus respectivas investigaciones. Un problema fundamental derivado de este enfoque es la reducción de la infancia culturalmente producida a una supuesta niñez natural y, por otro lado, su pretensión aplicacionista que ha alentado la posibilidad de fundar "científicamente" las pedagogías y formas de enseñanza concretas en el basamento exclusivo de la Psicología. En una mirada que considera estos problemas, el campo de saberes de referencia se amplía para incluir los enfoques socioculturales del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, estudios sobre los procesos comunicativos en el aula. No se trata de añadir disciplinas a los planteos psicoevolutivos tradicionales, sino de proponer una reconceptualización de esta área del currículo y privilegiar los enfoques teóricos que estén en condiciones de responder al sentido de esa conceptualización.

Sobre el enseñar como una forma de ayudar a crecer

Dice Claudia Soto (2005) que "enseñar implica un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación de un otro que le `lega el alfabeto cultural', que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura (…) Descubrir los mundos y caminar transformándolos, es posible con la libertad que da el saber y el conocimiento transmitido…" (p 1).

Muchas veces, cuando se toman en consideración las formas de enseñar propias de la educación infantil, se cae en un falso dilema que lleva a pensar que si se enseña, no se deja crecer. Y tal dilema es falso porque, precisamente, pensar la enseñanza en la educación inicial equivale a pensar una de las formas de ayudar a crecer, atendiendo a las necesidades de los niños y ofreciendo las oportunidades para que desarrollen acciones, construyan significados, comuniquen deseos, expresen sentimientos, preocupaciones, se constituyan en sujetos sociales con pleno derecho a se escuchados, atendidos, amados y capaces de jugar, crear y disfrutar del tiempo compartido con otros.

"Enseñar" y "dejar crecer" no conforman, así, opciones excluyentes. La enseñanza ayudar a crecer cuando[10]:

- Genera un ambiente enriquecido en tanto ofrece oportunidades lúdicas, expresivas, sociales, exploratorias.
- Construye y permite habitar escenarios diversos con materiales y propuestas variadas.
- Permite al niño desplegar sus potencialidades, contando con adultos disponibles para interactuar y brindar la seguridad afectiva necesaria.
- Desarrolla procesos de alfabetización cultural que enriquecen el desarrollo personal y social de los niños pequeños.
- Permite habitar y significar la vida común y participar en ella.
- Propicia la construcción de la propia experiencia y la posibilidad de compartirla con otros.
- Acompaña al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres.

Claro está que todo esto exige particulares modos de participación del adulto, para que en consonancia con las que, efectivamente, son sus necesidades, el niño pueda disfrutar de oportunidades para desarrollar sus potencialidades. Posicionados en la línea propuesta por B. Rogoff (1990), sostenemos que en la educación infantil la modalidad en que se transmite a los niños la cultura, las habilidades, la necesidad de autonomía, la seguridad para confiar en los otros adquiere formas particulares tales como observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, realizar acciones conjuntamente con los niños. Todas éstas son formas de enseñar que "ponen cosas" a disposición de los niños al mismo tiempo que posibilitan el despliegue de lo individual. Así, "los papeles que desempeñan el mundo social y el mundo individual son mutuos e inseparables, los seres humanos, por naturaleza, participan en actividades sociales con sus contemporáneos y aprenden de sus antepasados" (Rogoff, 1990, p.22). En los términos de Zabalza (2000), podríamos afirmar que la alfabetización cultural enriquece y potencia el desarrollo personal y social.

2.3. Las nuevas configuraciones familiares

Si bien quienes concurren al Nivel Inicial son todos niños, no todos transitan la misma Infancia, ya que ésta no puede definirse por su base biológica, sino que designa un período vital cuya definición es resultado de un proceso de construcción social: no tiene que ver con cuestiones simplemente de edades, sino de construcción de subjetividad, de pensamiento, de vínculos, de deseos. Algo similar ocurre con el concepto de familia, cuyo contenido –dada su historicidad– ha experimentado transformaciones sucesivas. Es por eso que el término "familia" extiende sus alcances a todas las configuraciones familiares, entendidas éstas como estructuras diferentes y legítimas que asumen las funciones familiares, aunque con distintas posibilidades sociales y culturales. La heterogeneidad social y vincular que existe en nuestras comunidades conduce a pensar que la composición nuclear – extensa puede resultar insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades y de formas que la familia adopta: uniparental o monoparental, ensamblada, ampliada, entre otras. Son éstas algunas de las nuevas formas que aparecen, en las que los sujetos no siempre encuentran las figuras tradicionales: mamá, papá, hijos. Mamá puede ser a su vez hija adolescente de "otra" mamá y el abuelo convertirse en padre o representar la figura paterna… Puede que el niño crezca con un papá de otros niños y no con el suyo propio, y puede que papá o mamá sean figuras ausentes en la etapa de crianza; todas éstas formas que ponen en evidencian una ruptura con las representaciones tradicionales.

Los vínculos entre mujeres y varones, así como entre otros actores, se vuelven contingentes, temporales y los proyectos de convivencia no obedecen a patrones inmutables, por lo que las familias en muchos casos se constituyen por un tiempo y se reconstituyen en otros. En esto inciden innumerables factores: económicos, culturales, morales, que representan la constitución de los vínculos personales y sociales que caracteriza a la sociedad del siglo XXI.

Si tenemos en cuenta que en nuestro país cerca del 35% de los hogares se organizan alrededor de una sola figura parental (la mujer–madre en su mayoría), es conveniente pensar en términos de familias y no reducir a un solo modelo-forma la posibilidad de nombrar al grupo familiar del niño. Si no es conveniente nombrar a este

[10] Seguimos en estas consideraciones los aportes de Ricardo Baquero, Rosa Violante y Alicia Rechac en *¿Dejar crecer o enseñar?* (2005).

grupo social por sus formas, es más pertinente, tal vez, hacerlo a partir de sus funciones o roles.

Sabemos que el humano requiere de asistencia y cuidado para sobrevivir. Pero no sólo necesita alimento y abrigo, sino que requiere de vínculos afectivos –amor, límites y cobijo– para desarrollar su estructura personal, posibilitando incluirse como Yo en vías de reconocerse por diferenciación con otros y socializarse, formar parte de la comunidad en la que nació y crece. Una de las funciones familiares tiene que ver, justamente, con el afecto que permite a los niños sentirse amados por otros que los amparan, pero que a su vez van trazándole límites a su natural egocentrismo. He aquí funciones de subjetivación. Construcción subjetiva que requiere también de la cultura, cultura entendida como herencia, legado de todo aquello producido por el actuar humano y que por tanto produce humanidad en los recién llegados (Arendt, 1996): la historia, el arte, los modos de producción, las costumbres, los valores… El universo de significaciones en que nace y debería incluirse. Cultura para que se integre, para que la cuestione y la transforme. En este punto aparece también la constitución del sujeto político y ético, capaz de introducir disenso (transformar, rebelarse, cuestionarse), incorporarse al espacio público como ser dialogante[11].

2.4. Escuela – familia: vinculaciones posibles

A modo de contextualización, vale señalar que familias y escuela son parte de una comunidad que, a su vez, está inmersa y pertenece a un sistema social, cultural y económico más amplio. En ese complejo marco, familias, escuela y sociedad, producen sentidos y tienen un rol importante en la identidad de cada una de las personas (Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC, 2009).

Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los niños, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. Proponemos revisar estas representaciones a partir de las nociones de funciones de crianza y funciones de transmisión o enseñanza, ámbito privado de las familias y ámbito público representado por el Estado y la escuela, desde una perspectiva histórica.

Si revisamos la relación entre escuelas y familias a través de la historia del Nivel Inicial en nuestro país[12], observaremos cómo ésta ha tenido muy diversas consideraciones por parte de la institución escolar. Durante los primeros años de los movimientos escolarizadores a fines del Siglo XIX, la misión alfabetizadora y nacionalizante de la escuela, reniega de la influencia familiar en los niños; véanse al respecto estas palabras de Sarmiento (1915): *"[...] Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas. […]¡Qué hábitos de incuria, qué limitación de aspiraciones, qué incapacidad absoluta de industria, qué rebeldía contra todo lo que puede conducirlas a su bienestar; qué endurecimiento, en fin, en la ignorancia voluntaria, en la escasez y en las privaciones de que pudieran si quisieran librarse; qué falta tan completa de todos los estímulos que sirven de aguijón a las acciones humanas!".* La escuela debía superar la "barbarie" de las familias y no se esperaba de ellas apoyo ni acompañamiento. El Estado, ámbito público, asumía por aquel entonces funciones de crianza y funciones de enseñanza o transmisión desde la escuela, descalificando y neutralizando las prácticas sociales y culturales de las familias, ámbito privado, en pos de objetivos masivos de incorporación a la sociedad.

Hacia mediados del Siglo XX, las corrientes de pensamiento pedagógico apuestan a la función formativa de la familia, convirtiendo a la escuela en una institución con funciones supletorias, donde se podrán desarrollar las funciones de transmisión y enseñanza, reservando para el ámbito privado de la familia las de crianza. Veamos el pensamiento de Clotilde Guillén de Rezzano (1941): *"A una familia sana, moral, equilibradamente afectuosa, unida por el respeto y el cariño, corresponden, salvo las excepciones, hijos normalmente desarrollados y adaptados. Las insuficiencias y defectos de los hijos corresponden a insuficiencias, defectos, negligencias e imprevisiones de los padres o de los antepasados. La calidad y dirección de la crianza y educación que reciben los niños en los cinco primeros años de su vida, definen su individualidad*

[11] Desde la perspectiva de la *ética del nacimiento* de Arendt cada nacimiento hace posible un nuevo comienzo de la humanidad, signado por continuidades y discontinuidades, en que cada nuevo comienzo requiere de un "hacer lugar" al otro, lo que se relaciona estrechamente con la llamada educación desde la cuna.

[12] Para ampliar la información acerca de la historización del Nivel Inicial en la provincia de Córdoba, sugerimos la lectura del documento producido desde la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

y, por lo tanto, el carácter que contienen en germen. Sería de desear, pues, que la influencia de la familia se ejerza en forma tal que asegure un rendimiento de calidad superior". La familia debía sentar las bases de una trayectoria escolar exitosa. Para que ello fuese así, la escuela indagaba sobre el ámbito privado en forma exhaustiva y comprometía la presencia de la misma en los procesos de transmisión, a través de prácticas que perduran en nuestros días: la entrevista inicial y el período de adaptación.

Los procesos de desintegración social, desinstitucionalización y deslocalización (pérdidas de lugares familiares, comunitarios, culturales y laborales) han modificado las pautas de socialización contemporáneas, en los últimos 20 años. Como afirma Lascano (1999), *la socialización se hace en el niño a partir de un proceso complejo que comprende desde el reconocimiento de sí mismo y de su cuerpo como externalidad, la adquisición de sistemas simbólicos y del lenguaje, hasta la construcción del pensamiento abstracto. Para ello debe haber otros actores sociales que interactúen con el niño en un marco especial de protección, nutrición y afecto.* Hoy las familias y los Jardines de Infantes funcionan como escenarios de crianza primarios y secundarios, alternativamente, en forma complementaria. Estas transformaciones que han sufrido las familias –ámbito privado– y las escuelas –ámbito público– requieren en la actualidad pensar las funciones de crianza, acompañamiento y transmisión de manera contextual, tramitando, a partir de acuerdos, cómo serán los modos de acompañamiento posibles y considerando como oportunidades el bagaje que, desde sus contextos, traen los niños. Será tarea de los directivos y docentes que las demandas emanadas desde las instituciones hacia las familias estén justificadas desde el deseo de cuidado y aprendizaje de los niños y desarrollar una actividad sistemática de información que permita a las familias conocer y comprender el propósito formativo del Jardín de Infantes y evitar conceptos erróneos o falsas expectativas sobre la propuesta del Nivel Inicial.

Es importante tener presente que, cuando se convoca y recibe a las familias dando genuinamente la palabra, cuando todos se suman a participar y se produce un diálogo horizontal que acontece al estar o trabajar *junto al otro,* se generan una serie de consecuencias insospechadas, buscadas o imprevistas, que lejos están de diluir las funciones, las jerarquías y las posiciones (Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC ,2009). Como afirma Isabelino Siede (2005):

> *Dialogar… darle los fundamentos de nuestra tarea, contratar con ella de qué modo esperamos que nos acompañe, qué cosas podemos ofrecer nosotros y qué esperamos de los grupos familiares. Pero nos interpela en un lugar de suponer que la familia debería creer que nosotros somos infalibles y que no tenemos por qué dar cuenta a nadie. Cualquiera de las actitudes, tanto de la escuela como de la familia, que quiebre el diálogo o que imposibilite que el otro hable, son actitudes que no permiten un trabajo articulado entre familia y escuela. Por eso cuando hay una oportunidad de diálogo, nosotros tenemos que tomarla…*

2.5. El juego[13]

El artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* afirma: *"El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales".* Desde este marco, la Jurisdicción refuerza el concepto de juego como derecho del niño y sostiene su centralidad en el Nivel Inicial, como construcción social[14] imprescindible para la infancia, actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz y, por lo tanto, contenido[15] y estrategia del Nivel.

---

[13] Para el desarrollo de este apartado, han resultado relevantes los aportes de la Lic. María Teresa Aldasoro, coordinadora de capacitación para Nivel Inicial en el Programa para el Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa 2008-2009.

[14] Al respecto, se afirma en los NAP del Nivel que no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida.

[15] En el campo de formación Identidad y Convivencia, el juego es asumido en su calidad de contenido cultural.

Las teorías psicológicas establecen conceptos y relaciones que significan al juego como actividad clave en el proceso de desarrollo del pensamiento[16]. Jugar requiere comenzar a sostener las acciones en significados, habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa. Proponer jugar un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar a la familia, jugar al doctor, jugar a ir de paseo… son ideas (significados en mente) organizadas y ordenadas en secuencias a través de la acción y el lenguaje (esquema narrativo). Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de determinados criterios y de producción de argumentos.

Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias; es necesario mantener "en mente" las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo, hay que explicar –de tal modo que los otros entiendan– el propio punto de vista, comprender el de los otros y construir conjuntamente una posición común.

Al mismo tiempo, el jugar provoca un sentimiento de satisfacción y felicidad en el niño: al jugar, *puede desplazar sus miedos, angustias y problemas; la acción repite en el juego todas las situaciones, esto le permite ejercer un dominio sobre objetos externos a su alcance, hacer activo lo sufrido, cambiar un final, tolerar papeles que le gustan menos o que le están prohibidos y repetir a voluntad lo placentero*[17].

Por todo esto, rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un objetivo básico, general y obligatorio de la Educación Inicial. En algunos contextos sociales, el juego es una actividad presente que el docente ampliará con su disposición y saberes. En otros, será el presentador de esta actividad cultural y social y deberá enseñarles a jugar, jugando, sin temor ni dudas, ya que está cumpliendo con su tarea docente. Resulta, entonces, importante destacar la función del maestro en tanto adulto que también puede jugar y disfrutar del juego, además de legitimarlo como "facilitador del despliegue lúdico del niño". Cabe resaltar, por otra parte, cuán importante es la incorporación, en determinados momentos, de otros adultos implicados en la crianza (padres y/o familiares). Todas éstas constituyen instancias que colaboran con el cuestionamiento de las representaciones que consideran al juego como "cosa de niños", "actividad irrelevante", "pérdida de tiempo", etc.[18]

Asimismo, será necesario reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que se otorga a los niños y, como sugieren los NAP del Nivel, *superar las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza.(…) definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender.* Como afirma Spakowsky (1996,) el juego y el conocimiento son interdependientes: el juego facilita la construcción de conocimientos, al tiempo que los conocimientos enriquecen el desarrollo del juego.

Reconocer al juego como fundamental para el buen desarrollo de los niños, implica para el Jardín de Infantes hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras y a diferentes juegos. Como afirma Ana Malajovich (2000), *el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables pero además, es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue.*

Frente a la falsa disyuntiva "juego libre" vs. "juego con finalidad educativa", la opción es la propuesta de diferentes alternativas con distintos grados de libertad en relación con las modalidades de intervención del docente y las decisiones que puede tomar el niño. Es decir, para que el juego en el Jardín promueva la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, pero respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la fortalece. De acuerdo con las circunstancias, los propósitos del docente, los intereses y necesidades de los niños, resultarán más apropiadas unas propuestas que otras.

En algunas situaciones, el docente propone explícitamente el juego, ya sea en la sala, en los sectores, en el patio; juegos dramáticos, juegos tradicionales, juegos motores/corporales; juegos grupales de mesa o juegos de construcción. En otras ocasiones, el docente utiliza el juego como fondo para organizar las actividades; por ejemplo, para

---

[16] Durante el desarrollo de juegos complejos, las habilidades sociocognitivas de los niños se activan en un nivel comparable al de actividades de aprendizaje al momento de aplicar estrategias cognitivas, metacognitivas y de interacción.

[17] Para ampliar véase: Sarlé, 2006; Sardou y Ziperovich, 1999.

[18] Cfr. Mitos acerca del juego. En Bonetti, 1994.

resolver un conflicto, ordenar los grupos, esperar a quienes no concluyeron una actividad. Otras veces, son los mismos niños los que proponen los juegos a partir de una actividad del docente que no pretendía resultar en tal. El juego es, entonces, como la "textura" (Sarlé, 2006) sobre la que se entreteje la cotidianeidad del Jardín.

Según Sarlé (2006), la riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo, porque es cuando existe la oportunidad de modificar las estrategias ya utilizadas, combinarlas y enriquecerlas. Es tarea del docente, entonces, ofrecer propuestas variadas, crear escenarios y espacios lúdicos, cotidianos y fantásticos, variar los materiales disponibles y generar un buen clima de juego pero, a la vez, mantener ciertas regularidades que permitan el enriquecimiento antes mencionado.

Si bien, como señalan los NAP, la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por las experiencias y condiciones de vida, existen otros condicionantes propios del Jardín: los objetos y materiales de juego, el tiempo y el espacio disponibles, las formas de agrupamiento, la intervención del docente. Es fundamental reflexionar sobre esto cuando se planifica una propuesta de juego, ya que cualquier modalidad de juego –juego centralizador, juego-trabajo, juego en sectores, juego cooperativo[19], u otra que el docente proponga– habilitará distintas situaciones, condicionadas a su vez por la totalidad de variables ya mencionadas.

El *juego en sectores* contempla como principios la simultaneidad de actividades (el sector de dramatizaciones, construcciones, biblioteca, exploración con objetos y trasvasado, plástica, movimiento…), la libre elección de tipo, elementos y compañero/s de juego, y la libre circulación a partir de los intereses y posibilidades de los niños. Al respecto, sugerimos que la organización de los materiales contemple el juego en el patio o en otros espacios diferentes de la sala, siempre en un marco de seguridad. Asimismo, es necesario que el docente se plantee qué aprendizajes están realizando los niños y cómo enriquecer la propuesta. Por ejemplo, cambiando su ubicación o combinando con otros sectores, incorporando o retirando materiales, participando el mismo docente de manera activa en el juego o a través de la palabra, la escucha, la mirada... Durante el ciclo lectivo, el juego en sectores facilita el ir y venir de las unidades didácticas y los proyectos (de la sala o de la institución), se nutre de ellos y, a la vez, hace surgir nuevas temáticas sobre las cuales seguir profundizando[20]. La condición del docente como facilitador del despliegue lúdico del niño reclama observaciones y registros que le permitan intervenciones oportunas y pertinentes, que acompañen y enriquezcan el proceso que se está desarrollando.

Finalizado el juego, es necesario un tiempo destinado a la evaluación acerca de las ideas, estrategias y sentimientos presentes en la dinámica. La reflexión dependerá de la propuesta lúdica y del grupo concreto, pero se enfatiza la importancia de la participación activa de los niños en estas instancias. Se sugiere, por ejemplo, acercarse a los grupos para consultarles qué elementos/materiales necesitarían para la próxima vez que jueguen; o ayudarlos a comunicar algo significativo que sucedió o se evidenció durante el juego: preferencias, intereses, destrezas, habilidades cognitivas, estrategias de interacción, actitudes, valores; ayudarlos a reconocer las dificultades y conflictos que han tenido y discutir cómo los han ido superando. Es relevante que este momento de cierre del juego no sea descuidado ya que constituye una oportunidad propicia para la construcción de aprendizajes valiosos, como lo es, por ejemplo, el significado de "perder" o "ganar" cuando se ha participado de un juego competitivo.

Por otro lado, para el docente será la oportunidad de reflexionar acerca de los aprendizajes logrados –esperados o no– en relación con los contenidos planificados, y pensar la propuesta siguiente de modo tal de avanzar en complejidad, considerando que la apropiación de los contenidos implica un proceso que requiere de muchas y variadas situaciones de juego. El conocimiento de los niños que brinda el análisis de la información registrada a través de la observación (por ejemplo, los tipos/temas de juego, los saberes que evidencian poseer y los que les faltan), le permite al maestro diseñar nuevas actividades y juegos que resulten significativos para un aprendizaje profundo.

En relación con el juego en el Jardín, corresponde tener presente que la posibilidad lúdica no está dada solamente por las propuestas o los materiales, sino también por el lugar donde se juega. Tampoco ha de confundirse la ambientación de los espacios de juego con la simple ornamentación. Es el maestro quien, a partir del conocimiento de los niños (y también con ellos) irá "componiendo" ese espacio que no sólo usarán para

[19] Para este aspecto, se sugiere tomar en cuenta los aportes contenidos en Orlick, 1995 y Brown, 1992
[20] Para ampliar, véase Serulnicoff, Massarini, y Negri, 2009

jugar, sino al que podrán recrear permanentemente a través del juego. Es importante también repensar no sólo las posibilidades de juego que se ofrecen, sino también los elementos que aparecen como mediadores en la conformación de los ambientes lúdicos y escolares , desnaturalizando prácticas que por cuestiones de género han aparecido históricamente asociadas a la construcción de roles estereotipados (Molina, 2008).

Un papel fundamental en la escena lúdica del Jardín lo cumplen las ludotecas, verdaderos dispositivos de juego, pensados y creados especialmente para los niños y sus necesidades de aprendizaje y crecimiento. Las ludotecas ofrecen los espacios, los materiales necesarios (juguetes, material lúdico y juegos), así como las orientaciones, ayudas y compañía que los niños requieren para el juego. Las ludotecas constituyen una apuesta a la igualdad en tanto tratan de ofrecer las condiciones materiales y simbólicas propicias para que en y a través del juego, todos los niños tengan la posibilidad de expresar su mundo interno y vincularse con otros, niños y adultos. Constituyen, por otra parte, un tiempo-espacio de encuentro de las familias, de las familias entre sí, de la comunidad y de éstas con el Jardín.

Finalmente, caben algunas consideraciones acerca de las transformaciones en el juego que se vienen desarrollando a partir del uso y apropiación de tecnología multimedia por parte de los niños. Los entornos digitales están ingresando en los espacios y tiempos de juego infantil de modo diverso y desigual, lo cual favorece el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades que se hace necesario explorar y considerar como parte de las características de lo que hoy se considera como infancia y a las cuales han de atender también las propuestas y actividades del Jardín.

3. DECISIONES Y ORIENTACIONES CURRICULARES

3.1. Estructura del Nivel Inicial

El presente Diseño se encuentra organizado en campos de conocimiento, que poseen como fuente las disciplinas y áreas curriculares. Ellos son:

- Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología
- Educación Artística
- Educación Física
- Identidad y Convivencia
- Lenguaje y Literatura
- Matemática

Debe resultar muy claro que el presente diseño no instala asignaturas que deben desarrollarse en forma separada. Por el contrario, la presentación de campos pretende facilitar al docente la identificación de enfoques de enseñanza, objetivos de aprendizaje y contenidos, como así también la posibilidad de contar con sugerencias que orienten la elaboración de estructuras didácticas más relevantes y pertinentes para que el grupo de niños de su Jardín adquiera y desarrolle las capacidades fundamentales tendientes al logro de los aprendizajes prioritarios.

Cabe a las instituciones y los docentes la libertad y el desafío de “servirse” de las lógicas de las disciplinas y áreas que subyacen a los campos de formación para diseñar propuestas de enseñanza que atiendan de manera específica , y a la vez integrada, las necesidades y potencialidades de aprendizajes de los niños. En este sentido, los contenidos propuestos en el pre-sente diseño no deben ser abordados de modo fragmentado, sino que se debe procurar la interrelación e integración, lo que podrá lograrse en el diseño y puesta en práctica de las diversas estructuras didácticas –unidades didácticas, proyectos, secuencias–, que contemplen las posibilidades del juego centralizador, el juego trabajo y el juego en sectores (dramático, de construcciones, de laboratorio, de biblioteca, de artes plásticas, entre otros).

3.1.1. Componentes de la propuesta

Cada uno de los campos se presenta estructurado atendiendo a los siguientes componentes:

<table>
<tr><td colspan="3">PRESENTACIÓN</td><td>Como cada campo aporta a la formación integral de los niños no resulta necesaria su justificación, sí su Presentación para dar a conocer el enfoque y el sentido con que se lo incluye en la propuesta.</td></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVOS</td><td rowspan="2">Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar.
La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero re¬quiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.
Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.</td></tr>
<tr><td>3 AÑOS</td><td>4 AÑOS</td><td>5 AÑOS</td></tr>
<tr><td colspan="3">CONTENIDOS</td><td rowspan="2">Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes.
Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.
Al respecto, es necesario considerar qué ocurre en la práctica cotidiana con los contenidos: buena parte de los aquí indicados se evalúan sin tener en cuenta si ellos han sido enseñados realmente o sólo enunciados en la planificación.</td></tr>
<tr><td>3 AÑOS</td><td>4 AÑOS</td><td>5 AÑOS</td></tr>
<tr><td colspan="3">ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</td><td>Se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención.
Se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que contemplen los aportes de las didácticas de las disciplinas, las que son plataforma de los campos de conocimiento seleccionados en este Diseño curricular.</td></tr>
<tr><td colspan="3">BIBLIOGRAFÍA</td><td>Contiene un listado de textos utilizados para las definiciones teóricas y metodológicas del área y cuya lectura se sugiere como valiosa para el fortalecimiento de la formación del docente.</td></tr>
</table>

3.1.2. Contenidos de la Formación Ciudadana

El afianzamiento de los valores democráticos, la superación de toda forma de discriminación, el desarrollo de conductas y hábitos de responsabilidad y cuidado en relación con la circulación, el consumo, la salud y la sexualidad, así como el conocimiento, valoración, protección y conservación del medio ambiente, entre otros, constituyen prioridades que han de ser tenidas en cuenta para su abordaje en la escuela en general y en el Nivel Inicial en particular. No se trata de contenidos aleatorios, que aparecen casualmente, sino de temas cuyo tratamiento resulta fundamental en el amplio marco de la ***formación ciudadana***, en vistas a la creación de un nuevo tipo de cultura cívico -ética.

La formación ciudadana en el Nivel Inicial estará orientada a que los niños construyan conocimientos, desarrollen valores y se formen para la manifestación de actitudes respetuosas. Al igual que en los demás niveles del sistema –y en acuerdo con las capacidades de los estudiantes– se aspira a que, a través de estos temas, se posibilite la adopción de posiciones personales y colectivas frente a los problemas del contexto y se promueva el diseño de acciones que colaboren con su prevención y/o superación. La propuesta educativa, entonces, ha de tender al desarrollo de un conjunto de valores que ordenan la convivencia ciudadana, para lograr mayores niveles de calidad de vida para todos.

En este marco, contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación Vial, Educación Ambiental y Tecnologías de la Información y la Comunicación, han sido incorporados a los diferentes campos de la propuesta. Entendemos que las características de las estructuras didácticas en el Nivel harán más sencilla su planificación por parte de los docentes y facilitarán la comprensión y apropiación por parte del niño.

Su tratamiento, como el del resto de las temáticas, reclama, además del aporte de los campos de conocimiento y el reconocimiento de los intereses, saberes e inquietudes de los niños y sus familias, acuerdos institucionales, modos de organización y prácticas que involucren a todos los actores de la escuela. En este sentido, lo fundamental es la coherencia entre los contenidos desarrollados y las acciones ejercidas frente a los niños y con ellos.

3.1.3. La sala multiedad: particularidades

La sala multiedad es aquélla que adopta como formato la conformación de grupos con edades combinadas, es decir, los grupos están integrados por niños de diferentes edades: de 3 a 5 años, de 4 y 5 años u otras posibilidades. Se trata de un formato institucional válido porque brinda la oportunidad de ampliar la cobertura educativa, por ejemplo en el ámbito rural, pero fundamentalmente porque constituye una experiencia *educativamente* equivalente a la que ofrecen las salas conformadas por niños de la misma edad. Es, por otra parte, una alternativa viable, que garantiza procesos educativos de calidad, integrados e inclusivos, adecuados a la diversidad y singularidad de los estudiantes, lo que garantiza el derecho a la educación de manera equitativa.

Para el sujeto niño, la posibilidad de relacionarse con otros de diferentes edades en una misma sala supone la participación en experiencias cualitativamente diferentes, muchas de ellas enriquecedoras de su proceso de aprendizaje y de sus modalidades de vinculación social. Para el docente pensar la sala multiedad supone “des-naturalizar” algunas concepciones, por ejemplo respecto al origen fundante del Nivel Inicial, pero también las relativas al discurso: sus representaciones en torno a la concepción del sujeto del aprendizaje de este Nivel. El ingreso de la Psicología evolutiva a la escuela configuró un discurso psicológico que atravesó especialmente al Jardín de Infantes, planteando una concepción de minoridad – incompletitud - inmadurez - déficit, dando cuenta de la distancia cultural, material y simbólica entre los docentes y los niños. Pero si se sostiene que las posibilidades de aprender o producir desarrollo no radican en las capacidades abstractas de un individuo, sino en las particulares formas de un individuo dentro de las prácticas, la diferencia de edad deja de ser un problema del plano individual y se constituye en una realidad que impacta en el Jardín en su conjunto y demanda estrategias especificas diseñadas en las diversas dimensiones de la vida institucional. En este contexto, el docente media semióticamente a través de la enseñanza, entre los saberes escolares y los saberes de los niños, con la intencionalidad de promover modificaciones: ampliar el conocimiento distribuido individual y culturalmente.

El trabajo en la sala multiedad constituye un desafío, ya que se emprende como una práctica diferente, donde cada situación que acontece se vivencia desde la multiplicidad de factores que intervienen en ella y fundamentalmente se renuncia a una

única lectura de la realidad. El cambio en el formato escolar conduce a centrar la atención, entre otros, en los agrupamientos, cuya organización varía sustancialmente de las tradicionales formas de agrupar los niños por edades homogéneas. Los agrupamientos, desde esta perspectiva, amplían algunos conceptos ligados al desarrollo Infantil, qué demuestran que el aprendizaje supone procesos abiertos, no lineales, con avances y retrocesos, no atribuibles, de manera exclusiva, al capital hereditario, biológico y cognoscitivo. Este capital se amplía cuando se habilitan espacios para interactuar con otros diferentes en edades, en géneros y en repertorios. Con la ayuda de los códigos culturales que ofrece la escuela, los estudiantes podrán representarse el mundo en todas sus formas posibles.[21]

3.2. Orientaciones para la enseñanza y la evaluación

Así como señaláramos al hablar del juego en el Nivel Inicial, la intervención del docente para el desarrollo de las capacidades de los niños es indispensable en todo momento: antes del desarrollo de la propuesta, durante la misma y tras ella. De los modos de esta intervención depende, en gran medida, la posibilidad de que se haga efectiva la convicción de que todos los niños pertenecen a la sala y pueden aprender en ella.

La planificación de la propuesta supone para el docente: definir objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación, seleccionar formas de organización de los niños y la intensidad de la intervención docente, además de contemplar los recursos necesarios y disponibles –entre ellos, espacios y tiempos–. Pero una planificación orientada a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de capacidades debe caracterizarse por su flexibilidad, por su posibilidad de reajuste, ya que son innumerables las situaciones que pueden surgir al trabajar con niños y diversos sus modos de respuesta a lo que el docente propone. Por ello, a la par de resaltar la necesidad de planificar las acciones, también sostenemos la de incorporar a la propuesta de enseñanza aquellas cuestiones imprevistas que generan interés y aprendizaje en los niños. Acontecimientos familiares, preguntas o comentarios sobre las actividades que realizan, sucesos locales, fenómenos naturales, noticias presentes en los medios de comunicación, seguramente reclamen un espacio para su tratamiento en el Jardín de Infantes. Como la finalidad formativa es prioritaria en el Nivel, es importante dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los niños. Así, la planificación resulta más eficaz y operativa cuando los planes de clase son variados y la organización de la sala se va adaptando como respuesta a las "claves" que proporcionan los estudiantes durante la clase. Por otra parte, si la planificación contempla la diversidad, la propuesta se fortalece y todos los sujetos obtienen mayores y mejores oportunidades de aprendizaje.

Al respecto, es necesario aclarar que el respeto a los intereses de los niños no es el único criterio ni el excluyente para realizar la propuesta. Puede que lo que para algunos niños es interesante, para otros no lo sea. Si bien el docente debe procurar despertar interés y disposición hacia el aprendizaje, al mismo tiempo deberá intentar canalizar los intereses de los niños hacia lo más formativo.

Por otra parte, es importante tener presente que no necesariamente las propuestas deben organizarse de manera tal que todos los niños estén haciendo lo mismo a la vez. De acuerdo con el contenido y con el tipo de actividad que se ha propuesto, a veces se trabaja con pequeños grupos mientras el resto juega con otra cosa; también es posible dar "opciones" para que los niños elijan. Del mismo modo, puede alternarse y/o combinarse el trabajo con el grupo total, con consignas para pequeños grupos (2 a 4 niños). Así, se favorece la participación y se alienta el compromiso de cada uno en los desafíos cognitivos.

Si bien no es posible señalar un listado de estrategias que asegure el éxito escolar, existen tres principios básicos que facilitan la tarea docente hacia el logro de ese objetivo: el dominio del Diseño, el conocimiento de los niños destinatarios de las acciones y el trabajo cooperativo con docentes y directivos. La organización de la jornada diaria será entonces una decisión institucional, ya que es el docente quien, conociendo a los niños, puede realizar la mejor distribución de los tiempos y decidir qué actividades se realizarán, con qué frecuencia y en qué momento. Es necesario, entonces, reflexionar sobre el sentido de las actividades que se han convertido en rutina en el Jardín, para

[21] Para ampliar, se sugiere la consulta de: Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *La sala multiedad en la educación inicial : una propuesta de lecturas múltiples.* Buenos Aires: autor. Allí es posible recuperar diferentes modalidades y propuestas de enseñanza de salas integradas de Jardín de infantes.

decidir si es necesario sostenerlas, pues se fundamentan en un criterio formativo, o es necesario modificarlas, por no tener sentido.

Para poder conocer a los niños es indispensable realizar a comienzo de año una serie de actividades –que se reiterarán durante el ciclo, con otros propósitos–: por ejemplo, la entrevista a algún miembro de su grupo familiar y al mismo niño y la observación directa a partir de la convivencia en el Jardín, además de otra documentación que las familias completan y entregan a la institución. Es necesario aclarar que al utilizar la expresión "evaluar al niño" incurrimos en realidad en un eufemismo: no es posible definir como objeto de la evaluación a la integridad de una persona, sino que es preciso enfocar un saber, capacidad, conducta o actitud de esa persona. Si la evaluación no desagregara su objeto en unidades más pequeñas –esto es, si no se preocupara por evaluar "algo" de la persona en vez de evaluar a "la persona"– estaríamos asumiendo tácitamente que una única mirada sobre un niño puede caracterizarlo en forma exhaustiva y minuciosa como "buen niño", "exitoso", "fracasado"… El niño posee una mirada sincrética que amerita ser tenida en cuenta para la enseñanza, es cierto, pero -a los efectos de la evaluación- el objeto ha de ser parcelado, pues de lo contrario se corre el riesgo de convertir la evaluación en un mecanismo de rotulación de individuos antes que en un modo de ponderar avances en los aprendizajes y criterios de trabajo de los docentes.

Entonces, es importante saber *qué* se está evaluando del niño y conocer las limitaciones y riesgos de evaluar "al niño" en su totalidad. Es necesario conocer entonces, además de los rasgos de personalidad, condiciones de salud física, rasgos generales del ambiente familiar, qué conocen, qué les interesa y qué pueden hacer en relación con las capacidades y contenidos previstos en el Diseño. La información que resulte de este diagnóstico inicial y aquella recogida durante el transcurso del año debe incluirse en el Legajo del niño y poder ser recuperada por el miembro del jardín que lo necesitare. Es importante incluir todas las evidencias que permitan conocer, como se afirma en este Encuadre, *"los individuos en situación", "el sujeto con el objeto de conocimiento escolar"*, y desde ahí, planificar la situación de la más manera más adecuada a las posibilidades, necesidades e intereses de los niños.

3.2.1. Pautas para la planificación de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas[22]

A la hora de planificar la tarea en el Nivel Inicial encontramos que se pueden adoptar formas o estructuras variadas, cada una de las cuales ofrece tanto ventajas y posibilidades, como desventajas o limitaciones. Las *unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas* son las estructuras o formas de organización "más usuales" en el Jardín aunque cabe señalar que no las únicas. Por eso, debemos tomarlas como *formas posibles* que ayudarán *a brindar, ampliar y enriquecer las oportunidades educativas* de los niños. Sin embargo, es importante tener presente que no constituyen moldes ni formatos rígidos. Los directivos y docentes deben comprender que cada una de ellas brinda mayores posibilidades de organización de la tarea en determinado momento del año, para algunas salas más que otras o para el trabajo en una determinada disciplina o área.

Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas:

- Representan intentos o formas de organización de la enseñanza.
- Se basan en determinadas ideas o fundamentos para seleccionar los ejes organizadores sobre los cuales desplegar la enseñanza.
- Se basan en principios tanto de globalización, desde lo psicológico o epistemológico, como de secuenciación de los contenidos.
- Permiten mantener la complejidad de aquello que se pretende conocer.
- Ofrecen a los niños variadas experiencias de aprendizaje.

• Unidad Didáctica

Es una estructura didáctica compuesta de objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, que se puede organizar alrededor de determinados "contextos geográficos" o "recortes" de la realidad social y/o natural, algunos hechos (actuales o pasados), y/u objetos sociales, en todos los casos lo suficientemente complejos como para que su conocimiento ofrezca múltiples miradas. Cualquiera de ellos o todos se convertirán en *objeto de indagación o estudio* por parte del grupo de niños.

[22] El presente material ha sido elaborado por la Lic. Mirtha Aquino, con aportes de Lic. Ruth Harf, Prof. Gabriela C. Peretti y Lic. Silvia Vidales. Corresponde a un material trabajado en talleres sobre "Didáctica en Nivel Inicial. Diseño de Unidades, Proyectos y Secuencias Didácticas", en 14 sedes de Córdoba Capital e interior, con una asistencia aproximada de 700 docentes de salas de 4 y 5 años y la totalidad de los docentes de sala de 3 años.

1. a. Objeto de estudio, contexto, recorte o eje de la unidad didáctica:

El objeto de conocimiento puede girar en torno a *un contexto seleccionado del ambiente social o natural* circundante al niño y la escuela (ejemplo: la panadería, la plaza, la granja, la biblioteca de la escuela, el museo de arte, el teatro, etc.), *un hecho social relevante* (del pasado o actual, como por ejemplo: las elecciones, el mundial de fútbol), *un objeto real* significativo del entorno y de valor socio-cultural (el diario, el/los libro/s, los juguetes). Este "contexto, recorte o eje" se convertirá en "objeto de estudio" para una indagación sistemática y organizada.

Para la selección de este *contexto, eje u objeto de conocimiento* se requiere tomar en cuenta dos aspectos muy importantes que, en principio, pueden aparecer como contradictorios:

a. por un lado, debe ser complejo, para permitir la observación y el análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que componen esa realidad (de orden social, natural, cultural, económico, físico, político, etc.). Este trabajo deberá dar lugar a la interrelación o articulación de diferentes campos de conocimiento o áreas curriculares.

b. por otra parte, debe ser también lo suficientemente *acotado* en el sentido de permitir un tratamiento profundo.

Para comenzar con la indagación del recorte seleccionado como objeto de conocimiento, el docente deberá preguntarse:

a. *¿Qué sé, qué conozco yo docente sobre este recorte, eje u objeto de conocimiento?* Para poder planificar debe conocer muy bien de qué se trata el organizador de la unidad didáctica.

b. *¿Qué quiero enseñar sobre el recorte, que los niños no conozcan todavía?* La unidad didáctica debe permitir *conocer un nuevo contexto o mirar con otros ojos aquellos ya conocidos.*

Responder a estas preguntas permitirá realizar una adecuada selección de los contenidos a enseñar durante el desarrollo de la unidad didáctica, como también seleccionar las actividades y estrategias más adecuadas que facilitarán su abordaje.

Los contenidos se seleccionan para dar respuesta al hecho de conocer, comprender, organizar y cuestionar esa porción de la realidad convertida en objeto de conocimiento. Se pueden abordar desde dos o más disciplinas curriculares articuladas entre sí, aunque la vía de entrada sea casi siempre la exploración del ambiente como entramado natural, social y tecnológico.

1. b. Elaboración de la red de contenidos

Para organizar la red de contenidos, suele resultar muy práctico partir de un torbellino de ideas o conceptos y luego realizar el análisis que permita buscar las relaciones e inclusiones pertinentes entre los diferentes elementos que componen el objeto de conocimiento seleccionado. Dicha red constituye, para el docente, *un instrumento organizador de los conceptos* que permite establecer los vínculos entre los componentes y aspectos que describen y explican el recorte seleccionado.

La *red es un instrumento organizador* que permite observar la complejidad del contexto seleccionado. Por lo tanto, es sólo el primer paso de la planificación de la Unidad Didáctica, pero no por ello menos importante[23]. El punto de partida para la elaboración de una red lo constituye el planteo de *preguntas o problemas* cuyas respuestas llevarán, luego, a la selección de los contenidos a ser enseñados en el desarrollo de la Unidad Didáctica en cuestión; en otras palabras, deben permitir *capturar, indagar y conocer el objeto en cuestión*. Las respuestas a las preguntas hay que buscarlas en las diferentes disciplinas o áreas. En este sentido, no debemos olvidar que *la enumeración* de datos es sólo el primer paso, y que se enriquecerá el tratamiento de los objetos enumerados, entonces, avanzando hacia la indagación de sus características, propiedades, funciones, usos, diseños, modos de funcionamiento, materiales con que están fabricados, etc. Se deben incluir, entonces, aspectos *descriptivos, explicativos e interpretativos*.

Es necesario recordar que no bastará con que esos contenidos sean claros o comprensibles para el docente, sino que deben resultar comprensibles y posibles de ser aprehendidos por los niños.

1. c. Selección de objetivos y contenidos específicos de la unidad didáctica

Para su selección, es necesario considerar que los objetivos y contenidos que presenta el Documento Curricular se expresan en términos amplios o generales, razón

[23] Vale aclarar que su realización también puede resultar muy útil para iniciar la planificación de un proyecto didáctico.

por lo cual necesitan ser especificados u operacionalizados en función de cada unidad didáctica en particular, de cada sala e institución o contexto escolar.

El docente debe *plantearse con claridad* qué logros se propone alcanzar con su grupo al seleccionar una determinada Unidad Didáctica o Proyecto, y establecer dónde estará puesta la intencionalidad de las intervenciones docentes. Como punto de partida se tomará la *red conceptual o de problemas* elaborada previamente. Para una mejor organización y mayor claridad, una posibilidad es que los contenidos se dispongan por disciplinas o áreas, pero no será necesario involucrar a todas ellas.

Como los contenidos deben focalizar el objeto de conocimiento, contexto o eje seleccionado los que figuran en el Diseño deben ser especificados para adecuarlos a dicho objeto, pero no es necesario repetir contenidos para todas las actividades; lo que se selecciona para una actividad adquiere validez para todas las propuestas similares dentro de esa Unidad Didáctica o Proyecto.

1. d. Actividades específicas de la Unidad Didáctica

Para el desarrollo sistemático de las unidades didácticas y proyectos es necesario respetar la secuencia de propuestas en función de los diferentes momentos:

1. Antes del trabajo con los niños el docente debe buscar información; conocer el lugar u objeto de conocimiento; realizar un diagnóstico de los recursos institucionales y familiares disponibles; seleccionar las problemáticas promotoras de nuevos aprendizajes.
2. Cuando ya se inicia el desarrollo con los niños, se sugiere respetar la siguiente secuencia[24]:
   - Proponer actividades que permitan indagar los conocimientos previos del grupo y dejar planteados los problemas y preguntas que *se irán aclarando o dilucidando en el desarrollo***.** Se pueden indagar los saberes previos mediante propuestas tales como diálogo o conversaciones, elaboración de registros gráficos, dramatizaciones, entre otras.
   - Para el desarrollo, se sugiere variedad de actividades para buscar información: actividades de *exploración, de observación* (salidas o situaciones experimentales), actividades con informantes, con libros, revistas, enciclopedias, videos. Se puede registrar la información mediante dibujos, grabaciones, escritura del adulto, fotografías o videos. Asimismo, es necesario realizar actividades de sistematización y organización de la Información para la elaboración de relaciones y comparaciones, además de la verbalización de las acciones, mediante confección de cuadro de doble entrada, dramatización de situaciones, elaboración de maquetas, murales, carteleras, cuadros cronológicos, líneas de tiempo o de procesos sencillas; elaboración de libros, folletos, revistas escolares.
   - El cierre es el momento para la elaboración de conclusiones sencillas y comunicación de lo realizado. Puede valerse para esto del relato de acciones y explicitación de conclusiones, elaboración de informes gráficos, juego dramático, juego con maqueta, exposición de lo realizado…

Es conveniente elaborar primero todas las propuestas relacionadas con la Unidad: enunciar la actividad con su contenido más un breve desarrollo sobre el modo de organización del grupo y planteo de estrategias de inicio de la propuesta. Pero la ubicación de una actividad al inicio, desarrollo o cierre depende de los objetivos que se haya propuesto el docente.

Mientras se desarrolla un proyecto o unidad didáctica, se puede continuar el trabajo con proyectos elaborados institucionalmente o iniciados con anterioridad y que muchas veces “se cruzan” con los nuevos. Para su abordaje sugerimos, en principio, tomar en cuenta los criterios señalados para la unidad didáctica y plantear *una secuencia de propuestas* para no caer en actividades “sueltas”, sin vinculación unas con otras.

En relación con la evaluación de los aprendizajes logrados con el desarrollo de la Unidad o Proyecto, la mirada será cualitativa, considerando avances, retrocesos y disrupciones. De todos modos, cuando se evalúa “la semana”, “la Unidad Didáctica” o el “cronograma”, se podría estar implícitamente asumiendo como unidad de evaluación al niño en su totalidad si no especificamos el objeto evaluado; sí es posible evaluar, por ejemplo, *el desempeño de los niños en la práctica de escritura durante el desarrollo de la Unidad Didáctica “La Biblioteca”*. En todos los casos se procurará que la experiencia formativa de cada sala conlleve un avance grupal y personal en orden a los

[24] Fuentes: Goris, 2006; Kaufman y Serulnicoff ,2000; GCBA Anexo al Diseño Curricular para la Educación inicial, 1995.

propósitos fijados.

Asimismo es necesario citar siempre la bibliografía consultada para ampliar los conocimientos sobre el recorte/eje y para la selección de los contenidos a ser enseñados.

- ***Proyectos Didácticos***

El proyecto didáctico es una estructura didáctica compuesta de objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, que se organiza alrededor de un producto que se quiere lograr –que sea tangible para los niños– o para *resolver un problema.* Por ello, se presentan a modo de *problemas o preguntas* que se irán resolviendo mediante la indagación y el abordaje de los contenidos de las diferentes disciplinas o áreas. Por ejemplo: e*laboración una huerta, elaboración de la enciclopedia de los animales que viven en la granja, producción de una obra de títeres, elaboración de instrucciones acerca de cómo cuidar mejor los dientes,* entre otros.

Para su planificación sugerimos tomar en cuenta los criterios señalados para la unidad didáctica. Para la selección de objetivos y contenidos, la pregunta principal que se deben plantear es *qué conocimientos necesitan los niños para lograr el producto o resolver el problema seleccionado.*

Los proyectos suelen tener una duración variable: si son institucionales suelen ser anuales; los áulicos pueden ser cuatrimestrales, mensuales, quincenales. Pueden ser compartidos por todas las salas de la institución (por ejemplo, la huerta), o ejecutados por una de las secciones (por ejemplo: *Los nenes de 5 años elaboran un diario*). Por eso, pueden involucrar a dos o más docentes y también a todo el equipo.

- ***Secuencias didácticas***

Como organizador del accionar docente, se constituye en otra de las estructuras didácticas posibles que organizan las tareas cuando ciertos ejes o temas son interesantes, pero no "encajan" en la estructura de una unidad didáctica o proyecto.

En tanto estructura didáctica, organiza objetivos, contenidos, actividades y recursos, pero en torno a un contenido de una disciplina o área y, a partir de este "eje", permite su abordaje en forma continuada y compleja, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y eslabonamiento de aspectos diversos.

No implican el uso de un *método único* en la sala, aunque permiten obtener cierta seguridad al seguir un recorrido en el trabajo, ya que suponen el logro de procesos de aprendizaje equivalentes aunque no homogéneos.

Las secuencias didácticas pueden coexistir, dar origen, desprenderse o integrar las Unidades Didácticas y los Proyectos. A la hora de seleccionar y decidir "su uso", todas estas estructuras didácticas son viables y potencialmente enriquecedoras, si se respetan sus encuadres básicos y los criterios que las fundamentan. No es adecuado ni posible que todas las actividades refieran sólo al recorte de la Unidad Didáctica o al tema del Proyecto; por eso, se incluyen las secuencias didácticas u otros formatos, para los quizá aún no exista una denominación que los identifique.

Se puede pensar institucionalmente sobre las diferentes modalidades y formas de diseño de la tarea; acordar entre todos una estructura que permita una adecuada comprensión por parte de todos los actores y por qué no también, que represente para los docentes cierta economía de esfuerzos en su elaboración.

Así, las prácticas educativas que se desarrollan cotidianamente en los jardines tendrán la posibilidad de ser revisadas con base en la planificación. En tanto producto escrito que se conserva como memoria y registro de lo realizado, la planificación de los docentes permite:

- A la institución toda: revisar los marcos teóricos que, explicita o implícitamente, fundamentan el quehacer cotidiano institucional y áulico.
- Mayor intercambio y discusión sobre supuestos y definiciones de lo que se anticipa y pretende, y lo que verdaderamente se hace.
- Facilitar y potenciar la verdadera apropiación de nuevas herramientas teóricas y prácticas para diseñar situaciones de enseñanza acordes con requerimientos curriculares y posibilidades contextuales.
- Tomar conciencia de que el conocimiento es siempre provisional; por ende, su aprendizaje y su enseñanza se proponen ampliar las fronteras (siempre abiertas) para la construcción de nuevos conocimientos.

3.2.2. En relación con la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela y en la sala[25]

Es cierto que cada situación definible como de evaluación es singular y amerita una consideración particular y que a la vez en toda acción educativa hay un componente subjetivo de valoración que podría calificarse de evaluativo. Esto no impide sin embargo reconocer algunos aspectos que en general están presentes en dichas situaciones cuando se las considera en forma particular. Por tratarse de prácticas que – como muchas otras en el terreno educativo – reúnen a los sujetos con los sistemas de reglas y con las expectativas sociales e institucionales y ponen entonces de relieve las diferencias y potenciales conflictos entre ellos, ameritan un análisis cuidadoso y respetuoso de lo que la prolífica producción en la materia ha construido hasta hoy. Puesto que la exposición de dicho relevamiento excede los alcances de este documento, se parte de una definición genérica de evaluación, recopilando para ello algunas ideas generales que presenta la literatura sobre el tema (Genishi, 1992; Nevo, 1997; Ravela, 2003; Santos Guerra, 2000; Brailovsky, 2004; entre muchos otros). Podrían así sintetizarse ocho elementos que definen una práctica de evaluación:

- Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como **objeto de la evaluación**.
- Un cuerpo de **evidencias** a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto, obtenidas por medio de…
- …algún tipo de **práctica indagatoria o problematizadora de la realidad**, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.
- Una **comparación** entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un **análisis comprensivo** de las mismas.
- Un marco de referencia, denominado "**referente**", que establece previamente los criterios contra los cuales se comparan las evidencias, o bien un **marco teórico** que sustente el análisis comprensivo.[26]
- Una **valoración** y unas **conclusiones** elaboradas por un evaluador idóneo a partir de todo lo anterior.
- Unas **decisiones** que se toman acerca del objeto evaluado, que pueden ser de "alto impacto" (p.e. ser expulsado, repetir el grado) o de "bajo impacto" (p.e. reformular estrategias y tiempos en la enseñanza)
- Un **modo de comunicar** esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente niños y familias.

Si la evaluación es concebida desde una mirada instrumental, y se define como *obtención de información (acerca del niño) para compararla con lo esperado*, definición que coincide con casi todas las que se ofrecen en los libros y manuales sobre evaluación, las preguntas que pueden surgir de allí son del tipo de: ¿Cómo ha de obtenerse esa información?, ¿qué información ha de buscarse, con qué justificación?, ¿cuál es la unidad de análisis?, ¿con qué criterio se ha de realizar la comparación?, ¿cómo se define lo esperado?, ¿en función de una media (evaluación normativa), en función de un criterio establecido (criterial) o en función del progreso entre dos momentos? (Ravela, 2003; Nevo, 1997)

Desde una perspectiva más sensible a lo político, en cambio, donde evaluar es *instalar en la experiencia escolar dispositivos destinados a problematizarla*, y donde no se trata tanto de comparar evidencias con un referente como de analizar desde un marco teórico coherente, las preguntas posibles son otras: *instalar* es diferente de "apli-

---

[25] Estos aportes sobre Evaluación recuperan y sintetizan los presentados por el Lic.Daniel Brailovsky en la Conferencia "La evaluación en el Nivel Inicial. Núcleos problemáticos y disparadores para la reflexión y la práctica", organizada por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, y desarrollada el lunes 22 de junio de 2009, en "Unión y Benevolenza" Córdoba, en el marco del proceso de diseño de Nivel Inicial. A esta instancia de capacitación y reflexión asistieron 300 directivos y docentes de la provincia.
En el presente Documento se han desarrollado algunas ideas, definiciones y tensiones propias de las prácticas de evaluación en el Nivel Inicial. En este apartado, se presentan algunas formas concretas de evaluar en las salas de Jardín. Se trata de ideas sencillas, prácticas y apenas esbozadas, pues no pretenden ser directivas para la acción, sino formatos inspiradores de prácticas diversas. Para ampliar sobre esta temática está trabajando una Comisión con Directivos de Nivel Inicial.

[26] Nótese que los puntos 4 y 5 ofrecen dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este documento ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

car", implica una incorporación funcional que aleja la evaluación de su concepción como medición (Santos Guerra, 2000).

También tiene sus implicancias hablar de la *experiencia escolar* (y no del *niño*) como objeto de la evaluación, concebida ésta como un espacio de inherente conflictividad, de disciplinamiento, de dominio y control que es preciso atravesar de dispositivos destinados a problematizarla, pues no se trata de optimizar el funcionamiento de un mecanismo montado racionalmente sino de desnaturalizar estructuras que trascienden a los propios sujetos. Es oportuno aprovechar el contexto de producción de este documento para reformular esa premisa y jerarquizar ambas como instancias necesarias que agregan valor a las prácticas de evaluación: es tan importante la base empírica como la sensibilidad política, es tan riesgoso caer en el juicio rápido sin soporte en los datos como en el tecnicismo.

Se supone que una evaluación debe ser pensada teniendo en cuenta rasgos éticos y modos de incrustarse en los vínculos institucionales. De este modo, y siguiendo a Alvarez Méndez (2008) la evaluación está llamada a: ponerse al servicio de sus protagonistas, existir en un marco de negociación, ser un ejercicio transparente, formar parte de un continuum, a no atomizarse, ser procesal e integrada, conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora, preocuparse de aplicar técnicas de triangulación, es decir a no basarse en una única mirada, asumir y exigir la responsabilidad de cada parte en la misma, orientarse a la comprensión y al aprendizaje, y no al examen, centrarse en la forma en que el niño aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Al momento de avanzar en definiciones institucionales en torno a la evaluación, resulta indispensable reconocer que los referentes en primera instancia son las capacidades fundamentales que pueden desarrollarse a partir del trabajo con los contenidos del Diseño para el logro de los aprendizajes identificados como prioritarios. Es en este sentido hacia donde será necesario avanzar en los acuerdos institucionales: es, decir, en identificar para cada disciplina y área aquellas habilidades que refieren avances en el desarrollo de las capacidades.

Será importante, entonces, tener en cuenta[27]:

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución…
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las adecuaciones curriculares que haya sido necesario realizar.
- Que ninguna evaluación será *auténtica* en la medida que no tome en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno, y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los niños y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes –sin que, como ocurre en el Nivel Inicial, esto implique directamente que los niños "tengan conciencia" de estar siendo evaluados[28]– advertir sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello es necesario que los procesos de evaluación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.
- Que, en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el individuo, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.

---

[27] Las sugerencias que se presentan a continuación han sido tomadas del Documento 0 Capacidades fundamentales de la serie *Documentos para el Desarrollo de Capacidades en Educación Obligatoria*, producido por el Área de Gestión Curricular de la Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa, material actualmente en proceso de edición.

[28] En ocasiones los niños desarrollan alguna actividad o juego, responden algunas preguntas en una conversación o realizan un dibujo, que el docente aprovecha para tomar como parámetro a la hora de constatar que se han producido algunos aprendizajes, pero no necesariamente el niño tiene conciencia de que se trata de una evaluación.

- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en el efectivo desarrollo de capacidades, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus "modos" de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía…
- Que es fundamental que —en una situación de evaluación– exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber y poder hacer.* Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto.
- Que al momento de decidir *qué* evaluar ha de tenerse en cuenta que los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los niños adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores.

En relación con la evaluación en el Nivel Inicial, será fundamental que el docente tenga en cuenta que:

- los aprendizajes no se logran automáticamente, luego de desarrollar unas pocas veces una actividad, sino que implican construcción, marchas y contramarchas, tiempos…
- nada se aprende "de una vez y para siempre".
- la repetición por parte del niño de la respuesta que el docente espera no garantiza aprendizaje. Cuando los niños son pequeños, no siempre pueden dar cuenta de los aprendizajes construidos a través del palabra, sino que lo hacen resolviendo situaciones en las que ponen en práctica lo aprendido.
- no todos los contenidos se pueden evaluar de la misma manera (los niños realizan aprendizajes de diferente orden: motrices, cognitivos, sociales, artísticos, afectivos, etc.)

Para la evaluación de la acción de enseñanza, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas de la sala.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo de capacidades, el desafío radica en considerar el error o las debilidades que se hayan detectado como punto de partida para la corrección y mejora, en entender la evaluación desde una perspectiva holística.

Acerca del registro y la comunicación de la información

A continuación, se presentan para la evaluación de los aprendizajes cinco formatos: la agenda de la sala, la observación dialogada, la observación con registro listado de acciones, el registro en video y el "invitado".

1. *La agenda de la sala.* La idea de tener una "agenda" de la sala se refiere a la decisión de dar prioridad a una serie de "asuntos" que interesa tener como prioritarios. Es una herramienta de evaluación porque pone de relieve objetos a ser valorados y repensados. La agenda focaliza ciertas situaciones existentes en el contexto del trabajo con un grupo de niños y las convierte en "asuntos": se trata de la formulación explícita de prioridades para construir un imaginario de la intervención pedagógica.

La agenda ofrece un criterio de selección amplio y para nada puntual. Se sugiere que los puntos sean entre uno y cuatro, cantidad que la práctica muestra adecuada en un equilibrio entre lo que puede "tenerse en la cabeza" y lo que es posible considerar prioritario. Se referirán a aquellos aspectos que emergen como problemas de aprendi-

zaje del grupo surgidos de los niños. Por ejemplo, en Sala de tres años, afianzar el dominio de la secuencia numérica utilizándola en situaciones cotidianas, ya que ha comenzado a aparecer en diálogos grupales; favorecer la equidad en términos de participación en actividades grupales, ya que algunos niños acopian todo el espacio de participación invisibilizando a otros; ir instalando en el grupo preguntas o ideas que conduzcan al tema-recorte de la Unidad Didáctica que se comenzará dentro de pocos días; indagar mediante observaciones con registro listado de acciones acerca de lo que los niños hacen cuando trabajan con libros…

Se trata de asuntos de interés grupal, o bien centrados en integrantes específicos, y están muy contextuados en la problemática local de cada grupo. No son "actividades" para hacer un día prefijado a una hora específica, sino aspectos que surgen de las inquietudes de los docentes, lineamientos institucionales, en fin: los *asuntos* siguen ocupando un lugar en la agenda mientras sigan siendo importantes, y por ello esta cuestión debe discutirse con cierta frecuencia entre los interesados: docentes y director/supervisor. Materialmente, se puede concretar en una lista, redactada en forma sencilla – lo más importante es que sirva de "ayuda memoria" a quienes la confeccionan y que exprese las genuinas preocupaciones y asuntos de interés – y dispuesta en un lugar cómodo y visible de la sala.

2. *La observación dialogada*. La técnica de la observación, tomada del mundo de la metodología de la investigación, sirve a los docentes para entrenar la mirada y extraer de la realidad –que siempre se presenta en su natural forma caótica y desordenada– elementos recurrentes que permiten poner en ella un orden. La observación "en diálogo" y el registro (a posteriori o en el momento) de comentarios surgidos a partir de la observación de situaciones específicas, es una forma particular de observación que ha mostrado especial utilidad para registrar el desarrollo de juegos grupales. Dos docentes, ya sea que conformen una pareja pedagógica estable o se trate de maestro y directivo, o maestro y profesor especial, e incluso maestro y miembros de las familias de los niños, pueden obtener un interesante análisis en el ruedo de una observación si a la vez que, desde un lugar discreto, observan el juego del grupo o de un niño, intercambian en voz baja comentarios y sugerencias para entender lo que sucede. Como se ha dicho, esta técnica resulta útil para comprender fenómenos grupales, relacionados con la interacción. Las dos miradas se traducen en dos voces que siguen a un mismo niño, o a una misma pareja de niños, y que pueden ir compartiendo impresiones sobre la situación y eventualmente bifurcarse, manteniéndose al tanto de lo que sucede en otro circuito del juego. Pueden proponerse comparar dos circuitos para reconocer modalidades predominantes de juego en los niños, o ver cómo las iniciativas de unos son tomadas por otros. La observación dialogada es un modo de observación y análisis del juego del grupo que involucra a distintos tomadores de decisiones que deben coordinarse entre sí, y es a la vez un espacio de negociación de significados acerca del grupo de niños, de las prioridades, de las avenidas de análisis que constituyen la lente a través de la cual la actividad del grupo es observada e interpretada y del lenguaje que será considerado legítimo para nombrar los procesos del aula.

3. La o*bservación con registro listado de acciones.* El registro de acciones específicas se centra en la propia acción y no el niño o el grupo. Es decir, se trata de tomar registro no ya de "lo que está haciendo el niño", sino del conjunto de acciones que tienen lugar en una situación de actividad grupal, independientemente de quién la realice. Es útil especialmente a las observaciones sucesivas de escenarios parecidos pero en los que se introducen cambios. No debe ser entendida como una situación experimental: simplemente, propicia un análisis de las prácticas reales donde se registran acciones generales que deben listarse (puede indicarse entre paréntesis luego de la acción el nombre del niño o los niños que la llevaron a cabo, o no) siguiendo eventualmente un orden o haciendo referencia al tiempo o el espacio.

Esta técnica analiza efectos de las intervenciones. Lo que se evalúa aquí es en buena medida el efecto observable que tienen los escenarios de aprendizaje que se diseñan. Permite comparar las acciones que el grupo realiza, los discursos que produce, los productos que genera, en distintas condiciones de una misma propuesta. Es necesario conocer la relación entre escenarios propuestos y juego infantil para poder ofrecer escenarios interesantes y potentes, intervenir en ellos adecuadamente y ofrecer respuestas a los desvíos que siempre, sin excepciones –y por suerte– se van a ofrecer como oportunidades de buscar nuevas formas de aprender.

4. *El registro en video*. La posibilidad de que los niños se vean a sí mismos jugando, además de ofrecer una serie de oportunidades de aprendizaje a nivel de la autoimagen

corporal, por ejemplo, permite acceder a algún grado de conciencia acerca de la apariencia de su propia actividad desde un "afuera" que, en niños cuyo pensamiento posee rasgos egocéntricos, es casi siempre un misterio.

Realizar registros en video en forma cotidiana, entonces, ofrece la posibilidad de sistematizar ciertas prácticas y que ellos mismos puedan reconocer lo que sucede en el grupo. Si se decide registrar, por ejemplo, el breve recorrido que se hace hasta el baño con el grupo después de la merienda, es posible que se hagan presentes allí juegos y bromas habituales, observaciones sobre el espacio, pequeños conflictos recurrentes, en fin: la realidad así guardada en el registro visual del video, accesible para los niños, se vuelve objeto de reflexión.

5. *El invitado.* Uno de los rasgos de la evaluación, en cualquier contexto que ésta se analice, es la ventaja de que tenga al menos en parte un componente externo. Es posible evaluarse a uno mismo, por supuesto, pero no es suficiente. Y en el caso del Nivel Inicial, la figura del "invitado" puede ser útil para cubrir esta demanda de las evaluaciones. El invitado puede ser un docente de otra sala, un colega del docente o un especialista vinculado a los proyectos del grupo.

En cualquier caso, su presencia ofrece dos tipos de aporte: por una parte, en lo que a su posición de especialista, colega, etc. concierne, es capaz de brindar una opinión autorizada que ayude a pensar; por otra parte, sea cual sea su autoridad objetiva en cuanto al contenido, es un "otro", ofrece una mirada externa y transmite sus impresiones de "otro".

De eso se trata también la evaluación: de acceder a una *otredad* sobre lo *nuestro*. Por eso el registro, por eso el video, por eso el invitado: de lo que se trata en definitiva es de salir de la mirada única que el docente posee sobre sí mismo y construir una valoración triangulada, basada en múltiples miradas, sensible a diferentes racionalidades, estéticas y políticas.

El Informe de Progreso Escolar[29]

El Informe de Progreso Escolar es un documento de comunicación que debe expresar cómo evolucionó el aprendizaje de los niños: qué es lo que se logró, cómo, en qué situaciones. El análisis de los avances de cada niño en relación con los logros esperados desde cada campo de formación para el desarrollo de las capacidades fundamentales, permitirá la preparación de este Informe. Por otra parte, se deberán tener en cuenta los estilos de aprendizaje, los intereses y motivaciones, como así también los avances en el desarrollo de autonomía.

Para el Nivel Inicial no se prescriben criterios de promoción ni de acreditación, pero es responsabilidad de cada institución el logro de los propósitos formativos propios del Nivel. Ello demanda el trabajo en equipo bajo el liderazgo efectivo del directivo y facilitará también la continuidad del proceso de aprendizaje en el Nivel siguiente.

[29] Una Comisión de Supervisores y Directores del Nivel está trabajando en una nueva propuesta de informe escolar que contemple las características y orientaciones del nuevo Diseño Curricular.

III. HACIA UNA GESTIÓN SITUADA DEL DISEÑO CURRICULAR

Todo diseño curricular jurisdiccional acerca a las escuelas prescripciones y sugerencias que pretenden orientar las definiciones institucionales hacia la mejor propuesta educativa. Si la mejora no se produce en las escuelas y en el aula, el diseño se reduce a sólo una expresión de deseo. Esto resalta la necesidad de una gestión situada del diseño, es decir, su apropiación desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada a la definiciones de política educativa. En este esquema, adquieren significado y relevancia el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

1. PLANEAMIENTO, TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO DEL DIRECTIVO[30]

El PEI es un instrumento básico de planificación de la gestión institucional y curricular; abierto a las necesidades del entorno, con objetivos, propósitos y metas a mediano y largo plazo que se van evaluando e implican retroalimentación a partir del diseño y, fundamentalmente, de su desarrollo. Es dinámico y orientado al mejoramiento de la calidad, en todas sus dimensiones de funcionamiento, mediante un proceso de investigación basado en la participación, que organiza el quehacer educativo y produce un saber que transforma la realidad. La propuesta curricular de la institución constituye la esencia del servicio educativo, en torno al cual se organiza el accionar institucional en su multidimensionalidad; dando cuenta de problemas, prioridades y soluciones alternativas, como así también de ajustes, modificaciones y adaptaciones que posibilitan la construcción permanente, coherente y precisa de sentidos alrededor de las necesidades, los intereses y las posibilidades de los estudiantes y sus familias, los docentes y directivos. Resulta fundamental optimizar los estilos de gestión, centrando los esfuerzos en la buena calidad de la propuesta para la promoción humana, generando cambios “hacia adentro y hacia fuera” en función de la proximidad con los destinatarios y los requerimientos socio-culturales que le demanda la comunidad en la cual está inserta la escuela (Kit, Alen y Terigi, 1998).

En el proceso de apropiación institucional del Diseño Curricular el propósito es garantizar la coherencia y continuidad de la propuesta educativa, mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto de aplicación. Si al reflexionar acerca del Proyecto Curricular Institucional se comprende que el proceso es la ocasión para consensuar el currículo más apropiado y construir conocimiento sobre lo que acontece en las prácticas educativas, entonces, el trabajo demandará la participación del conjunto del equipo docente, con el fin de acordar: enfoques teórico-metodológicos, propósitos y contenidos, distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, estrategias de enseñanza y evaluación. Su elaboración requiere del trabajo compartido de directivos y docentes en un proceso donde se toman decisiones, se revisa, se profundiza y se resignifica sistemáticamente la dimensión curricular. Las estrategias de construcción son diversas y múltiples: cada escuela es única y particular, por lo tanto puede optar por distintos caminos: deductivos o inductivos, según se adapten mejor a sus características y realidades.

Pero cualquiera sea la lógica que se adopte, el PCI siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, que le implica a los docentes tener que pensar en términos de currículum y no de contenidos disciplinares. Desde esta perspectiva, se reconoce a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular, en tanto que son los que la diseñan, la ejecutan y evalúan. Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y los afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan van a ser, en última instancia, responsables. El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de los proyectos curriculares, deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos requiere que sean asumidos

[30] Para el desarrollo de este tema se han tomado algunas ideas de Peretti, G. y otros (2000). *Material de Trabajo del Programa de Asistencia Socio – Pedagógica: “Componente: Proyecto Curricular Institucional”.* Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (D.E.M.y.S.) y del artículo de Bodoira, S. y Ferreyra, H (2003). *El currículum como orientación en la práctica educativa.* Santiago del Estero, Argentina: UNSE.

colectivamente y que haya un grado elevado de reflexión y comprensión de los mismos. Estimamos que la mejor forma de garantizar esto es mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto de aplicación.

Será el directivo, en su rol de líder, quien organice y dinamice acertadamente al equipo docente, de forma que se cohesione y sea productivo. Debe tomar la iniciativa e impulsar las iniciativas de los docentes y gestionar/facilitar los recursos y orientación necesaria. Esto supone acompañar la tarea del docente, promover en él una mirada reflexiva sobre la propia práctica y la posibilidad de producir mejoras en ella. Se sugiere entonces:

- Coordinar el análisis y la discusión del Diseño y la bibliografía complementaria.
- Habilitar espacios para pensar junto a sus pares, los docentes y otros profesionales, sobre la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial.
- Orientar y colaborar en la tarea de planificación de situaciones didácticas, el registro de las experiencias y su socialización al equipo docente.
- Compartir con sus docentes experiencias y registros (escritos, fotográficos o fílmicos) de prácticas de sala.
- Recuperar los principios / acuerdos logrados por el equipo docente y valorar su presencia en las prácticas cotidianas.
- Gestionar acciones de capacitación y/o asistencia institucional a partir del registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo en equipo.
- Observar a los niños y evaluar a los docentes durante el desarrollo de la propuesta formativa.
- Promover la autoevaluación, a partir del análisis de la práctica docente, de las planificaciones y de la información sobre los niños que se ha registrado.

2. ARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Otra tarea importante que le corresponde facilitar al directivo es la articulación del Nivel Inicial con el Nivel Primario- la llamada ***articulación vertical*** – proceso que facilita el pasaje de los estudiantes de un nivel a otro, promueve la continuidad pedagógica y asegura la movilidad de los estudiantes dentro del sistema, tal como aparece expresado en la *Ley de Educación Nacional, y* que supone atender a tres factores: el estudiante, la propuesta de enseñanza y la organización de la escuela. Dada su complejidad, la articulación interniveles compromete todas las dimensiones institucionales: la dimensión pedagógica, que apunta a las decisiones que permitan la continuidad curricular; la dimensión administrativa, referida a las organización de tiempos y espacios de encuentro y la dimensión socio comunitaria, en vinculación con la comunidad de padres y otras organizaciones que trabajan en coordinación con la institución escolar.

Como se señala en el Documento *"Igualdad, inclusión y trayectoria escolar"* (PIIE, 2007, pp 8 -11), la articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario resulta genuina cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. Y estas cuestiones se pueden pensar cuando los equi - pos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo.

Al momento de pensar la articulación entre el Jardín y el Primario, una cuestión fundamental es la alfabetización inicial, entendida como el ingreso a la cultura escrita, a partir de la participación de los niños en ricas experiencias de lenguaje y de primeros contactos con la lectura y la escritura de textos completos en el marco de la educación formal. Se trata de un aprendizaje fundante de otros, que incide de modo decisivo en las trayectorias educativas. En este marco, aunque con distintos énfasis, las líneas de continuidad pedagógica y didáctica de 1º grado deberían responder a aquéllas que el Jardín sostiene para que los niños tengan sus primeras experiencias escolares en relación con la exploración de libros y otros materiales escritos, participación en situaciones de lectura en voz alta por parte del docente, tanto de textos literarios como no literarios, sobre el arte y el mundo social y natural. Todo esto porque la alfabetización concebida como Proyecto compromete a todas las áreas curriculares y a la escuela en su totalidad.

Asimismo, puede ser importante que las escuelas primarias vuelvan la mirada hacia el juego, al que el Nivel Inicial le otorga una relevancia fundamental. En éste se aprende a jugar y se aprende jugando. Sería conveniente revisar discursos (*se juega en el recreo, ahora hay que estudiar*…) y que los docente cuenten con una batería de juegos a través de los cuales los chicos puedan aprender mucho y mejor en las distintas áreas y disciplinas. Se considera importante plantear la necesidad de articular espacios y tiempos de juego con el primer ciclo de la escuela primaria, a los fines de favorecer la inclusión de estas perspectivas pedagógicas y psico-sociales en el siguiente nivel posibilitando ejes de trabajo que superen las rupturas estructurales del sistema.

En síntesis, corresponde que la elaboración de un proyecto de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario sea concebida como estrategia institucional, que permite la continuidad en los aprendizajes y posibilita acuerdos pedagógicos, organizativos, a fin de promover la inclusión y permanencia de los niños en el sistema, evitando los efectos de exclusión y repetición.

En relación con los procesos de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, es importante tener en cuenta:

- Se ha de tender un puente centrado en los niños, atendiendo a la continuidad de sus aprendizajes (en todos los órdenes) y, a la vez, generando "discontinuidades y complejizaciones en términos de ambientes, contenidos y prácticas"
- La articulación ha de atender también a la organización de los tiempos, los espacios, los agrupamientos…, de modo que se aligeren las fracturas entre uno y otro nivel.

La escuela en la trama de la comunidad[31]

La inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad, supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a cabo desde organizaciones diversas. De esa manera, favorece el aprovechamiento de los recursos disponibles en distintos ámbitos (comunitarios, gubernamentales, de trabajo profesional, voluntariados, entre otros) para un objetivo común: la promoción humana y social de los niños. Para lograrla, es necesario:

- Incorporar regularmente los saberes de las familias, de la comunidad educativa y la cultura local del entorno.
- Construir redes solidarias entre la institución escolar y las organizaciones intermedias. Para ello, es necesario efectuar un mapeo de aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la institución (actual y potencialmente), realizando un esquema para: pedir, dar, ofrecer y recibir.
- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (cooperadoras, fundaciones).
- Participar en eventos y proyectos comunitarios con intencionalidad formativa para los estudiantes (por ejemplo: participación en charlas y /o eventos sobre educación sanitaria, seguridad vial, cuidado del medio ambiente, entre otros, que organicen instituciones del medio; involucrarse en proyectos de impacto comunitario, etc.); y a la vez, organizar ferias/exposiciones para dar difusión e integrar a la comunidad en los proyectos de la escuela.
- Realizar reuniones periódicas y contactos personales con los padres, para dar a conocer no sólo objetivos institucionales y ámbitos de trabajo, sino también aspectos concretos de organización de las actividades escolares, metodologías, contenidos a trabajar, etc, e involucrarlos en aquellos proyectos en los que sea posible y necesaria su intervención.

3. EVALUACIÓN DEL P.C.I.

La evaluación constituye una práctica, una tarea "arriesgada, comprometida y de una extraordinaria complejidad" que problematiza de manera permanente el funcionamiento institucional (Santos Guerra, 1993, p.22). En este marco, evaluar el currículum no supone una acción esporádica sino permanente, de diálogo, comprensión y mejora. De esta manera la evaluación del PCI se presenta como una oportunidad para interrogarse acerca de su diseño, pero también sobre su desarrollo. Se trata de confrontar lo prescripto con lo realizado, lo enunciado con lo visualizado, con el propósito de situarse para descubrir fortalezas y debilidades a partir de un proceso de diálogo y comprensión que permita generar mejoras, desde las prácticas al diseño y desde éste, al quehacer educativo. Se apunta, por lo tanto, a construir de manera colegiada una serie de criterios y procedimientos para su valoración, ajustando y retroalimentando el diseño en virtud de lo realmente desarrollado en la sala, en un proceso permanente de revisión y actualización del curriculum institucional.

En consecuencia, toda evaluación del currículum está relacionada con la investigación-acción y el desarrollo de la innovación, ya que para aceptar tal desafío de mejorar, hay que estar dispuesto a aprender individual y colectivamente. Para ello, es necesario

---

[31] Para ampliar, véase Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD para el NIVEL PRIMARIO.* Córdoba, Argentina: autor

definir una serie de criterios e indicadores que permitan tomar decisiones. Pueden resultar orientadores para concretar esta tarea, los siguientes interrogantes:

- ¿El PCI da cuenta de sus posibilidades de modificación o revisión?
- ¿El PCI logra una integración con los modelos teóricos y didácticos del DCJ?
- ¿Tiene en cuenta el contexto en que se configuran las prácticas: las características e intereses de los estudiantes, las condiciones institucionales, las posibilidades profesionales de los docentes?
- ¿El PCI promueve el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes?
- ¿Existe consenso a nivel de los equipos docente acerca de las variables que intervienen en la programación curricular?
- ¿Se está enseñando lo más significativo en cada área y/o disciplina? ¿Se abordan los contenidos de manera integrada?
- ¿La propuesta curricular responde a la realidad del Jardín y de los niños?
- ¿Contempla sus diferentes puntos de partida?
- ¿La secuenciación de la propuesta se adecua a las posibilidades de los niños? ¿Los procesos de aprendizaje propuestos se corresponden con ello?
- ¿Los recursos humanos, materiales y didácticos se distribuyen según las prioridades institucionales?

Evaluar el PCI es función del equipo directivo y docente, es decir, de los actores que lo ponen en práctica. Su responsabilidad es tomar decisiones oportunas y efectivas a partir de la evaluación continua de y en su desarrollo, para avanzar hacia la mejora de la propuesta en vistas al logro de más y mejores aprendizajes.

A modo de cierre…

Este documento que se ofrece para la consideración y el análisis de los diversos actores del sistema educativo de la Provincia de Córdoba no ha pretendido ser un tratado de didáctica del Nivel Inicial, ni una síntesis exhaustiva de las características del sujeto de aprendizaje, ni una exposición detallada de las diferentes teorías de las últimas décadas. Muy por el contrario, ha sido concebido como el punto de partida de una instancia de diálogo con las instituciones y la comunidad educativa. Los aportes y reflexiones que aquí se esbozan operan sólo como fundamento de una invitación a pensar juntos los mejores caminos para hacer realidad lo que decíamos al comienzo: superar la visión del Nivel Inicial como un espacio de guarda y entretenimiento o destinado a cumplir una función exclusivamente propedéutica, para sostener su intención educativa específica e irremplazable y su condición de espacio de aprendizaje, habilitador y promotor del desarrollo personal y social de los niños.

Como una ratificación del propósito que ha orientado la elaboración de este Diseño y de la convicción de que no se trata más que de una instancia de un permanente proceso de construcción, queremos compartir estas reflexiones de César Coll (2006):

> *"… en este nuevo marco deberíamos autoprohibirnos formular más propuestas curriculares novedosas que entrañen el concepto de que cada vez que un currículum se construye, se parte de la base de que el anterior era por completo erróneo y hay que partir de cero. No, en realidad el anterior nunca fue erróneo y, además, nunca se parte de cero, aunque a veces se quiera hacer ver que es así.*
>
> *También es verdad que deberíamos ser capaces de sacar los procesos de revisión y actualización curriculares de la arena de la gestión y el enfrentamiento políticos y plantear lo que es la revisión curricular como si fuera una descalificación de la anterior. Ésa es la manera de hacerlo: por bueno que sea el currículum que proponemos—y lo es, o no lo propondríamos—, estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum. .."* (p.76).

Bibliografía

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires: Manantial

Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata

Alzate Piedrahita, V. (2002). *El "descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento.* En *Revista Ciencias Humanas*, (30). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica.

Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. En *El monitor de la educación*, *4*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en **www.bnm.me.gov.ar/.../opac/?...ANTELO,%20ESTANISLAO**

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Barcelona, España: Paidós

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 a). *Serie Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar.* Buenos Aires: Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la Escuela" y Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE

Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007 b). *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples.* Buenos Aires: autor

Bajarlía, G y Bajarlía,P. (en prensa). Maestros y computadoras. Cómo se integra el recurso naturalmente en el aula. En *Serie De 0 a 5: La educación en los primeros años.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional* Vol. IV , 2 (14). Bogotá

Baquero, R., Violante, R. y Rechac, A. (2005). ¿Dejar crecer o enseñar? En *INFANCIA EN RED. DILEMAS*. OMEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de *www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis_octubre.pdf -*

Bonetti, J.P. (1994). *Juego, Cultura y ...* . Montevideo: EPPAL

Brailovsky, D. (2004). Desarmando la máquina imperfecta, herramientas de evaluación e investigación en el Nivel Inicial". En *0 a 5: la educación en los primeros años*, 59. Buenos Aires: Novedades Educativas

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano.* Barcelona: Paidós

Brougère, G. (2004). *Juguetes y compañía*. Sao Paulo: Cortéz Editora

Brown, G. (1992). *Que tal si jugamos...otra vez* (3° edición). Buenos Aires: Humanitas

Bruner, J. (1988). La teoría del desarrollo como cultura. En Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

Cañeque, H. (1999). El juego es vida. En *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*, 8. Buenos Aires: Novedades educativas

Castorina, J. (2009). La investigación psicológica en la educación inicial. En Lassalle, M. (comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años.* Buenos Aires: Puerto Creativo

Coll, C. (1986). *Los niveles de concreción del diseño curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30. Disponible en *www.**cuadernosdepedagogia**.com*

Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de Educación Básica. En *Transatlántica de educación*, 1 (1). 69-78. México: Santillana

Connel, R. (1997). *Escuelas y Justicia socia*l. Madrid: Morata

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Graó

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique

Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Gagliano, R. (2007). Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje. En *Educación y Lenguajes. Anales de la Educación Común, 3 (6) 91-9.* , Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Madrid: Anaya

Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata

Goris, B. (2006). *Diseñamos un recorte ¿Por dónde comenzamos?* Recuperado de www.educared.org.ar/infanciaenred/.../semana_1.asp

Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata

Guillén de Rezzano, C. (1941). *Manual de pedagogía.* Buenos Aires: Kapelusz

Harf, R., Pastorino, E. Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. , Windler, R. (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo

Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé

Kaufman, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial.* Buenos Aires: Paidós

Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional.* Plan Social Educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Lascano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. (comp.). *De la familia a la escuela.* Buenos Aires: Santillana

Malajovich, A. (2000). El lugar del Juego en el Nivel Inicial. Panel. En *Memorias del Seminario para docentes de Nivel Inicial*. Mar del Plata-La Matanza-La Plata

Malajovich, A. (2000). R*ecorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós

Martínez Trujillo, J. (2007). *Proyecto "integración de nuevas tecnologías en educación inicial.* Recuperado el 2 de julio de 2008, de www.oei.es/quipu/peru/KidSmart.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD para el NIVEL PRIMARIO.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC (2009). *Familias, escuelas, comunidad: vínculos educativos.* Córdoba, Argentina: autor

Molina, J. (2008). Sala de juegos: libertad y fantasía creadora. En *El Globo Rojo. La Jueguería.* Educared. Infancia en Red. www.educared.org.ar

Orlick, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear* (2da edic.). Barcelona: Paidotribo

Peretti, G. y otros (2000). *Material de Trabajo del Programa de Asistencia Socio – Pedagógica: "Componente: Proyecto Curricular Institucional".* Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (D.E.M.y.S.)

PIIE. (2007). Serie *Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar.* Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la Escuela" y Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Redondo, P. y Fernández, M. (2009). *Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia.* Clase 2: Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO

Redondo, P. (2009). *El Jardín de Infantes hoy.* En *Educación inicial y primera infancia*. Clase 1. Buenos Aires: FLACSO

Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza

Rogoff, B. (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós

Romero Tena, R. (2006) *Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El rincón del ordenador.* Alcalá, España: MAD

Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid: Akal

Sardou, M. y Ziperovich, P. (1999). Empezando a jugar. En *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*. Buenos Aires: Novedades educativas

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Sarlé, P. (coord). (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Sarmiento, D.F. (1915). *Educación popular.* Buenos Aires: Librería de la Facultad.

Scheines, G. (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculo*. Buenos Aires: El Ateneo

Serulnicoff, A. Massarini, V. y Negri, G. (2009). *Ideas para el Aula - Sala de 2 años- El juego en sectores* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Siede, I. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Entevista. En *Revista La Educación en nuestras manos,* 73. Buenos Aires: SUTEBA. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de *www.suteba.org.ar/index.php?r=1869 –*

Siraj-Blatchford, J. (comp.) (2004). *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata

Soto, C. (2005). ¿Dejar crecer o enseñar? En *INFANCIA EN RED. DILEMAS.* OMEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de *www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas /sintesis_octubre.pdf -*

Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2005) *En el Jardín Maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Terigi, F. (2004). *Currículo*. *Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana

Terigi, F. (2009). El c*urrículum* y la formación en el Nivel Inicial. En *Educación inicial y primera infancia*. Clase 7. Buenos Aires: FLACSO

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada

Torres, R. M (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica.* Madrid: Fe y Alegría

Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación

Violante, R. (2001). Enseñanza en la Educación Inicial. En *Aportes para el desarrollo curricular.* Documento curricular. Buenos Aires: GCBA. Dirección de Currícula

Yarto, W. C. (2001). *Las Nuevas Tecnologías y su impacto en el desarrollo de habilidades en los niños.* Recuperado el 25 de junio de de 2008, de http://hiper-textos.mty.itesm.mx/ num3consuelo.html

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

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios .Nivel Inicial*. Buenos Aires: autor

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. En *Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial.* Buenos Aires: autor

Chile. Ministerio de Educación y Cultura (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia.* Santiago de Chile: autor

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección general de Planeamiento. Dirección de Currícula. (1995). *Anexo al Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

Gobierno de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Dirección de Gestión Curricular. (1998). *Diseño Curricular Jardín Maternal.* Río Negro, Argentina: autor.

México. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F :autor

México Secretaría de Educación Pública. (2005) *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. México, D.F: autor

Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos. Dirección de Educación de Nivel Inicial. (2007). *Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba (1era. Versión).* Córdoba, Argentina: autor.

1. Presentación

La vida de las personas se desarrolla en el ambiente –entendido como un entramado socio natural y tecnológico– del cual son parte y protagonistas. Se lo entiende como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioculturales, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas. Las distintas interacciones entre estos sistemas –complejos por la cantidad de variables que involucran– dan lugar a diversos modos de apropiación de los espacios y sus recursos naturales, estableciendo diferentes formas de relación con la naturaleza y por ende diversos modos de vida, influyendo en su calidad, lo que constituye la base de la actividad productiva de una sociedad determinada.

El ambiente, entonces, posee un carácter diverso, complejo y dinámico; está sujeto a un continuo cambio y, a la vez, se mantienen ciertas características que permiten identificar no sólo la diversidad sino también la continuidad de los seres, de los objetos y de las creaciones culturales. Desde esta perspectiva, su abordaje se debe realizar de forma sistémica, incluyendo y complementando diferentes miradas, lo que favorecerá el conocimiento de la realidad sobre la base de las experiencias, las percepciones, las vivencias y las representaciones, en un marco tendiente al desarrollo de la conciencia de conservación del equilibrio ecológico.

Las características del ambiente dan lugar al planteo permanente de interrogantes que requieren de respuestas en el proceso de comprensión y construcción de la realidad, los cuales se inician tempranamente y se continúan durante el transcurso de la vida. Por ello, abordar el ambiente en el Nivel Inicial supone tomar como referencia la escala del espacio vivido[1] y del tiempo personal[2], que son descubiertos por los niños de una manera natural y activa. A partir de la exploración, se pueden recuperan los significados construidos en la experiencia cotidiana para *convertir el ambiente en objeto de conocimiento,* desde una mirada integral e integrada de las ciencias naturales y sociales, para llegar, así, al reconocimiento de la necesidad y la importancia de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo con el uso de tecnologías apropiadas.

Los niños, como protagonistas de sus vivencias, amplían la conciencia de sí en su encuentro con el ambiente. Actuando en él, experimentan posibilidades y limitaciones, y –de esta manera– acceden a diversas formas de pensamiento, acción, comunicación y valoración. En este sentido, cobra relevancia el reconocimiento de las costumbres vigentes en la organización de cada sociedad a lo largo del tiempo, tomando como referencia la comunidad de pertenencia.

Resulta imprescindible, entonces, reconocer la importancia de dar posibles respuestas, de modo progresivo, a la curiosidad de los niños acerca del mundo que los rodea, estimulando el querer saber más y el descubrimiento de nuevos elementos. Es fundamental, por otra parte, ofrecerles oportunidades de integración en el entorno social, favoreciendo una mirada cuestionadora de lo cotidiano.

Los niños, como sujetos sociales situados en un espacio y tiempo determinados, vivencian, desde que nacen, numerosas situaciones que les permiten interactuar con el ambiente, en un continuo proceso de aprendizaje. En ese marco, la escuela se transforma en un espacio privilegiado para fomentar el intercambio social y la resignificación de esos aprendizajes, permitiéndoles confrontar, ampliar y modificar sus concepciones y brindando la oportunidad de organizarlas y sistematizarlas a través de juegos, relatos y experiencias directas, entre otras estrategias.

Una de las funciones primordiales de este campo de formación es fomentar y favorecer, desde los primeros años, la profundización y enriquecimiento de los conocimientos del niño sobre el entorno. Al comienzo, la perspectiva deberá ser descriptiva, tomando

[1] *Espacio vivido*: el niño, en un principio, no comprende el espacio, ni tiene un concepto de él, sino que su percepción se limita a lo que vive gracias a su movimiento y a su acción directa sobre el espacio.
[2] *Tiempo personal*: noción de tiempo ligada a las vivencias y la emotividad. Se lo puede considerar como el *mapa* de los hechos más relevantes de nuestra vida.

como punto de partida el interrogante acerca de *cómo es el ambiente*. En este sentido, la finalidad es que se reconozca la diversidad de elementos, las interrelaciones y sus cambios. A partir de allí, se podrán ir alcanzando, progresivamente, algunas explicaciones y una participación cada vez más comprometida y autónoma en el contexto.

Conocer otras realidades permite, a partir de lo distinto, pensar en lo propio. Así, en el Jardín se pueden comenzar a abordar realidades socio-naturales alejadas en el tiempo y en el espacio, aunque privilegiando las interrelaciones con el espacio vivido y el tiempo personal, familiar y de la comunidad de pertenencia**.** Estas nuevas experiencias serán indispensables para que el niño fortalezca su propia identidad y desarrolle una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida natural y a las distintas maneras de organización social.

Resignificar la propia identidad como protagonista de una cultura, mejorar el uso de los productos de la tecnología iniciándose como consumidor responsable, compartir con otros -en un clima de respeto- diversas situaciones de la vida cotidiana, fomenta el compromiso de participación en el cuidado y mejoramiento de las relaciones con y en el ambiente.

Es necesario resaltar, entonces, que abordar estos campos de conocimientos diversos pero complementarios, implica identificar un área de integración didáctica que posee un marco conceptual y propósitos comunes y, a la vez, especificidades en cuanto a las formas de conocer, indagar la realidad y producir conocimiento.

El objetivo primordial es, por lo tanto, que los niños inicien su alfabetización científica y tecnológica a través del desarrollo de capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan y los inviten a aprender cada vez más sobre el mundo natural, social y tecnológico. En este sentido, exploración, observación, descripción, comparación, anticipación y comunicación son algunos de los principales procedimientos a partir de los cuales los niños pueden obtener información para ampliar su conocimiento del ambiente.

Para ello, los maestros deberán ofrecerles, además de información, actividades variadas que tengan como punto de partida interrogantes que los movilicen a plantearse nuevas preguntas. Se tratará también de problematizar las distintas situaciones en las cuales los niños puedan tomar contacto directo con el ambiente, y de acompañarlos en el proceso de enriquecer su mirada sobre él. A su vez, las propuestas de enseñanza posibilitarán el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas mediante el fomento de la comunicación a través de diversos lenguajes: oral, icónico, gestual, entre otros.

Dada la amplitud de saberes que incluye el campo, para la organización de los contenidos a lo largo del Jardín de Infantes, se ha optado por tomar como organizador transversal del Nivel al **ambiente**. Dentro de él, se propone una primera aproximación a la construcción de los conceptos de diversidad; interacciones y cambios; continuidades y permanencias, tiempo y espacio; seres vivos, objetos y materiales, los cuales se irán complejizando a medida que la escolaridad avanza.

Para sala de 3 y 4 años, se propone un tratamiento integral que contempla conocimientos de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología desde la ***"exploración del ambiente",*** lo que implica un primer acercamiento a su reconocimiento. Esto supone comenzar a trabajar a partir de exploraciones desde el espacio vivido, incentivando, a partir del juego, la relación con los otros, a fin de propiciar un acercamiento paulatino a espacios lejanos y no conocidos por los niños, lo cual supone la apropiación de sus características sociales, naturales y tecnológicas, estableciendo comparaciones. En sala de 5, se propone un tratamiento que avance gradualmente hacia un conocimiento sistemático desde la consideración del "***ambiente: su complejidad, diversidad, identidad, interacciones y cambios"*,** tendiente a la búsqueda de explicaciones a los hechos y fenómenos que ocurren en él.

Es recomendable que los contenidos de este campo de formación se vinculen estrechamente con los de otros, para favorecer una mirada sistémica de la realidad. Cabe reordar, al respecto, que los niños pequeños tienen una visión sincrética, holística y global del ambiente que hace difícil una división entre sus diferentes aspectos, lo que facilita la integración.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td colspan="2">Iniciarse en la exploración y observación del ambiente cercano.</td><td>Fortalecer la exploración y observación del ambiente cercano.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Enriquecer el vocabulario incorporando progresivamente algunas palabras del lenguaje específico de las ciencias y de la educación tecnológica.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ampliar la noción[3] de ambiente comenzando el reconocimiento de la diversidad social, natural y tecnológica.</td><td>Afianzar la noción de ambiente a través de la identificación de sus principales elementos constituyentes: características, relaciones y funciones.

Diferenciar espacios urbanos y rurales a través de sus elementos, reconociendo sus funciones específicas y relaciones.

Identificar las principales invenciones que el hombre ha realizado para mejorar su calidad de vida.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Identificar los principales elementos constituyentes del ambiente en el espacio vivido: agua, aire, cielo, suelo, seres vivos y aquello que la sociedad construye para satisfacer sus necesidades: viviendas, utensilios, vestimenta.</td><td>Reconocer la diversidad de elementos que constituyen el ambiente a partir de las particularidades de los seres vivos y las de los elementos inanimados en el espacio cercano.</td></tr>
<tr><td>Reconocerse como parte de distintos grupos sociales.</td><td colspan="2">Identificar los roles y funciones de las personas en los grupos sociales y sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Reconocer las principales herramientas e instrumentos utilizados en las distintas profesiones y oficios, comparándolas en un período de tiempo.</td></tr>
</table>

[3] En este documento se entiende por noción el conocimiento elemental que se tiene de algo.

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Conocer su historia personal en el contexto de la historia familiar	Reconocer que forma parte de distintos grupos sociales cercanos: la familia, los amigos, los vecinos, en un ambiente cercano	Identificar las diversas formas de organización de los grupos sociales, los roles y diversos modos de participación que las personas desempeñan en los grupos de pertenencia.
Iniciar la construcción de las nociones espaciales y temporales.	Afianzar el proceso de construcción de las nociones espaciales, temporales y de la organización social.	
Iniciarse en el reconocimiento y valoración de los símbolos patrios como parte de su sentido de pertenencia a la Nación Argentina.		
Identificar la diversidad biológica y sus principales relaciones con el hábitat.		
Reconocer los testimonios y fuentes del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido.		
Resignificar la noción de lo vivo.		Identificar algunas características distintivas y comunes de los seres vivos. Reconocer las principales necesidades de los seres vivos que están presentes en el entorno. Identificar algunas de las principales relaciones de los seres vivos con el ambiente.
Reconocerse como hombre, identificándose como un ser vivo		Identificar algunas interacciones del hombre en el ambiente.
Explorar el cuerpo humano.		Identificar las partes principales del propio cuerpo y el de otros reconociendo algunas de sus funciones.
Identificar algunos fenómenos que ocurren en el ambiente natural, tales como: la lluvia, el viento, el granizo, terremotos, inundaciones, entre otros.		Describir algunos fenómenos naturales tales como: la lluvia, el viento, el granizo, inundaciones, terremotos y sus impactos en el ambiente.
Iniciar el reconocimiento de cambios que suceden en el ambiente y en el propio cuerpo, ya sean provocados o que ocurren naturalmente.		Describir algunos cambios que suceden en el ambiente y en el propio cuerpo ya sean provocados o que ocurren naturalmente, durante distintos períodos de tiempo.
Valorar la vida y el ambiente reconociendo la importancia de su cuidado.		
Reconocer algunas actitudes y conductas responsables que favorecen el cuidado de sí mismo y de los otros y del ambiente.		Manifestar actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Iniciarse en la identificación de algunos problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.		Reconocer algunos problemas ambientales y posibles acciones de solución.
Identificar a la alimentación como importante para los seres vivos.	Identificar a la alimentación como importante para el crecimiento y la salud del hombre.	Reconocer los diferentes tipos de alimentación y el valor nutritivo de algunos alimentos.
Identificar los productos tecnológicos del ambiente cercano y relacionarlos con las necesidades que satisfacen.		
Identificar por la exploración sensorial cómo son los objetos, materiales, herramientas e instrumentos del ambiente cercano.		Relacionar las características de los objetos, materiales y herramientas del ambiente cercano con sus usos.
		Identificar algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.
	Reconocer algunas cualidades y funciones de los objetos, materiales y herramientas que están en el ambiente cercano y que son producto de la tecnología.	Identificar algunos cambios que se pueden provocar en los objetos y materiales al accionar sobre ellos: moldeado, rayado, ruptura, etc.
		Reconocer algunos procesos de transformación tecnológica de los objetos y de los materiales del entorno.
		Aplicar técnicas sencillas de transformación de materiales del entorno.
	Conocer algunas normas de seguridad e higiene.	Manipular objetos y materiales aplicando normas de seguridad e higiene.
Iniciarse en prácticas de cooperación y mutualidad.		Construir progresivamente la valoración de las propias acciones solidarias y las de los otros a partir de situaciones de juego y de la vida cotidiana.
Iniciarse sistemáticamente en la observación, búsqueda de información, registro, interpretación y comunicación de información acerca de la realidad.		
Afianzar la exploración, la experimentación y la anticipación.		

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

CIENCIAS SOCIALES	Identificación de los distintos grupos sociales cercanos (las familias, los amigos y las personas que trabajan en la escuela, sus roles) a fin de continuar la construcción de la identidad e iniciarse en el reconocimiento y aceptación de la diversidad.	Identificación de los roles que las personas desempeñan en los distintos grupos de pertenencia (familias, trabajo, esparcimiento). Identificación de la(s) familia(s) como la organización social primaria en relación con el sostenimiento afectivo, protección, alimento, etc.	Reconocimiento de los grupos sociales cercanos, las familias, los amigos, los vecinos. Identificación de las distintas formas de organización y de los roles que las personas desempeñan en los distintos grupos de pertenencia (familia, trabajo, esparcimiento). Identificación de las configuraciones familiares como organización social primaria en relación con el sostenimiento afectivo, protección, alimento, etc.., las relaciones de parentesco y las normas que organizan la vida en las familias. Participación en la escuela identificando los roles de quienes forman parte de ella y las normas que la organizan. Reconocimiento de la diversidad de profesiones y oficios presentes en la comunidad, identificando las funciones de las herramientas e instrumentos utilizados en ellos.
	Participación en las actividades culturales, familiares, escolares y sociales como puntos de referencia significativos para la datación en el tiempo personal.		Iniciación en la vinculación entre el tiempo personal y el tiempo social a través del reconocimiento de días festivos y laborales, tiempo cíclico y lineal.
	Comprensión de la temporalidad en la historia personal, familiar y comunitaria (pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, etc..).		Comprensión de la historia personal, familiar y de la comunidad como fundamento para la construcción de la temporalidad (pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, cambios y continuidades).
	Indagación sobre la vida familiar, de la escuela y la comunidad, a través de objetos de la vida cotidiana en los distintos ámbitos pertenecientes a generaciones pasadas (muebles, vestidos, herramientas, fotos, utensilios, etc..).		Reconocimiento y valoración de los objetos y costumbres en la vida cotidiana actual y pasada como bienes culturales materiales o inmateriales (muebles, vestidos, herramientas, fotos, utensilios, celebraciones, eventos, juegos).

	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
CIENCIAS SOCIALES	Conocimiento y valoración de algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido.		Identificación y valoración de algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios y fuentes del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido.
	Iniciación en la construcción de la percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales	Afianzamiento de percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales identificando la ubicación en el espacio.	Identificación de las modificaciones y construcciones realizadas por el hombre en el espacio vivido (la cuadra de la escuela, la plaza y sus alrededores, etc..). Diferenciación de los espacios urbanos y rurales, distinguiendo los elementos naturales y construidos por el hombre, sus funciones y relaciones.
	Reconocimiento de los símbolos patrios para la construcción de la identidad y sentimiento de pertenencia.		
	Valoración del diálogo y la escucha como prácticas necesarias para el afianzamiento del respeto por las diversas opiniones y por las normas que organizan la vida en sociedad.		
	Respeto por las diversas tradiciones y expresiones culturales.		
	Vivencia del juego simbólico.		
			Iniciación en la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación.
	Exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre el ambiente en el espacio vivido.		
CIENCIAS NATURALES	Exploración del ambiente cercano, identificando algunos de los elementos que lo constituyen: seres, elementos inanimados (rocas, minerales, suelo, aire, etc..) y aquéllos que el hombre ha construido.		Reconocimiento de la diversidad del ambiente cercano a través de la identificación de sus principales componentes, tanto naturales como los creados por el hombre.
	Identificación de algunos cambios que ocurren en el ambiente cercano.		Reconocimiento de los principales cambios y procesos que se registran en el ambiente natural cercano.
	Identificación y apropiación de algunas acciones cotidianas de cuidado del ambiente.		
	Identificación de los principales problemas ambientales que afectan la vida del Jardín de Infantes y de la comunidad local.		Identificación y apropiación de algunas acciones cotidianas de cuidado del ambiente.

	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
CIENCIAS NATURALES	Exploración de fenómenos naturales del ambiente: lluvia, viento, granizo, etc.. y de algunas relaciones entre ellos.		Identificación de las estaciones y el clima. Reconocimiento de los fenómenos naturales del ambiente (los días y las noches, los cambios de apariencia de la Luna, el movimiento apreciable del Sol y la Luna, la aparente quietud de las estrellas, el movimiento de una nube, un remolino, la presencia simultánea del sol y la luna, los terremotos)
	Reconocimiento del paisaje cercano.	Descripción de las características del paisaje, diferenciando la tierra y el cielo.	Identificación del paisaje donde se vive reconociéndolo como el conjunto de elementos observables del ambiente: el cielo, la luna, las estrellas, el sol, los minerales, los seres vivos. Identificación de la relación del hombre con el paisaje a través de la utilización de sus recursos.
	Respeto, valoración y cuidado de los seres vivos.		
	Iniciación en la noción de diversidad de los seres vivos que hay en el ambiente.		Identificación de la diversidad de seres vivos del entorno cercano –plantas y animales y hombre- por sus principales características, formas de comportamiento y relaciones.
	Reconocimiento de plantas, animales y el hombre.		Identificación de las partes principales de las plantas y animales.
	Exploración y reconocimiento del propio cuerpo a través de los sentidos, identificando algunas semejanzas y diferencias con los otros -género, altura, color de ojos- y sus posibilidades.		Reconocimiento de partes externas del cuerpo humano y de algunas de sus principales características y de algunas de sus funciones. Aproximación a la idea de la existencia de partes internas en el cuerpo y de algunas de sus funciones.
	Respeto por las diferencias físicas.		

	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
CIENCIAS NATURALES	Identificación de cambios y procesos experimentados por los seres vivos.		Reconocimiento de los principales cambios en los seres vivos a lo largo del año o de la vida Reconocimiento de cambios y permanencias en la vida de las personas.
	Desarrollo de hábitos y conductas responsables para la protección y promoción de una vida saludable		
	Distinción entre aquello que da placer o displacer, que nos enferma o nos mantiene sanos.	Identificación y apropiación de algunas acciones individuales y sociales para la protección y el fortalecimiento de la salud: higiene personal y social (higiene de los elementos y espacios compartidos), actividades recreativas (físicas, expresivas…), prevención de enfermedades, alimentación saludable, ambiente no contaminado. Reconocimiento de instituciones y profesionales que se encargan de la salud.	
	Identificación de la importancia de la alimentación para la vida, para el crecimiento y la salud.		Reconocimiento de diferentes tipos de alimentos y su importancia para la salud.
	Exploración, planteo de interrogantes, observación, experimentación, anticipación, registro, búsqueda y comunicación de información		
TECNOLOGÍA	Identificación de los productos tecnológicos del ambiente cercano		Identificación de la relación de los productos tecnológicos del ambiente cercano con las necesidades que satisfacen.
	Exploración sensorial de las cualidades de los objetos materiales y herramientas e instrumentos del ambiente cercano (color, forma, textura, tamaño, olor, peso, fragilidad, etc..). Reconocimiento de los materiales que conforman los objetos del ambiente. Reconocimiento de los objetos como resultado de distintos procesos de producción.		Reconocimiento de algunos cambios que se producen en los objetos y materiales cuando interactúan: se mojan, se disuelven, se tiñen, se mezclan, se queman, etc.. Identificación de algunas transformaciones de los objetos y materiales del entorno para satisfacer necesidades.
		Representación de objetos y procesos mediante dibujos.	
		Reconocimiento de algunas normas de seguridad e higiene.	Manipulación de objetos y materiales aplicando normas de seguridad e higiene.
	Prácticas de cooperación y colaboración.		
			Experimentación de técnicas sencillas de transformación de materiales.

4. Orientaciones didácticas

A continuación se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

Se pretende que las siguientes orientaciones didácticas, puedan constituirse en una herramienta para facilitar el desarrollo del trabajo en las salas, a fin de potenciarlo.

Enseñar Ciencias en el Jardín de Infantes

- Es fundamental que en el Nivel se aborden los contenidos relacionados con la idea de ambiente desde contextos didácticos problematizadores, es decir, a partir de cuestiones o situaciones desafiantes para cuyo tratamiento se requiera poner en duda lo que se piensa y poner en juego conceptos, procedimientos y actitudes propios de lo social, lo natural y lo tecnológico. Lo que se espera es que, a partir de ellos, los niños puedan encontrar respuestas a sus inquietudes y ampliar así, el mundo construido en las vivencias cotidianas.
- Es fundamental acompañar progresivamente a los niños a explorar, sentir, comprender y describir el ambiente, a partir del espacio y del tiempo vivido, desde una perspectiva cada vez más elaborada y sistemática; es decir, facilitarles el descubrimiento de aspectos o elementos del ambiente que no forman parte de los referentes habituales de su experiencia, o bien el poder encontrar nuevos matices en los fenómenos naturales, los objetos construidos por el hombre, las herramientas e instrumentos, los grupos sociales y sus interacciones en distintas escalas espaciales y temporales.
- Es importante que se trabaje la complejidad del ambiente y también su dinamismo, a partir de la curiosidad, estimulando la formulación de interrogantes que contemplen los *qué,* los *cómo*, los *cuándo*, tendiendo a incorporar los *por qué* y *para qué* de los fenómenos y hechos que ocurren en el espacio cercano al niño.
- Cuando el docente propone actividades de observación del entorno o de un objeto o fenómeno, es preciso que se tenga en cuenta que no todos lo niños prestarán atención a lo mismo y de igual forma, sino que se centrarán en lo que perciban como factores importantes, por lo cual se sugiere trabajar con los diferentes elementos en que los niños hayan reparado, inclusive aquéllos que fueron imperceptibles para los adultos, lo cual favorece la aceptación e incorporación de la multiperspectividad. A lo largo del Nivel, es deseable que los niños superen la observación e incorporen la percepción a partir del empleo de los distintos sentidos, y la reflexión. Las informaciones obtenidas permitirán trabajar desde la comparación de aquello común con lo diferente, lo que facilita la aproximación a las ideas de diversidad y unidad del ambiente.
- Al proponer indagaciones sobre el ambiente que rodea o no a los niños, el docente debe recurrir al planteo de problematizaciones que fomenten la búsqueda de posibles y variadas respuestas. En este proceso, es importante escuchar, mirar a los niños y despertar su curiosidad.
- La modelización - por ejemplo las maquetas para la organización espacial, muñecos, etc. - y el uso de analogías, constituyen formas de aprendizaje válidas y viables para el Nivel, puesto que es una actividad placentera para el niño ya que lo involucra, lo conecta con lo que él conoce y favorece la movilización del pensamiento y la aproximación al conocimiento de diversos contenidos. Cabe aclarar que siempre es importante destacar los límites y las potencialidades de lo que se representa en relación con la realidad.
- Es necesario que se diseñen estrategias que combinen la intervención guiada del docente con la activa participación de los niños, tanto en forma individual como grupal, e incluyan variados tipos de recursos. Entre ellos, se pueden incluir representación de los espacios y de secuencias temporales, actividades con informantes, lectura de imágenes (láminas, fotos, gráficos), salidas de campo o experimentos. Son de igual importancia el empleo de narraciones, canciones, bailes, producciones gráficas, proyección de películas, en donde no sólo se da la posibilidad de ampliar el vocabulario sino que se aprenden actitudes y comportamientos básicos que fomentan la integración social.

- Es de fundamental importancia lograr la participación de la comunidad. Para ello, se sugiere generar instancias de intercambio con los padres, familiares, vecinos, etc. para que puedan acompañar y favorecer los procesos.

Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes

- El niño, como parte del ambiente desde que nace, debe reconocerse como protagonista de su historia personal y social, la cual irá construyendo en la medida en que pueda ir encontrando respuestas a diferentes cuestionamientos, tales como, *¿quiénes son los miembros de mi familia?, ¿cómo soy?, ¿qué cosas me producen placer, displacer?, ¿cómo nos organizamos en los distintos grupos sociales de los cuales participamos?,* etc.
- En el caso de las salas de 3 y 4 años, una de los modos más relevantes para facilitar en los niños más pequeños el acceso a espacios y tiempos diferentes es la incorporación de los relatos y las narraciones, ya que en ellos se presentan hechos situados, en los cuales se pueden reconocer los diversos personajes y también las relaciones que se establecen entre ellos. Es fundamental que los docentes trabajen la trama de significados que se encuentran presentes en ellos.
- En el caso del espacio y del tiempo, es central que los docentes recuperen, especialmente en sala de 5 años, narraciones en las que se describan relatos de viajeros, biografías u otras fuentes que den cuenta de espacios no conocidos por los niños. El uso de esos relatos debe contribuir en la construcción de las nociones tanto espaciales cuanto temporales y del accionar de las sociedades como organizadoras y transformadoras de su entorno.
- Es importante en sala de 5 años no sólo identificar los cambios que se manifiestan, sino también reconocer las continuidades o permanencias en los distintos aspectos de la vida cotidiana, analizando el espacio en que las actividades se llevan y se llevaban a cabo, las formas y medios de comunicación que se utilizan y utilizaban, incorporando no sólo los entretenimientos sino las costumbres, recuperando a partir de los relatos de los niños, la vida cotidiana de sus propias familias a lo largo del tiempo. Es importante incorporar las entrevistas simples y espontáneas a distintos actores sociales que complementen el trabajo de recopilación de elementos utilizados en otros tiempos y tal vez en otros espacios. Se recomienda no descuidar la relación con los avances tecnológicos que se han producido a través del tiempo.
- Para poder comenzar a construir la noción de tiempo, es importante que a lo largo del Nivel se desarrollen y enriquezcan las percepciones, a través de la presentación de imágenes de la vida cotidiana tanto del pasado remoto como del cercano, propiciando el contacto con aquéllas que sean dinámicas y favorezcan un acercamiento explicativo de la organización social. Es importante abordar los contenidos relacionados con el tiempo personal y social, en sala de 3 años, a partir de verbalizaciones sobre el tiempo personal y en las salas de 4 y 5 años a partir del planteo de problematizaciones, teniendo en cuenta el espacio en el cual está inserta la escuela y su comunidad. Se puede complementar el trabajo con la activa participación de los abuelos y de otros actores de la comunidad que puedan aportar elementos y vivencias relacionados con los contenidos abordados. Es central dejar claro que el objetivo no es pasar por todas las épocas ni pretender que los niños trabajen a partir de un recorte cronológico, sino simplemente comenzar la aproximación a la construcción social del tiempo.
- También resulta importante aproximar a los niños de este Nivel a la complejidad del mundo social, teniendo en cuenta los distintos puntos de vista de los principales actores sociales que se pueden reconocer y los conflictos que pueden surgir a partir de la organización de los grupos sociales, en un espacio cercano o no a los niños. Se recomienda diversificar a lo largo del Nivel las unidades de análisis (fábricas, centros comerciales, terminal de ómnibus, iglesias, museos, municipalidades, etc.) en relación con el espacio en el cual está inserto el centro educativo, a fin de complejizar la mirada, como así también su relación con el espacio vivido y el impacto que algunas de estas actividades provocan en el ambiente.
- La incorporación paulatina de entrevistas a personas del entorno, favorecerá la iniciación al trabajo con instrumentos de recolección de datos a partir de distintas fuentes, a fin de obtener opiniones diversas en relación con un mismo tema.
- Las fechas patrias, las fiestas locales, los festejos familiares, son momentos de gran relevancia en la vida de los niños y de las comunidades, por lo tanto son parte de su historia y contribuyen a la construcción de la memoria colectiva. En la sala de 3

años, es fundamental desde la escuela que los niños pueden participar activamente en distintas instancias festivas a lo largo del año, vivenciando las costumbres y tradiciones, para fortalecer el proceso de desarrollo de la identidad.

Ciencias Naturales en el Jardín de Infantes

- A través de las propuestas didácticas que se ofrezcan a los niños se contribuye a formar concepciones acerca de la ciencia y de los vínculos que ésta tiene con la sociedad y con cada persona en particular. Como ellos frecuentemente traen al Jardín ideas estereotipadas sobre los científicos y una visión muy limitada de la ciencia como actividad social poco relacionada con la vida cotidiana, resulta conveniente proponer actividades que posibiliten sacarlas a la luz a través de la realización de dibujos o por medio de conversaciones. Tales ideas deberán ser revisadas individualmente y en conjunto incluyendo, por ejemplo, el conocimiento de personas o lugares relacionados con actividades científicas. Se recomienda que se destaquen especialmente los vínculos entre la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana; por ejemplo, en relación con la medicina.
- Una de las claves para motivar a los alumnos en el conocimiento científico es el planteo de interrogantes desafiantes, tales como *¿qué pasa si mezclo agua con aceite? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre una hormiga y una araña? ¿Cómo podemos averiguar de dónde sale el agua que llega a la escuela?*
- La observación periódica de la naturaleza da la posibilidad de conocer el ambiente natural y su dinamismo ya que permite obtener información relevante del medio y lo que sucede en él. La utilización de distintos tipos de registro de los datos proporcionados por los sentidos ayudará a ordenar, reconstruir hechos y fenómenos, comportamientos, etc. y propiciará el intercambio de ideas según las distintas versiones. Por ejemplo, los niños podrían clasificar materiales de su entorno de acuerdo con las características organolépticas: áspero/liso, duro/suave, y de manera creciente ir tomando en cuenta otras propiedades como: flota/se hunde, permeable/impermeable, se disuelve/no se disuelve.
- En todo momento se debe tratar de fomentar la curiosidad que traen los niños ya que es parte fundamental de toda acción científica y tecnológica. Cuando ellos observan, por ejemplo, plantas o animales se pueden proponer interrogantes acerca de las necesidades de los seres vivos favoreciendo el desarrollo de actitudes de respeto por las diferentes formas de vida y la naturaleza en general. Por ejemplo: *¿qué necesita una persona para vivir? ¿Crece una planta sin sol?*
- Desde este campo, es importante afianzar la capacidad de observación de los elementos presentes en el ambiente y de las modificaciones que se producen en la naturaleza a través del planteo de situaciones tales como cuáles son los cambios que se producen durante el día (de la posición del sol, de la luminosidad o del clima) o en períodos mayores como las estaciones del año. Para ello, se sugiere el empleo de registros pertinentes como fotos, dibujos, u otros recursos que ayuden al recuerdo y la comparación.
- Las observaciones deben realizarse utilizando todos los espacios posibles, dentro o fuera de las salas; por ejemplo, se pueden incorporar trabajos en la escuela para reconocer los materiales con los que está construida o salidas de campo a una plaza para realizar la observación de plantas, animales, hojas, flores o semillas. Como ya se ha sugerido, las informaciones obtenidas deberán registrase y permitirán trabajar desde la comparación de aquello común y lo diferente, lo que facilita la aproximación a las ideas de diversidad y unidad del ambiente.
- El conocimiento de los elementos de la naturaleza debe incluir a la tierra y también el cielo, la luna, las estrellas y el sol reconociendo que forman parte del entorno en el que se desenvuelve la vida. Se debe fomentar la identificación y descripción de diferentes fenómenos de la naturaleza, tales como: la luz solar, la lluvia, el viento, el granizo, la nieve, el arco iris, así como el reconocimiento de terremotos, inundaciones, etc.
- Como los niños poseen tendencia a relacionar los elementos de la naturaleza o explicar ciertos fenómenos empleando el animismo (soles con caritas felices, conejos sonrientes, viento como un gigante que sopla fuerte, etc.) y utilizan la imaginación así como la fantasía, es conveniente que poco a poco se vayan revisando estas ideas y cuando se haga referencia a estos temas desde el área de las Ciencias Naturales se utilicen preferentemente imágenes de la realidad o, en lo posible, fotos o películas.

- Con respecto a las ideas sobre el día y la noche o las estaciones, se recomienda la realización de dibujos de paisajes diurnos y nocturnos o del mismo paisaje en distintas épocas del año. los que se presentarán en puestas en común. Para el abordaje de estas temáticas, se puede solicitar la colaboración de familiares para que lleven a la sala almanaques, láminas, fotos y describan sus impresiones al respecto, así como las acciones que realizan en los distintos momentos o épocas –descanso, trabajo, vacaciones-. También se puede sugerir la observación del cielo, tanto diurno como nocturno, en compañía de adultos y su posterior comentario en la sala. Las actividades propuestas deben indagar cómo explican los niños, por ejemplo, la noche, pudiendo armar un modelo de cielo (diurno y nocturno) que permita discutir sus ideas partiendo de interrogantes como *¿por qué se produce la noche? ¿qué actividades realizamos a la noche y cuáles de día? ¿cómo nos podemos dar cuenta de que es de noche? cuando vemos la luna ¿es de noche?* Y con respecto a las estaciones: *en invierno ¿siempre hay nieve?; en otoño ¿a todas las plantas se les caen las hojas?*
- El conocimiento del ambiente natural y los fenómenos que en él se producen implica el análisis de los elementos y seres del entorno reconociendo sus características, los materiales que los forman, el accionar sobre ellos, sus cambios e interacciones. Para ello, se deberán construir progresivamente conocimientos sobre los seres vivos en cuanto a sus principales características morfológicas, funcionales y de relaciones, así como las de los elementos inanimados. Por ello, es importante que el niño desde la sala de 3 años comience a reconocer – través de exploraciones- los componentes, tanto naturales como construidos por el hombre, del entorno cercano: agua, aire, suelo, seres vivos, entre otros, y se inicie en la toma de conciencia de las interrelaciones que se producen entre ellos y continúe durante todo el Nivel profundizando y resignificando los aprendizajes alcanzados.
- En relación con los seres vivos, es fundamental favorecer la identificación de sus características –nacen, comen, respiran, eliminan desechos, se reproducen- y de los cambios que se producen en ellos a través del tiempo. Se debe tratar que los niños puedan vivenciar las trasformaciones; por ejemplo, cuidando plantas o animales, haciendo sus propias observaciones, las cuales se irán registrando a partir de dibujos. También es útil el empleo de imágenes secuenciales o películas de la actualidad o que hagan referencia al ambiente del pasado.
- Para abordar el tema de los animales, pueden emplearse salidas al aire libre, a una granja modelo, a una reserva y utilizar preguntas como *¿qué animales vamos a ver? ¿cuáles conocen? ¿qué animales nos pueden ocasionar daños? ¿cuáles nos sirven de alimento? ¿qué animales que conocen viven en el agua? ¿cuáles tienen de mascotas?, etc.* También se pueden elaborar álbumes con figuras de animales que los niños pueden recortar de revistas. Esto contribuye con el reconocimiento de las características morfológicas que los identifican. También se pueden pedir a los alumnos fotos de animales y luego clasificarlos según diferentes criterios: cantidad de patas, domésticos o salvajes, etc.
- En relación con la diversidad de seres vivos –mamíferos, insectos, arácnidos, reptiles, peces, y vegetales-, es necesario que se incluya una gran variedad y en particular a los propios del contexto del niño; por ejemplo, lombrices, bichos bolitas, perros, gatos, mosquitos, etc., contemplando a los invertebrados, los cuales muchas veces no son tenidos en cuenta por ellos o a los que hacen referencia designándolos como “bichos”. Al respecto, se sugiere la visita a una granja o a un Jardín botánico. En estos casos, se puede trabajar desde preguntas como *¿qué seres vivos hay en casa? ¿qué diferencia a una araña de un mosquito? ¿todos los animales tienen cuatro patas?* También se sugiere aprovechar elementos que han cumplido su ciclo de vida, y desarrollar modelos de ambientes (terrarios, acuarios, invernaderos, etc.) adecuados, los cuales se pueden construir con los niños.
- Un aspecto a tener en cuenta en la exploración del entorno inmediato que deben identificar los niños, se refiere al conocimiento de las plantas. Cabe destacar que muchos niños no las reconocen como seres vivos ya que relacionan la vida sólo con la locomoción, aspecto que se deberá trabajar con distintas actividades. Se sugiere, para ello, desarrollar propuestas orientadas a inculcarles su cuidado y protección, por ejemplo a través de paseos o caminatas por los alrededores de la escuela, incorporando una maceta al Jardín, realizando una huerta, etc. La realización y el cuidado de una huerta es una estrategia que fomenta en los niños el contacto con la natura-

leza y es un espacio que brinda oportunidades valiosas de aprendizaje sobre el ambiente, su diversidad y las relaciones que en él se establecen.

- La identificación de los ciclos de la vida y los ritmos de crecimiento -de sus cuerpos, de plantines, de animales, de personas en distintas etapas de crecimiento, etc. - permiten indagar sobre lo que caracteriza a la vida. Por otra parte, las salidas y experiencias directas, la exploración y observación reiterada de la diversidad de estructuras y funciones que poseen los seres vivos, estimulan y refuerzan la indagación, la curiosidad, la creatividad y, por sobre todo, les ofrecen a los niños la posibilidad de experimentar con incertidumbre y asombro.
- El reconocimiento de las necesidades de los seres vivos para su desarrollo: aire, agua, luz y calor, y tierra, debe trabajarse desde la identificación de estos recursos naturales como valiosos, a los cuales hay que cuidar responsablemente en forma individual y colectiva. En este caso, se pueden abordar aquéllos que son renovables y los que no lo son y las prácticas para evitar que se contaminen o destruyan. En este marco, se puede incluir, por ejemplo, el reciclado de algunos materiales como el papel, los plásticos, etc.
- Con el propósito de explorar los conocimientos que cada niño tiene de sí mismo y de los otros, se puede promover una conversación realizando preguntas directas como las siguientes: ¿cómo soy? ¿en qué me parezco a mi amigo?, ¿qué me diferencia de un compañero?, las cuales se pueden complementar con la elaboración de dibujos. Estas actividades pueden servir para que se identifiquen diferentes partes del propio cuerpo como: frente, mejillas, labios, cejas, pestañas, cuello, etc..También se puede avanzar desde el reconocimiento de las características corporales distintivas de un niño y una niña hacia la toma de conciencia progresiva de la identidad sexual, lo que se puede complementar con juegos, como el bañar a muñecos sexuados.
- Al hacer referencia al conocimiento del cuerpo humano, se debe partir de su exploración, realizando la identificación primero del cuerpo en su conjunto, luego de las grandes partes que lo componen, para profundizar paulatinamente en el reconocimiento de las partes blandas y duras o rígidas y flexibles. Al respecto, es importante incluir el juego con muñecos o armado de rompecabezas. En sala de 5 años, se puede llegar a la idea de algunas partes internas y sus funciones vitales, como pulmones-respiración, corazón-circulación, estomago-nutrición, etc., tendiendo a que se comience a ver la interrelación del hombre con el medio. Cabe aclarar que las acciones desarrolladas en cada sala sobre este tema son incluyentes y sumatorias en el proceso de aprendizaje del cuerpo como un sistema. Una estrategia posible es la incorporación de algún espejo en la sala, para que a partir de la observación directa, los niños experimenten sensaciones, reconozcan su imagen, similitudes y diferencias con los otros (alturas, colores de cabello, de ojos, de piel, etc.) A través del tacto o de la observación, se pueden abordar las partes del cuerpo o bien atizando placas radiográficas; también la búsqueda de imágenes en libros o en Internet complementa cada acción realizada. Otra posibilidad es proponer movimientos para identificar aquellas partes que son flexibles y rígidas. El conocimiento de las partes internas del cuerpo humano puede presentar algunas dificultades; por ello, es útil el empleo de maquetas, modelos o láminas y se puede incorporar la observación de partes de un pollo o de una vaca que se emplean en la cocina. A partir del conocimiento biológico corporal es conveniente que los niños exploren sus emociones, sensaciones y sentimientos, en atención a la integralidad de las personas. También debe incluirse el reconocimiento de los órganos de los sentidos identificándolos y reconociendo su importancia ya que nos permiten obtener información del medio.
- Se debe tener presente que la salud debe abordarse desde una perspectiva integral, reconociéndola como un derecho y una responsabilidad individual y social y comprendiendo que la enfermedad no es únicamente causada por alteraciones químicas o biológicas, sino que, además, es el resultado de las interrelaciones de la persona con su entorno social y ambiental,
- Es de fundamental importancia fomentar la participación de la comunidad educativa en las propuestas didácticas, desde la colaboración en los diferentes proyectos que se realicen en el Jardín. Para ello, se sugiere generar instancias de intercambio con los padres, vecinos, etc., para que puedan acompañar situaciones como el desarrollo y la apropiación de hábitos en relación con el cuidado de la salud. Al respecto, una de las temáticas a abordar es el cuidado de la salud bucal, con actividades que le permitan al niño conocer el interior de la boca, aprender a cepillarse los dientes correctamente, saber cuáles son los alimentos que generan la

formación de caries, etc. Tales acciones pueden complementarse con la visita de profesionales - como un odontólogo- al Jardín o bien de los niños al consultorio del especialista. Se refuerza, así, el reconocimiento de instituciones o personas responsables de la salud.

- Desde muy pequeños, debe trabajarse la importancia de una alimentación saludable, la cual incluye el conocimiento de variados alimentos, reconociendo graduadamente el valor nutritivo de la comida para el mantenimiento de la salud y el crecimiento. Al respecto, por ejemplo, se puede trabajar con proyectos como ¿Qué alimentos debemos elegir para crecer? Generalmente, los niños tienen preferencia por los dulces, por lo que es conveniente mostrar las ventajas y desventajas de su consumo y, particularmente, abordar la relación con el cuidado de los dientes. En sus gustos, los vegetales y las frutas generalmente son los alimentos menos elegidos por lo que se deberá abordar el tratamiento de sus beneficios, para lograr una disminución de la resistencia a incluirlos en la dieta. El propósito es fomentar la discriminación de lo que conviene o no comer y en qué condiciones, lo cual se puede hacer extensivo a la "comida chatarra". Este tipo de actividades puede trabajarse en la hora de la merienda.
- También es importante iniciar el conocimiento del proceso de cómo un determinado alimento llega hasta la mesa. Este tema, además, favorece el reconocimiento de las costumbres alimenticias de la localidad. La identificación de los platos típicos, de su significado y su preparación, contribuye a la formación de la identidad y al afecto por lo propio. La visita de abuelos, otros parientes o representantes de la comunidad para contar historias acerca de los platos típicos e incluso para preparar estos alimentos con la ayuda de los niños, contribuirá con la construcción de un aprendizaje significativo y vivencial. Además, en estos espacios se refuerza la identidad y la pertenencia a un grupo social.
- Se debe propiciar el trabajo con investigaciones escolares adecuadas a los niños a partir de situaciones en las cuales deben involucrarse en la toma de decisiones acerca de qué es lo que se va a usar o cómo se hará. Por ejemplo, se podría proponer una situación problemática para averiguar si todos los materiales se disuelven en agua, si todos los cuerpos se rompen, etc.
- La experimentación sobre los fenómenos naturales que llamen su atención y despierten la curiosidad, permite que los niños comparen lo que piensan o se imaginan que va a ocurrir en una situación de acuerdo con lo que ellos pueden percibir y que confronten sus explicaciones con las de otros. No se pretende que se llegue a conceptos o explicaciones como las de la ciencia erudita, sino simplemente que se evolucione en la forma de ver las cosas y de explicarse por qué ocurren, es decir que el niño comience con sucesivas aproximaciones al conocimiento científico. Estas actividades deben ir más allá de la simple manipulación o de la demostración y/o sólo la descripción, ya que -de esta manera- se puede reforzar el pensamiento mágico y finalista. Es necesario siempre involucrar al niño activamente, planificar lo que se va a hacer y se quiere que se aprenda, reunir a los niños para proponerles acciones de tipo colaborativas y abiertas, tratando de hacerlos hablar acerca de lo que piensan que pasará. Luego de la ejecución, habrá que retomar lo que pasó, reflexionar en forma individual y en conjunto en torno a lo que se estuvo trabajando. Las actividades experimentales de ciencias en el Jardín deberían parecerse en algunos aspectos a lo que el niño hace fuera del ámbito de la escuela, pero –a la vez- constituirse en un espacio de aprendizaje de los contenidos escolares; por ello, el empleo de materiales sencillos y de uso cotidiano es el adecuado.
- El docente debe proponer actividades de exploración como, por ejemplo, observar un objeto con una lupa, separar distintos tipos de mezclas, trasvasar líquidos, elaborar una ensalada de frutas, etc., en las que al observar lo que ocurre se generen interrogantes y se dé paso a momentos de reflexión y sistematización. Para ello, la selección de materiales para trabajar deberá adecuarse a las posibilidades de los niños y del Jardín, como así también a los contenidos a enseñar, previéndose los tiempos de desarrollo. Por ejemplo, si se desea que se separen materiales, se podrán utilizar piedras, arena, sal, tamices, coladores, zarandas, etc.., lo que requiere la planificación de la actividad. Por otro lado, se deberán hacer las previsiones de materiales correspondientes, a fin de que los mismos sean suficientes para que todos puedan involucrarse activamente en la propuesta. A algunas situaciones será conveniente plantearlas en forma individual y a otras, grupalmente. También se pueden proponer actividades con la intención de convertir un procedimiento en objeto de enseñanza como, por ejemplo, el manejo de instrumentos,

herramientas y objetos sencillos del entorno como tamices, coladores, lupas, goteros, imanes, etc., lo que posibilita ver cómo funcionan, para qué se usan, cuál es la forma adecuada de emplearlos, entre otros aspectos.

- El rincón de las ciencias y la tecnología es un espacio propicio para fomentar y fortalecer ciertos aprendizajes y despertar la curiosidad así como el interés de los niños, por ejemplo, por realizar experiencias o construcciones y desarrollar la creatividad. En él se podrán incluir materiales que se traigan de la casa o recogidos en salidas de campo como rocas, hojas secas, vasos, trozos de metales, imanes, semillas, etc. y también lupas, reglas, vasos medidores, láminas, etc. Es importante colocar en estos lugares por ejemplo, una planta, un acuario o un terrario los que deberán ser cuidados y observados sistemáticamente por los niños, sirviendo para abordar temáticas como las necesidades de los seres vivos, su crecimiento, las interacciones entre los elementos que conforman cada sistema, etc. Las enciclopedias y textos de divulgación científica pueden ubicarse en este rincón junto con los trabajos que realicen los estudiantes. En este lugar, los niños pueden desplegar una serie de acciones que van desde la exploración libre a la realización de actividades específicas propuestas por el docente (por ejemplo, mezclas para hacer pompas de jabón, teñido de telas, trasvase de líquidos, reconocimiento de características de materiales, dramatización de situaciones como un consultorio médico, elaboración de una maqueta de una granja, etc.).
- Un aspecto importante en la enseñanza de las ciencias naturales es el lenguaje ya que las actividades propuestas invitan al diálogo, lo que fomenta el enriquecimiento del vocabulario y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por ejemplo, al compartir sus experiencias, los niños pueden aprender a organizar sus pensamientos, llevar la secuencia de los eventos y adaptar sus exposiciones a una audiencia.
- En este Nivel, comienzan a identificarse algunas relaciones sencillas entre objetos, como lo son las primeras colecciones; éstas ayudan a desarrollar el procedimiento de clasificación y a acercarse a la idea de unidad y de diversidad. Considerando esto, para la exploración del medio es fundamental favorecer la realización de variadas colecciones de objetos de la vida cotidiana como piedras, hojas, semillas, monedas, etc.

Educación Tecnológica en el Jardín de Infantes

- En relación con la tecnología, su enseñanza debe realizarse desde una perspectiva reflexiva fomentando el desarrollo de un ciudadano que es usuario y consumidor criterioso de los productos tecnológicos, estableciendo su relación con la ciencia y la sociedad. En el Jardín de Infantes, se pretende que los niños reconozcan los productos tecnológicos para satisfacer diferentes necesidades y algunos de sus procesos de elaboración. Los niños podrán analizar el quehacer tecnológico de una época y una cultura, preguntándose acerca de “para qué se hace”, “qué se hace”, “cómo se hace”, “con qué se hace”, “quiénes lo hacen”, “por qué se procede así”, “cómo se hizo en otra época”, “en qué lugares se hace”. La posibilidad de comparar los “modos de hacer las cosas u objetos” en su entorno social actual, con los de otras épocas y otras culturas, tomando en cuenta las posibilidades de los niños, les permitirá reconocer qué cambia, qué permanece inalterado en los procedimientos y en el tiempo, y qué podría haber sido en realidad diferente de cómo es, tanto en relación con los medios utilizados como con los conocimientos necesarios para realizar las tareas. Es fundamental que el docente colabore para que los alumnos observen, reconozcan y exploren el entorno tecnológico mediante el uso y manejo de instrumentos cotidianos; desarrollen la capacidad de plantearse preguntas a partir de situaciones concretas; puedan representar e interpretar la realidad y puedan hacer una mirada crítica con vistas a poder mejorarla o transformarla positivamente. Cabe destacar que la tecnología es un espacio apropiado para la integración de saberes, ya que relaciona los sistemas naturales y lo social, y sus efectos en el mejoramiento de la calidad de vida.

- Un ejemplo de actividad para proponer es el trabajo con barro, que implica una actividad sensorio-motriz que tiene como protagonistas a las manos, las cuales son instrumentos de percepción, expresión, simbolización y comunicación. El barro es una mezcla de dos sustancias, tierra y agua, que invita al contacto, permite amasarlo, moldearlo, darle diferentes formas, gana en dureza, y cuya forma se puede conservar una vez que se seca o puede volverse a transformar en lo que era. Con esta actividad, los niños de esta edad ya están iniciándose en el conocimiento de algunas propiedades de dicho material: se lo puede relacionar con los primeros objetos realizados por el hombre y cómo puede ser transformado y utilizado. Otra posibilidad que está en el patio del Jardín es la arena: con sus manos, el colador, la pala, el balde y otras herramientas, los niños pueden explorar qué sucede cuando cae a través de sus dedos, o si la mezclan con agua y después pretenden separarla, formar objetos, entre otras acciones posibles. Asimismo, el golpear una piedra contra otra o diferentes ramas, romperlas, partirlas en pequeños trozos, jugar a realizar diferentes utensilios o herramientas les permite iniciarse en el reconocimiento tanto de la técnica de producción de bienes como del afán que han tenido siempre los distintos grupos sociales de satisfacer sus necesidades. Aprovechar esta posibilidad es acercarse al reconocimiento de algunas cualidades de los materiales del entorno inmediato. Cabe destacar lo importante que es relacionar estos momentos de enseñanza y aprendizaje con el área de educación artística ya que presentarle a los niños otros materiales como yeso, arcilla, jabón, etc. para poder moldear y representar objetos del entorno cotidiano los lleva a observar, seleccionar, experimentar, reconocer las cualidades de distintos materiales, darles forma, transformarlos, combinarlos, imaginar, construir y crear.
- Se recomienda incorporar actividades de construcción, por ejemplo con bloques o masa, que permitan al niño reconocer la importancia de la tecnología para el desarrollo de la humanidad y la mejora en el confort; y que, además, fomenten la visualización de los cambios favorables o desfavorables que ésta conlleva.
- Se puede mencionar como otra posibilidad de trabajo la comparación de productos tecnológicos de distintas épocas en un espacio geográfico determinado (por ejemplo, antes se usaban faroles a querosén para iluminar las calles o casas y actualmente se usan focos), o productos tecnológicos en diferentes espacios o contextos y en un determinado espacio de tiempo; recuperar el saber y vivencias de abuelos y adultos; visitar museos o armar uno propio con la colaboración de la comunidad; experimentar en clase la diversidad de materiales y objetos diferenciando entre lo natural y lo artificial (por ejemplo, reconocer las diferencias entre el jugo de una naranja exprimida y un jugo en sobre) ; analizar los efectos que ha tenido el uso inadecuado de algunos productos tecnológicos (por ejemplo, en verano se usa de manera indiscriminada el aire acondicionado y esto provoca frecuentes cortes de luz; en algunos sectores de la ciudad, el uso de plaguicidas en la fumigación de plantas provoca algunos trastornos en la salud de las personas; la tala de árboles con fines comerciales ha provocado desastres naturales de consideración, etc.) y, por último, invitar a los niños a que –partiendo de su pensamiento intuitivo, libre– propongan soluciones novedosas a diferentes situaciones/ problemas.

Experiencias educativas significativas y articuladoras

- Es importante que los docentes incorporen recorridos por los lugares cercanos al establecimiento educativo y por el interior del mismo. Esto puede ser complementado con juegos de dramatización de modo que los niños evidencien, organicen y enriquezcan sus conocimientos en relación con distintas temáticas y se reconozcan como capaces de generar cambios que contribuyan al mejoramiento del ambiente social y natural. Por ejemplo, se puede observar en el patio de la escuela, después del recreo, dónde están los papeles, restos de comida y desde esta realidad, analizar el accionar del hombre y su relación con la naturaleza, los valores con respecto a la responsabilidad individual y colectiva, los efectos sobre el ambiente de los plásticos y residuos orgánicos, etc.
- Una situación que permite articular el ambiente social, natural y tecnológico es trabajar a partir de un espacio definido; por ejemplo un río, una plaza cercana al Jardín, un club. Allí se podrán integrar desde el área social, cuestiones tales como: ¿con qué fines se usa el espacio? (para la recreación, la pesca, los deportes al aire libre), ¿qué cambios se han observado a lo largo del tiempo? (imágenes, fotografías y relatos de las personas que allí viven o trabajan), ¿cómo es su organización? (roles y funciones de quienes lo usan). Desde lo natural: ¿de qué color es el agua?, ¿hay

olor?, ¿de dónde proviene el agua?, ¿hay presencia de animales y plantas?, ¿cuáles?, ¿hay basura? Desde la Educación Tecnológica, ¿qué herramientas o instrumentos se utilizan en este espacio?, ¿esas herramientas siempre fueron iguales?

- Otros espacios que los docentes deben considerar para seleccionar unidades de análisis son las granjas educativas, zoológicos, huertas, el Jardín Botánico de Córdoba, la Reserva Cultural Natural Cerro Colorado, la Reserva Laguna Mar Chiquita, Reserva Hídrica Natural La Quebrada u otros que se encuentren próximos a la institución, en los cuales pueda realizarse un abordaje integrado del ambiente, guiando a los niños en el reconocimiento de las construcciones realizadas por el hombre, la transformación del marco natural, el impacto que el hombre produce en el ambiente y la necesitad de su conservación.
- Los museos, como "discurso de recolección, colección y lección" (Alderoqui, 1996, p. 20), lugares de relación directa con objetos, obras, elementos… del presente y la memoria, permiten a los niños tomar contacto con fuentes materiales que la sociedad valora y atesora como un bien patrimonial y vivenciar fenómenos diversos con propósitos educativos. En las salas de 3, 4 y 5 años es preponderante utilizar el recurso de visitas guiadas para fortalecer y ampliar el horizonte cultural de los niños[4]. Las visitas que se programen pueden contemplar no sólo la observación de los objetos que se encuentran en el edificio, sino también la apreciación del entorno natural.

En síntesis, es necesario que el trabajo de los docentes se centre en la formulación de propuestas integrales y flexibles que posibiliten a los alumnos aprendizajes potentes. En este marco, es fundamental articular las propuestas entre las salas, a fin de dar continuidad al proceso de construcción de saberes y capacidades.

[4] Posibles museos a visitar: de la ciudad de Córdoba: Museo de Antropología, Museo Histórico Nacional "Casa del Virrey Liniers", Museo de Ciencias Naturales "Bartolomé Mitre", Museo Astronómico "Presidente Domingo F. Sarmiento – Dr. Benjamín Gould", Museo de Meteorología "Dr Benjamín Gould"; de Río Cuarto, Museo Provincial de Ciencias Naturales "Angel Gallardo" UNRC; Museo Provincial "Casa de Caroya" de Colonia Caroya; Museo Jesuítico Nacional de Jesús María; Museo Rural Posta de Sinsacate; y todos los museos de las diversas localidades de la provincia.

5. Bibliografía

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales.Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós

Alderoqui, S. (1995). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 163-181). Buenos Aires: Paidós

Alderoqui, Silvia (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar* Buenos Aires: Paidós

Alegre, S., Gallelli, G., Gallo, A., Gianella, A., Minetto, A. y Santarcangelo, A. (1994). *La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB.* Rosario: Homo Sapiens

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Juegos y juguetes narración y biblioteca. En *Serie Cuadernos para el Aula.* Buenos Aires: autor.

Asencio, M., Carretero, M. y Pozo, J. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Visor

Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Charpak, G., Léna, P. y Querré, Y. (2006). *Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dobal, L. y Gay, A. (1996). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación PRO CIENCIA Conicet.

Frabboni, F. (1998). *La educación del niño de 0 a 6 años.* Buenos Aires. Cincel.

Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires: Troquel.

Gay, A. y Ferreras, M. (1997). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Itkin, S. (comp.) (1999). Ciencia Naturales. Una aproximación al conocimiento del entorno natural. En *0 a 5: La educación en los primeros años.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Itkin, S. (comp.) (1999). Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social. En *0 a 5: La educación en los primeros años.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kaufman, M. y L. Fumagalli (1999). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas.* Buenos Aires: Paidós

Kaufman, V., Serulnicoff, A. y Serafini, C. (2004). *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Hola Chicos

Leliwa, S. (2008.) *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales.* Buenos Aires: Comunicarte

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

Mancuso, M. A., Rodríguez, A. y Vespoli, S. (2008). *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer Ciclo.* Buenos Aires. Lugar Editorial

Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. C. (2000). *El placer de enseñar tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Medina Rivilla, A. (coord.) (1993). *Las habilidades básicas para el contexto de una nueva educación infantil.* Buenos Aires: Cincel

Origlio, F., Bianchi, L., Santa Cruz, E. y Ullúa, J. (2008). *Itinerarios didácticos para salas de 3*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Hola Chicos

Serulnicoff, A. (1996). *Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Tignanelli, H. (1997). *Astronomía en Liliput*. Buenos Aires: Colihue

Tonucci, F. (1995). *Cómo ser niño*. Buenos Aires: Troquel

Ullrich, H. y Klante, D. (1997) *Iniciación Tecnológica. Nivel Inicial – Primero y Segundo ciclo EGB.* Buenos Aires: Colihue

Varela, B. y Ferro, L. (2003). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as.* Buenos Aires: Colihue

Weissmann, H. (1999). *El conocimiento del entorno en la educación infantil*. Porto Alegre, Brasil: Prometo.

Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil.* Colección Primeros Años. Madrid: Narcea

Zelmanovich, P. (1993). *Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: ORT Argentina

Zelmanovich, P. (1994). *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós

Documentos

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). NAP *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel inicial*. Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. . Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

Gobierno de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Dirección de Gestión Curricular. (1998). *Diseño Curricular Jardín Maternal.* Río Negro, Argentina: autor.

Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos. Dirección de Educación de Nivel Inicial. (2007). *Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba (1era. Versión).* Córdoba, Argentina: autor.

1. Presentación

Consideraciones generales

A lo largo de la historia, el hombre ha desarrollado diversos modos de manifestar y simbolizar su mirada inteligente y sensible sobre aquello que lo rodea, lo conmueve y lo preocupa. La música, el movimiento, las imágenes, los gestos son y han sido formas de representación utilizadas para compartir con otros su peculiar modo de aprehender el mundo. Cada uno de esos códigos –y también la combinación e integración de ellos– se organizan en diversas producciones en las cuales forma y contenido se ligan de modo indisoluble y peculiar. Los lenguajes se despliegan de modos diversos, permitiendo el desarrollo de la comunicación por múltiples vías.

Toda manifestación artística con la que el niño se contacta, pasa a formar parte de su mundo de experiencias y sensaciones. Por consiguiente, los lenguajes artísticos y las manifestaciones que de ellos provienen, ofrecen la invalorable posibilidad de acercarlo a las producciones culturales de su comunidad y también de la humanidad en su conjunto, para enriquecer sus marcos referenciales y su capacidad expresiva. Corresponde al Nivel Inicial iniciar el proceso sistemático de desarrollo de la capacidad de apreciación del hecho artístico y generar oportunidades para la manifestación de la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros.

Los lenguajes artísticos –idioma de las imágenes, los sonidos, el movimiento, el gesto y la palabra– son propicios para la expresión corporal, dramática, musical y plástica. Constituyen una invitación a explorar, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar relaciones y establecer otras nuevas.

El de las artes, al ser un campo de conocimientos múltiples y diversificados, puede nutrir el caudal de experiencias estéticas y expresivas de los niños al abrir las puertas a la ficción en términos de creatividad en sus diversas manifestaciones, al propiciar variadas experiencias en las que se integran el sentir, el hacer, el pensar y el imaginar. La finalidad formativa es que los niños se inicien en los diferentes lenguajes expresivos para que cada uno encuentre el o los caminos que mejor se vinculen con su desarrollo personal. Desde este campo, se pretende dar oportunidades para que todos puedan expresarse y producir y convertirse en *apreciadores* de las producciones de otros.

PLÁSTICA EN EL NIVEL INICIAL

Cuando los niños ingresan al Nivel Inicial, son ya portadores de distintas experiencias en relación con la imagen[1] a partir de todo aquello que les ha brindado su medio familiar. Cualquiera sea su origen social y su entorno cultural, las imágenes forman parte de su vida cotidiana. Los pequeños han observado con interés y curiosidad las formas y los colores; han percibido diferentes texturas experimentando agrado o desagrado; han recibido el impacto de luces y sombras; han visto y tocado aquello que los rodea.

También han descubierto su capacidad de "dejar huella" mediante trazos que realizan con sus manos o con algún elemento sobre todo tipo de superficie. Este "dejar huella" resulta para los niños una fuente de placer, que pueden repetir incansablemente. La tierra, la arena, una pared, una hoja de papel o los azulejos húmedos, se convertirán en soportes de trazos diversos con los cuales irán desarrollando sus posibilidades de acción y descubriendo las características de aquellos objetos con los que interactúan. Con todo este bagaje llegan a la sala y es éste el punto de partida para avanzar hacia las propuestas plásticas que la escuela les ofrece.

[1] En rigor se denomina imagen a todo tipo de representación, expresada en cualquiera de los lenguajes que utiliza el hombre: la imagen visual, la sonora o acústica, la corporal y la lingüística. No obstante, en este texto utilizaremos la palabra imagen en su uso más extendido, es decir para referirnos particularmente a la imagen visual

Nos parece importante aclarar que cuando hablamos de rasgos que caracterizan a los niños, éstos no deben ser tomados como "modelos" o estándares rígidos. Deben servir para que el docente comprenda los procesos por los que van atravesando sus estudiantes, pero en modo alguno significa una horma a la que se deben ajustar las características de todos. En los grupos escolares encontraremos una diversidad de rasgos en las producciones y en la manera de encarar los procesos de realización. Asimismo, en el recorrido de un mismo niño es probable que coexistan distintas características en la representación y en las actitudes de trabajo, ya sea en el uso de un material u otro, según se trate de la representación bi o tridimensional, del trabajo en pequeño o gran formato, etc. Y es que cada propuesta implica un desafío diferente que el docente debe identificar. También debe anticipar que, ante una misma propuesta, habrá una diversidad de caminos y resultados. Esta diversidad, lejos de ser un problema ha de ser considerada como algo propio tanto de la actividad plástica como de los procesos de aprendizaje: si el arte trabaja con lo diverso y no hay dos artistas que hagan las mismas cosas ni de la misma manera, ¿por qué habrían de ser los niños una excepción? Los momentos de diálogo e intercambio serán espacios privilegiados para hacer de lo diverso una fuente de riqueza para todos.

Por otra parte, es importante señalar que todos los procesos que se describen no dependen de una mera cuestión evolutiva, sino que el desarrollo de estas capacidades estará profundamente vinculado a las oportunidades concretas que se ofrezcan a los niños desde las propuestas escolares: *"...el desarrollo artístico no es una consecuencia automática de la madurez, sino un proceso afectado por el tipo de experiencia que tienen los niños"* (Eisner, 1995, p.94). En este sentido, lo que sostenemos es un enfoque en el que los procesos de enseñanza promueven el desarrollo; una mirada que, sin desconocer ciertos rasgos que caracterizan a los niños en su relación con la imagen, se diferencia de la "pedagogía de la espera" y considera que el conocimiento y la experiencia son impulsores de los procesos de desarrollo. El tipo de propuestas de trabajo que el docente ofrezca a los pequeños, el modo en que las organice y proponga, el tipo de diálogo que establezca, la legitimación y el respeto que tenga de la diversidad son la bisagra que articula la relación del niño con la plástica.

El docente deberá tomar aquello que los niños traen y ampliar y enriquecer sus experiencias respecto del universo visual, en un sentido amplio y diverso, ofreciéndoles situaciones y conocimientos que les permitan ampliar sus capacidades. Si bien cada niño tiene características distintivas, entendemos que *todos tienen capacidad para crear y apreciar imágenes*. Entonces, el desarrollo de estas capacidades y de su sensibilidad no depende de una "dotación natural", sino que requiere de múltiples experiencias, sostenidas con continuidad en el tiempo. Experiencias que permitan explorar y construir saberes, adquirir dominio y desarrollar habilidades, conocer distintos procesos; experiencias que den lugar al goce de ver, de hacer y construir significaciones personales.

En los primeros años, el accionar, el "hacer", es el modo para conocer tanto los elementos que utilizan, como sus propias acciones con ellos. Para los niños de sala de tres años, la acción es fuente de placer e interés en relación con la creación plástica. Los procesos de exploración constituyen un tipo de accionar que les permitirá indagar las características de los elementos con los que trabajan –materiales, herramientas, soportes–, como así también las posibilidades de su cuerpo de "hacer con".

Por otra parte, se trata de un accionar que se desarrolla en el contexto de la sala y *con otros*, es decir en simultáneo con un grupo de pares. Todo esto forma parte de las condiciones en las que el niño "hace plástica" y desarrolla sus capacidades; aspectos que el docente deberá tener en cuenta cuando planifica y en sus intervenciones.

En lo referente a las producciones, los más pequeños abordan la actividad plástica con gran espontaneidad y fluidez, con una actitud lúdica y dando muestras de curiosidad por las distintas tareas que se les proponen y por los materiales y herramientas con los que toman contacto. Esto no significa que todo les resulte igualmente placentero o convocante y algunos niños, en un principio, pueden mostrarse renuentes a ensuciarse, a tocar algún material, o a participar de alguna de las actividades. Será tarea del docente acompañar la incorporación gradual de aquéllos a los que, por diferentes razones, les cuesta participar de las actividades, respetando sus tiempos y ayudándolos desde el afecto a resolver situaciones.

En este momento, el interés principal está centrado en el accionar mismo y no en el resultado. Los niños más pequeños son capaces de dibujar, pintar, modelar y adquirir múltiples habilidades en el hacer, mucho antes de que puedan describir con palabras lo que hacen (Gardner, 1997, p. 23). Gradualmente, irán valorando e interesándose

cada vez más por sus producciones, identificándolas y diferenciándolas de las de otros compañeros. Por ello, es importante que las realizaciones de los niños tengan presencia en un lugar visible de la sala y también de la institución.

La mayoría de los niños que ingresan a sala de 3 años, han ingresado ya en la función simbólica[2]; en plástica, esto se manifiesta en la intencionalidad de la representación. Es decir que ya no se trata de la acción por sí misma, sino que el accionar tiene como fin representar "algo" mediante una forma; los niños dibujan, construyen, pintan o modelan asignando significados a las formas que realizan. Estos significados pueden ser cambiantes; no obstante, hay una intencionalidad de representación que marca un cambio en sus procesos. Estas primeras figuraciones muestran formas sintéticas y simplificadas, a las que L. Lurçat (1982) denomina *ideogramas*:

> *El ideograma corresponde a una etapa genética importante. Manifiesta el poder que tiene el niño de inventar signos gráficos. Estos signos son de naturaleza diferente a los signos codificados por nuestra especie a lo largo de una experiencia milenaria. Como son igualmente diferentes del dibujo de los niños mayores que ya poseen hábitos gráficos. En el plano individual, el ideograma expresa el acceso al símbolo (p.29).*

Algo similar sucede en la representación tridimensional, en la que las acciones con la pasta o masa dan lugar a modelados que se van diversificando a medida que los niños adquieren dominio, formas con sentido de representación que tienen una relación formal muy general o sintética respecto del objeto representado (Spravkin, 1997).

Las sostenidas oportunidades para pintar, dibujar y modelar a lo largo del año escolar, irán dando lugar a representaciones cada vez más intencionales y complejas en su organización, variaciones y combinaciones; habrá avances también en el dominio de materiales y herramientas de trabajo. Mediante la creación y la apreciación –es decir, el hacer y el mirar– los niños se irán apropiando de los elementos del lenguaje visual, conociendo las características de la forma, el color, la línea, las texturas y el espacio; conocerán sus posibilidades de combinación y las características de los elementos con los que trabajan.

Uno de los rasgos más notables que caracteriza a la sala de 4 años es la creciente intencionalidad que va teniendo lugar en los procesos de representación de los niños. Se trata de un momento en el que comienzan a anticipar lo que quieren hacer: las formas que quieren plasmar mediante sus trazados gráficos, las dimensiones y ubicación de la superficie a pintar, la manera de realizar volúmenes en sus modelados y construcciones. La creación de imágenes es, cada vez más, el resultado de una actividad deliberada y se convierte en un accionar cada vez más organizado. Estos procesos no aparecen en forma repentina, sino *progresiva*; por ello, junto con actitudes más organizadas e intencionales conviven, en el hacer del niño, acciones espontáneas, cuyo sentido es el placer cinestésico que brinda la acción misma.

En esta etapa, los niños se adueñan de sus propias capacidades motoras, perceptivas e intelectuales poniéndolas al servicio de los procesos de representación y de sus realizaciones (Lurçat, 1982, p.52). Así, el desarrollo *gráfico* se caracteriza por una creciente complejización en la variedad de formas y trazados, y los niños comienzan a establecer relaciones entre las partes y el todo. Al interés por el desarrollo de las formas en sí, se agrega el de inscribirlas en una determinada situación espacial, otorgándoles una posición en el espacio gráfico que apunta a coincidir con la del objeto representado.

El trabajo pictórico se organiza y enriquece, especialmente en una mayor selectividad en el uso del color y en la posibilidad de yuxtaponer y combinar planos o manchas de color. Asimismo, se manifiesta interés por comenzar a combinar las formas trazadas por medio de líneas de contorno con planos de color, reconociendo en la forma un espacio interior propio (Lurçat, 1982, p.59).

Con respecto a la imagen tridimensional, las distintas acciones que el niño desarrolla con el material, tanto en los modelados como en las construcciones, se eligen y combinan en función de "algo" que quiere hacer. Las producciones tanto bi como tridimensionales suelen mostrar una variedad y diversificación de elementos formales y expresivos, en las que se combinan figuraciones con formas decorativas.

---

[2] Función simbólica**:** *"(...) evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados* (...)" (Piaget e Inhelder, 1973, p.60)

Respecto de la apreciación, los niños avanzan en la definición de criterios propios y aparecen valoraciones acerca de las imágenes que observan y las que realizan: *"La búsqueda del efecto y del juicio estético se ejercitan en el momento mismo de la realización del dibujo. La autocrítica no representa todavía un freno a la espontaneidad gráfica"* (Lurçat, 1982, p.56).

En la sala de 5 años, el desarrollo de Plástica se apoyará en los recorridos previos y en todo aquello que cada niño haya podido construir, como sustento para la ampliación de su experiencia, conocimientos y su mirada de sí y del mundo. En esta etapa, se continúa, afianza y profundiza el proceso de intencionalidad en el accionar plástico. Cada vez más pueden anticipar una acción en relación con otra aún no ejecutada (Lurçat, 1982); por ejemplo, dejar un espacio para una forma que se dibujará luego o pintar una superficie primero, con el fin de no tapar las formas que agregará más adelante.

Las relaciones que establecen entre la percepción y la representación alcanzan un mayor grado de complejidad (Lurçat, 1982), ya que no solamente les interesa representar las características del objeto en sí, sino también reflejar su situación espacial y su relación con otros objetos que integran la imagen (por ejemplo, relaciones de proximidad, de inclusión, de tamaño, posición).

El espacio de la representación no se considera solamente como un "continente" de las formas, sino que se comienzan a establecer indicadores espaciales de naturaleza gráfica, como línea de base, línea de cielo, superposiciones, etc. De este modo, las imágenes pasan, progresivamente, de una concepción enumerativa (elementos que comparten el espacio sin mayor vinculación entre sí), al establecimiento de una organización, frecuentemente en torno a un tema o "escena". Asimismo, se observa un gran desarrollo de elementos ornamentales y decorativos que acompañan las figuraciones.

En lo referido a la tridimensión, se manifiesta un creciente interés, tanto en la discriminación de las "partes" de la figura que se quiere representar, como en la organización partes - todo y en la inclusión de detalles.

El juicio estético respecto de las propias creaciones se vuelve más riguroso en la medida en que crece la intencionalidad y la capacidad de anticipar. En ocasiones, para algunos niños, esto resulta un freno a la posibilidad de probar y explorar tan importante en los procesos de representación; les genera temor "equivocarse" o que los resultados que obtengan no se correspondan con los que quisieran lograr. Esto, muchas veces, les impide disfrutar de procesos de trabajo que hasta hace poco resultaban fluidos y placenteros. Este tipo de situaciones deberá ser un aspecto a trabajar desde la intervención docente, apuntando a que los niños conciban la dificultad como una situación propia tanto del proceso de crear como del proceso de aprender, que es modificable y que se supera buscando distintas alternativas.

LENGUAJE MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL

La música, los sonidos, los ritmos, rodean la vida de niños desde su nacimiento. Permitirles apoderarse de ellos para jugar, disfrutar, crear, es brindarles oportunidades valiosas para el desarrollo de su creatividad, imaginación e inteligencia. Constituyen fuentes de aprendizaje las canciones que cantaron, cantan y *les* cantan sus padres, los juegos musicales, la música de la radio, el cine, la televisión, los sonidos que él produce y todo lo que el entorno sonoro le ofrece.

Cuando los niños ingresan al Jardín, llegan con vivencias previas provenientes de su entorno. Vivencias que son diferentes en cada uno, por lo cual el contacto con el lenguaje musical debiera tener la función de propiciar, desde un enfoque sistemático, experiencias musicales que apunten a un desarrollo estético, perceptivo y expresivo en un contexto de igualdad de oportunidades. Como sostenía el pedagogo Zoltán Kodaly (en Mejía Pascual, 2002), la lengua materna musical es la vía a partir de la cual el niño puede acceder al lenguaje universal de la música, como nueva alternativa para su formación personal.

El niño 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.

Las expresiones musicales constituyen una de las fuentes más directas y significativas de introducir al niño en el mundo de la cultura. Estas experiencias estarán

fundadas en el disfrute, lo lúdico, lo creativo que le permita conectarse con las sensaciones y las emociones.

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 que lo vincula con los demás.

Se trata, desde el Nivel Inicial, de favorecer la formación de individuos sensibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de ofrecer materiales que propicien actitudes creativas y cuestionadoras.

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 elegirlas 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.

En síntesis, cantar, tocar instrumentos y escuchar música abren las puertas al desarrollo de la expresión, al arte y a la cultura.

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN EL NIVEL INICIAL

Desde que nace, incluso antes de acceder al lenguaje verbal, el niño se expresa corporalmente. Los gestos, los ademanes, los movimientos corporales, su tonicidad, su estilo, expresan, comunican, hablan. La inclusión de los lenguajes corporales en la educación artística y expresiva en el Nivel Inicial permite recobrar y preservar estas formas de comunicación, y ofrece al niño un espacio para conocerse, explorar sus posibilidades de movimiento y expresión y desarrollar la imaginación y la creatividad en actividades lúdicas y placenteras.

Por otra parte, la expresión corporal le permite conocerse, vincularse con su entorno, sentirse seguro y aceptado en el intercambio con los otros. En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de brindar a todos los niños igualdad de oportunidades en cuanto al conocimiento de estos lenguajes artísticos, mediante experiencias estético- expresivas que les permitan comprenderlos y disfrutarlos.

El lenguaje corporal y el teatral tienen punto de encuentro en el trabajo con la expresividad del cuerpo y en su carácter de artes escénicas. Sin embargo, tienen también su especificidad: uno se centra en el movimiento (como expresión o como danza) y el otro en el juego de ficción.

El niño llega a la escuela con un bagaje de vivencias que le son propias y particulares y es a través de la experiencia que se le ayuda a que el cuerpo piense y se emocione. Así, la actividad psicoafectiva se traduce y transforma en movimientos, gestos, ademanes o quietud cargados de sentido. Las experiencias con estos lenguajes artísticos le permitirán:

- Conocer y desarrollar una exploración sensible de su cuerpo y los movimientos que puede realizar con él.
- Tomar conciencia del espacio y del tiempo en relación con su cuerpo y sus movimientos.
- Descubrir las posibilidades expresivas de su voz, de sus gestos, a través de la producción de mensajes.
- Gozar de disponer de otras posibilidades para expresar y comunicar emociones, estados de ánimo, alegrías y también temores.

- Improvisar "situaciones de juego del *como si*, de *danzar la propia danza…"* (Porstein, 2009, p. 36).
- Participar con otros en la creación y desarrollo de juegos dramáticos (a partir de situaciones, imágenes, cuentos, poesías, canciones…).
- Desarrollar el gusto estético, mediante la observación y la producción.

En síntesis, la expresión corporal en el Nivel Inicial ofrece la posibilidad de "vincular a los niños a través del lenguaje corporal para que descubran el gusto y disfrute por el movimiento expresivo. Lo que se transmite por medio del movimiento necesita de la persona misma, y este acto se encuentra entonces en el cuerpo y espíritu de quien lo realiza. A su vez, la conexión de quien baila con sus imágenes y sensaciones produce un texto particular, que cobra sentido en un contexto comunicacional. En la expresión corporal, el producto, "lo que se baila", cobra existencia durante su ejecución" (Perla Jaristonsky en Porstein, 2003, p. 13).

Así entendida, la expresión corporal en tanto acción educativa no tiene como objetivo el ajuste del movimiento de los niños a ciertos patrones y/o esquemas, sino el de ofrecer a cada uno la oportunidad y la libertad de imaginar y desplegar movimientos propios, auténticos e irrepetibles, que expresen y *lo expresen* en su singularidad. Esto favorecerá, correlativamente, la construcción de una imagen positiva de sí mismo, una aceptación de su propio cuerpo y el de los otros, todos con sus particularidades y diferencias.

La Expresión Teatral en el Nivel Inicial propicia el diálogo de gesto, movimiento y palabra entre sí y de ellos con el mundo de los afectos, las emociones, sensaciones. Por otra parte, transitando del juego libre al juego organizado, posibilita el desarrollo de las capacidades expresivas- comunicativas y –en este sentido– aporta al crecimiento individual. De este modo:

- mediante la expresión teatral se aprende en la acción, se comparte, se vive con otros;
- en el juego de ficción, el niño produce una realidad diferente, donde participa actuando, transformando y creando;
- se integran el sentir, el pensar, el hacer, en situaciones de juego análogas a la vida;
- se exploran e identifican códigos mediante aproximaciones lúdicas, para utilizarlos adecuadamente en función de actividades previamente diseñadas;
- la posibilidad de simbolizar habilita al niño a "ensayar" –en planos de realidad diversos– acciones que le permiten desligarse de lo real y crear "mundos posibles", en presencia y en compañía de otros (Sarlé, 2008, p. 126).

En síntesis, ambas disciplinas contemplan, como propósito esencial, el desarrollo de la capacidad creadora y estimulan el pensamiento divergente, valorando la originalidad y las respuestas de independencia intelectual.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

PLÁSTICA

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td>Disfrutar del hacer y desarrollar sus capacidades de representación en la bi y tridimensión.</td><td>Afianzar su placer por el hacer, mostrando creciente intencionalidad en los procesos de creación.</td><td>Afianzar su placer por el hacer mostrando creciente intencionalidad en los procesos de creación y en la organización de su trabajo.</td></tr>
<tr><td>Comenzar a identificar los elementos del lenguaje visual y descubrir algunas de sus características.</td><td>Ampliar sus conocimientos respecto del lenguaje visual y comenzar a identificar algunas relaciones que se establecen en la imagen.</td><td>Profundizar sus conocimientos respecto del lenguaje visual y comenzar a identificar las relaciones que establecen entre sí las imágenes que observa y/o realiza.</td></tr>
<tr><td>Explorar y combinar diversos materiales, herramientas y soportes y comenzar a reconocer sus características.</td><td colspan="2">Seleccionar y combinar diversos materiales, herramientas y soportes reconociendo las posibilidades que le ofrecen para plasmar sus ideas.</td></tr>
<tr><td>Descubrir distintos modos de accionar con los elementos con que trabaja.</td><td>Explorar, elegir y organizar modos de accionar acordes a lo que quiere realizar, identificando los resultados que obtiene.</td><td>Explorar, elegir y organizar modos de accionar acordes a sus intenciones y establecer relaciones entre lo que hace y los resultados que obtiene.</td></tr>
<tr><td>Ampliar la capacidad de percepción y de observación.</td><td colspan="2">Disfrutar mirando y profundizar su capacidad de percepción, observación e interpretación a partir del contacto con diversos tipos de imágenes.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Disfrutar del contacto con diversos tipos de imágenes visuales, construyendo significados personales.</td></tr>
<tr><td>Comenzar a compartir con sus pares espacios y elementos de trabajo, aprendiendo de otros y con otros.</td><td>Comenzar a construir criterios para la organización de las tareas y colaborar en su implementación.</td><td>Construir criterios para la organización de las tareas y colaborar en su implementación.</td></tr>
</table>

LENGUAJE MUSICAL

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollar confianza en sí mismo en un clima placentero y de libertad creativa.</td></tr>
<tr><td>Participar y disfrutar de las experiencias y expresiones musicales.</td><td colspan="2">Participar y disfrutar de las experiencias y expresiones musicales propias y ajenas.</td></tr>
<tr><td>Expresar vivencias a través del lenguaje musical.</td><td colspan="2">Expresar emociones y sentimientos por medio de diferentes expresiones musicales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Explorar las posibilidades de su propia voz.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Disfrutar y expresarse por medio del canto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Explorar las cualidades sonoras de materiales y objetos cotidianos.</td><td>Explorar las cualidades sonoras de instrumentos de percusión y cotidiáfonos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reproducir sonidos del ambiente natural y social.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Enriquecer su capacidad de representación y comunicación.</td></tr>
<tr><td>Desarrollar la percepción y sensibilidad sonora.</td><td>Afianzar la sensibilidad y percepción sonora.</td><td>Consolidar la sensibilidad y percepción sonora.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Iniciarse en el reconocimiento de las cualidades del sonido.</td><td>Afianzar el reconocimiento de cualidades del sonido.</td></tr>
<tr><td>Desarrollar el sentido rítmico y melódico.</td><td>Afianzar el sentido rítmico y melódico.</td><td>Consolidar el sentido rítmico y melódico.</td></tr>
<tr><td>Usar el lenguaje musical para comunicarse en forma creativa y personal.</td><td colspan="2">Reconocer a la música como un lenguaje expresivo y comunicativo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disfrutar de distintos géneros musicales tanto locales como universales.</td><td>Reconocer diferentes estilos y géneros del repertorio musical universal y nacional.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ejecutar instrumentos de percusión simples.</td></tr>
</table>

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Desarrollar su imaginación y fantasía a través de la expresión corporal y teatral.		
Utilizar la expresión corporal y teatral como medio de expresión y comunicación de sus sentimientos, emociones y pensamientos.		Reconocer y utilizar la expresión corporal y teatral como medio de expresión y comunicación de sus sentimientos, emociones y sensaciones.
Explorar y disfrutar sus posibilidades de expresión.	Explorar y disfrutar de sus posibilidades de expresión corporal y teatral en forma creativa y sensible.	Explorar y reconocer sus posibilidades de expresión corporal y teatral.
Explorar el espacio a través de su propio movimiento.	Explorar el espacio a través del movimiento del propio cuerpo y el del otro.	
Iniciarse en el manejo de espacio y tiempo.	Apropiarse progresivamente del manejo de espacio, tiempo, movimiento, ritmo y forma.	Avanzar en el conocimiento del movimiento del cuerpo en el espacio, tiempo, ritmo y forma.
Crear movimientos propios, solo y en pareja.	Explorar y descubrir las posibilidades que brindan los objetos en contacto con su propio cuerpo y su resignificación en el juego teatral.	Utilizar las posibilidades que brindan los materiales y objetos en contacto con su cuerpo y su resignificación en la expresión corporal y teatral.
Disfrutar de la elaboración de su propia danza.	Explorar distintas formas de movimientos danzados: individuales, en parejas o grupales.	
	Participar en rondas infantiles e iniciarse en la coordinación de movimientos a partir de esquemas, figuras y estímulos sonoros.	
Receptar activa y creativamente las producciones artísticas que constituyen el patrimonio cultural.		Participar y disfrutar de espectáculos teatrales de diferentes artes locales, regionales y/o nacionales.
Descubrir cada parte del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.		Reflexionar sobre distintas manifestaciones artístico-culturales y valorarlas.
Iniciarse en la construcción del propio esquema corporal.	Avanzar progresivamente en la construcción de su propio esquema corporal.	
Iniciarse en el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el de los otros.	Ampliar el conocimiento del propio cuerpo y fortalecer actitudes y conductas de cuidado de su cuerpo y el de los otros.	

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

PLÁSTICA

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
La apreciación	Contacto y exploración visual de distintos tipos de imágenes.	Observación del entorno e identificación de sus cualidades visuales y táctiles.	
	Observación de producciones de distintos creadores. Identificación de colores, formas y texturas.	Observación de producciones de distintos creadores. Identificación y descripción de sus características: el color, las formas, las texturas y sus variedades. Su organización espacial.	
			Identificación de algunas relaciones: de tamaño entre las formas, entre las cualidades del color (contraste, claro/oscuro, etc.), entre las formas y el espacio (sólido/hueco, figura/fondo).
		Búsqueda de similitudes y diferencias en la imagen y comparativamente entre distintas imágenes.	
	Interpretación personal de lo observado (lo que la imagen muestra y evoca).	Interpretación de lo observado y construcción de significados personales (lo que la imagen muestra y evoca).	
	Observación de las producciones propias y de los pares, identificando sus características y valorando la diversidad.	Observación de las propias producciones y las de los pares identificando sus características, similitudes y diferencias y valorando la diversidad.	
		Vinculación de algunas características de sus producciones con los procesos de realización.	
La producción en la bi y en la tridimensión	**La representación gráfica**: **dibujar**. De la realización de grafismos a la construcción de formas. Uso de elementos gráficos: línea, punto, contorno. Organización y distribución de trazados y formas en el espacio de la representación. Uso de distintos soportes.	**La representación gráfica**. Desarrollo y diversificación de las formas figurativas y decorativas. Uso de la línea como trazados y contorno de las formas. Organización y distribución de formas en el espacio de la representación. Uso de soportes de distintas dimensiones, formatos y posición (apaisada, vertical). Dibujo en el plano horizontal y vertical.	

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
La producción en la bi y en la tridimensión	Exploración, uso y combinación de materiales y herramientas relacionados con el dibujo: tizas, crayones, marcadores y fibrones, tinta china, hisopos, etc.	Uso y combinación de materiales y herramientas relacionados con el dibujo: tizas, crayones, marcadores y fibrones, tinta china e hisopos, pinceles. Identificación de sus características expresivas y de uso.	
	La representación pictórica: pintar El color y la superficie. Organización y distribución de las manchas de color en el espacio de la representación. Uso de distintos soportes. Exploración, uso y combinación de distintos materiales y herramientas relacionados con la pintura: dactilopintura, témperas, anilinas/tintas de color, esponjas, rodillos, pinceles y pinceletas. Pintar solo y con otros. Uso en el plano horizontal y vertical.	**La representación pictórica. El color** Yuxtaposición de superficies de color. Uso simultáneo de varios colores. Mezcla de colores: formación de nuevos colores, aclarar y oscurecer el color. El color en combinación con las formas y las texturas. El color y el espacio: organización y distribución de las superficies. El color en figura y fondo Uso y combinación de distintos materiales y herramientas relacionados con la pintura: témperas, anilinas o tintas de color, acuarelas; esponjas, rodillos, pinceles de diversos grosores y pinceletas. Identificación de sus características expresivas y de uso. Pintura en plano horizontal y vertical. Uso de soportes de diversos tamaños y formatos.	
	El collage Combinación y distribución de formas en el espacio de representación. Uso de distintos soportes. Exploración, uso y combinación de distintos materiales relacionados con el collage: papeles, pegamento vinílico, cartulinas, telas, lanas, cartón. Componer solo y con otros. Uso del plano horizontal y vertical.	**El collage** Posibilidades compositivas del collage. Organización y distribución de formas en el espacio de representación. Uso de soportes de distintos tamaños y formatos. Combinación del collage con la pintura y el dibujo. Exploración, uso y combinación de distintos materiales y herramientas relacionados con el collage (papeles, pegamento vinílico, cartulinas, telas, lanas, cartón, etc.). Identificación de sus características expresivas y de uso. Iniciación en el recorte con tijeras. Rasgado. Exploración de técnicas mixtas: combinaciones de dibujo con la pintura y el collage.	
	La representación escultórica: modelar y construir Exploración y combinación de acciones para la realización de volúmenes: abollar, apilar, unir, separar, pegar, retorcer, etc. Indagación, uso y combinación de distintos materiales y herramientas relacionados con *modelado* y *construcciones*: pastas para modelar -masa, arcilla- cajas y tubos de cartón, papel, pegamento y cinta, etc. Uso del color en la representación tridimensional.	**La representación escultórica: el volumen** Identificación de las características de la imagen tridimensional: el volumen, los múltiples puntos de vista, la forma erguida en el espacio (equilibrio, apoyo, sostén). Hueco/sólido; lleno/vacío. Exploración, uso y combinación de distintos materiales y herramientas relacionados con *modelado y construcciones.* Identificación de sus características expresivas y de uso: duro/blando, maleable, flexible, rígido, fino, grueso, etc. Exploración y combinación de acciones que permitan la representación de formas con volumen (abollar, apilar, unir, separar, pegar, retorcer, etc.). Relación entre la acción y sus resultados. Uso del color y las texturas en la representación tridimensional.	

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
La producción en la bi y en la tridimensión			Combinación de acciones de acuerdo a las características del material y a la intención de representación. Relación entre la acción y sus resultados. Producción de distinto tipo de esculturas: de bulto completo, relieves y móviles.
		El grabado. La reproducción múltiple Noción de reproducción múltiple a partir de la estampación de matrices. Realización de distinto tipo de matrices (por incisión sobre placas de telgopor, por pegado sobre placas de cartón, monocopias). Exploración y uso de materiales y herramientas para la realización de grabados. Obtención de copias por entintado y estampación.	**El grabado. La reproducción múltiple** Ampliación de las posibilidades del grabado y la reproducción múltiple. Realización de distinto tipo de matrices. Obtención de copias por entintado con uno o varios colores y estampación sobre distintos soportes (de distintos colores, previamente intervenidos con color o texturas, etc.). Exploración y uso de materiales y herramientas para la realización de grabados. Combinación de procedimientos del grabado con la pintura, el dibujo y el collage. Realización de matrices en pequeños grupos. Composiciones grupales integrando matrices o estampas individuales.

LENGUAJE MUSICAL

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Exploración sonora y práctica del lenguaje musical	Exploración de su medio: los sonidos de la naturaleza, los sonidos de la calle, los sonidos artificiales, el patio del jardín, el hogar, etc. Evocación, exploración y reproducción de sonidos del entorno natural y social inmediato descubriendo sus posibilidades expresivas.		Reconocimiento de los diferentes sonidos de su entorno, discriminando su procedencia, su cualidad, su emisor, etc. Juegos con los sonidos del entorno que favorezcan relaciones interpersonales e integración con el grupo.
	Identificación auditiva de la ubicación espacial (cerca-lejos, atrás–adelante, arriba–abajo).		Juegos de ubicación sonora: procedencia y dirección del sonido.
	Identificación temporal de organizaciones sonoras (primero se escucha el silbato, luego el tren, después suena la campana, y por último los pasos de la gente).		
	Reconocimiento de las cualidades sonoras en el entorno natural y social: sonidos agudos, graves, largos, cortos, fuertes, débiles, distinción de diferentes timbres, etc.		Reconocimiento y discriminación de las cualidades del sonido a través de diferentes materiales emisores: elementos naturales, instrumentos, recursos tecnológicos, etc.
	Reconocimiento de la propia voz, su tesitura y características tímbricas.		
	Reconocimiento de otras voces de diferentes registros.		
	Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo. Representación de diferentes alturas del sonido mediante expresión corporal.		
	Exploración de las posibilidades sonoras de los objetos (sacudir, percutir, rasgar, soplar, etc.).		
	Producción de sonidos: con la voz, con el cuerpo, con objetos, con instrumentos de percusión.		Creación de juegos rítmicos utilizando diferentes emisores: el cuerpo, objetos, elementos del entorno, elementos naturales, instrumentos, etc.
	Vivencia de distintos ritmos musicales. Expresión corporal de movimientos rítmicos y melodías.		Audición y reproducción de diferentes melodías y ritmos. Reconocimiento de movimientos melódicos ascendentes y descendentes. Reconocimiento y creación de melodías con fondos sonoros.

<table>
<tr><th>EJES</th><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td rowspan="14">Exploración sonora y práctica del lenguaje musical</td><td colspan="2">Canto utilizando voces diferentes, onomatopeyas, silbidos, chistidos, etc. y discriminando sonidos: de adulto, de pequeño, de anciano, de mujer, de varón, etc.</td><td>Reconocimiento en diferentes expresiones musicales de distintos instrumentos, diferenciando su fuente sonora: aire, cuerda, percusión, eléctrico o electrónico.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Improvisación de sonidos producidos por el cuerpo, voz cantada y voz hablada para la sonorización de textos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a las posibilidades de los niños.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Identificación de canciones vocales y obras instrumentales.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Avance en el uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y músicas.</td><td colspan="2">Discriminación auditiva de distintos instrumentos populares y orquestales y voces cantadas: femeninas, masculinas, adultas, infantiles, en distintos estilos, etc.</td></tr>
<tr><td>Diferentes recursos vocales e instrumentales de expresiones sonoras: tarareo, onomatopeyas, trabalenguas, juegos, etc.</td><td>Juegos sonoros utilizando audiciones, juegos corporales, tecnología informática, etc.</td></tr>
<tr><td>Prácticas de interpretación vocal grupal con pautas de juego concertadas.</td><td>Representaciones gráficas de las cualidades del sonido: altura, intensidad, timbre.</td><td>Representaciones gráficas, corporales, metafóricas, etc. de las diferentes cualidades del sonido.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Exploración de secuencias de sonido e interrupción momentánea (silencio).</td><td>Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos y recursos vocales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos.</td><td>Ejecuciones instrumentales rítmicas y melódicas utilizando instrumentos de percusión de fabricación propia o convencionales simples.</td></tr>
<tr><td>Canto grupal con percusión corporal.</td><td colspan="2">Interpretación y aprendizaje de diferentes cancioneros: patrio, popular, infantil, folklórico, etc.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Avance en la ejecución individual.</td></tr>
<tr><td>Expresión corporal con soporte musical.</td><td>Producción de relatos sonoros.</td><td>Imitación y creación de diferentes esquemas rítmicos sencillos que respondan a diferentes estilos musicales: folklore, jazz, popular, tango, rock, etc.</td></tr>
<tr><td>Juegos con ecos rítmicos y melódicos.</td><td>Juegos musicales con ecos rítmicos y melódicos.
Creación de ostinatos rítmicos grupales.</td><td>Imitación y creación de diferentes esquemas melódicos utilizando distintos recursos: ecos, fraseo, modos, etc.</td></tr>
<tr><td>Interpretación grupal de canciones infantiles con acompañamiento armónico.</td><td>Interpretación de canciones con desplazamientos en el espacio.</td><td>Iniciación en técnicas de canto: vocalizaciones, respiración diafragmática, boca chiusa, ejercicios de fonación, etc.</td></tr>
</table>

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Construcción de identidad y cultura	Elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias.	Creaciones sonoras respetando diferentes estilos: folklórico, popular, infantil,…	
		Audición de composiciones instrumentales y vocales de diferentes estilos: universal, popular, folklórico…(en grabaciones, en videos; en la sala, en auditorios y teatros, etc.) Práctica de canciones y danzas típicas.	Apreciación de espectáculos públicos de diferentes estilos y modalidades de interpretación: (conciertos, conciertos didácticos, peñas, comedias musicales, óperas, etc. de forma presencial o en videos).
		Interpretación vocal de canciones con diseño de variada factura y acompañamiento instrumental y movimientos.	Reconocimiento del patrimonio cultural, local, regional, nacional y universal.
		Respeto por las diversas maneras de expresarse musicalmente, por gustos y preferencias.	
		Comentario espontáneo e interpretativo sobre los estilos y gustos acerca de los diferentes repertorios (a partir de criterios apreciativos y valorativos básicos).	Comentario interpretativo acerca de los espectáculos, (sensibilidad estética, diversidad de géneros y repertorios).
	Práctica de hábitos de cuidado de los instrumentos.		

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
	LENGUAJE CORPORAL		
Exploración y práctica del lenguaje corporal	**Sensibilización, estructuración del esquema corporal y ajuste postural.** Descubrimiento y exploración de las distintas partes del cuerpo. Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos como el pulso y la respiración antes, durante y después de diversas situaciones de movimientos. Exploración de sensaciones que produce el tacto, el olfato, la visión, la audición, el gusto. Exploración y reconocimiento de estados de tensión y relajación muscular.	**Percepción del esquema corporal** Exploración de las distintas partes del cuerpo. Imagen global y segmentada del mismo. Percepción del espacio en movimiento y quietud. Vinculo corporal en quietud-movimiento consigo mismo y con los otros. Experimentación con sensaciones que producen el tacto, el olfato, la visión, la audición y el gusto.	**Percepción del esquema corporal** Reconocimiento de la imagen global y segmentada del propio cuerpo y el de sus pares. Exploración de posibilidades de movimiento y quietud, tensión y relajación. Exploración de posibilidades del movimiento en vinculación con objetos, disfraces, etc. de su entorno cotidiano reales o imaginarios. Coordinación de movimientos con su cuerpo, el de otros y objetos. Percepción del espacio en movimiento: relaciones espaciales (cerca-lejos, arriba-abajo, a un lado a otro, adelante-atrás); diseños espaciales (trayectoria). Reconocimiento de distintas formas de movimientos danzados.
	Registro de movimientos Exploración de las variaciones de los movimientos en distintos espacios. Exploración de las variaciones del tiempo en la ejecución de movimientos: largos, cortos, rápidos, lentos, rítmicos, etc. Exploración de la fuerza o la suavidad de los movimientos	**Registro de movimientos** Exploración de las posibilidades del movimiento expresivo en el espacio. Exploración de la variaciones de los movimientos de distintas partes del cuerpo: extremidades, tronco, cabeza Experimentación de las calidades del movimiento: pares opuestos. Intensidad, velocidad, dirección. Experimentación de cambios de dinámica del movimiento: lento- rápido, fuerte-suave. Expresión de estados de ánimo a través de movimientos, gestos y posturas Manipulación y exploración de objetos vinculados a la percepción y movimiento corporal.	**Registro de movimientos** Reconocimiento de las posibilidades de movimiento del cuerpo en el espacio y el tiempo. Exploración de distintas calidades de movimiento (intensidad, velocidad, dirección) en el tiempo y el espacio. Desarrollo de la atención, observación, imaginación, percepción, con o sin objetos. Participación en rondas infantiles, coordinando movimientos en esquemas, figuras y con estímulos sonoros. Expresión o comunicación de estados de ánimo a través del lenguaje gestual, postural. Imitación, improvisación, goce estético.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
	LENGUAJE CORPORAL		
Construcción de identidad y cultura	Reconocimiento y valoración de las posibilidades del cuerpo en relación con el movimiento expresivo y comunicativo. Exploración de movimientos junto a otros y con otros: contacto corporal. Participación y disfrute en espectáculos y/o encuentros de diferentes artes del movimiento. Valoración y reflexión sobre vivencias en las manifestaciones artístico-culturales.		
LENGUAJE TEATRAL			
Exploración y práctica del lenguaje teatral	Reconocimiento de los elementos que componen el lenguaje teatral: acción, personaje, conflicto, entorno, historia. Identificación de los elementos del juego dramático. Reconocimiento diferenciado del espacio y tiempo de la ficción de los de la realidad, en la exploración del "como si".		Reconocimiento de los elementos del lenguaje teatral: acción, personaje, conflicto, entorno, argumento /historia. Identificación de esos elementos en el juego dramático. Reconocimiento diferenciado del espacio y tiempo en la ficción y en la realidad. Exploración progresiva del "como si…" Indagación y reconocimiento de distintas formas teatrales: teatro de títeres, de objetos etc.
	Exploración de sus propias posibilidades expresivas y las de los demás.		
	Emulación corporal, gestual, rítmica de propuestas formuladas.		
	Exploración de las posibilidades del movimiento, ritmo, gesto, actitudes corporales, la voz y su significación en el juego dramático.		Avances en la exploración del movimiento, el ritmo, gesto, actitudes corporales, sonidos, voz y su significación en el juego dramático. Ampliación progresiva del juego simbólico y de representación.
	Desarrollo progresivo de la atención, observación, imaginación y percepción en propuestas con o sin objetos. Producción de situaciones dramáticas con temas y roles, reales y fantásticos. Construcción de vínculos de solidaridad y respeto en actividades lúdico-dramáticas. Desarrollo del interés y disfrute de espectáculos teatrales y de títeres del ámbito local y/o, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos. Participación y valoración de las producciones teatrales que realice con su grupo de pertenencia.		

4. Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

PLÁSTICA

El desarrollo de las capacidades expresivo-comunicativas de los niños está íntimamente ligado a los procesos de enseñanza, a las propuestas que el docente lleva a la sala, a sus intervenciones y a las condiciones que genera para el desarrollo de la tarea. Es por ello que el docente debe tener en claro cuál es su *intencionalidad pedagógica* cuando selecciona y propone actividades de plástica, preguntándose qué quiere que sus estudiantes aprendan, descubran, prueben, conozcan; cuáles son los saberes y los desafíos que se pondrán "en acción" a partir de sus propuestas.

La plástica es una actividad compleja que implica trabajar con una multiplicidad de aspectos relacionados entre sí: generar ideas, conocer las características de materiales y herramientas y dominar su uso para ponerlos al servicio de las ideas, saber "cómo hacer" probando y combinando acciones de acuerdo a lo que se quiere realizar, etc..

Todo esto es propio de la creación de imágenes y también está presente cuando los niños abordan sus procesos de realización. Mirado desde la enseñanza, implica concebir la experiencia y el conocimiento de la plástica no como un camino lineal o como una suma actividades expresadas en "trabajitos" para la carpeta. Se trata de que las propuestas de enseñanza permitan construir una *trama* en la que los múltiples aspectos de la expresión plástica se van enlazando, relacionando unos con otros. Una trama que se va haciendo más tupida a medida que avanza el día a día escolar.

Desde esta perspectiva, el docente concebirá sus propuestas de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de relacionar lo aprendido con lo nuevo. Se trata de poner en evidencia las conexiones entre los conocimientos, mostrando a los niños *explícitamente* el aprendizaje como una *trayectoria*, de la cual la actividad que van a realizar forma parte.

El uso de materiales, soportes y herramientas

- Su frecuentación permitirá a los niños avanzar en su dominio, ir refinando sus capacidades de uso e ir conociendo sus características en situaciones diversas. La familiaridad que se adquiere con el uso sostenido en el tiempo - especialmente importante en sala de 3 años- permitirá a los niños sentirse seguros, ir formulando anticipaciones e indagar nuevas combinaciones; es decir, enriquecer su proceso creativo. Es por ello que las actividades estarán organizadas de manera secuenciada, armando recorridos o trayectos en torno al/los contenido/s que se quieran trabajar, de manera que los niños *"(...) utilicen en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas"* (Eisner, 1995, p. 146).En estas secuencias o trayectos, las actividades sucesivas irán planteando alguna nueva situación, conocimiento o indagación que permita al niño, a la vez que vuelve sobre lo conocido, abrir una nueva perspectiva y descubrir otras posibilidades que comenzarán a formar parte de su universo y a configurar parte de un repertorio de posibilidades a las que irá recurriendo, combinando y recombinando en forma cada vez más autónoma.
- Constituyen el aspecto tangible y concreto del proceso de creación plástica, pues son los que permiten concretar las ideas y convertirlas en representaciones. Cada material presenta sus propias características, requiere distintos procesos para su uso y transformación e incide en el carácter expresivo de la imagen. Los niños disfrutan mucho del contacto con los distintos materiales, herramientas y soportes que utilizan y, a lo largo del Nivel Inicial, acceden a su conocimiento y gradual dominio a través de la acción. A lo largo del año, el docente ofrecerá a los niños una variedad de materiales, herramientas y soportes, relacionados con el dibujo, la pintura, el collage, el modelado y las construcciones. La diversidad no deberá "abrumarlos" y será preciso que el docente realice una selección y secuenciación, teniendo en cuenta los momentos y modos en que los irá incluyendo en las propuestas de trabajo. Hay materiales secos, semisólidos y fluidos, algunos son adecuados para el

trabajo gráfico y otros para el pictórico o el escultórico; todos ellos admiten diversos modos de uso y posibilitan un gran número de combinaciones. También su utilización encierra distinto tipo de desafíos. A medida que los niños van adquiriendo familiaridad y dominio en la utilización de los materiales, irán probando nuevas posibilidades, especialmente si el adulto los incentiva a hacerlo.

- Resulta innegable que la realización de imágenes demanda la interacción con materiales, herramientas y procesos de trabajo. Esto es parte de lo que los niños aprenden; sin embargo, no debería constituirse en un fin en sí mismo. La plástica no debería convertirse en un muestreo de técnicas o materiales y su presencia pierde sentido si se los desvincula del lenguaje visual y de las posibilidades expresivas que pueden aportar a la imagen: *"Tanto las técnicas como los materiales son agentes de fines expresivos, su selección establece posibilidades y límites concretos a la realización de la imagen, así como demanda ciertas habilidades específicas del autor"* (Spravkin, 1997, p.24).
- Pintar, dibujar y modelar, hacer collage, grabado y combinar distintas técnicas son procesos en los que intervienen de distinta manera el lenguaje visual, a veces con preponderancia del color, otras del volumen o de los elementos gráficos. A la vez, cada una de ellas implica el uso de materiales, herramientas y soportes de características particulares. No se trata simplemente de usar, sino de que los niños identifiquen las posibilidades expresivas que cada material ofrece y que puedan elegir – dentro de un cierto universo de posibilidades - el que mejor se adecua a aquello que se desea realizar y las maneras de utilizarlos para plasmar las propias ideas.
- Cada proceso de trabajo convocará la acción simultánea con el lenguaje, el material y la herramienta, con los procesos de producción y será la ocasión de indagar las relaciones que cada quien establece entre ellos.

La organización de la sala para la actividad plástica

- El docente es el encargado de organizar el espacio de manera de facilitar el desarrollo de las actividades. La sala será considerada como un espacio dinámico, posible de ser adaptado a las necesidades de los niños y de la tarea; por ejemplo, uniendo mesas, corriendo muebles u otros elementos que puedan interferir, utilizando diversos espacios (plano vertical, el piso), etc. El docente estará atento a la manera en que los niños toman las herramientas y también verá que trabajen cómodos y con buena disponibilidad corporal. Se pueden ubicar algunos materiales o herramientas en una mesa adicional para que ellos mismos puedan reponer lo que se ha terminado. En sala de 3, a medida que transcurra el año, los niños podrán comenzar a participar de algunas de las tareas organizativas como parte del quehacer plástico.
- Cada actividad tiene diferentes requerimientos y la plástica no es una excepción. La realización plástica generalmente requiere un despliegue de diversos elementos de trabajo, por lo que será necesario pensar algunas estrategias para optimizar las condiciones espaciales y permitir que los niños trabajen cómodos.
- Es conveniente que el material que se va a necesitar esté listo en una cantidad suficiente antes de empezar la actividad. No es necesario que *todo* el material esté sobre las mesas, para que haya espacio y organización en el lugar de trabajo. Puede haber una mesa suplementaria donde haya material de reposición que permita que los estudiantes se reabastezcan sin necesidad de recurrir permanentemente al docente. Este tipo de recursos favorece la organización y la autonomía.
- Es posible que algunas actividades requieran la realización de distintas cosas a un mismo tiempo (porque la propuesta así lo requiere, o porque hay niños que faltaron y están comenzando mientras otros ya avanzaron más, o sencillamente porque hay distintos tiempos de elaboración). En estos casos se pueden ubicar espacios de trabajo para las distintas tareas que hay que hacer; por ejemplo, en el grabado se pueden destinar algunas mesas para los niños que todavía están haciendo las matrices y otras para los que ya van a comenzar a sacar copias. Se debe anticipar un espacio para colocar los trabajos terminados y/o aquéllos que estén en proceso, explicando esto a los niños. Los criterios organizativos que el docente utiliza deben ser compartidos con los estudiantes; de esta manera, no sólo se resuelve la tarea en sí, sino que además ellos "aprenden a organizar".

Un entorno sin estereotipos

- La experiencia visual y la relación con el arte van más allá del momento de las actividades de plástica y se manifiestan también en el ambiente que rodea a los niños. Muchas veces las salas se encuentran ornamentadas con una gran cantidad de imágenes, muchas de las cuales son estereotipos visuales y culturales. Al mismo tiempo que nos pronunciamos a favor de la creatividad y de la expresión genuina de los niños, los rodeamos de soles con caritas sonrientes, o de celeste o rosa para "varoncitos y nenas", promoviendo ciertos esquemas visuales empobrecidos y empobrecedores.
- También encontramos espacios en los que la sobreabundancia de imágenes, ofrecidas sin jerarquías ni orden, lejos de fomentar un entorno estimulante, se convierte en una suerte de polución visual en la que el ojo infantil no encuentra reposo. Es importante que el docente considere la sala como un ambiente educador; el entorno comunica y construye prácticas culturales, estéticas y comunicativas. La sala que cotidianamente recibe a niños puede ser vivificante y alegre sin necesidad de recurrir a estereotipos o a la acumulación. Es preciso preguntarnos qué imágenes seleccionamos para rodearlos, cómo alternamos espacios visualmente potentes con otros más plácidos y relajantes, de qué modo evitamos eternizar láminas o carteleras que ya nadie mira.
- Las reproducciones de arte presentes en la sala, en los pasillos de la escuela, en el comedor, para ser disfrutadas por todos y todo el tiempo, así como los libros de arte en la biblioteca de la sala para mirar a demanda del niño, pueden ser algunos de los tantos recursos para hacer de la plástica una experiencia vital y cotidiana.

El diálogo entre el adulto y los niños

- Para los niños de la sala de 3 años, gran parte del mundo escolar es aún desconocido y frecuentemente no saben qué se espera de ellos cuando se les pide que hagan algo. Por ello, resulta importante pensar en las consignas como un puente comunicativo, y no meramente como una serie de instrucciones para la actividad. El diálogo permitirá al docente hablar sobre la propuesta abriendo espacios imaginarios, y generando deseo de hacer y participar. Las consignas de trabajo deberán ser claras y delimitar un marco conceptual y organizativo que permita a los niños moverse con libertad, sabiendo qué cosas ha establecido el adulto (por ejemplo "hoy vamos a pintar en pequeños grupos") y cuáles son aquéllas que ellos van a elegir ("cada grupo va a elegir qué colores de témpera va a usar y si prefiere usar esponjas, rodillos o combinar las dos herramientas").
- Las actividades de apreciación, tales como mirar las producciones del grupo o reproducciones de arte, pueden ser también espacios privilegiados para el diálogo, si se toma en cuenta que en sala de 3 años los tiempos de atención son breves y las posibilidades de comunicación oral son todavía limitadas.
- Con los más grandes, resulta también primordial abrir un espacio para la palabra más allá de decirles "lo que hay que hacer" o "lo que no hay que hacer". El diálogo permite a los niños adueñarse del decir y escuchar, opinar en acuerdo o desacuerdo con los demás, pensar en voz alta, explicar un proceso, describir lo que se ve, comparar dos cosas, analizar una situación, hablar de lo que se siente; éstas son algunas de las tantas posibilidades de la palabra asociadas a la plástica.
- Es importante no hacer del diálogo una situación estereotipada, con preguntas erráticas o poco convocantes. La palabra puede aburrir si no plantea algo interesante; puede ser redundante si pretende "explicar" lo que la imagen muestra por sí misma; puede ser una convención si sólo responde a un "deber ser" pedagógico. No se trata de convertir la enseñanza en una situación discursiva que sustituya la elocuencia que la imagen tiene por sí misma y que todo lo trate de explicar verbalmente. Se trata, en cambio, de la palabra que construye marcos de referencia para la producción o la apreciación, que problematiza o abre incógnitas, que establece focos de atención, que muestra relaciones entre lo conocido y lo nuevo y que legitima la diversidad.
- Comparar la variedad y combinación de colores en las distintas realizaciones del grupo o reflexionar sobre por qué una escultura no se mantiene en pie y otra en cambio se mantiene erguida, o hablar de las distintas maneras en que se abordó el trabajo y su relación con los resultados, son posibilidades de diálogo que dan lugar a un "plus" respecto de la actividad de producción mediante la socialización de la experiencia.

- En la sala de 5 años, y especialmente si el diálogo ha tenido un lugar relevante, los niños son capaces de reflexionar acerca del propio hacer y el de otras personas. Cada propuesta de trabajo del docente habrá puesto en marcha, por parte de los niños, una diversidad de ideas, decisiones y procesos de trabajo que se reflejan en las diferentes producciones. La posibilidad de mirar y hablar acerca de lo que se hizo va a permitir a cada niño ir más allá de lo propio, legitimar la diversidad y dará lugar a la socialización de las experiencias. Este tipo de reflexión va a permitir conceptualizar, es decir formular ideas y pensamientos que devienen de la experiencia, establecer generalizaciones que en el futuro operarán como anticipaciones. Una de las condiciones básicas es que mirar las producciones realizadas y hablar sobre procesos y resultados no se convierta en una situación rutinaria, carente de un contenido sustancial. Para evitarlo, el docente deberá pensar qué le interesa plantear, qué quiere promover (la enumeración, la descripción, la comparación, la búsqueda de relaciones, etc.) evitando fórmulas estereotipadas y distanciándose de juicios de valor que poco aportan.

La evaluación: la mirada del docente y la mirada de los niños

- No podemos analizar los aprendizajes de los niños sin tener en cuenta el contexto de la enseñanza, es decir aquello que el docente ha propuesto como situación de conocimiento. En este marco, al observar a los niños y sus producciones, el docente pondrá el acento en lo que cada estudiante progresivamente *hace* y *puede* y no en las carencias, tomando como parámetro de análisis la propia trayectoria de cada uno y en relación con lo propuesto en la sala.
- Resulta frecuente que, en las salas de 3 años, los docentes miren las producciones de los niños poniendo el acento en si "solamente garabatea" o "hace figuras humanas", entendiendo esto último como signo de "maduración". Es preciso generar categorías más ricas y diversas para observar y analizar las imágenes de los niños como, por ejemplo, la variedad en los trazos y en las formas, si "cierra" formas, la manera en que distribuye las formas y colores en el espacio, etc.
- El dibujo no deberá ser el único parámetro de análisis: el uso del color, si establece relación entre color-formas, el accionar con las diferentes herramientas, el tipo de formas que realiza cuando modela y construye, la disponibilidad corporal para las distintas actividades que se le proponen, las variaciones personales que imprime a las distintas propuestas, la curiosidad y capacidad de explorar, la atención y agudeza en la observación serán algunas de las múltiples perspectivas desde las que el docente puede observar a sus estudiantes.
- Si la apreciación de imágenes está presente en la sala, también es preciso observar el desempeño de los niños en estas actividades, preguntándonos por su interés y capacidad de observación, por sus posibilidades de hacer comentarios acerca de lo que ve y manifestar sus gustos personales.
- El proceso de observación y análisis que constituye la evaluación, le servirá al docente para comprender la relación que se ha establecido entre su propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje del grupo en general y de cada integrante en particular. A partir de allí, podrá tomar decisiones didácticas, diseñar futuras actividades, identificar situaciones en las que se hace necesaria una intervención más particularizada, etc..
- La evaluación, en plástica, tiene que ver también con la mirada que los niños hacen sobre sus propias producciones. Para los niños, la evaluación de sí en el contexto del grupo, significa ver el aprendizaje propio como proceso espiralado, registrando los logros y cambios que se operan en el tiempo a partir del trabajo.
- Ya se trate de la evaluación que hace el docente para sí o la que encara con los niños, ésta no debe mirar el resultado (el trabajo terminado) desvinculado de los aspectos que han intervenido en su realización y que han llevado a un determinado producto final, como, por ejemplo, la capacidad de "probar", la actitud ante las dificultades y su resolución, la dependencia o autonomía en la toma de decisiones, la capacidad de observar, relacionar y establecer vinculaciones causa –efecto, la actitud ante sus producciones y las de los demás, la organización personal para la tarea, etc..

Más allá de la sala

- El mundo no cabe entre cuatro paredes y la experiencia de las artes visuales, por más rica que sea, no se agota dentro de la sala. Si queremos una imaginación fértil y una representación rica, los docentes tendremos que alimentar la mirada. En este

sentido, el entorno puede ser el primer aliado, ya que ofrece un universo de imágenes a quien quiera tomarlas para enriquecer la sensibilidad, la percepción y la imaginación de los niños. Cualquiera sea el lugar en el que la escuela esté ubicada, más allá del aula siempre hay un patio desde el que se ve el cielo, muchas veces hay árboles, a veces suelen verse casas y edificios vecinos. Pero *no es lo mismo mirar que ver*, la visión es atenta y selectiva, descubre y relaciona, la visión construye significados: *"Con una estructura de referencia estética se concibe el mundo en relación a su estructura formal y a su contenido expresivo"* (Eisner, 1995, p.63). Es a partir de la intervención del docente que los niños podrán observar que esos árboles tienen formas que nunca se repiten y colores que cambian con la luz y la sombra; que las casas y edificios tienen distintas formas y dimensiones, que algunos son muy antiguos y otros nuevos, que sus fachadas tienen diferentes colores y texturas, que tienen rejas y molduras, ropa colgada, macetas con plantas, antenas. La diversidad visual que ofrece el entorno es una parte importante de la riqueza de la que se puede nutrir la imaginación y con la que se pueden construir alternativas para evitar los estereotipos.

- Más allá de la sala, también se encuentran los diferentes espacios sociales y personas que encarnan el quehacer artístico. Museos, talleres de artistas y artesanos, paseos públicos, ferias y galerías, alfareros, escultores, ceramistas, ilustradores, escenógrafos; éstas son algunas de las maravillosas experiencias que el Jardín puede ofrecer a los niños como parte de su formación visual y también social, ya que les va a permitir comprender de qué manera el arte integra la vida social de la que ellos forman parte.

La apreciación de imágenes

- El Jardín apunta a la vinculación de los niños con distintas manifestaciones artísticas, por entender que el arte es parte de las producciones sociales y de la trama cultural. Se concibe a los niños como activos interlocutores del arte, espectadores capaces de construir significados acerca de las imágenes con las que se vinculan. La apreciación promueve un contacto a la vez sensible, emotivo e inteligente, dando lugar al disfrute y al descubrimiento a través de la mirada y abarca tanto las imágenes del entorno como las producidas por ellos mismos y por diversos artistas.
- Toda imagen es singular y compleja y puede observarse desde muchos puntos de vista; por lo tanto, es importante que el docente sepa por qué y para qué ha elegido determinada obra y qué se propone trabajar con ella.

Aquello que el docente plantee, al ofrecer una imagen, deberá incitar a la búsqueda y la exploración visual más allá de los aspectos temáticos. De este modo, podrá ofrecer propuestas que apunten a enumerar, a describir, a comparar - estableciendo similitudes y diferencias- y también a relacionar distintos aspectos de una imagen o de varias imágenes entre sí.

- Las imágenes también evocan y provocan, hacen pensar, pueden despertar curiosidad, entusiasmo, rechazo o muchas otras cosas, en un registro que trascienda lo "lindo/feo". Todo esto es un material privilegiado para el diálogo y el intercambio.
- Los nexos que se establezcan con los procesos de producción plástica transitados en la sala, permitirán a los niños utilizar algunos aspectos de su experiencia como creadores para comprender aquello que están observando, recuperar nociones que han ido construyendo en la realización y ponerlas al servicio de la observación.
- Es importante ofrecer una selección de imágenes amplia y abarcativa, en la que estén presentes distintos modos de representación, tanto las producciones figurativas como las no figurativas, así como también los artistas de la comunidad y del país y el arte de distintas culturas.
- Los artistas y sus obras se hacen presentes en la sala para el disfrute, la observación y la sensibilización, para enriquecer el mundo de imágenes y la concepción cultural de los niños, no para ser copiados o imitados en ninguna de sus variantes.
- En relación con la apreciación, resulta importante que los niños tengan alguna oportunidad de ponerse en contacto con obras originales y con los espacios sociales dedicados a mostrarlas. La escuela podrá programar visitas a museos y galerías de arte, lo que les permitirá ver las obras en un ámbito diferente del cotidiano, con un montaje especialmente diseñado. También se pueden visitar espacios públicos en los que haya obras como, por ejemplo, murales o esculturas en plazas y calles. El taller de las personas que se dedican a la creación plástica permitirá conocer el

ámbito donde se crean las obras y los elementos con los que trabajan, muchos de ellos desconocidos para los niños. Finalmente, poder conversar con los artistas en sus lugares de trabajo o en su visita a la sala, puede constituirse en una experiencia muy fecunda, que extienda los alcances de la plástica más allá de la sala y que vincule a la escuela con la vida extramuros.

LENGUAJE MUSICAL

Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación

- Los niños de Nivel Inicial utilizan su voz como un elemento esencial de la exploración del mundo. Por medio de ella recrean los sonidos de la naturaleza, de los seres que los rodean y de su medio (lluvia, truenos, animales, insectos, bocinas, ruidos del ambiente, etc.). Las actividades de este campo de formación han de proveerlos de todas las posibilidades y los elementos para que ese mundo se plasme en su realidad. De allí la importancia de promover la participación de todos los niños, evitando rotularlos tempranamente de acuerdo con sus preferencias y capacidades.
- Una condición indispensable es que el docente se apropie de la expresión musical y participe activa y entusiastamente en las experiencias que propone a los niños. Para que los objetivos inherentes a Lenguaje Musical puedan ser alcanzados, es fundamental que los niños desarrollen autoconfianza. En gran medida, esto depende de un docente que ha ideado y planificado cuidadosamente las propuestas, que dispone de estrategias variadas, que maneja diversas técnicas, pero que –ante todo- es capaz de convertirse en un actor participante en el proceso creativo.
- Es fundamental disponer de un escenario apropiado para que la actividad musical pueda desarrollarse en un clima placentero.
- Para favorecer la exploración sonora del espacio, pueden organizarse salidas y paseos que conlleven la consigna de “escuchar los sonidos” de la plaza, el parque, la calle, el supermercado, la granja, etc. Luego, al volver a la sala, y a los fines de ejercitar la memoria auditiva y espacial, se instará a los niños a recuperar y reproducir los sonidos escuchados a través de la voz y de instrumentos convencionales o creados a tal fin.
- Descubrir los ritmos, reproducirlos, imitarlos y crear nuevos, es una actividad inherente a los niños. A través de elementos del medio, el propio cuerpo o instrumentos de percusión de ejecución sencilla, podremos iniciarlos en el dominio rítmico que les permitirá disfrutar de la música activa y creativamente. Las actividades pueden ser realizadas en forma individual para afianzar este dominio, pero deben ir tendiendo a desarrollarse en forma grupal para comenzar a involucrar a los niños en la idea de compartir sus prácticas en forma social.
- La voz es el instrumento natural del ser humano, y su uso en esta etapa del crecimiento es un recurso fundamental y genuino para poder tener el primer acercamiento al mundo de la música. El reproducir sonidos, jugar con ellos en sus diferentes formas y cualidades (sonidos débiles y fuertes, altos y bajos, rápidos y lentos, distintos timbres y texturas…) es el primer paso para introducirlos en lo que será el mundo del canto.
- Una actividad interesante por sus potencialidades expresivas es aquélla que consiste en acompañar un determinado gesto con un sonido. En un primer momento, el docente puede “modelizar” la actividad, pedir a los niños que imiten lo que él hace hasta que, finalmente, sean los propios niños quienes vayan creando gestos y sonidos. Posteriormente, el gesto puede dar lugar a la onomatopeya y también a la palabra que deberá pronunciarse siguiendo distintos ritmos y traduciendo actitudes y modalidades (tristeza, alegría, enojo, asombro, etc.), mediante variaciones de la voz. Es importante también rescatar la “pausa”, como acción del movimiento, a través de “momentos de silencio”, o pautas de trabajo que vayan proponiendo la calma.
- Una experiencia rica en posibilidades puede gestarse a partir de la escucha de música instrumental (la música clásica suele ser una opción muy potente). Será interesante, en principio, que el docente genere un ambiente y clima propicio para escuchar (tenderse en el suelo, cerrar los ojos) y formule preguntas que liberen la imaginación de los niños: *¿qué paisajes se imaginan?, ¿cómo son?, ¿qué hay en ellos?, ¿qué está pasando?, ¿qué personajes imaginan que están en ese lugar?, ¿cómo se sienten?* Luego, se puede pedir a los niños que “pongan a los personajes a bailar al ritmo de la música”. A partir de allí, las posibilidades de expresión resultan

infinitas, permitiendo fecundas articulaciones con plástica, expresión corporal y teatral, literatura.

- Las canciones son recursos sumamente valiosos a la hora de aportar espacios de expresión, recreación y disfrute. Por medio de ellas, los niños recorrerán los más diversos repertorios: universales, infantiles, patrios, populares, folklóricos. Así, el canto amplía el mundo infantil, enriquece su universo de significaciones y expande su universo cultural. Es importante considerar que el canto grupal es una experiencia gratificante y que tal vez la escuela representa para muchos niños la única oportunidad de hacerlo.
- Será importante presentar a los niños un repertorio coral e instrumental amplio y variado que los ponga en contacto y les permita conocer distintas expresiones estéticas y culturales para introducirlos en el mundo sociocultural al que pertenecen de manera natural y creativa, siempre haciéndolo desde un vínculo que reúna el afecto y la calidad.
- Ver videos, concurrir a conciertos, traer grupos musicales al jardín para que los niños disfruten con su música, los integrará al mundo de la cultura y les permitirá conocer y reconocer en estas expresiones diversos elementos que aportarán al desarrollo de la sensibilidad estética necesaria para percibir al Arte con criterios valorativos propios y ajenos, que ampliarán su universo expresivo y sensible. Por otro lado, también los ayudará a comprender y a valorar de qué manera estos hechos de la cultura forman parte del patrimonio de la sociedad en la que viven. Será éste también un camino propicio para iniciar a los niños en el respeto por las diferentes culturas de origen.
- Corresponde al docente:
  - ampliar tanto el abanico de experiencias –mediante la incorporación de géneros, ritmos y estilos musicales diversos- como el universo de instrumentos a escuchar, incorporando paulatinamente el conocimiento sobre los mismos (sus nombres y características).
  - evitar la hiper estimulación sonora y buscar el equilibrio entre la variabilidad constante y la repetición, alternando la enseñanza de nuevos materiales con la ejecución de lo ya aprendido.
  - promover el conocimiento y la valoración del patrimonio cultural, local, regional, nacional y universal, con un fuerte énfasis en lo local (los ritmos característicos de las distintas regiones provinciales, los distintos festivales musicales que en ellas se llevan a cabo, etc.).

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL

Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación del Lenguaje Corporal

- Las propuestas de este campo de formación deben instalarse en una zona de equilibrio entre la planificación intencional y sistemática por parte del docente y la iniciativa de los niños. Se trata, en síntesis, de propuestas que deben dialogar con los recorridos que los estudiantes van construyendo.
- Es fundamental que las situaciones de aprendizaje en el campo de la expresión corporal sean asiduas y tengan continuidad. Esto no sólo favorece la interiorización de la experiencia, sino también la posibilidad de que se recuperen y enriquezcan los aprendizajes ya incorporados. Como advierte Eisner (1995, p. 14): *"es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes…."*
- Las actividades han de seguir un orden de complejidad creciente y no reiterar las mismas, y de forma idéntica. Sólo así será posible expandir el campo expresivo de los niños, a partir de propuestas cada vez más desafiantes. Cabe, por otra parte, tener en cuenta que en las actividades de expresión corporal puede estar presente la imitación, que no está reñida con la creación. Con frecuencia, para crear, es necesario un punto de partida.
- La enseñanza de la expresión corporal en el Nivel Inicial se organiza partiendo de la idea de que la exploración, el reconocimiento y la valoración del cuerpo es una construcción que se da individualmente, en un grupo y contexto determinado. Desde la sensopercepción y la sensibilización, el niño irá tomando conciencia de todas y cada una de las partes de su cuerpo y de sus posibilidades de movimiento.

- El espacio es un lugar que necesita ser explorado, reconocido y vivenciado por el niño mediante el juego, la acción personal o grupal. El instrumento que utilizará para ello será su propio cuerpo, el de los otros y los objetos. Una propuesta abordada desde su contexto cotidiano (caminar, subir, bajar, lavarse, comer, etc.) lo ayudará a explorar y descubrir las infinitas posibilidades de variación de movimiento con su cuerpo en el espacio, en un tiempo y con una energía determinada. Se sugiere al docente presentar todos los ejercicios como si fueran juegos, valiéndose de estímulos auditivos, que a la vez desarrollen la imaginación.
- Se puede proponer a los niños que recorran el espacio libremente, a fin de conocerlo, y los ejercicios podrán variarse infinitamente. Por ejemplo: respecto de la acción de correr: a las motivaciones tradicionales sugeridas para caminar, agregar: manteniéndose en tensión, relajados, hacia diferentes puntos, tomados de la mano con un compañero, con parada brusca, etc. O bien correr como: diferentes personas, elementos de la naturaleza (viento, agua, cascada, nubes), animales (gato, conejo, perro), objetos (auto, tren, avión). Este ejercicio realizado por el niño individualmente, puede también ejecutarse en movimientos colectivos (moviéndose en grupos) como distintos objetos, animales o elementos de la naturaleza. Por ejemplo, una gran nube, una copiosa lluvia, un ciempiés, etc. Dado que estas actividades generan mucho cansancio físico, ha de procurarse la práctica de la relajación que ayudará a los niños a preparar su mente y cuerpo para actividades posteriores. Por ejemplo: somos pasajeros de un tren que nos vamos durmiendo poco a poco; somos un globo que se desinfla, etc.
- Para actividades de movimientos opuestos, la música rica en matices ayudará en la experimentación.
- Respecto de los objetos, las propuestas didácticas deben ser pensadas para que los niños los manipulen y descubran en su forma, peso, color etc., cómo jugar con ellos en vinculación con su cuerpo. Esto enriquece el proceso de sensopercepción, la educación del movimiento y la comunicación. Por ejemplo: jugar con globos, pelotas, sombreros, telas, etc.
- En los ejercicios de expresión de sensaciones, sentimientos y estados de ánimo puede recurrirse a disparadores como un cuento narrado y mimado simultáneamente por el docente, o bien a hacer juegos mímicos en parejas.
- Ante una muestra de trabajos realizados por los niños es importante que el docente estimule la reflexión y apreciación sobre sus propias producciones, las de los compañeros, o espectáculos a los que concurriere.
- Es interesante volver sobre los materiales y las consignas, en secuencias de trabajo articuladas. Muchas veces, en los primeros encuentros con un material, la actividad es más que nada exploratoria. Luego de sucesivas aproximaciones, en ocasiones aparecen más creatividad e imaginación así como nuevas posibilidades expresivas.
- Las actividades pueden desarrollarse como parte de la unidad didáctica o proyecto en curso, o formar parte de una secuencia planificada especialmente para ir trabajando los diferentes contenidos.
- Se ha de procurar la disposición de escenarios apropiados para el desarrollo de actividades corporales. Las actividades de expresión corporal se pueden desarrollar en la misma sala, reordenando la disposición de los muebles y creando un clima agradable. La luz, la música, la presencia de algunos objetos, el uso de espejos, por ejemplo, auspician un trabajo creativo y placentero.
- Es fundamental, cuando se planifican las actividades, tener en cuenta la variedad en las cualidades de los estímulos sonoros con que se trabaja la expresión corporal.
- El maestro necesita ejercitar su disponibilidad corporal y lúdica, ya que muchas veces deberá ofrecer su cuerpo para comenzar el juego.
- Cabe tener en cuenta que a veces puede estar permitido el “no-hacer” y poder mirar a los demás. Se trata de una actividad que no es coercitiva, sino que parte de las “ganas” y se basa en el disfrute.

La alternancia es una variable fundamental a tener en cuenta en la planificación de las experiencias:

- Alternar objetos con diferentes características (texturas, colores, posibilidades de movimiento que ofrecen, etc.). Por ejemplo: sábanas, telas, aros, pelotas, cintas, disfraces, globos, elásticos, papeles de diario, sillas y mesas, colchonetas, muñecos. Cada uno de ellos estimula posibilidades lúdicas y expresivas diversas.
- Alternar propuestas con consignas más cerradas o definidas con otras con mayor nivel de libertad o autonomía. Las consignas para el trabajo pueden partir de imágenes internas, de imágenes visuales (cuadros, ilustraciones, etc.). Se puede trabajar a partir de canciones, poesías, situaciones reales o de fantasía. Por ejemplo: el fondo del mar, la selva, los astronautas en el espacio, el circo, etc.
- Alternar momentos de trabajo individual con otros de encuentro en pequeños grupos o del grupo total.

Se recomienda organizar los encuentros delimitando un tiempo para el cierre de la actividad:

- a veces es interesante propiciar un momento de puesta en común (mostrar y observar qué hacen los otros);
- otras veces un momento de relajación y quietud, para recobrar el ritmo de la respiración;
- en otras ocasiones se puede proponer un diálogo acerca de lo sucedido;
- también se puede dejar un registro de aquello a lo que se jugó; por ejemplo, si se trabajó a partir de los pies (desplazamientos, apoyos, equilibrio), se puede proponer hacer sellos con témpera o con talco -con los pies- sobre una hoja.

Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación en el campo del Lenguaje Teatral:

- Para la enseñanza del LenguajeTeatral en el Nivel Inicial, se sugiere partir de la idea de que el niño, desde que nace, posee potenciales comunicativos como su cuerpo, gesto y voz, siendo este lenguaje corporal la herramienta a utilizar para la expresión teatral.
- La estrategia de abordaje pedagógico es el juego simbólico con un enfoque globalizador, entendido como representación imaginada de situaciones vivenciadas. Es un juego de representación que procesa psicológicamente diversidad de información y construye diferentes competencias. La dramatización espontánea de situaciones o hechos que impactan en la vida del niño ocurre durante el juego simbólico o en los juegos de imitación. A través de él, los pequeños manifiestan y comunican sus vivencias, emociones, necesidades e intereses.
- Se sugieren actividades orientadas a promover el desarrollo de las capacidades básicas de percepción, atención, observación, representación y expresión lingüística.
- En el juego dramático, el niño/a comenzará la exploración y el reconocimiento de los elementos propios del lenguaje teatral (acción, personaje, conflicto, historia, entorno) en distintas situaciones. Algunos disparadores pueden ser: la narración de un cuento, una poesía, una canción, una situación, etc. Esta práctica le permitirá diferenciar progresivamente el espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la exploración del "como si". Por ejemplo, "como si…fuera un bombero,…una mamá,…un chofer, etc."
- Así podrá también explorar y valorar sus propias posibilidades expresivas y las de los demás.
- Respecto de los objetos (reales o imaginarios) que utilice en la realización de sus juegos, aprenderá a vincularse con ellos conforme la resignificación que le asigne.
- Se sugiere, en relación con la construcción de identidad y cultura, programar la asistencia del grupo a espectáculos teatrales, de títeres, danzas etc. del ámbito local y/o lejano, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos.
- Oportunamente se debería brindar un espacio de reflexión y apreciación de las producciones vivenciadas y observadas, para que los niños expresen su opinión personal valorando su percepción.
- Para favorecer los momentos de expresión teatral, se recomienda:
  - Disponer de un espacio físico que promueva un clima agradable, seguro y placentero.

- Organizar escenografías (es posible hacerlo también con los niños) que alienten el juego creativo.
- Disponer en la sala cestos con objetos en desuso (vajilla, teléfonos, ropa, maletines, envases vacíos de comida, artículos de higiene, telas, maquillajes, espejos, etc.). Estos objetos ayudan a recrear ambientes y situaciones.

- La alternancia es una variable fundamental a tener en cuenta en la planificación de las experiencias:
  - Alternar propuestas de creación por parte de los niños con otras en las que el maestro sugiere temas, situaciones, conflictos, personajes y roles. Evitar caer en estereotipos masculinos o femeninos.
  - Alternar propuestas de juego dramático vinculadas a los contenidos de la unidad didáctica o proyecto con otros que pueden partir de disparadores diversos:
    - un cuento, una canción,
    - una situación que se está vivenciando (el egreso del jardín, etc.),
    - situaciones conocidas: un viaje en tren, colectivo, un pic-nic en el lago, un programa de televisión,
    - una obra de teatro que se ha visto, un video observado (el circo, un recital de música, por ejemplo),
    - situaciones imaginarias: un viaje a la luna o al fondo del mar, o a la época de los castillos, los reyes y las princesas,
    - la imitación de determinados personajes: por ejemplo, atletas, princesas, payasos, un cantante de rock,
    - la imitación de una característica (forma de caminar, de hablar, de cantar),
    - la incorporación de elementos del lenguaje del mimo.
- En su rol de “animador” corresponde al docente estimular a los niños para que puedan probar diferentes registros en sus juegos y no siempre reiteren los mismos roles o personajes; animarlos a probar, experimentar, crear: a veces un objeto, un accesorio, una máscara, funcionan como estímulo para “largarse a jugar”.

5. Bibliografía

Plástica

Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística.* Buenos Aires: Paidós

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* .Barcelona, España: Paidós

Brandt, E. (1998). Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica. En Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires: Paidós

Brandt, E. y Moreau de Linares, L. (1999). *En el Jardín maternal. Una visión desde la plástica.* Buenos Aires: Tiempos Editoriales

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza

Gardner, H. (1997). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós

Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística.* Madrid: Morata

Coll, C. (1978). *La conducta experimental en el niño*. Barcelona, España: CEAC

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum.* Barcelona, España: Martínez Roca

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós

Lurçat, L. (1982). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid: Cincel-Kapelusz

Lurçat, L. (1985). Imprégnation et transmission à l'école maternelle. En *Revue Française de Pedagogie*, 71, 39-46.

Moreau de Linares, L. (1999). *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós

Moyano, P. *Cartografía de una práctica: el Jardín de Infantes, del cotillón a la creación estética* (mimeo)

Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño* Madrid: Morata

Riviére, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza

Spravkin, M. (1997). *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Spravkin, M. (1998). La educación plástica en el proceso de comprensión y representación del espacio. En *Revista Zona Educativa. En el aula,* 10, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Spravkin, M. (2003). *La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala*. En *Artes plásticas: caminos para crear, apreciar y expresar. Serie De 0 a 5.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Spravkin, M. (2007).Los territorios de la imagen en el Jardín. En *Enseñar y comprender a los niños pequeños. Serie De 0 a 5.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Vigotsky, L. (1984). *La imaginación y el arte en la Infancia.* Moscú: Okal

Lenguaje musical

Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística.* Buenos Aires: Paidós

Aronoff, W. (1984). *La música y el niño pequeño.* Buenos Aires: Ricordi

Cherry, C. (1980). *El Arte en el niño en edad Preescolar.* Barcelona, España. : CEAC

Delalande, F. (2001). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación.* Madrid: Morata

Gainza, V. (1992). *Nuevas perspectivas de la Educación Musical.* Buenos Aires: Guadalupe.

Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente. La teoría de la Inteligencias Múltiples.* México: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis

Gianni, C. (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio En *Entre melodías, ritmo y emociones.* Serie 0 a 5: la educación en los primeros años, 6. Buenos Aires: Novedades Educativas

Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística.* Madrid: Morata

Hayquel de Andrés, M. (1984). *Introducción al Currículum y Planeamiento Educativo para Jardines de Infantes.* Córdoba, Argentina: T.A.P.A.S.

Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial.* Buenos Aires: Paidós

Montessori, M. (1984). *El Niño: el secreto de la Infancia.* México: Diana.

Origlio, F. y otros. (2005). *Arte desde la Cuna. Educación Inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años.* Buenos Aires: Nazhira

Penchansky, M. (2004). Gesto y movimiento, desplazamiento y emoción. En *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial.* 1 (5), Buenos Aires: Editora del Sur

Pescetti, L. (1992). *Taller de animación y juegos musicales.* Buenos Aires: Guadalupe

Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales.* Buenos Aires: Novedades Educativas

Schafer, M. (1998). *Cuando las palabras cantan.* Buenos Aires: Ricordi

Swanwiek, K. (1991). *Música, mente y educación.* Madrid: Morata

Vigotsky, L. (1984). *La imaginación y el arte en la Infancia.* Moscú: Okal

Willems, E. (1982). *La educación musical de los más pequeños.* Buenos Aires: Eudeba

Lenguaje corporal y teatral

Cañas, J. (1995). *Didáctica de la expresión dramática.* Buenos Aires: Octaedro

Eines, J y Mantovani, A. (1992). *Didáctica de la dramática creativa*. Madrid, España: Gedisa

Elola, H (1991). *Teatro para maestros.* Buenos Aires: Marymar

Finchelman, M. R. (1981). *Expresión Teatral Infantil.* Buenos Aires: Plus Ultra

González, H. (1992). *Teatro, juego y creación .Dramatización con niños.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Hesselman, S. (1990). *El pensamiento corporal.* Buenos Aires: Paidós

Matoso, E. (2005). *Los diversos significados del movimiento.* En *Kiné, la revista de lo corporal*, 14 (69). Buenos Aires.

Penchansky, M.. (1998). Datos para una historia de la expresión corporal. En *Expresión Corporal. El cuerpo en movimiento. Serie 0 a 5 años: la Educación en los primeros años.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Penchansky, M (2004 a). Recreando con el cuerpo, dichos y hechos en la expresión corporal. En *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial,* 1 (5), Buenos Aires: Editora del Sur

Penchansky, M. (2004 b). Gesto y movimiento, desplazamiento y emoción. En *Punto de Partida. Revista de Educación Inicial,* 1 (5), Buenos Aires: Editora del Sur

Porstein, A. M. (comp.) (2003). *La expresión corporal, por una danza para todos: experiencias y reflexiones*. Serie 0 a 5: la educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, Juego y Movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de educación física y expresión corporal.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Sarle, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Stokoe, P y Harf, R (1986). *La expresión corporal en el jardín de infantes.* Buenos Aires: Paidós

Vega, R. (1981). *El teatro en la educación.* Buenos Aires: Plus Ultra

Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Plus Ultra

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

1. Presentación

La Educación Física es una disciplina pedagógica ocupada en considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de cada niño - tomando en cuenta su situación de aprendizaje, el contexto en el que vive- y contribuir, así, a su formación integral. En este campo, la tarea pedagógica se contextualiza en una sociedad cambiante y debe promover la democratización del acceso a los saberes específicos y la inclusión de todos los niños en propuestas de enseñanza que les posibiliten avanzar hacia la conquista de su disponibilidad corporal y motriz.

La corporeidad es el modo de ser de hombres y mujeres, de niños y niñas, y constituye una construcción compleja, atravesada por componentes de naturaleza social, cognitiva, sensorial, emocional, motriz y orgánica. La motricidad es la intencionalidad operante. Es la dimensión de la corporeidad la que posibilita la relación con el medio y con los otros. La disponibilidad corporal y motriz es la síntesis de la disposición personal para la acción en interacción con los otros y con el ambiente natural.

Desde el punto de vista del desarrollo motor (proceso que involucra la evolución de las habilidades motrices rudimentarias), el niño adquiere la posibilidad de manipular objetos y desplazarse de distintas maneras ante los desafíos que le presentan las situaciones vitales que debe resolver. La Educación Física ofrecerá propuestas de enseñanza orientadas a la ampliación y el enriquecimiento de los aprendizajes corporales y motrices, de modo que el niño pueda avanzar en la organización y en el ajuste de las respuestas a las situaciones particulares que se le plantean.

Se considera que la Educación Física incide de manera intencionada en la apropiación de saberes corporales y ludomotrices, al favorecer que los niños construyan un vínculo con su propia corporeidad, con reconocimiento de los otros, poniendo en juego su motricidad y resolviendo problemáticas sencillas y diversas de manera creativa.

En la sala de tres años se enfatizan las experiencias para la Vivencia Corporal. El niño, en la interacción con el ambiente, va desplegando sus habilidades motrices y avanzando hacia la conquista de su disponibilidad corporal y motriz. Es claramente observable la necesidad de manifestarse inquieto y movilizado hacia la exploración y búsqueda de acciones, sensaciones y emociones que constituyen un continuum. La perspectiva de este campo de formación estará orientada a otorgarle la posibilidad de interaccionar en el descubrimiento y la exploración - de su propio cuerpo y con objetos-, así como a permitirle una progresiva construcción y consolidación de conocimientos para su acervo motor.

La Educación Física enriquece la experiencia corporal y motriz al facilitar la construcción progresiva de saberes que le permiten sentir: *yo me animo, yo puedo, yo sé.* Por otra parte, también posibilita la verbalización de las acciones. La mirada de los otros y el reconocimiento que va haciendo de su corporeidad favorecen que el niño pueda ir construyendo su imagen corporal, proceso al cual contribuyen las diferentes experiencias corporales y motrices, así como las actitudes y mensajes de los adultos que inciden de modo decisivo en su desarrollo.

Es de este modo que se hace posible la construcción de la corporeidad de cada niño, su singular forma de ser-en-el mundo; se enriquecen sus posibilidades corporales y motrices, avanza en creatividad, autonomía y confianza en sí mismo; experimenta placer y disfrute en las actividades y juegos, al sentirse bien *en* y *con* su cuerpo.

Se reconoce que el origen de la construcción de los conceptos se da en edades muy tempranas y se ve favorecida por la interacción del sujeto con su medio social, a través de la percepción y el accionar motor; de este modo, conquista el mundo cercano. Resultará fundamental, entonces, que en la clase de Educación Física, el docente plantee situaciones de enseñanza de los contenidos en las cuales los niños puedan hacerlos propios y "jugarlos", mediante experiencias de aprendizaje por descubrimiento y exploración. De este modo, las propuestas de enseñanza resultarán fortalecidas por la propia acción de los niños, sus creaciones, sus modificaciones de lo propuesto, todo lo cual aporta a la construcción de su identidad corporal.

En la sala de cuatro años, se orienta la mirada hacia la manifestación de la singularidad e identidad motriz, en tanto el niño evidencia caracteres que nos llevan a

pensar en un sujeto de aprendizaje que debe hacerse presente desde un accionar personal, individual y complejo, para la aprobación y manifestación en su propio entorno. La complejidad se traduce en la consolidación de estructuras motrices (acciones, actos), que le permiten diferenciarse e individuarse desde un plano sociomotriz. Facilitar la manipulación y experimentación con diferentes elementos en distintos contextos es una manera de permitir el acceso a la construcción corporal y motriz en esta etapa.

Los niños han mejorado su equilibrio; corren con seguridad y pueden realizar variados saltos; suben y bajan escaleras, pueden lanzar una pelota e intentar atraparla, entre otras habilidades posibles. También integran y afianzan algunas habilidades en juegos de reglas sencillas. Comienzan a evidenciar mayor habilidad en una mano que en la otra, aunque pasan por un período en que las alternan en algunas tareas. Participan en actividades grupales, pero suele costarles todavía la descentración. Manifiestan curiosidad, son inquietos y van desarrollando cierta autonomía en la construcción de sus juegos; despliegan sus posibilidades motrices y resuelven nuevos desafíos.

En la sala de cinco años, avanzando hacia una Construcción de la Corporalidad, los niños ya pueden correr con dominio de cambios de dirección y velocidad, detención y combinación con otras habilidades, utilizando sus saberes motrices en situaciones ludomotrices compartidas. Su desarrollo corporal y orgánico favorece nuevas y mayores posibilidades de coordinar acciones motrices globales o segmentarias de sus brazos y sus piernas. Pueden, por ejemplo, adecuar su accionar motriz en función de lo percibido y atrapar con mayor seguridad una pelota antes de que caiga, utilizar selectivamente sus habilidades en situaciones motrices expresivas y en la resolución de problemas que se les presentan en los juegos. Se define en general la lateralidad predominante e integran paulatinamente las nociones de *derecha* e *izquierda.*

Su desarrollo perceptivo continúa en esta etapa ayudado por el planteo de situaciones que le proponen observar, reflexionar sobre el problema a resolver, preparar sus acciones y probarlas, experimentando e integrando las mejores soluciones. Todo esto es posible por la mejor conformación de su esquema corporal. El proceso de descentración avanza y favorece una mayor integración grupal. Los vínculos de seguridad y confianza que se han creado lo ayudarán en la apropiación de saberes corporales, relacionales y ludomotrices en su tránsito por la sala de cinco años, todo lo cual proporcionará una creciente autonomía.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td>Iniciarse en el conocimiento de su propio cuerpo y en la exploración de sus posibilidades motrices.</td><td>Desarrollar su capacidad perceptiva en el conocimiento de sí mismos y de los otros, los objetos, el espacio y el tiempo en situaciones ludomotrices.</td><td>Enriquecer el conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz para la manifestación e intervención en su entorno.</td></tr>
<tr><td>Explorar su disponibilidad corporal en la interacción con los otros, el espacio y los objetos.</td><td>Enriquecer su disponibilidad corporal, poniendo en juego sus posibilidades motrices en la interacción con otros en situaciones ludomotrices y de la vida cotidiana.</td><td>Avanzar en la construcción de su repertorio motriz en interacción con los otros, integrando nociones espaciales y temporales, con o sin empleo de objetos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprender a jugar.</td></tr>
<tr><td>Participar y disfrutar de los juegos, comprendiendo sus reglas básicas y desplegando su imaginación.</td><td>Participar y disfrutar de los juegos, comprendiendo y recreando sus reglas, asumiendo roles, integrando sus habilidades, poniendo en juego su imaginación.</td><td>Participar y disfrutar de los juegos, acordando y respetando sus reglas, asumiendo roles, integrando sus habilidades y delimitando espacios y sus usos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comprender consignas y evidenciar una progresiva autonomía en su accionar corporal y motriz.</td></tr>
<tr><td>Jugar con cuidado de sí mismo y de los otros.</td><td colspan="2">Avanzar en el desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos, actividades corporales y motrices.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Explorar sus posibilidades expresivas a través de sus prácticas corporales y motrices.</td><td>Crear acciones motrices expresivas en prácticas corporales y motrices, en interacción con los otros.</td></tr>
<tr><td>Disfrutar en la realización de actividades y juegos en contacto con el ambiente natural.</td><td>Participar en actividades y juegos en contacto con el ambiente natural, manifestando actitudes de protección y cuidado del mismo.</td><td>Participar en actividades y juegos en contacto con el ambiente natural, con creciente autonomía, manifestando actitudes de protección y cuidado del mismo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Reflexionar acerca de su desempeño motriz, los logros obtenidos y las formas de vincularse con los otros.</td></tr>
</table>

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

<table>
<tr><th>EJES[1]</th><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td rowspan="3">En relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento expresión, dominio y cuidado del cuerpo</td><td>Exploración de prácticas corporales y motrices que comprometan el accionar motor global -desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas y sus combinaciones-.
Exploración de posturas y combinación dinámica de posturas y desplazamientos.
Exploración de nociones de tiempo y espacio en situaciones ludomotrices.
Percepción de las modificaciones corporales durante la realización de actividades corporales y motrices: transpiración, sofocación, cansancio, sed, entre otras.</td><td>Exploración y reconocimiento de las características del propio cuerpo y el de los compañeros: formas, relieves, tamaños, partes duras y blandas, sensaciones, expresión, entre otras.
Reconocimiento de los lados del cuerpo (simetría).
Las posturas corporales, su reconocimiento y utilización natural y alternativa (sentado, en cuclillas, de pie, acostado, etc.).
Reconocimiento de los cambios del cuerpo en reposo y en actividad en sí mismo y en los otros: ritmos cardíacos y respiratorios.
La alternancia entre acciones dinámicas y tónicas y acciones de quietud y relajación.</td><td>Reconocimiento del cuerpo y del movimiento en forma global y segmentaria.
Empleo de habilidades motrices.
Postura en movimiento y en reposo.
Reconocimiento de diferencias corporales y motrices. Relación con el paso del tiempo.
Percepción de las sensaciones corporales y motrices en diferentes ambientes (placenteras – displacenteras, frío – calor, sed, movilidad – quietud, seguridad – inseguridad).</td></tr>
<tr><td>Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades corporales y motrices.</td><td colspan="2">Cuidado del cuerpo propio y el de los otros.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Registro de diferentes posturas y combinación dinámica de las mismas.
Percepción de capacidades como la fuerza, la velocidad, la flexibilidad y su empleo en situaciones ludomotrices y de la vida cotidiana.
Registro de cambios corporales propios y de los otros, recuperación, tensión, relajación.
Exploración de relaciones temporales.
Percepción del ritmo propio. Ritmos musicales simples. Duración. Secuencia. Velocidad.</td></tr>
</table>

[1] La determinación de los Ejes Organizadores obedece a una definición de la Subdirección de Educación Física del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
En relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento expresión, dominio y cuidado del cuerpo		Cuidado de sí mismo y de los otros en la realización de actividades corporales y motrices.	
		Exploración de acciones motrices globales: desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas, patear, lanzar, recibir, picar, entre otros, y sus combinaciones.	Empleo de habilidades motrices: desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas, patear, lanzar, recibir, picar, entre otros y sus combinaciones en juegos.
		Exploración de la predominancia lateral en diferentes acciones motrices.	
			Reconocimiento de la predominancia lateral en diferentes acciones motrices.
		Desarrollo de habilidades motrices y su utilización en situaciones ludomotrices en grupo.	Desarrollo de habilidades motrices y su combinación en situaciones ludomotrices en grupo.
En relación con las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros	Participación en actividades ludomotrices y expresivas que permitan la exteriorización de emociones. Comprensión de reglas y pautas sencillas para poder realizar juegos compartidos. Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la construcción de juegos motores.	Participación activa en juegos grupales de organización simple tradicionales o construidos por el grupo. Comprensión e invención de reglas sencillas para poder realizar juegos compartidos. Construcción y práctica de juegos grupales de cooperación. Integración de nociones de espacio y tiempo en juegos. Construcción y participación en juegos con materiales no convencionales.	
		Aceptación de roles, reglas y pautas para jugar.	Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar. Exploración del sentido de los roles en el juego. Reconocimiento del sentido de adecuar el propio comportamiento en situaciones de juego. Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego. Proposición de nuevas formas.
		Construcción de acuerdos para que todos jueguen.	Puesta en práctica de acuerdos para sostener el juego. Aceptación de los resultados. Reflexión acerca de los conflictos producidos en el juego y su resolución.
		Acciones motrices expresivas: corporización de ritmos musicales simples, cuentos, imágenes.	
		Participación en actividades expresivas que permitan la exteriorización de sensaciones y emociones.	Exploración de las posibilidades del movimiento expresivo en los juegos en relación con el movimiento propio y el de los compañeros.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
En relación con las prácticas corporales ludomotrices en el ambiente natural y otros	Experimentación sensible, participación y disfrute de experiencias en el ambiente natural.	Experimentación sensoperceptiva de los elementos naturales. Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades corporales y motrices en el ambiente natural.	
	Conocimiento y práctica de normas referidas al cuidado y preservación del ambiente.	Conocimiento y práctica de actividades corporales y ludomotrices en ambiente natural en función del cuidado y protección del mismo.	Participación y disfrute de experiencias en el ambiente natural. Exploración, reconocimiento e intercambio de juegos que se juegan al aire libre y/o en contacto con la naturaleza.
			Experimentación de acciones motrices en contacto con el medio natural.
			Acuerdos en relación con pautas de seguridad para la vida en medios no habituales.

4. Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

Resulta fundamental que, en la clase de Educación Física, el docente –al enseñar los contenidos– persista en la habilitación a los niños para que los reconstruyan y resignifiquen y también que presente nuevas alternativas y aproveche los emergentes para enriquecer el proceso de formación corporal y motriz. De este modo, las propuestas de enseñanza serán fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo y de reconocimiento de los aportes de cada niño para afirmar la construcción de su identidad corporal.

Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada niño, los grupos que ellos conforman y los contextos donde las actividades tienen lugar. No todos los grupos manifiestan los mismos gustos, preferencias, necesidades, dificultades, etc.; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la diversidad al elaborar una propuesta didáctica. El docente tendrá que orientar, proponer ideas, ayudarlos a expresarse, o simplemente callarse y calmar su ansiedad por que los niños produzcan la respuesta esperada.

Se hace necesario colaborar en la comprensión del sentido del juego y ofrecer la posibilidad de modificarlo entre todos. Es habitual en las salas que el grupo se interese por determinados juegos o actividades; esto debe ser recuperado por el docente para enriquecer la propuesta, ampliarla, u orientarla hacia nuevos objetivos. Al mismo tiempo, debe considerar a cada niño en particular, posibilitándole una experiencia de aprendizaje genuino y gratificante. Esto implica la elaboración de propuestas con diferentes niveles de complejidad, que permitan a todos –cada uno desde sus posibilidades– experimentar para comprobar que pueden y que se animan a aprender más.

En la clase de Educación Física resulta relevante considerar la disposición corporal del docente. Más allá de organizar, orientar, observar y alentar a los niños, el docente debe "hacer" junto a ellos, ayudando a cada uno a descubrir su propia disponibilidad corporal.

- **En la sala de 3 años,** el docente podría planificar en su intervención:
  - Realizar juegos y actividades de aparición y ocultamiento del cuerpo y sus partes, utilizando como soporte material telas de diferentes tamaños, colores y texturas, a partir de consignas tales como: *¿Quedó todo el cuerpo cubierto? ¿Pueden destapar un pie? ¿Y dos partes pequeñas del cuerpo?,* entre otras.
  - Proponer la producción y reproducción de situaciones motrices y ludomotrices que favorezcan la percepción de diversos contrastes: más lento-más rápido; gritar-susurrar; más suave-más fuerte, etc. Por ejemplo: rondas, con cambios de velocidad en los desplazamientos, danzas con ritmos cambiantes, equilibraciones y reequlilibraciones, saltos altos y bajos, entre otros.
  - Facilitar situaciones jugadas con integración de habilidades como lanzar, patear, hacer puntería, entre otras, que provoquen en los niños el disfrute de su disponibilidad motriz, la interacción con los otros y la verbalización de lo aprendido. Por ejemplo, juegos de imitación, de descubrimiento, de repetición, de percepción, de exploración, rítmicos, de reconocimiento. Proponer actividades que permitan manifestar la disponibilidad corporal y motriz a través de recorridos que requieran caminar, correr, saltar, galopar, lanzar, gatear, trepar, balancearse, traccionar, suspenderse, tensionar, recorrer, entre otras.
  - Destinar tiempos para el diálogo sobre los cambios corporales ocurridos durante la realización de actividades, tales como percibir la transpiración, la agitación, la sed, a fin de propiciar la toma de conciencia del propio cuerpo.
  - Realizar experiencias en el medio natural en diferentes ámbitos de la comunidad, de acuerdo con las posibilidades reales de la institución y del medio donde se encuentra. Se podrán realizar salidas educativas, visitas o recorridos, entre otras opciones. A partir de las actividades ludomotrices en la naturaleza, el docente ayudará a los niños a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Todas las experiencias deben ser placenteras; por ello, es aconsejable que las jornadas inicien y finalicen en el día.

- Utilizar diversidad de elementos/objetos y favorecer su manipulación, en parejas o pequeños grupos. Descubrir, por ejemplo, texturas, pesos, formas, movimientos, son algunas de las actividades de experimentación que se sugieren para tal fin. La organización en parejas o pequeños grupos le permite al docente recorrer los grupos, observar, sugerir, responder a cada uno de los niños, alentando de manera más personalizada. A su vez, los niños junto a sus pares, podrán observar, mostrar, demostrar, imitar, ensayar, explorar, incrementando las oportunidades de enriquecer sus posibilidades motrices.

- **En la sala de 4 y 5 años,** el docente podría planificar en su intervención:
  - Proponer situaciones motrices que favorezcan la percepción de diversos contrastes: fuerte-suave, rápido-lento, acción-quietud, etc. Por ejemplo: proponer danzas con estilos musicales variados y ritmos cambiantes.
  - Brindar espacios para la exploración motriz en recorridos, circuitos, entre otros, habilitando variados modos de resolución. Los niños en su práctica, individual o colectiva, se encuentran con estas situaciones diseñadas por el docente quien los incentiva a proponer variantes. En estas instancias, es imprescindible conceder el tiempo necesario para que los procesos exploratorios resulten significativos y no se fuercen resultados. Estas actividades ludomotrices representan para el niño desafíos, situaciones problemáticas a resolver y comprometen un repertorio amplio de acciones motrices:
    - Habilidades motrices locomotivas: caminar, correr, saltar, reptar, entre otras.
    - Habilidades motrices no locomotivas: suspenderse, balancearse, traccionar, empujar, deslizarse, hamacarse, equilibrarse en forma estática con diferentes bases de sustentación, recuperar el equilibrio luego de la acción, entre otras.
    - Habilidades motrices de proyección/recepción: lanzar diferentes objetos y elementos, picar una pelota, golpear una pelota, patear, recibir diferentes elementos, entre otras.
  - Destinar tiempos para el diálogo sobre los cambios corporales que ocurren en las situaciones motrices.
  - Ayudar a los niños a que tomen conciencia de la necesidad de preservar su integridad corporal en el ambiente donde transcurre su vida cotidiana.
  - Realizar experiencias en el medio natural en diferentes ámbitos de la comunidad, de acuerdo con las posibilidades reales de la institución y del medio donde se encuentra. Se podrán realizar salidas educativas, visitas o recorridos, entre otras posibilidades. Propiciar actividades de exploración sensoperceptiva de los elementos naturales. A partir de las actividades ludomotrices en la naturaleza, el docente ayudará a los niños a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Todas las experiencias deben ser placenteras y, para ello, se hace necesario proponer una secuencia adecuada en las tareas que se plantean a los niños, que puede llegar a concluir en una pernoctación. Ello requiere un trabajo previo de preparación para esta experiencia y la contención afectiva necesaria. Resulta esperable que la enseñanza de saberes para la vida en ambientes diversos se aborde en articulación con otros campos de formación.
  - Realizar acciones motrices utilizando diversidad de elementos/objetos, en parejas o pequeños grupos. Descubrir por ejemplo texturas, pesos, formas, movimientos, son algunas de las actividades de experimentación que se sugieren para tal fin. La organización en parejas o pequeños grupos le permite al docente recorrer los grupos, observar, sugerir, responder a cada uno de los niños, alentando de manera más personalizada. A su vez, los niños junto a sus pares, podrán observar, mostrar, demostrar, imitar, ensayar, explorar, enriqueciendo sus posibilidades motrices.
  - Favorecer el encuentro de los niños con situaciones variadas en las que pongan en juego la propia acción en la exploración, el descubrimiento, la imitación y la resolución de problemas. Los niños al desplegar su accionar, registran, perciben, toman contacto con su propio cuerpo, sus propias posibilidades y sensaciones y se motivan para indagar nuevas alternativas.
  - Proponer variados juegos:
    - Juegos motores expresivos, juegos motores tradicionales, juegos de orientación, juegos motores rítmicos y de percepción, representación de cuentos, entre otros, que permitan la expresión, la verbalización, la puesta en juego de

su corporeidad y el disfrute de su motricidad. La regla aparece como elemento organizador que permite la concreción del juego con otros.

- Juegos cooperativos, caracterizados por la disposición a conseguir un objetivo común a partir de esfuerzos individuales. Por ejemplo: trasladar un objeto pesado, formar figuras geométricas diversas utilizando el cuerpo de los integrantes del grupo, construir una figura con diferentes elementos.
- Propuesta de juegos de oposición, como por ejemplo: todos vs. uno, uno vs. todos.

- Utilizar diversidad de elementos, tradicionales de la Educación Física y no convencionales, considerando el grado de dificultad que representan, sugiriendo la exploración y descubrimiento de sus particularidades a partir de la manipulación, tanto en forma individual como en pequeños grupos. Resulta enriquecedora la utilización de diferentes partes del cuerpo, de nociones espaciales: por arriba de, por adentro de, etc. y temporales: más rápido que, antes que, de intensidad, entre otras.
- Habilitar espacios para el despliegue de la creatividad de los niños, escuchando sus propuestas; invitándolos a proponer actividades, recorridos, juegos, modificar sus reglas, inventar roles y personajes, delimitar refugios, definir espacios permitidos y prohibidos; estimulando la imaginación.
- Asignar tiempo de la clase para socializar las experiencias, conversar con los niños acerca de lo que han percibido, las formas de vincularse, los juegos que han inventado, las formas de resolución de las actividades, considerando otras posibles, promoviendo la reflexión y la verbalización acerca de lo aprendido y los logros obtenidos.
- Destinar tiempo a la evaluación entendida como un proceso que debe implementarse de modo integrado a la enseñanza y compartido con los niños. Resulta conveniente que el docente ayude a los niños a describir sus logros y que les asignen significado. Es de utilidad llevar un cuaderno donde registrar cómo se manifiestan los niños en el aspecto motriz, sus modos de interacción con los otros y con el ambiente. Escribir, por ejemplo, lo que los niños comentan sobre sus sensaciones cuando aprenden, recuperar sus voces, las frases que elaboran y que dan cuenta de lo que han sentido en un determinado momento de la clase. Se trata, de este modo, de que niños y maestro recuperen los momentos significativos de los diversos procesos de aprendizaje.
- Llevar a cabo una evaluación de inicio, de proceso y final. En esta última, el docente, además de considerar los logros de sus estudiantes, evaluará su propia propuesta de enseñanza.

5. Bibliografía

Aisenstein, A. (comp.). (2006). *Cuerpo y cultura, prácticas corporales y diversidad.* Buenos. Aires.: Libros del Rojas

Amicale EPS. (1995). *El niño y la actividad física. -2 a 10 años* (3ra edic.) Madrid: Paidotribo

Furlán, A. (1995). ¿Un cuerpo políglota? En *Actas del Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina

Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires: Stadium

Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Stadium

Gómez, J. (2004). *La educación física en el Nivel Primario*. Buenos Aires: Stadium.

Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Grasso, A. y Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Gruppe, O. (1976). *Estudio sobre una teoría pedagógica de la Educación Física.* Madrid: INEF.

Inverno, J. (2003). *Circo y Educación Física*. Barcelona, España: INDE

Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Buenos Aires: Paidotribo

Onofre Contreras, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Madrid. INDE

Pavía, V. (2002). *Entren al patio.* Neuquén, Argentina : Universidad Nacional del Comahue

Rozengardt, R. (2006). Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar. En *Revista Digital*, 11. (100), Buenos Aires

Ruiz Perez, L. (1995). *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos

Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio.* Buenos Aires : Stadium

Soares, C. (2005).*Historia de lo diverso y lo homogéneo.* Conferencia Jornadas Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad. Coordinación Deportes. (Mimeo)

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios .Nivel Inicial*. Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas (2007). *Aprendizajes Prioritarios Jurisdiccionales - Educación Física - Nivel Inicial y Primario.* Córdoba, Argentina: autor

1. Presentación

Desde el nacimiento, los niños participan de relaciones con los adultos más significativos de su entorno. Y a partir de estas relaciones comienzan a conocerse, conocer al mundo y a los otros. Así van constituyéndose como sujetos en un proceso de identificaciones múltiples con personas, con lenguajes, con formas culturales de relación consigo mismo y con los otros, con visiones del mundo y de su entorno atravesadas por valores y normas. La construcción de identidades se produce *en* y *por* la convivencia en un contexto social, desde una interacción entre sujeto y mundo social.

La identidad es una construcción abierta, a lo largo de toda la experiencia vital: somos lo que hacemos y lo que decimos sobre lo que hacemos; vamos siendo en la narración de nuestras vicisitudes, nuestros logros, nuestros miedos, nuestros desafíos, nuestros encuentros y desencuentros. En este proceso de identificaciones, cada niño va reconociéndose a sí mismo, desarrollando de manera paulatina su conciencia de sí. Por eso, es necesario habilitar un espacio de reflexión escolar sobre quiénes somos y quiénes queremos ser**.** El vínculo con su propio cuerpo, con sus emociones, con sus posibilidades, implica momentos de descubrimiento y de apropiación en los cuales los niños asocian su autopercepción con representaciones y juicios provenientes de su entorno social. Una responsabilidad significativa de la Educación Inicial es participar en ese proceso socializador, atravesado por orientaciones morales y construcción de identidades.

El Jardín forma parte de una comunidad con expectativas de cierto comportamiento social, con valoraciones y prescripciones que, en ese contexto sociocultural, caracterizan lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo. Todas las instituciones educativas producen efectos formativos en este campo, por lo que es necesario revisar lo dicho y lo no dicho, lo que se practica y lo que se omite. En este sentido, el área *Identidad y convivencia* recupera muchas de las preocupaciones cotidianas de los equipos docentes del Nivel Inicial para transformarlas en **contenidos de enseñanza,** con propósitos formativos específicos. En sus acciones y omisiones, en sus palabras y silencios, la experiencia del Jardín comunica expectativas sociales, concepciones morales y pautas de socialización. En consecuencia, no se trata de agregar un nuevo conjunto de tareas a la enseñanza, sino de revisar y reorientar algunas de las prácticas formativas ya existentes, para clarificar sus propósitos, definir sus contenidos y justificar la legitimidad de sus metodologías.

Por otra parte, la integración a la vida institucional implica para el niño el desarrollo de habilidades sociales que le permitan operar en el nuevo entorno, mediante una coordinación progresiva de las propias acciones con la organización social. Tales habilidades incluyen convenciones, hábitos y expectativas mutuas validadas en cada contexto social y siempre sujetas a revisiones y transformaciones. En consecuencia, el proceso de socialización no debería entenderse como una adecuación pasiva impuesta desde la enseñanza, sino como una incorporación crítica y activa, en la cual cada sujeto aporta propuestas y modalidades propias de actuación en el mundo.

La construcción de normas

La construcción subjetiva de las normas es un mecanismo complejo, lento y no siempre progresivo, pues admite reflujos en las conductas y los juicios. Para favorecer este proceso desde el Jardín de Infantes, las normas han de ser comunicadas y fundamentadas ante el grupo de niños, dando razones argumentales de por qué ciertas actitudes y conductas son preferibles a otras. En consecuencia, respetar a los niños como sujetos de derecho implica también contribuir a que se ejerciten en la comprensión y contextualización de las normas, así como en la formulación de aquéllas que pueden serles delegadas para que actúen como legisladores (se trata, obviamente, de un conjunto acotado de normas). En cualquier caso, la construcción del respeto a las

normas debería evitar todo tipo de manipulación emocional o promesa de premios materiales o simbólicos a quien obedece. Tales formas de "recompensa" pueden ser entendidas como una suerte de pago o soborno y aunque en un primer momento pueden funcionar a modo de "indicadores externos materiales" – a veces necesarios, por la edad de los niños- es fundamental que ellos comprendan que a las normas hay que atenerse como forma de vida y no sólo en función de "retribuciones". De lo que se trata, precisamente, es de contribuir a formar sujetos libres, capaces de entender la necesidad de las normas en la vida social.

El trabajo conjunto y articulado entre las familias y el Jardín potencia notablemente el proceso formativo de los niños.

> *"Las familias, como primer entorno de socialización, se encuentran a su vez insertas en comunidades culturales más amplias, y no son el único escenario de crianza. Hoy las familias y las instituciones educativas (Jardines de infantes, Jardines maternales u otras modalidades alternativas de atención a la infancia) operan como escenarios de crianza primarios y/o secundarios, alternativamente, en forma complementaria según sean los distintos aprendizajes que se den en cada uno de ellos. Muchos aprendizajes se inician hoy en los Jardines maternales y se retoman en los hogares (lavarse las manos antes de comer, cepillarse los dientes, comer sentado utilizando la cuchara y el tenedor, usar la servilleta, etc.). Aprendizajes que resultaban prioritariamente responsabilidad de las familias, actualmente se comparten" (Violante, 2008, p.58).*

Familias y Jardín: tradiciones culturales y modos de crianza

También cabe preguntarse qué sucede si las familias expresan una tradición cultural o modos de vida diferentes de los que reconoce la crianza habitual de los Jardines. El espacio público escolar reúne diversas concepciones legítimas de búsqueda de la felicidad y de satisfacción de necesidades básicas, sociales y culturales; diversidad de concepciones que necesitamos aceptar e incluir en un proyecto educativo que no le exija a nadie que renuncie a ser quien es para integrarse a la escuela: familias de diferentes creencias religiosas, de diferentes configuraciones, de hábitos contrastantes, con lenguajes traídos de otros países o de pueblos originarios, etc. tienen derecho a educar a sus hijos e hijas en pautas familiares propias.

No podemos desconocer, por otra parte, que hay familias en las que lo usual es el maltrato, el descuido o el abandono, que forman parte también de tradiciones culturales y modos de crianza habituales, pero que contradicen los derechos de los niños, transgreden el estado de derecho y se contraponen a la construcción de una sociedad inclusiva y pluralista: no toda diversidad es legítima. En este último caso, la responsabilidad del Jardín es, por un lado, detener -en la medida de sus posibilidades- cualquier forma de maltrato y, cuando resulta pertinente, denunciarlo a los organismos competentes; por otro lado, la formación escolar de esos niños se torna más dificultosa pero, al mismo tiempo, más necesaria. Quienes no reciben una crianza familiar acorde a sus necesidades y derechos han de recibir atención prioritaria de nuestros Jardines, donde tienen la oportunidad de torcer su destino y compensar los déficits de su entorno primario. Este discernimiento entre diversidad legítima, con derecho a ser reconocida, y situaciones denigrantes o violatorias de derechos es una responsabilidad ética y política del equipo docente, junto con las autoridades del sistema educativo provincial (Siede, 2007).

Las familias (y también otras y diversas organizaciones comunitarias) socializan a los niños desde diferentes perspectivas, muchas de ellas legítimas aunque no siempre coincidentes. La responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante.

El conocimiento y cuidado del propio cuerpo

La educación en sexualidad es un tipo de formación que busca proporcionar herramientas de cuidado y no modelar comportamientos, en tanto este tipo de educación parte del reconocimiento pleno del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. La sexualidad es constitutiva de la condición humana y producto del entramado de dimensiones biológicas, afectivas, sociales, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas que constituyen la identidad de los sujetos.

Esto significa el reconocimiento, dentro del ámbito educativo, de los niños en tanto sujetos integrales y sexuados, es decir, con historias singulares y colectivas, llenas de sentidos y significados propios y de atribuciones de sentidos por parte de los otros (pares, familias, adultos/as, escuela, etc.). Sujetos integrales que se constituyen en las interacciones con el otro, los otros y el contexto histórico-social que habitan.

La sexualidad se construye desde la infancia en el conocimiento del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades, sus necesidades, emociones y modos de expresión. Los niños llevan al Jardín sus inquietudes y representaciones sobre la sexualidad, la procreación y los modos de expresar afecto. Corresponde al Nivel ofrecerles la oportunidad de disponer de un saber que les permita reconocer y comunicar sus deseos y necesidades y también aprender acerca de formas de cuidado de sí mismos.

En este marco, el contenido específico de este campo de formación incluye:

- la exploración espontánea y orientada.
- el acceso a la información pertinente y al conocimiento del cuerpo: cómo es, cómo funciona, cómo va cambiando y cómo es posible cuidarlo.
- el hecho de que la sexualidad se inscribe en el marco de contactos y vínculos con uno mismo y con el otro.
- la construcción de criterios valorativos y normativos. De este modo, promover el cui - dado del propio cuerpo ("sintiente" y actuante, sexuado y en desarrollo) contribuye a que cada cual construya su identidad sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.
- la importancia de los sentimientos, actitudes y valores.
- el "desmontaje" de estereotipos de género (Brailovsky y Abramowski, 2009).

El juego

Reconocido por el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño[2], el juego es, para los niños, "un territorio que les resulta propio, que recrean permanentemente y en el cual se sienten protagonistas" (Dente, 2009, p. 1). Así, profundamente ligado al concepto de infancia, el juego ha de ser concebido como un derecho en relación con cuyo cumplimiento corresponde al Nivel Inicial un papel preponderante[3].

La tradición ha reconocido al juego su estrecha vinculación con la expansión de la imaginación y la fantasía infantil. En este campo de formación, sin desconocer tales vínculos, interesa también recuperar sus componentes socioculturales, su condición de "espacio de construcción de conocimiento en el que se evidencia el proceso cognitivo y en el que el mundo interno y el mundo externo del sujeto se articulan" (Dente, 2009, p. 3), su potencialidad como herramienta para la integración grupal y el desarrollo personal y para la construcción de los roles y pautas sociales.

Habilitar espacios de juego en el Jardín contribuye a la construcción de identidad y convivencia en tanto el juego –como contenido y en sus diversas manifestaciones–:

- favorece la articulación de cuerpo, pensamiento y acción;
- permite avanzar en la exploración, la comprensión y la recreación de la realidad natural y social;
- propicia la ampliación del universo de significaciones, tanto personales cuanto sociales;
- habilita espacios de encuentro y comunicación con *otros*, con quienes hay que entenderse, compartir, acordar;
- favorece el abordaje, la discusión y los intentos de resolución de situaciones problemáticas.

El juego dramático posee un rol fundamental en la constitución de la identidad y la convivencia, en tanto –como señala Dente (2009)– "se emparenta con la metáfora, con la posibilidad de simbolización y con la búsqueda de sentido, y favorece la aparición de un sujeto activo, dinámico y creativo" (p. 7).

---

[2] Dicho artículo establece que "El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales".

[3] Preponderante, pero no exclusivo. Valen al, respecto, las consideraciones vertidas en el Encuadre General de este Documento en relación con los procesos de articulación Nivel Inicial- Nivel Primario.

Rol formativo del Nivel en la construcción de ciudadanía

La formulación de proyectos de enseñanza vinculados con la convivencia y la identidad requieren un posicionamiento crítico sobre el rol formativo del Jardín y su aporte a la construcción de ciudadanía desde la infancia temprana. En su primera experiencia escolar, los niños construyen representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades individuales y los problemas compartidos. Es un espacio donde se los inicia en el ejercicio de derechos y responsabilidades de la vida social.

En este ámbito, y desde esta perspectiva, han de ingresar a los proyectos de enseñanza contenidos propios de la educación cooperativa, la educación ambiental y la educación vial. En el primer caso, se trata de promover la iniciación de los niños en la construcción de principios y valores vinculados con la solidaridad, la importancia del esfuerzo personal y de la ayuda mutua. En cuanto a la educación ambiental[4], la acción de enseñanza ha de orientarse a la formación, desde la infancia, de una cultura ciudadana que permita a los sujetos tomar conciencia responsable y comprometida con respecto al ambiente. En el ámbito de la educación vial, el propósito es la progresiva adquisición –en el marco de las experiencias infantiles– de un saber hacer seguro y responsable orientado a salvaguardar los derechos a la vida propia y la de los demás y al respeto por la convivencia en los distintos espacios públicos en los que los niños se mueven; supone también trabajar a partir del concepto de tránsito como *derecho* y como c*onstrucción social*. Todos estos contenidos demandan un abordaje integrado en experiencias de aprendizaje que permitan a los niños explorar los vínculos y relaciones que, en su accionar cotidiano, establecen con el ambiente natural y social, con sus pares y con los adultos.

Si el pleno ejercicio de los derechos y las responsabilidades ciudadanas llegará para cada cual a edades más avanzadas, las relaciones de poder, los procesos de integración grupal y las prácticas de deliberación democráticas e inclusivas pueden iniciarse mucho antes y abrir el camino a un ejercicio crítico de la ciudadanía.

En ese sentido, construir las identidades en la convivencia del Jardín es una escuela de ciudadanía. Del mismo modo, construir la convivencia en el respeto a identidades diferentes y en la invitación a identidades colectivas es generar en el Jardín el tipo de sociedad que nos proponen la Constitución Nacional y los documentos internacionales de Derechos Humanos, pero que los adultos estamos aún lejos de alcanzar. En ambos sentidos, la ciudadanía del Jardín es una puerta y un puente hacia la ciudadanía adulta.

Todas las convicciones expuestas hasta el momento toman posición entre posturas unidimensionales que han llevado a los Jardines de un extremo al otro, en un péndulo histórico que desdibuja las responsabilidades y el sentido de la tarea. Por el contrario, esta propuesta curricular intenta fundarse en una consideración equilibrada de las necesidades formativas actuales, prudente en sus métodos y alejada de extremos inconducentes en los que a veces han caído las prácticas educativas atrapadas en dicotomías excluyentes. Se trata de evitar las falsas oposiciones:

- entre imponer un arbitrario cultural que aplasta la singularidad de cada niño o, por el contrario, negar inserción comunitaria a las nuevas generaciones, bajo el supuesto de que la expresión espontánea no debe ser coartada por la transmisión de un legado cultural;
- entre asimilar las diferencias de creencias, de tradiciones, de estilos de vida a una cultura hegemónica que se presenta como única verdad o, por el contrario, sobredimensionar la diversidad aislando a cada grupo, evitando intercambios enriquecedores y cristalizando identidades que, por definición, son siempre abiertas y cambiantes;
- entre el adoctrinamiento verbal, en el cual los docentes tomamos posición explícita sobre cualquier aspecto de la vida moral (en tono jovial y simpático, pero no menos moralista que los discursos clásicos) o, por el contrario, un diálogo manipulatorio que supuestamente evita la imposición verbal pero espera que el grupo de niños llegue a concluir lo que los adultos ya pensábamos de antemano.

Estas y otras dicotomías obnubilan nuestras decisiones cuando tratamos de realizar exactamente lo contrario de lo que criticamos en prácticas tradicionales, lo cual nos

[4] Contenidos de esta temática son asumidos, desde una perspectiva específica, en *Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología.*

lleva a actuar en espejo y sin criterio propio. Por el contrario, el primer compromiso del trabajo en este campo es una revisión crítica de las representaciones heredadas, de los dispositivos instalados y los mensajes habituales de cada institución, de los hábitos que docentes y directivos tenemos incorporados (metidos en el cuerpo) que orientan nuestra tarea a veces más allá de nuestras intenciones explícitas.

En síntesis, la construcción de este campo de formación se sustenta en algunas convicciones básicas sobre lo que el Nivel Inicial hace y puede hacer en la trayectoria formativa de los niños. Así, el Jardín

- es un espacio social cualitativamente distinto del hogar familiar, pues la escuela *es espacio público de construcción de lo público* (Cullen, 1997); constituye, entonces, la primera experiencia social de regulación pública en la que participan los niños y donde aprenderán progresivamente a ejercer prácticas de ciudadanía activa.
- es un espacio donde aprender a reconocernos iguales y diferentes, con necesidades parecidas y estilos distintos, con los mismos derechos, con variadas experiencias antes, durante y después del tiempo compartido en la escuela.
- ofrece ocasiones para aprender a resolver solidariamente las necesidades individuales y comunes, a través de acuerdos, de ensayos y modificaciones, bajo el cuidado y con las orientaciones de los adultos.
- brinda oportunidades de aprender a ejercer la libertad, es decir, a decidir cómo actuamos en relación con los demás, desenvolviendo el deseo y los inte-reses de cada uno, en articulación con lo que los demás quieren y proponen, mediados por normas en cuya formulación y justificación los niños participan paulatinamente.
- no es un espacio donde replicar la misma experiencia de cada grupo familiar, sino en el que es posible encontrarse con lo nuevo, lo ajeno, lo desconocido, lo que permite ampliar la experiencia social de cada uno. Es el lugar donde cada niño puede aprender lo que nadie le enseñaría si no estuviera en la escuela. Por eso, la experiencia de escolarización temprana es importante y no se limita a expresar lo que cada uno sabe, sino que abre las puertas del mundo.

En definitiva, el campo formativo denominado *Identidad y Convivencia* constituye un desafío de reinvención de las prácticas socializadoras del Jardín; una reinvención que no se realiza de un día para otro, sino que se reedita cada día con cada grupo, en cada contexto social específico.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td colspan="3">Integrarse progresivamente al grupo y a la institución, asumiendo actitudes adecuadas de participación en la vida grupal, con respeto solidario por cada persona que lo/la rodea.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Experimentar juegos tradicionales y particulares del contexto local, de manera individual y grupal.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Disfrutar del juego, en sus múltiples situaciones.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Expresar y reconocer diversas emociones y sentimientos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reconocer y utilizar convenciones sociales que regulan sus relaciones interpersonales.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Iniciarse en la formación de hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros, adquiriendo prácticas de higiene preventiva y un orden adecuado a cada momento de la tarea.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Avanzar progresivamente en la construcción de una imagen positiva de sí mismo.</td></tr>
<tr><td>Incrementar la capacidad de ejecutar diversas acciones y toma de decisiones por sí mismo.</td><td colspan="2">Descubrir y disfrutar autonomía creciente en el accionar cotidiano.</td></tr>
<tr><td>Explorar situaciones de interacción con la diversidad cultural.</td><td colspan="2">Valorar y respetar la diversidad cultural, étnica, de género, de ideas, etc.</td></tr>
<tr><td>Reconocer y aceptar pautas y límites de la convivencia en la sala y en actividades compartidas.</td><td colspan="2">Comprender, aceptar y recrear normas de convivencia que regulan la vida colectiva para avanzar en el proceso de interacción con los pares y adultos.</td></tr>
<tr><td>Avanzar en el conocimiento de sí y el cuidado de su propio cuerpo.</td><td colspan="2">Conocer y valorar el propio cuerpo, con respeto por la propia intimidad y la de los demás.</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td colspan="2">Comenzar a adquirir actitudes y conductas responsables que favorezcan el cuidado y la protección del ambiente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vivenciar situaciones que habiliten el uso de convenciones no discriminatorias (por género, sexo, raza, etnia, clase social, religión, capacidades diferentes, entre otras).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollar posibilidades de resolver conflictos a través de diferentes modalidades de diálogo y negociación con los demás.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Reconocer sus aprendizajes de la etapa inicial y proyectar su pasaje al Nivel Primario, expresando expectativas, temores y dudas.</td></tr>
</table>

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Vivencia de experiencias de integración grupal (pautas de adhesión, conocimiento de cada miembro, modalidades del compañerismo, momentos de mayor o menor acuerdo en la consecución de propósitos compartidos, posibilidad de enfrentar y resolver conflictos).		
Participación en situaciones de juego, como fin en sí mismas o planteadas por el adulto.		
Reconocimiento y valoración de las características y cualidades personales propias, de otros miembros de la comunidad escolar y de otros sectores.		
Construcción progresiva de una imagen positiva de sí mismo.		
Expresión y comunicación de sentimientos y emociones básicas (amor, rechazo, simpatía, bronca, respeto, entre otros). Modalidades e intensidades en sí mismo/a y en otros miembros del grupo.		
Características, posibilidades y pautas de cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.		
Respeto por la propia intimidad y la de los otros.		
Progresiva adquisición y afianzamiento de hábitos de higiene personal.		
Cuidado de los objetos y espacios personales y compartidos.		
Reconocimiento de situaciones cotidianas de peligro y ensayo de acciones de resolución (analizando con el adulto los resultados de dichas acciones).		
Prácticas de cooperación y colaboración (rutinas de preparación y recolección de materiales).		
Respeto por los demás, lo ajeno, lo diferente, lo novedoso. El conocimiento como herramienta de comprensión de las diferencias.		

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
	Conocimiento de los derechos del niño a través de su vivencia en hechos cotidianos.	
	Respeto por la convivencia en los distintos espacios públicos.	
	Reconocimiento de convenciones sociales que facilitan la convivencia entre las personas que comparten tiempos y espacios comunes (adaptación progresiva a compartir espacios, objetos y atenciones; escucha atenta; incorporación progresiva de habilidades de interacción personal; etc.).	
	Construcción de acuerdos para establecer vínculos positivos con pares y adultos.	
	Recuperación de experiencias lúdicas familiares, regionales (tradicionales y/o actuales).	
	Exploración y vivencia del juego centralizador, el juego trabajo y el juego en sectores (dramático, de construcciones, de biblioteca, de artes plásticas, entre otros).	
		Participación en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida cotidiana, reales o factibles, relacionadas con el ejercicio de derechos y responsabilidades de la vida social. (educación vial, educación ambiental, derechos humanos, entre otros).
		Iniciación al conocimiento del Nivel Primario y los desafíos del pasaje de un nivel a otro.

4. Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

La enseñanza en este campo admite diferentes tipos de proyectos y modalidades. Por un lado, hay numerosas situaciones cotidianas que se abordan espontáneamente. El docente responde a la situación con intervenciones que elabora en el momento y que a veces se reducen a algunas palabras y a veces requieren decisiones mayores. Al mismo tiempo, el abordaje formativo de situaciones recurrentes demanda elaborar proyectos más complejos y extensos, que pueden asociarse al trabajo de enseñanza en otras áreas o tener autonomía; pueden durar cierto número de semanas o convertirse en actividades permanentes de todo el ciclo lectivo. Puede tratarse de proyectos sustentados en el juego, en la organización de las tareas habituales de la sala, en tematizar algunos conflictos, en formular y experimentar una norma acordada por el grupo, etc. En cualquier caso, la tarea didáctica requiere vincular cada propósito y expectativas con los medios y modalidades de enseñanza que adoptaremos para llevarlos a cabo. En esa línea, ofrecemos algunas orientaciones que clarifican lo que nos proponemos lograr y desagregan algunas líneas de trabajo pertinentes en cada caso.

El juego

En relación con el juego, cabe al docente la responsabilidad de crear las condiciones para que las posibilidades del juego se hagan cada vez más ricas y complejas, a través de:

- la construcción *para* y *con* los niños de espacios de juego variados y estimulantes.
- la exploración de las posibilidades de diferentes escenarios y materiales.
- la creación de oportunidades de juego que propicien tanto la liberación como el enriquecimiento del lenguaje en tanto vehículo de la interpretación y producción de sentido.

- Jugar por jugar, disfrutar, crear y recrearse, son medios para el desarrollo de una vida plena, no siempre presentes en la cotidianeidad de los niños fuera de la escuela. Por eso mismo, el Jardín debe proveer oportunidades de jugar por jugar. Pero, para que esto sea posible, el docente ha de asegurar condiciones de libertad y amplia disponibilidad de espacios y materiales. Si existe presión externa o algún tipo de censura, el "jugar por jugar" ya no será tal y, en consecuencia, los intereses, motivaciones, temores, inquietudes que podrían expresarse en el juego no fluirán libremente y el carácter placentero resultará inhibido.
- Jugar en contacto con otros y con materiales que requieran fuerza, destreza motriz, expresión corporal y movimientos, contribuye a reconocer el propio cuerpo, las diferencias entre los cuerpos de compañeras y compañeros, en un proceso de valoración y respeto por las diferencias.
- La violencia, el maltrato, la competencia por imponerse a los demás son problemáticas que suelen expresarse en el juego espontáneo, que permite a los niños recrear y elaborar lo que viven y observan en su experiencia social. Es importante que el Jardín tome estas expresiones lúdicas como fuente de información, sin juzgarlas ni promoverlas, para proponer un pasaje paulatino a juegos orientados hacia valores y actitudes de convivencia pacífica y solidaria (Windler, 2000).
- Es conveniente distinguir los juegos violentos de aquéllos en los que solamente hay un exceso de energía que el grupo de niños necesita descargar, considerando que los ritmos corporales infantiles son distintos a los de los adultos.
- Entre las propuestas de juego en el Jardín que se relacionan más directamente con los objetivos y contenidos de este campo de formación, pueden mencionarse:
  - El juego sociocultural vinculado con la representación de los distintos sectores sociales.

- Juegos centrados en la exploración de espacios y materiales y que podrán dar lugar a temáticas de juego diversas: los sueños, la magia, los temores, seres y hechos fantásticos (Dente, 2009).
- Los juegos "de sala total", destinados a favorecer las dinámicas del juego simbólico o dramático. En estas instancias, las propuestas habrán de equilibrar la intervención del docente (proponiendo disparadores, ofreciendo materiales, "abriendo" espacios) y la apertura hacia las alternativas y "cambios de rumbo" que surjan como iniciativa de los niños.
- Juegos con los nombres que posibilitan la construcción identitaria y la conformación del grupo.

Es fundamental que el docente observe las situaciones de juego espontáneo, registre sus alternativas y analice la información que proveen no sólo para "indagar" las actuaciones de los niños, sino prioritariamente para ir conociendo las características y la dinámica de esas situaciones a fin de potenciar sus posibilidades. Conocer *lo que para los niños* ***es juego*** colabora con el diseño de propuestas que aun siendo planificadas por el maestro puedan inscribirse en lo que los niños asumen verdaderamente como juego, lo cual garantizará la autenticidad y libertad de expresión. Es ésta una vía fecunda para conciliar los objetivos de enseñanza con las necesidades de los niños.

- ***Aprender a elegir*** es un proceso largo y apasionante que contribuye a construir la propia identidad.

El Jardín puede ofrecer oportunidades para que cada niño tome decisiones y explicite sus preferencias a fin de ir construyendo intereses propios, en los juegos, en la elección de objetos y lugares, en la afinidad con otras personas. Así, el Jardín irá dando lugar a escuchar los gustos de los niños en aquello que sea posible. Cuando no sea posible darles a elegir, se explicitarán las razones, ofreciendo una oportunidad de evaluar la distancia entre lo que cada uno quiere y lo que puede en cada contexto.

La tarea del Jardín lleva a distinguir las relaciones entre compañeros/as y el vínculo como amigos/as. Convivir y trabajar con todo el grupo es un propósito de la escuela, pero nadie puede obligar a alguien a que sea amigo/a de otra persona. Por el contrario, la amistad es siempre una elección de afinidad que puede devenir del compañerismo o no. En tal sentido, respetar la elección de cada niño contribuye enormemente al afianzamiento de sus elecciones afectivas. Así, se debería evitar todo forzamiento de vínculos sustentado en el deseo del docente más que en el de los niños.

El conocimiento y cuidado del propio cuerpo

- La intervención educativa del Jardín debe tener en cuenta el derecho de cada sujeto a recibir la información y las orientaciones necesarias para cuidar y disfrutar de su propio cuerpo, tanto como el derecho de cada familia a dar orientación a sus hijas e hijos en la búsqueda de la felicidad.
- La curiosidad expresa de cada grupo es un primer parámetro del caudal de información que la enseñanza deberá ofrecer para permitir que cada cual avance en el conocimiento del propio cuerpo, sus rasgos diferenciales y ritmos previsibles de desarrollo, los mecanismos de reproducción y procreación, las modalidades de expresión de afectos en diferentes tipos de relaciones, etc. En grupos menos demandantes de información, el equipo docente garantizará el acceso a un corpus básico de información y orientaciones sobre cuidado personal y cuidado del otro. La premisa fundamental es generar un clima de confianza y de libertad que anime a los niños a preguntar sobre aquello que les genera curiosidad o los inquieta.
- La enseñanza contribuye a diferenciar la escena social de la escena íntima. Esto permitirá habitar ambas escenas de modo diferenciado. Sin reprimir la expresión de cada niño, las intervenciones del/la docente ayudarán a que distinga el tipo de manifestaciones socialmente aceptadas y las que se remiten al ámbito privado.
- El derecho a la integridad e intimidad de cada sujeto ha de ser preservado tanto en el Jardín como en ámbitos extraescolares (la familia, el barrio, etc.) y cualquier forma de maltrato o abuso exige de los equipos docentes responsabilidad de prevención y detección para dar aviso a las entidades correspondientes.
- El uso de palabras adecuadas para referirse al propio cuerpo y el de los demás será un camino gradual de incorporación de las denominaciones convencionales a partir de las usuales o vulgares, que suelen llegar en boca de los niños.

- Es fundamental generar propuestas para la sala que sean “sensibles” a la justicia de género, al ”desmontaje” de los estereotipos y al “aligeramiento“ de las fronteras entre los “territorios” (en cuanto a espacios sociales, roles y conductas) que separan a varones y mujeres en el Jardín, tanto en lo referido a los niños como a los adultos con quienes interactúan, y tanto en lo que atañe a personas como a representaciones de las personas en textos, imágenes, etc. (Brailovsky y Abramowski, 2009).
- A la hora de pensar en una educación sexual integral que contemple el conocimiento, el cuidado y el respeto del propio cuerpo y el de los demás, resulta fundamental apostar a un trabajo serio y planificado que incluya e integre a las familias.

- ***Los hábitos y ritmos cotidianos*** son un potente organizador de la convivencia y disminuyen las ansiedades e inseguridades del grupo. En tal sentido, la construcción de hábitos lleva tiempo y exige dedicación, pero funciona luego como soporte de otros aprendizajes en éste y otros campos de enseñanza. Sin embargo, algunas tradiciones fuertes de la educación inicial han priorizado estos aprendizajes de modo excesivo y reiterativo, privilegiándolos ante otros contenidos de enseñanza.
  - Conviene garantizar que se trate de regularidades con sentido (como lavarse las manos antes de comer, ordenar después de jugar o abrigarse antes de salir) y no rutinas impuestas porque sí (como hacer silencio sin necesidad, formarse para ir a un lugar cercano o levantar la mano para hablar, si se trata de un grupo pequeño).
  - Cada Jardín y cada sala posee ya sus hábitos y rutinas, pero siempre se pueden revisar y recrear, justificar y cuestionar. Ésta es también una tarea que involucra al grupo de niños, por lo que se puede deliberar sobre ellos y buscar alternativas. Eso les permitirá comprender la artificialidad de la cultura y su posibilidad de intervención en ella.
  - La definición de hábitos debe priorizar, en cualquier caso, la convivencia y la tarea. Es decir, se promoverán hábitos que favorezcan una estadía agradable entre sujetos diferentes durante toda la jornada escolar, evitando pautas que llevan a algunos chicos a sentirse en territorio ajeno (por el lenguaje, por la distribución espacial, por modales ajenos a su tradición cultural, etc.). Del mismo modo, que los hábitos estén al servicio de la tarea implica que habrá tiempo destinado a ordenar espacios y materiales, por ejemplo, pero esto sucederá luego de haber tenido permiso para usarlos y desordenarlos. El orden esterilizante, la higiene paralizante y la regulación excesiva de los movimientos pueden dificultar o impedir el desenvolvimiento de una tarea cotidiana que necesariamente atraviesa momentos de desorden productivo.

- ***La convivencia en la sala*** requiere atender, de modo articulado, las necesidades e intereses de cada miembro del grupo y los requerimientos mismos de la conformación de un grupo. Esto favorecerá la progresiva diferenciación individual en el marco de una identidad colectiva.
  - En la convivencia escolar, cada cual manifiesta su modo de ser (o de estar siendo) mientras construye su identidad. Conviene mirar el proceso de cada niño como tal, es decir, como un camino procesual en el que van ensayando modos de vincularse y necesitan el reconocimiento de un adulto y de un grupo para reorientar o reafirmar sus búsquedas. “Podríamos decir, esquemáticamente, que el desatento se repliega y trata de sustraerse de otro invasivo: por ejemplo, esa madre que lo está presionando para comer. Sabemos que el niño cierra la boca porque está intentando producir un no, esa separación necesaria. Lo mismo vale para los aprendizajes. Y podemos pensar que el hiperactivo, el que está todo el tiempo tirándonos de la pollera, que se nos sube, nos invade, está expresando una dificultad en la producción del sí e intenta hacerse un lugar, a la fuerza, en el otro, agujereando al otro para ubicarse allí, en un intento desesperado” (Zelmanovich, 2007, p. 6). En ese camino, conviene que el/la docente no quede atrapado en miradas estáticas o descripciones descalificantes, sino que contribuya a que cada niño explore modos alternativos de vínculo.
  - En buena parte del tiempo escolar, el Jardín ofrece distintos sectores para que el grupo de niños pueda recrear e inventar juegos según sus intereses particulares. Se trata de una importante oportunidad de diferenciación y reconocimiento de las particularidades. Del mismo modo, es necesario que haya instancias en

que se invite a todo el grupo a realizar la misma actividad, pues estas ocasiones permiten ensayar proyectos compartidos.

- La proyección de actividades o la deliberación sobre decisiones que conciernen a todos/as son una buena oportunidad para que cada cual exprese sus propuestas, escuche las de los demás y todos/as puedan dar razones hasta arribar a una decisión consensuada. Esto requiere intervenciones activas del docente para garantizar las condiciones de diálogo, visualizar puntos de acuerdo o desacuerdo, recuperar alternativas y proponer mecanismos de negociación.
- Las actividades grupales suelen generar roces y conflictos cuya resolución favorece aprendizajes sociales, precisamente porque la articulación de todas las personalidades en una propuesta única suscita los intercambios para lograr acuerdos, la necesidad de deponer expectativas individualistas y el encuentro con ideas que cada uno no habría pensado solo.
- Los conflictos son un aspecto constitutivo de la vida social. Expresan la existencia de intereses distintos y aun opuestos, el temor a compartir con otros los mismos lugares y objetos, el interés por imponer la propia voluntad, etc. En consecuencia, también constituyen una oportunidad propicia para discutir la regulación normativa dentro de la sala, fundamentar las normas que exceden la potestad legislativa de los niños, así como dialogar sobre las actitudes y valores que favorecen la convivencia dentro y fuera del Jardín.
- La integración grupal no es un objetivo en sí mismo, sino medio para que cada cual aprenda a integrarse a cualquier grupo. Cada grupo escolar suele ampliarse y reducirse en diferentes momentos, así como puede disolverse y reunirse en otros. Por tal motivo, más que la construcción de un grupo unido, la preocupación pedagógica habrá de centrarse en promover las habilidades sociales que permitirán a cada niño participar en la vida de un grupo escolar o extraescolar, durante su paso por el Jardín y/o luego de éste.

- ***El diálogo*** es una herramienta clave en este campo de enseñanza, ya que permite y promueve que cada cual exprese sus ideas, escuche al resto, contraste opiniones e intente articularlas, aunque es conveniente revisar algunos aspectos del diálogo en la sala.
  - En nuestros discursos cotidianos hay algunos modismos que comunican más de lo que suponemos, como el uso de diminutivos, adjetivaciones, exclamaciones y otras modalidades de énfasis. En general, el diálogo franco y directo es más respetuoso de la inteligencia de los niños, contribuye a enriquecer su expresión y promueve su autonomía.
  - Algunos momentos de "intercambio" se deslizan sutilmente hacia una "bajada de línea" del/la docente al grupo, lo cual desnaturaliza el diálogo. Si hay que comunicar un mensaje, es conveniente plantearlo como tal y no operar sobre el diálogo de los niños para que parezca que salió de su boca lo que, en realidad, quería comunicar el adulto a su cargo.
  - El "intercambio" es, para muchos, un momento que debe respetarse a diario, aunque esto no debería ser tan rígido. A veces resulta violento para los niños que se les pida expresar cuestiones que no siempre desean compartir o que aún están elaborando en sus emociones y pensamiento. Forzar el diálogo puede ser tan perjudicial como impedirlo.
  - Si nuestro propósito es que el grupo aprenda a dialogar, lo esperable es que no dialogue del mejor modo durante todo el recorrido que nos lleva a alcanzar ese propósito. Se necesitarán muchos momentos de ejercicio del diálogo y muchas intervenciones docentes, hasta que el diálogo emerja como código compartido. No tiene sentido dejar de dialogar porque no lo hacen bien.

- ***Los derechos y responsabilidades*** son un contenido tanto conceptual como actitudinal, pues requieren una comprensión intelectual de sus significados, una disposición emocional y una traducción en las acciones de cada sujeto.
  - El abordaje de los Derechos del Niño, a través de vivencias y prácticas respetuosas, facilita que desde pequeños comiencen a reconocerse como sujetos de derecho. Si bien el ejercicio de los Derechos debería atravesar la vida escolar, evitando reducirlos a acciones aisladas, en sala de cuatro sería conveniente comenzar con temáticas contenidas en algunos de los artículos de la Convención, para luego continuar su desarrollo a lo largo de los años de escolarización.

- En este caso, más que el articulado y la enunciación jurídica, es relevante que los niños comiencen a construir la trama de significados de la expresión “tener derechos”, que a veces es entendida como permiso de realizar alguna acción; otras, como límite de la acción de ciertas personas sobre otros sujetos o grupos; otras, como obligación de algunos organismos, funcionarios o responsables civiles de brindar algo a quienes tienen a su cargo; etc. El diálogo sobre diferentes situaciones cercanas o lejanas, ajenas o propias, facilitará la comprensión progresiva de esta noción.
- La noción misma de derecho incluye la de responsabilidades asociadas a su ejercicio. La asunción de pequeñas responsabilidades personales y grupales, así como la evaluación posterior del desempeño de cada cual en una tarea de la que era responsable son medios muy eficaces para promover la autonomía y el cuidado del otro.

- ***La autoridad del docente*** es, para los niños, una herramienta de construcción de su propia libertad, siempre y cuando no se imponga sobre la voluntad del niño impidiendo su desarrollo autónomo creciente. Si cada docente ofrece amparo y guía, también puede ofrecer modalidades de cuidado para que cada cual ensaye respuestas alternativas, a través de las cuales el grupo aprenda a tomar distancia de la propuesta de un adulto para tratar de establecer la propia voluntad y el propio deseo.
  - En este sentido, las transgresiones y los caprichos no siempre son una disfunción del proceso formativo, sino un ingrediente necesario en el camino de la identidad. La docilidad es homogénea, mientras que las actitudes de oposición constituyen la expresión de una diferencia, la irrupción de un sujeto.
  - Ahora bien, esto no significa una invitación para abandonar al grupo a las rebeldías de cada uno de sus miembros, sino una oportunidad para mediar entre ellos, para vincular las acciones de cada uno con sus consecuencias en sí mismo y en los demás, para orientar en los modos adecuados de ejercicio del propio poder. Sin aplastar el deseo, el Jardín puede ofrecer un espacio para aprender a desplegarlo en la convivencia con los deseos de los demás.
  - Las sanciones tienen carácter formativo si permiten que quienes transgredieron la norma reconozcan su error y enmienden su manera de actuar. La función de las sanciones es restituir la norma y recordar que está vigente, pero también es comunicarle a cada cual que la escuela cree que podría actuar de otra manera y espera que lo haga (Meirieu, 2001). No sancionar a un niño no lo hace más libre, sino que lo deja sin amparo, sin saber qué esperamos que haga, sin saber qué norma está vigente en el espacio público de la sala.

El campo de formación *Identidad y convivencia* reúne un conjunto de desafíos que no se agotan en estas someras recomendaciones y esperan la apropiación y la creatividad de cada docente en ejercicio. En definitiva, se trata de enriquecer la experiencia formativa del Jardín hasta suscitar en cada niño la inquietud de crecer como sujeto de deseo y de acción, como sujeto de derechos y responsabilidades, como miembro activo y solidario de una sociedad que lo recibe en su seno y lo acompaña en su camino.

5. Bibliografía

Antelo, E. y otros (2007). *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas.* La Plata: Dirección Provincial de Educación Inicial .DGCyE Provincia de Buenos Aires

Brailovsky, D. y Abramowski, A. (2009). Género, cuerpo y afectos. En *Educación inicial y primera infancia. Clase 6*. Buenos Aires: Flacso

Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana

Carli, S. (comp.). (2006). *La cuestión de la infancia.* Buenos Aires: Paidós

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires: Paidós

Dente, L. (2009). El juego en el Nivel Inicial. En *Educación inicial y primera infancia. Clase 7.* Buenos Aires: Flacso

Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de 0 a 6 años.* Buenos Aires: Cincel

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Gentili, P. (coord.) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Santillana

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós

Hoschstaet, H. (2004). *Aprendiendo de los chicos en el Jardín de infantes.* Buenos Aires: Paidós

Kaczmarzyk, P. y Lucena, M. (2007). *Juego en el Nivel Inicial.* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación

Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires: Paidós

Malajovich, A. (comp.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Buenos Aires: Siglo XXI

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar.* Barcelona: Octaedro

Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades.* Buenos Aires: Docencia

Rubio Carracedo, J. 1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo.* Madrid: Trotta

San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A. (1995). *Pedagogía del Nivel Inicial.* Buenos Aires: Plus Ultra

Sarlé, P. (1999). *Juego y escuela: Un problema para la Didáctica del Nivel Inicial*. Artículo presentado en Associacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao (Anped). 22 Reuniao Anual. Recuperado el 26 de noviembre de 2009, de *www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf*

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Schujman, G. (coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada.* Barcelona: Octaedro-OEI.

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

Sirvent, Ma. T. (1984). Estilos participativos: ¿Sueños o realidades? En *Revista Argentina de Educación,* III (5). Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción.* Buenos Aires: Paidós

Tonucci, F. (2007). *La soledad del niño.* Buenos Aires: Losada

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Buenos Aires: Paidós

Van Haaften, W., Wren, T. y Tellings, A. (comps.) (2001). *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar.* Barcelona: Gedisa

Varela, B. y Ferro, L. (2003). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Colihue

Violante, R. (2008). Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. En Soto, C. y Violante, R. *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción.* Buenos Aires: Paidós

Walzer, M. (2001). El concepto de 'ciudadanía' en una sociedad que cambia; comunidad, ciudadanía y efectividad de los derechos. En Walzer, M. *Guerra, política y moral.* Barcelona: Paidós

Windler, R. (2000). De eso sí se debe hablar. En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires: Paidós

Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil.* Madrid: Narcea

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.). *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En Antelo, E. y otros. *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas.* La Plata: Dirección Provincial de Educación Inicial .DGCyE Provincia de Buenos Aires

Documentos

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA).

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

1. Presentación

Consideraciones generales

Lenguaje y Literatura es un campo de formación que, desde la concepción del lenguaje como matriz constitutiva de la identidad individual y social y como actividad humana, mediadora de todas las demás, que incluye a la lengua (el sistema), pero va más allá de ella, organiza una serie de saberes y prácticas, a partir de las cuales –en el Nivel Inicial- se propicia el proceso de constitución de los niños como sujetos de lenguaje, esto es, partícipes activos en la adquisición y en la construcción de códigos compartidos. Dicho proceso se desarrolla en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales el niño interactúa con distintos interlocutores, con sus diversos modos de decir y de significar. Así, la apropiación de la lengua no queda reducida a la adquisición de una serie de signos y posibilidades combinatorias, sino como un camino de progresiva integración del niño en la comunidad verbal; trayecto durante el cual –simultáneamente- él toma conciencia de sí mismo y de la realidad sociocultural en la que está inserto. La apropiación de la lengua (sus componentes sistemáticos, sus regularidades y sus particularidades) sólo adquiere sentido en la medida en que ella sea entendida como la "gramática" a través de la cual los sujetos y los grupos socioculturales se definen y son definidos por los otros.

Por otra parte, y siguiendo la tradición curricular de la jurisdicción, la *Literatura* aparece dentro del dominio disciplinar – conservando su especificidad discursiva- en tanto realización más plena de la relación del lenguaje consigo mismo. Es a través de la literatura que el niño se pone en contacto con la manifestación más acabada de la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario). En esta propuesta, la presencia de la literatura en el Nivel Inicial obedece a objetivos específicos y prioritarios del campo de formación y, al mismo tiempo y como consecuencia del reconocimiento de su condición de *arte*, se sostiene la necesidad e importancia de su vinculación con las expresiones plásticas, musicales y teatrales.

El desarrollo del lenguaje, a la vez que marcha indisolublemente unido al devenir de la vida afectiva, cumple una función de mediación entre el sujeto y el mundo natural y social que, para ser aprehendido y comprendido, necesita ser nombrado, designado. Por otra parte, en el niño, lenguaje y acción mantienen una estrecha relación: a medida que se amplía el universo de significaciones, su accionar se transforma cualitativamente. La apropiación de la palabra y su sentido constituye un reaseguro de que ésta le corresponde y, así, a través del nombrar, hace presente lo ausente y –en este sentido– lo *posee*.

Por otra parte, en su faz socio-comunicativa, el lenguaje cumple –para el niño– funciones relevantes:

- es instrumento de interacción *con* la realidad y de acción *sobre* ella;
- permite la comunicación con otros sujetos del entorno, favoreciendo la integración con el grupo y la participación en la *mentalidad colectiva*, con lo cual habilita la construcción de una perspectiva cultural;
- se constituye en el medio a través del cual puede compartir las interpretaciones que los otros tienen del mundo.

Así, "el poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas de lenguaje de la Comunidad" (Goodman, 1999, p. 20).

El lenguaje resulta instrumental en el desarrollo de la cognición y, al mismo tiempo, forma parte del proceso de desarrollo cognitivo. E. B. Smith, citado por Goodman (1986) sugiere que el desarrollo cognoscitivo se divide en tres fases: *percepción* (en la que el niño presta atención a una experiencia particular), *ideación* (el niño reflexiona sobre la experiencia) y *presentación* (el conocimiento se expresa de alguna forma). Sin

esta última etapa, el aprendizaje no se completa y, dado que el lenguaje es la forma de expresión más común, su desarrollo es esencial y está relacionado directamente con el proceso de aprendizaje. De esta manera, el lenguaje es, al mismo tiempo, el medio del pensamiento y del aprendizaje.

En este marco, en el ámbito del Nivel Inicial, la interacción del niño con sus pares y con el adulto supone ocasiones que le permitan "experimentar" las diferentes funciones del lenguaje (Halliday, 1975; Bueno, 1986; Acosta, 1996) a fin de que socialice sus actos, se integre a la cultura y conozca el mundo:

- **Función Personal**: sirve para manifestar la propia individualidad, las particularidades del propio lenguaje, la pertenencia socio-cultural.
- **Función instrumental o de demanda**: por medio de la cual consigue dar satisfacción a sus necesidades.
- **Función expresivo- imaginativa**: el lenguaje se convierte en vehículo de expresión de lo que se siente, se cree, se imagina y se crea. Se trata de una función lingüística directamente ligada al desarrollo de la inventiva. Se vincula prioritariamente con los aspectos lúdicos del lenguaje, por medio del cual es posible imaginar o recrear la realidad.
- **Función interaccional**: mediante la cual se inician, sostienen y mantienen las relaciones sociales.
- **Función regulatoria**: se manifiesta en expresiones que sirven para modificar las conductas y actitudes de los demás o de los objetos que se poseen, según los intereses personales y también en aquéllas que acompañan a la propia acción, regulándola.
- **Función heurística:** permite generar información y respuestas acerca de diferentes temas sobre los que se desea obtener un saber. Así, el lenguaje se utiliza para explorar, indagar, descubrir y aprender.
- **Función informativa**: orientada a comunicar y compartir información. Sirve para definir, justificar, comentar, predecir, describir.

Las prácticas del lenguaje como contenido de enseñanza y de aprendizaje en el Nivel Inicial

Este campo de formación centra las prioridades en las *prácticas del lenguaje*, lo cual supone una nueva mirada sobre qué es lo que en relación con el lenguaje se aprende y se enseña en el Nivel y sobre cómo se lo enseña. Se trata de un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías. El "giro" consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los *quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor,* así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. Como afirma Delia Lerner:

> *"Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo– porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura……"* (2001, p.99).

En este sentido, hablar, escuchar, leer y escribir, entendidos como acciones socio-comunicativas, productoras y constructoras de sentido (y no solamente como habilidades lingüístico-cognitivas), no se aprenden por pura instrucción ni simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la *participación* asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos comunicativos reales. De esto, se desprenden algunas reflexiones fundamentales para la acción de enseñanza:

- Enseñar las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura implica no sólo la propuesta de situaciones en las que los niños hablen, escuche, lean y escriban en el Jardín y en la sala, sino también la consideración de los rituales, los usos, las costumbres, las convenciones, las escenas y los escenarios que –en el contexto social

y cultural– se asocian con dichas prácticas. Sólo así será posible que las prácticas escolares de lenguaje recreen –en la sala y en el Jardín– la riqueza, la complejidad y la diversidad de las prácticas sociales de lenguaje. Sólo así será posible que lo que los hablantes, los lectores y escritores *hacen* pueda convertirse –en función de las necesidades de los niños– en saberes personal y socialmente válidos.

- Hablar de participación supone la necesidad de la experiencia individual y colectiva como criterio determinante en los procesos de constitución y transformación de los sujetos sociales y sus interacciones. Correlativamente, esto implica, para el maestro, renunciar a una concepción del hablar, el escuchar, el escribir y el leer como habilidades homogéneas, que "ocurren" en cada sujeto de la misma manera y según los mismos ritmos. Esto supone asumir, al mismo tiempo, una potencialidad y un desafío. Por un lado, esta mirada desde y hacia las prácticas del lenguaje permite cortar los lazos con la visión del niño como individuo que llega a la institución educativa a aprender una lengua que no sabe y un saber hacer con ella que desconoce, para pasar a considerarlo sujeto –individual y social– de lenguaje. Pero, al mismo tiempo, demanda al docente asumir el desafío que conlleva el trabajo con la diferencia, la imprevisibilidad, la diversidad de saberes y de preguntas, la provisionalidad de las certezas y hasta la incertidumbre.
- Es actuando como sujetos hablantes, interlocutores, lectores y escritores, que los niños construirán saberes sociales, lingüísticos, interaccionales, que adquirirán sentido sólo en función de tales prácticas (Lerner, 2001).

Por otra parte, cabe tener presente que oralidad (escucha y habla), lectura y escritura constituyen prácticas complementarias, que se articulan y retroalimentan en toda situación genuina de comunicación. Esto trae como consecuencia que no puedan ser consideradas de manera aislada, sino en interrelación. Correlativamente, su secuencia de desarrollo en las distintas etapas del Nivel Inicial no ha de ser pensada en términos de fragmentación o "reparto", ya que cada una de ellas y sus mutuas interrelaciones constituyen una totalidad expresivo-comunicativa. Será, entonces, la progresiva complejidad de las situaciones, materiales lingüísticos y propósitos lo que permitirá asegurar los avances y enriquecimientos en los aprendizajes.

En síntesis, proponer a las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza implica, al mismo tiempo, una nueva mirada de dicho objeto, una resignificación de la finalidad formativa del Nivel en este campo, una apuesta por las posibilidades de *todos* los niños y un replanteo de las condiciones didácticas y los modos de intervención docente. Se trata de consolidar en el Jardín y en la sala una comunidad donde circule la palabra y donde la cultura escrita no sea *lo que está fuera* del Jardín, sino *lo que forma parte de la vida del Jardín* como agencia social. Estas premisas plantean de modo particular una concepción de la enseñanza que supera su condición de mero proceso técnico para ratificar su carácter de "acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos…" (Souto, 2000, p. 135).

Diversidad cultural y multilingüismo[1]

El lenguaje no aparece como algo neutro ya que en tanto proceso de simbolización está enmarcado en sistemas culturales en los que operan condiciones de autoridad y poder, en esquemas de representaciones que implican formas de legitimación y control (Galaz Valderrama, 2008). De esto, se derivan conflictos que se ponen de manifiesto en las interacciones lingüísticas y comunicativas tanto de los sujetos como de los grupos y que se expresan en la valoración de algunas lenguas y en la subvaloración de otras y/o en la apreciación de ciertas variedades de una misma lengua y en el menosprecio de otras, todo lo cual suele dar lugar a variadas formas de discriminación y hasta marginación. Esta realidad no puede quedar fuera del foco de reflexión de este campo de formación.

Como producto de los intercambios orales propios de los contextos familiares y sociales más cercanos a los cuales se han ido aproximando e incorporando progresivamente, cierto es que los niños que ingresan al Nivel Inicial ya se han apropiado de diversos recursos verbales[2] que dan cuenta de las particularidades de los usos lingüísticos de su contexto de procedencia. Esos usos lingüísticos, esa primera lengua de la

[1] Se entiende al lenguaje como instrumento de construcción social de la realidad y de comunicación, y, en esa medida, vehículo de construcción y de transmisión cultural (Conf. López, 1997).
[2] Además de los no verbales.

infancia, la de las relaciones familiares, la que ha servido plenamente para nombrar y significar el mundo propio y para "decir" los afectos y las necesidades de todos los días, puede ser o resultar al niño muy diferente de la que se emplea en el Jardín. Tal diferencia no es un déficit ni un desajuste que la escuela (y el docente) han de proponerse "subsanar"; tampoco una incorrección que hay que sancionar (¡*así no se dice!)*, subestimar ni silenciar. Como afirma Lucas (2007, p. 4),

> *"…en las prácticas sociales del lenguaje del Nivel Inicial, es necesario considerar que los niños pueden provenir de grupos sociales cuyas interacciones estén pautadas de manera distinta de las que se pautan en la cultura del docente, y tener presente que las variedades no estándares son tan complejas, sujetas a reglas y aptas para argumentar como lo es la estándar."*

Una concepción abierta y dinámica de la cultura, el lenguaje y las prácticas sociales supone poner en cuestión la homogeneidad lingüística y las representaciones escolares acerca de un tipo de lengua ideal, para asumir la evidencia del multilingüismo, concibiéndolo no como un "problema" al cual la escolarización ha de atender, sino como lógica y productiva consecuencia de que los niños son agentes y productores de cultura (s). En consecuencia, una variedad lingüística –esa *"manera de hablar",* como habitualmente decimos, (y agregaríamos: *esa manera de callar*, que tantas veces entendemos como incapacidad o déficit lingüístico)– no constituye sino un modo de comunicación diferente, que lleva implícitos significados sociales y modos particulares de ver y significar el mundo.

La sala ha de ser, entonces, un espacio propicio para conocer y valorar el lenguaje de las familias y las comunidades que –a través de las voces de los niños- comienzan a habitar el universo discursivo del Jardín. Pero esta "mirada" no requiere sólo de la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares (aceptación que podría no ser más que una forma de condescendencia, igualmente discriminadora), sino que demanda "abrir" el espacio de la sala para propiciar prácticas de lenguaje que favorezcan el diálogo, el mutuo conocimiento, el despliegue de la diversidad, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la autoestima de los niños, así como a la consolidación del entramado social, y se trabaja por hacer efectiva la igualdad y la inclusión.

La diversidad cultural y lingüística plantea, entonces, relevantes exigencias a las experiencias de aprendizaje objeto de este campo, puesto que los contextos de procedencia de los niños que acceden a la escolaridad son diversos y suponen prácticas previas de lenguaje y comunicación diferentes, producto de su historia familiar y social, de las experiencias de participación en intercambios dialógicos y en la cultura escrita (sus espacios de circulación, sus portadores, las prácticas que supone, etc.).

En consecuencia, las prácticas de lenguaje en el Jardín y en la sala, como se ha dicho, sólo serán verdaderamente tales en tanto situadas, fuertemente ligadas a los contextos de procedencia y actuación de niños y niñas. Al mismo tiempo, y a los fines de no reproducir posibles desigualdades sociales, corresponde a este tramo inicial de la escolaridad asumir la responsabilidad de brindar a todos los niños –desde la más temprana infancia– numerosas oportunidades de participar en variadas, significativas y asiduas prácticas de lenguaje oral y escrito, que le aseguren la posibilidad de acceder, progresivamente –desde sus particularidades culturales y lingüísticas– a la lengua estándar y a las convenciones comunicativas que rigen los intercambios sociales. La verdadera integración social no se produce erradicando la cultura de base de los niños, sino permitiéndoles incorporar –por encontrarles sentido– otras formas de pensar, hacer y decir.

No se trata, en síntesis, de negar o silenciar la diferencia ni tampoco de convertirla en un mero *dejar ser diferentes*. Se trata de *poner en escena* la diversidad, reconocerla y conocerla, y –progresivamente– recorrer el camino que lleva a la comprensión de su génesis y a la reflexión acerca de cuáles son las condiciones que cada situación demarca para el que habla y para el que escribe, cuáles serán las posibles interpretaciones del que escucha y del que lee, qué es lo esperable en cada contexto, entre otras cuestiones posibles. Se trata, sin dudas, de un largo camino que –de ninguna manera –termina de recorrerse durante el trayecto del Nivel Inicial, pero en relación con el cual corresponde al Nivel marcar los primeros pasos. La continuidad en estas reflexiones y en la apropiación de estos saberes constituye una de las líneas más fecundas para la articulación con la Escuela Primaria.

Sirvan como cierre de este apartado, las palabras de E. Lévinas (2001): "la palabra es, pues, una relación entre libertades que no se limitan ni se niegan, sino que se afirman recíprocamente" (p. 46).

Los contenidos del campo de formación

La concepción acerca de los contenidos desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como saberes a aprender y enseñar, que incluyen conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos. La secuenciación que se propone contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad y la escritura y, por otra parte, la complejización del carácter instrumental del lenguaje en la comprensión e interpretación del contexto natural, social, cultural y relacional. De todos modos, el diagnóstico de las características y potencialidades del grupo ayudará al docente a operar procesos contextuados de selección, priorización, secuenciación y adecuación.

Si bien a los fines de su enunciación se los presenta agrupados según ejes organizadores (lenguaje oral, lenguaje escrito y literatura), se pretende que puedan asociarse estratégica y creativamente en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje y que ofrezcan la posibilidad de constituirse en herramientas útiles para abordar la resolución de problemas propios del contexto escolar y extraescolar y de configurarse como claves para la comprensión de la realidad cercana y lejana en el espacio y en el tiempo.

Lenguaje oral en el Nivel Inicial

Si bien -como habitualmente se afirma- la oralidad es lo que el niño "ya trae al Jardín", su ingreso a este nuevo universo comunicativo, habitado por otros hablantes e interlocutores, con quienes deberá interactuar y a quienes tendrá que escuchar y comprender y por quienes tendrá que hacerse escuchar, ser atendido y entendido, le plantea nuevas exigencias y desafíos. Corresponde al Nivel Inicial, entonces, la responsabilidad de emprender una tarea sistemática para enriquecer y complejizar la oralidad infantil, tanto en su faz productiva como receptiva; tanto en la dimensión expresiva como en la interaccional.

> *"La interacción lingüística con los otros –semejantes y diferentes, conocidos y desconocidos– requiere del aprendizaje progresivo para decir, escuchar y escucharse en situaciones y contextos diferentes en los que las palabras de cada uno deben ser consideradas como respuestas, como alternativas al discurso de los otros. Al mismo tiempo que operan como una re-formulación constante de lo propio. Interjuego necesario como sostén de la propia palabra y de la identidad lingüística infantil"* (Requejo y Taboada, 2002, p.17).

En este sentido, cada acto comunicativo en el cual el niño participa en el ámbito del Jardín trasciende ampliamente la condición de actividad escolar, para constituirse en un hecho de conocimiento:

- al hablar e interactuar aprende que el lenguaje oral permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales;
- mediante la escucha, entendida como proceso activo de construcción de sentido, el niño desarrolla su capacidad de comprender conceptos;
- los avances en el dominio del lenguaje oral contribuyen al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de nombrar, interpretar, describir y explicar la realidad.

Abordar la oralidad en el Nivel Inicial no como una suma de habilidades y destrezas que el niño ha de adquirir, sino desde las prácticas específicas del lenguaje oral implica asumir que no es receptando información ya procesada por el adulto ni interviniendo en intercambios orales típicos del esquema pregunta- respuesta que el niño despliega y enriquece su capacidad lingüística y de representación, sino fundamentalmente si se le proporcionan oportunidades de[3]:

[3] En estas consideraciones, seguimos prioritariamente a Requejo y Tabeada, 2002.

- explorar con libertad, y sin temor a equivocarse o ser reprendido, las posibilidades del lenguaje;
- escuchar y confrontar relatos y opiniones propios, de los pares y del adulto;
- desarrollar su capacidad argumentativa y de diálogo y su curiosidad por lo que pasa y lo que se dice;
- participar en situaciones de escucha y producción de experiencias auto y socio referenciales significativas para su vida.

Corresponde a la institución educativa de Nivel Inicial y al docente generar ambientes de interés y respeto por lo que el niño dice y cómo lo dice. Es ésta una condición necesaria no sólo para que fortalezca su identidad cultural y lingüística, sino también para que pueda ir descubriendo y valorando la importancia de ejercer el derecho a la palabra sin censuras, contenido fundamental en el proceso de construcción de convivencia.

Trabajar en el Jardín en torno a las prácticas de lenguaje oral supone, además, que la sala se constituya en un espacio comunicativo extenso. Un espacio comunicativo al cual ingresan los discursos de la comunidad, a través de otros adultos y niños que llegan al Jardín trayendo su palabra, sus historias, sus saberes, sus ritos, y también a través de los mensajes que difunden los medios masivos de comunicación. Al mismo tiempo, también la institución educativa, los directivos, los maestros y los niños *participan* en las prácticas sociales de lenguaje produciendo discursos que sirven a la comunidad y operan sobre ella.

Lenguaje escrito en el Nivel Inicial

La presencia en este diseño curricular del lenguaje escrito se corresponde directamente con el compromiso alfabetizador del Nivel Inicial. Al respecto, cabe hacer referencia a los dilemas y controversias que ha suscitado el hablar de *alfabetización en el Jardín de Infantes*. Como respuesta a ellos y a los fines de esclarecer el enfoque que, al respecto, se sostiene en esta propuesta, adherimos a las precisiones de Molinari (2000b).

> "*¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? Tal vez la respuesta sea obvia. Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador.* ***Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética[4].*** *No significa estipular niveles de logros por salas o edades, ni adquirir la alfabeticidad del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación"* (p. 20).

Esto se traduce en la necesidad de que se ofrezca a todos los niños la oportunidad de fortalecer y diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en las salas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de **diversidad** (de textos, de propósitos de lectura y de escritura, de destinatarios, de acciones frente a los textos, de modalidades organizativas de las situaciones didácticas) y **continuidad** (asiduidad y sistematicidad de las situaciones de lectura y escritura; continuidad a través de las distintas etapas del Jardín de Infantes y que habrá de alcanzar también a los siguientes niveles y ciclos de la escolaridad) (Molinari, 1998).[5]

Claro es que –en razón de las experiencias que hayan tenido en su contexto familiar y social próximo– no todos los niños llegan al Nivel Inicial con el mismo conocimiento previo del lenguaje escrito, sus prácticas inherentes, sus funciones, portadores y géneros textuales. Por ello, y a los fines de garantizar igualdad de posibilidades en cuanto al acceso a los beneficios de la alfabetización, será tarea del Nivel Inicial propiciar situa-

[4] La negrita es nuestra.

[5] En el apartado *Orientaciones didácticas* de este documento se retoman las nociones de diversidad y continuidad en función de la acción de enseñanza.

ciones de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje escrito, según los siguientes principios básicos:

- La frecuentación de textos realmente utilizados en la cultura, en la mayor variedad posible (Molinari, 2000 b). La autenticidad y la diversidad de los textos es una condición indispensable para la efectiva participación en la cultura escrita ya que la representación del mundo que rodea al niño se manifiesta de distintas maneras en los diferentes tipos de textos (funcionales, informativos, literarios, etc.). Además, las diversas culturas del mundo –sus valores, tradiciones y saberes– pueden ser conocidas a través de los textos que se refieren a ellas; de este modo, al entrar en contacto con los textos, el niño amplía su horizonte cultural y su universo de significaciones.
- La exploración e interacción con los textos y la posibilidad de *hablar acerca de lo que ellos creen que dice,* para que se despierte y/o fortalezca el interés por comprender su contenido.
- La oportunidad de poner en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito.
- La experimentación de las funciones sociales de la lectura y la escritura.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que posibiliten la construcción de aprendizajes sobre los *quehaceres del lector y del escritor.*
- La posibilidad de representar sus ideas a través de diversas formas gráficas en un proceso que avance hacia la construcción de la escritura convencional, no según parámetros pre-establecidos de adquisiciones, sino en función de los intereses, inquietudes, necesidades y búsquedas propias de cada niño.

Para atribuir sentido al universo de fenómenos, situaciones, objetos, personas y comportamientos que los rodean, los niños apelan a la exploración, la observación, la pregunta, la anticipación, la formulación de hipótesis… Son también éstas las estrategias que despliega cuando intenta construir y producir sentido en relación con la palabra escrita. Corresponde al docente promover aprendizajes de calidad favoreciendo la participación de los niños en ricas experiencias de interacción con el lenguaje escrito y con otros lectores y escritores, tanto pares como adultos.

Literatura en el Nivel Inicial

A través del lenguaje y de los intercambios comunicativos que éste posibilita, el niño accede y participa en el universo de las tradiciones y costumbres de la comunidad, de las creencias y valores, de los bienes simbólicos, de los acervos culturales. Las experiencias que ponen en juego la palabra y el juego con la palabra –oral y escrita– constituyen invalorables oportunidades no sólo para que el niño libere su lenguaje interior, sino para que pueda iniciarse en el conocimiento de ese complejo objeto que es la lengua. De allí el papel fundante de la palabra literaria, la cual –a través del murmullo de la tradición oral o manifiesta en el universo de los libros– en razón de su alto poder simbólico, permite al niño mirar el mundo de otra manera, dándole nuevo sentido a lo que vive, a la vez que habilita el acceso a otros mundos posibles. La experiencia literaria –dice Yolanda Reyes (2005)–, vinculada al afecto de los adultos significativos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida constituye un sustrato de "nutrición emocional", vital para esta etapa.

La frecuentación de la literatura permite el ingreso en un nuevo orden simbólico, a otros modos de decir, en los que el lenguaje adquiere toda su plenitud significante. Para *pensar, hace falta haber imaginado antes mucho,* dice René Diatkine (2000). De allí la importancia que reviste la selección de textos literarios potentes[6] en cuanto a su capacidad para garantizar el tránsito desde un lenguaje meramente instrumental a otro más expresivo y simbólico, que enriquezca la afectividad e incentive la construcción de sentido. Al introducir al niño en las coordenadas de la ficción literaria, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación (Reyes, 2005).

Por otra parte, la literatura cumple también un rol relevante en la constitución de la identidad personal y social. Así, al escuchar un relato, los niños tienen la oportunidad de conocer diversas maneras de ver, enfrentar y resolver una situación. Cuando, a partir

[6] En el apartado correspondiente a *Orientaciones didácticas,* se sugieren algunos criterios que el docente podría tener en cuenta para cumplir con esta condición.

de la actuación de un personaje, expresan sus ideas acerca de un problema o sentimiento, experimentan la posibilidad de poner de manifiesto sus propios sentimientos y necesidades.

El contacto frecuente con la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño y lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito regional, nacional y universal. El acercamiento asiduo a los textos literarios que incluyen aventuras, humor y fantasía y el contacto con el lenguaje poético promueven el sentido estético, el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollar y fortalecer su confianza respecto a sus propias capacidades expresivas y comunicativas a través del lenguaje oral.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Apropiarse progresivamente de la palabra como medio de nombrar y significar el mundo y como vía de expresión de contenidos de su universo personal y social próximo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Explorar nuevos recursos del lenguaje oral y apropiarse de ellos para construir y verbalizar ideas cada vez más completas y coherentes.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Fortalecer su capacidad de expresar y compartir ideas, sentimientos, experiencias, deseos y preferencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Participar en situaciones de interacción sociocomunicativa con progresiva conciencia de las capacidades, las actitudes, las convenciones y los valores implicados.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollar gusto e interés por los textos literarios, incluidos los mediadores orales de la tradición cultural, para el permanente enriquecimiento de la textoteca personal.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Utilizar la palabra como herramienta creativa.</td></tr>
<tr><td>Disponer del lenguaje como medio de comunicación interpersonal en contextos de actuación próximos.</td><td colspan="2">Utilizar intencionalmente el lenguaje como medio de comunicación interpersonal y de expansión del universo cultural en contextos de actuación diversos.</td></tr>
<tr><td>Diversificar sus posibilidades de intercambio comunicativo, “abriéndose” a la palabra de otros con interés y respeto.</td><td colspan="2">Iniciarse en el desarrollo de conductas de escucha activa, y construcción de sentido a partir de los mensajes con los que interactúa.</td></tr>
<tr><td>Participar activamente en situaciones variadas de acceso y exploración de las manifestaciones de la cultura escrita.</td><td colspan="2">Explorar las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.</td></tr>
<tr><td>Reconocer las funciones sociales de la lectura y la escritura.</td><td colspan="2">Reconocer los usos y contextos de la lengua escrita en su comunidad.</td></tr>
<tr><td>Interactuar con los textos escritos explorando indicios y formulando anticipaciones.</td><td colspan="2">Interactuar con los textos escritos, diversificando sus estrategias de construcción de sentido.</td></tr>
<tr><td>Iniciarse en prácticas de escritura exploratoria que le permitan comprender que la escritura es lenguaje y que se escribe con diferentes propósitos.</td><td colspan="2">Iniciarse en prácticas de escritura exploratoria, con diferentes propósitos, de palabras significativas y de textos breves del ámbito personal y social.</td></tr>
</table>

Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
		Utilizar el lenguaje de manera cada vez más reflexiva, poniendo en relación los modos de decir con los propósitos comunicativos, los interlocutores y los contextos.
		Identificar algunas prácticas socioculturales vinculadas con diversas funciones de la lectura y la escritura.
		Desarrollar formas personales de escritura acercándose a las formas convencionales.
		Interactuar con sus pares y el docente en proyectos de producción grupal, iniciándose en la aplicación de estrategias de planificación, textualización, revisión y edición del escrito.
Apreciar la literatura en su valor creativo y lúdico.		Apreciar la literatura en su valor creativo, lúdico y estético y como modo particular de construcción de la realidad.

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

<table>
<tr><th>EJES</th><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td rowspan="8">LENGUAJE ORAL</td><td>Expresión de necesidades, emociones, sentimientos y deseos.</td><td colspan="2" rowspan="2">Intercambio en torno a gustos/disgustos, preferencias, estados de ánimo, opiniones, acuerdos y desacuerdos, a través de expresiones cada vez más complejas.</td></tr>
<tr><td>Verbalización de gustos y preferencias.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Designación de personas, animales, objetos familiares, escenas y situaciones del entorno, así como de elementos presentados en imágenes, dibujos, fotografías.
Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras para decir qué es, cómo es, qué hace.</td><td rowspan="3">Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras y construcciones para la expresión de conceptos, características y acciones.</td><td>Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras y construcciones para la expresión de conceptos, características y acciones, estados y procesos.</td></tr>
<tr><td>Exploración de relaciones semánticas entre palabras: equivalencia de significado- oposición de significado- asociación de significados- significado amplio/restringido.</td></tr>
<tr><td>Ampliación del vocabulario de uso cotidiano en situaciones más formales y específicas de comunicación.</td></tr>
<tr><td>Exploración de las posibilidades sono-lúdicas del lenguaje: onomatopeyas, interjecciones, palabras “ruidosas”, palabras “silenciosas”.</td><td colspan="2">Incorporación de recursos expresivos en sus enunciados orales (entonación, énfasis, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas).</td></tr>
<tr><td>Invención y relato de escenas y situaciones (a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación).</td><td colspan="2">Relato de escenas y situaciones evocadas o imaginadas de manera cada vez más precisa y detallada.</td></tr>
<tr><td>Producción de descripciones sencillas, destacando algunos rasgos que diferencian entre sí a un conjunto de objetos.</td><td>Producción de descripciones breves mediante atribución de cualidades, usos y funciones.</td><td>Producción de descripciones breves aludiendo a atributos físicos (objetos, animales, personas), usos y funciones (objetos), costumbres y actividades, ocupación, virtudes, defectos (personas).</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Iniciación exploratoria en la elaboración de definiciones según categoría genérica, diferencia específica y función.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>EJES</th><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td rowspan="8">LENGUAJE ORAL</td><td>Relato, para darlas a conocer a otros, de vivencias y experiencias personales.</td><td>Relato, para darlas a conocer a otros, de experiencias personales y sucesos imaginarios respetando una secuencia narrativa básica.</td><td>Narración de sucesos e historias (personales y sociales, propios y ajenos, reales e imaginarios), respetando una secuencia narrativa más compleja y haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).</td></tr>
<tr><td>Intervención activa en situaciones en las que hay que pedir (algún material, un juguete, algo que se desea).</td><td colspan="2">Apropiación de fórmulas directas e indirectas de pedido para solicitud de objetos materiales (juguetes, elementos de trabajo, pertenencias, etc.) y simbólicos (atención, ayuda, contención, etc.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aproximación al decir de otros a través de la escucha de historias breves (contadas por el docente y otros adultos significativos).</td></tr>
<tr><td>Escucha atenta y activa según objetivos sencillos (escuchar para decir qué es, quién es, qué hacen, dónde están).

Escucha comprensiva de instrucciones sencillas.</td><td colspan="2">Atención a las intervenciones de los interlocutores y respeto por los turnos de intercambio.

Escucha atenta, identificación de información y construcción de sentido con adecuación a diferentes propósitos de comprensión (obtener información general o específica, seguir instrucciones, aprender, disfrutar, etc.).</td></tr>
<tr><td>Observación y uso exploratorio de aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación (tonos de voz, entonaciones, gestos, movimientos, posturas) en situaciones de representación de roles.</td><td>Interpretación y progresiva apropiación de aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación.</td><td>Utilización de los aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación como indicios para la interpretación de intencionalidades y actitudes de los hablantes con los que interactúa.

Incorporación reflexiva e intencional de refuerzos paraverbales y no verbales a sus intervenciones orales en diferentes contextos.</td></tr>
<tr><td>Identificación y progresiva apropiación de algunas convenciones sociales de la comunicación: saludo, despedida, agradecimiento, disculpas.</td><td colspan="2">Incorporación y uso de fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos (saludo, despedida, pedido de ayuda/información, permiso, disculpas, agradecimientos) con progresiva adecuación a los interlocutores en conversaciones más específicas y en entrevistas.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Adecuación de entonación, léxico y registro lingüístico en contextos de comunicación más formales y reglados.</td></tr>
</table>

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
LENGUAJE ORAL	Participación activa en situaciones sencillas y cotidianas de planificación de tareas y toma de decisiones.	Participación activa y reflexiva en situaciones de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas y establecer acuerdos.	Participación activa y reflexiva en situaciones de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas, establecer acuerdos y valorar utilidad y conveniencia para facilitar el desarrollo de las actividades dentro y fuera del
	Explicación de razones sencillas a partir de respuestas a diversos *por qué* vinculados con sus experiencias y ambientes más próximos.	Explicación de procedimientos a partir de la experiencia previa (*realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos*) Explicación de hechos y fenómenos vinculados con ambientes y experiencias de su entorno, de forma cada vez más completa y organizada.	
			Explicación de hechos, fenómenos y procesos con ajuste a una estructura organizativa previa.
			Exposición de información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
LENGUAJE ESCRITO	Exploración de diversos portadores de textos: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, enciclopedias y progresiva toma de conciencia y reconocimiento de sus usos y funciones.		
	Exploración de distintos tipos de textos escritos de circulación social: cartas, invitaciones, afiches, recibos, listas, recetas, instrucciones, tickets y progresiva toma de conciencia y reconocimiento de sus usos y funciones.		
	Conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos a partir de lo que observa, anticipa, predice, en distintos escenarios (la sala, la biblioteca escolar, la biblioteca barrial, las librerías, la vía pública …).		
	Construcción progresiva de nociones referidas a: *actos de leer y escribir*, *funciones y propósitos de la lengua escrita.*		
	Iniciación en la identificación de elementos paratextuales que permiten obtener información: portadas, títulos, ilustraciones, fotografías, epígrafes.		
		Utilización de elementos paratextuales para realizar predicciones acerca del contenido de variados textos.	
		Expresión de ideas acerca del contenido de un texto a partir de algunas palabras significativas que reconoce.	

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
LENGUAJE ESCRITO			Explicación y justificación de inferencias e interpretaciones acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre texto y paratexto y/o de algunas palabras o letras que ha reconocido).
	Selección de textos según un propósito lector (buscar información, averiguar cómo se hace, divertirse…) planteado por el docente en situaciones contextualizadas de lectura.		
		Selección de textos según intereses, necesidades comunicativas y/o propósito lector por iniciativa propia, en situaciones contextualizadas de lectura.	
			Sistematización de estrategias lectoras acordes al tipo de texto: exploración, anticipación, búsqueda de indicios, relectura (solicitada al maestro) verificación.
		Distinción de elementos continuos y discontinuos (gráficos, esquemas, mapas, infografías) en un texto y reconocimiento de su función.	
	Reconocimiento de su nombre escrito y el de personas significativas.		
		Escritura convencional del propio nombre y el de personas significativas.	
		Participación en situaciones de lectura y escritura que involucren el propio nombre y el de otras personas (*identificación de pertenencias, registro de asistencia, control de préstamos en la biblioteca, confección de listas de invitados, producción de tarjetas de invitación…)*	
	Participación activa en situaciones de dictado al docente, quien escribe –y luego lee- lo que los niños dicen.		
		Iniciación en la escritura exploratoria –individual o colectiva- de textos sencillos: carteles, mensajes breves, listas.	
			Producción de textos de manera individual o colectiva, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
		Toma de conciencia progresiva acerca de las diferencias entre cómo se narra, se describe, se explica, se dan instrucciones oralmente y cómo se lo hace por escrito (*a través de situaciones que den sentido a estos aprendizajes).*	

<table>
<tr><th>EJES</th><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 5 años</th></tr>
<tr><td rowspan="3">LENGUAJE ESCRITO</td><td></td><td colspan="2">Desarrollo progresivo (en situaciones de escritura delegada al maestro y , luego, de escritura colectiva mediada por el docente) de estrategias de escritura:
a) de planificación de la escritura: determinación del propósito, generación y organización de ideas.
b) de textualización: armado de estructura global, secuenciación, conexión de ideas.
c) de revisión y corrección del escrito: qué dice, qué falta, si coincide con lo planificado y previsto, si es acorde</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Sistematización y apropiación de estrategias de escritura acordes al tipo de texto (en situaciones de escritura colectiva e individual).</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Iniciación en el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura (en el marco de prácticas de lectura y escritura situadas, con sentido, en cuyo marco estos aprendizajes resulten significativos).</td></tr>
<tr><td rowspan="6">LITERA-TURA</td><td colspan="3">Exploración y manipulación de libros de la biblioteca escolar, de la sala o dispuestos en estantes, cajas o canastas en el rincón de la lectura.</td></tr>
<tr><td>Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a características materiales de los libros (tamaño, color…) y a rasgos paratextuales (ilustraciones, tipo de letra…).</td><td colspan="2">Propuesta, discusión y aplicación de criterios cada vez más especializados para la organización de la biblioteca de la sala: formatos, temáticas, géneros, autores, editoriales, colecciones.</td></tr>
<tr><td>Expresión de razones sencillas para la elección de libros que van a ser leídos (a partir de la exploración de elementos paratextuales -diseño de tapas, ilustraciones, tipo, tamaño y color de letras-, personajes favoritos, gusto por la historia, etc.).</td><td colspan="2">Aplicación y justificación de criterios para la exploración y elección de libros en escenarios y circuitos de lectura escolares y extraescolares: bibliotecas, librerías, exposiciones y ferias del libro.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Participación activa en situaciones de lectura en voz alta por parte del maestro u otros lectores (adultos significativos, hermanos mayores, estudiantes de la escuela primaria…).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Escucha atenta y posterior exploración de libros para encontrar aquél que pueda corresponder a una historia que se escuchó leer (teniendo en cuenta indicadores cada vez más especializados: las ilustraciones, la editorial y la colección, el género, el autor, la extensión, el título, el estilo, etc.).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Interacción con formas de la tradición literaria oral cada vez más elaboradas: trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas, rondas, coplas, canciones, refranes, cuentos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Vinculación entre distintos componentes de la historia narrada (los sucesos, los ambientes, los personajes), sus propias vivencias y experiencias, sus sentimientos y emociones.</td></tr>
</table>

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
LITERATURA	Escucha de cuentos y fábulas e intervenciones espontáneas sobre lo escuchado. Expresión de sensaciones y emociones a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido.	Escucha de narración de relatos, cuentos, leyendas, fábulas y expresión de apreciaciones personales sobre sucesos, personajes, ambientes.	
			Escucha de narración de relatos, cuentos, leyendas y fábulas y expresión de juicios de valor sobre temática, actitudes de los personajes, conflictos, desenlaces, intervenciones del narrador.
			Distinción de hechos fantásticos y reales y explicación en función de conocimientos y experiencias previas o de la información que proporciona el texto.
	Escucha y disfrute de poemas de contenido narrativo y descriptivo, con una importante fuerza melódica y rítmica. Acompañamiento gestual, corporal, rítmico de los poemas que se escucha.		
		Significación y resignificación de la melodía y ritmo de la expresión poética a través de variaciones de intensidad, tono y velocidad de la voz.	
	Recuperación de palabras significativas de los poemas recitados o leídos por el docente o por otros adultos (*en presencia, o a través de grabaciones).*	Recuperación, interpretación y apreciación de variados elementos de contenido del poema: ideas expresadas, actitudes, ambientes	
		Apreciación e interpretación de recursos del lenguaje poético.	
	Juegos con rimas sencillas.	Producción, individual y colectiva, y cada vez más elaborada de relatos, coplas, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas, chistes, colmos.	
	Comentario y conversación sobre lo que se observa, lo que se anticipa, lo que se imagina (a medida que se recorren las páginas de un libro) Anticipación de contenido a partir de las ilustraciones o algunos indicios del soporte.	Lectura exploratoria de libros álbum y libros ilustrados. Anticipación de contenido y predicciones a partir de las ilustraciones, algunos indicios del soporte, el género, el autor, ciertas claves del relato, modos de ser y de actuar de los personajes. Reconstrucción, mediante la lectura (no convencional o convencional) de una historia o poema que se ha escuchado.	

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
LITERATURA	Formulación de propuestas acerca de cómo terminará una historia (*en una secuencia de progresiva complejidad determinada por las exigencias que plantea el docente, desde la invención pura hacia la invención con restricciones de contenido, de estilo, etc.*		
	Dramatización directa, o a través de títeres, de historias que han sido escuchadas y /o leídas.		
	Recuperación de los principales sucesos de una historia por reproducción (renarración).	Recuperación de los principales sucesos de una historia por reproducción (renarración) y reconstrucción (ordenamiento).	
		Recreación de textos narrativos aplicando estrategias de reformulación cada vez más complejas: inserción de nuevos personajes y sucesos, incorporación de descripciones y diálogos, modificación de sucesos y características de los personajes, cambio de marcos temporales y espaciales…	
	Invención de personajes atribuyéndoles características físicas y rasgos básicos de personalidad y comportamiento (a partir de experiencias con textos literarios conocidos, películas, series de televisión, historietas).	Invención de personajes atribuyéndoles características físicas y rasgos básicos de personalidad y comportamiento, asignándoles objetos que los caracterizan o les conceden poderes o virtudes, y ámbitos de pertenencia.	
	Participación activa en invención y narración de historias sencillas en situaciones de dictado al maestro.	Participación activa en invención y narración de historias cada vez más complejas en situaciones de dictado al maestro y de escritura colectiva e individual, utilizando formas no convencionales o convencionales de escritura.	
		Utilización de formas típicas de la narración literaria para la apertura y cierre de sus producciones *(Había una vez... En un lejano lugar… Érase una vez… Hace mucho tiempo…Y fueron muy felices... Colorín colorado… Y desde ese día…)*	
			Utilización intencional de palabras o expresiones con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza, curiosidad, expectativa.
			Utilización, en sus producciones, de recursos propios del discurso literario: personificaciones, comparaciones, imágenes.

4. Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

La sala como escenario comunicativo

- Es importante que la sala se convierta en un rico escenario comunicativo, donde existan múltiples oportunidades para hablar y escuchar, contar historias y tener la oportunidad de compartir las que otros narran. Un tiempo-espacio donde sea posible conversar sobre lo que se observa, se siente, se desea, se necesita, se proyecta. Escenario en el cual el maestro ha de actuar como habilitador de la palabra, mediador cultural y lingüístico, que no se limita a generar los intercambios comunicativos, sino que participa activamente en ellos, como lector, escritor, locutor e interlocutor.
- Posibilitar verdaderas experiencias de lenguaje y comunicación supone realizar una oferta de propuestas ricas y variadas, a través de itinerarios didácticos que trasciendan los modelos tradicionales y los esquemas clasificatorios convencionales, que articulen con otros lenguajes expresivos y con prácticas y saberes de otros campos, desde una perspectiva integradora.
- Es fundamental que las experiencias de lenguaje y comunicación que se promuevan en la sala planteen a los niños diferentes y nuevas exigencias en relación con las actuaciones lingüísticas que ellos tienen oportunidad de desplegar en su medio familiar y en su entorno social de procedencia más próximo. En la sala, el niño habrá de encontrar un lugar y un espacio que lo vinculen a un nuevo universo lingüístico, donde los "sentidos propios e individuales" se comparten, construyendo los significados "compartidos" a partir de las experiencias comunes. Es un lugar y un espacio donde hay "otros", donde no hay una historia común previa que contextualiza la interpretación, lo que requiere un esfuerzo "lingüístico" en la comunicación, que se aprende por la presencia de otros hablantes "distintos", que hablan diferente, que hablan de "otras cosas", y que tienen otras formas de usar el lenguaje. Correlativamente, al tomar en cuenta los pensamientos, ideas y sentimientos de los demás, los niños tendrán la oportunidad de desarrollar la capacidad de comprensión del yo y las destrezas reflexivas.
- Resultará valioso que el maestro comience a plantearles a los niños problemas sencillos relacionados con el lenguaje oral y escrito. Problemas que demanden que, para encontrar una solución, sea necesario escuchar, hablar, conversar, leer y escribir –aunque en estos últimos casos, no se trate de formas convencionales de lectura y escritura-. Pero la intervención no se reduce a presentar los problemas, sino que continúa ofreciendo información, sugerencias y alternativas para resolverlos y favorecer la discusión.
- Desde el Jardín ha de promoverse la incorporación de la familia como agente activo y fundamental para el desarrollo del lenguaje en el niño. Esta incorporación atiende al doble propósito de revalorizar los códigos de origen y lograr la cooperación de la familia para habilitar que los niños se apropien de nuevos códigos: los imperantes en el ámbito escolar y, paulatinamente, en el contexto social más amplio.

Las prácticas del lenguaje oral en la sala y en el Jardín

- Se tratará de fomentar la comunicación oral a través de diferentes estructuras de habla, creando ambientes lingüístico-expresivo diversos, propiciando distinto tipo de interacciones: maestro-grupo// grupo-maestro// maestro-pequeño grupo// maestro-niño// niño-niño. Al dialogar, los niños adoptan papeles sociales que sirven a la vez de canal y de modelo de interacción social, y que únicamente existen en y por el lenguaje: hablante, oyente, interrogador, el que responde. Corresponderá al maestro la creación de oportunidades frecuentes y sistemáticas que aseguren a *todos* los niños la posibilidad de asumir estos roles, para apropiarse, progresivamente, de los saberes y prácticas que les son inherentes.
- Conviene tener presente que el simple uso o la inmersión/exposición al lenguaje no basta; que es necesaria la intervención intencional, sistemática (y, en consecuencia, planificada) del mediador, hablante experto, que propone experiencias nuevas y des-

afiantes, pero que acompaña, ayuda, aporta ideas, suscita interrogantes, orienta las elaboraciones.

- La tradicional ronda de intercambio en la sala no debe convertirse en una forma de cristalizar y someter a rutina las distintas variantes de la conversación, sino que habrá de constituir una propuesta variada, cambiante, donde se traten temas de interés para niños y niñas; temas con los que puedan involucrarse y –por lo tanto- sobre los que tengan algo que decir. La ronda adquiere sentido cuando, en lugar de pedirles que intervengan todos y ordenadamente, se promueve la conversación ante la necesidad, la discusión o el debate grupal. Es también una ocasión para realizar juegos orales, a partir de los cuales se converse.

> *"Es importante que la intervención docente genere curiosidad, invite a todos a escuchar, monitoree los tiempos de atención y escucha (es imposible que todos hablen en un espacio de intercambio), pida ampliación de datos o descripciones ante la narración de un niño, aliente, re-pregunte, favorezca la intervención de otros, etc... las intervenciones docentes no deben necesariamente tener como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino brindar su colaboración para que se detengan a expandir, a decir de otra manera, a explicar, a indicar y a describir"* (Poggi, 2007, p.6).

- Un momento de suma importancia en la "vida de la sala" ha de ser el destinado a la narración de historias por parte de los niños, sin pretender que todos lo hagan en la misma ocasión, sino concediéndole a cada uno el tiempo y el protagonismo necesarios. Para ello, será oportuna la planificación y organización sistemática de encuentros entre el docente y pequeños grupos de niños, a fin de dar la oportunidad de que una historia personal se vuelva voz y palabra ante los otros, lo cual permite no sólo ejercitar el acto de compartir lo vivido, sino también- y muy especialmente- una instancia de legitimación de la propia experiencia y de reafirmación de la identidad. Al mismo tiempo, produce "eco", convoca y "desata" otros relatos y permite a los que escuchan enriquecer su experiencia a través de la identificación y/o el reconocimiento de diferencias. Se trata de apostar a la posibilidad de que, con una buena mediación, puedan instalarse espacios-momentos sistemáticos para que *todos* los niños narren historias, sean protagonistas de la palabra. Es de fundamental importancia que esto sea producto de una cuidadosa planificación y no una práctica rutinaria, siempre idéntica, sin progresivas complejizaciones ni desafíos.
- Es fundamental que en las salas se incentive permanentemente la invención de escenas y situaciones a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación (*¿quién es? ¿cómo se llama? ¿de dónde viene y a dónde va? ¿por qué tiene puesto ese sombrero? ¿por qué se está riendo? ¿ qué pasaría si...).*
- La ampliación del repertorio léxico, el aprendizaje de nuevas palabras y expresiones, el desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar ideas cada vez más complejas, completas y coherentes constituyen en sí mismos objetivos del aprendizaje lingüístico propio del campo. No obstante, también han de ser objeto de un tratamiento sistemático porque inciden de modo relevante en el desarrollo cognitivo, en la posibilidad de aprehender, entender y explicar la realidad natural y social y en la capacidad de comunicación en la dimensión receptiva y productiva. Para que tales logros sean posibles, no pueden quedar librados a la improvisación o la mera ocasionalidad. Será necesario planificar y llevar adelante una secuencia de actividades que avanzarán desde la exploración, hacia el uso (primero espontáneo, luego intencional) y la reflexión sobre el uso. En este "camino" será fundamental la actuación del docente:
  - como "oferente" de nuevas y variadas posibilidades del lenguaje: cuando hace uso de un léxico acorde a los niños, pero rico y variado; cuando incorpora palabras nuevas y otros modos de decir al realizar narraciones, dialogar con los niños, formular propuestas, explicar tareas; cuando lee textos que explotan al máximo la riqueza y los recursos del lenguaje y no aquéllos llamados de "banda ancha" que replican el repertorio léxico de los niños y abundan en frases hechas y estereotipos lingüísticos.
  - como incentivador de la curiosidad lingüística, de la exploración de nuevas palabras y expresiones, del juego lingüístico.
  - como mediador en el proceso de búsqueda: *¿qué es? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿dónde, cómo está? ¿qué siente? ¿qué quiere? ¿qué busca? ¿qué necesita?*

¿estará bien si digo…? ¿quiere decir lo mismo? ¿cómo lo podemos decir de otra manera? Y si es parecido, ¿cómo lo digo?, y si es lo contrario,¿cómo lo digo? ¿en qué otras palabras pensamos cuando decimos…? ¿conocen otras palabras que tengan que ver con …? ¿a qué cosas me puedo referir cuando digo ANIMALES, JUGUETES, VESTIMENTA, SENTIMIENTOS…? ¿qué palabra me sirve para nombrar a una muñeca, un trencito, una pelota…? constituyen, entre otras, intervenciones problematizadoras del lenguaje.

- Será conveniente explorar las posibilidades de enriquecer las potencialidades del juego dramático. Tomando como punto de partida las producciones espontáneas de los niños, se puede avanzar en la búsqueda de una progresiva complejización, propiciando la construcción de situaciones y su representación a partir de algún motivo "disparador" propuesto por el docente y también mediante la práctica de mediar para que se genere la elaboración colectiva de pequeños guiones.
- La narración oral a cargo del maestro ha de ocupar un espacio relevante, no sólo por lo que en sí misma implica, sino porque constituye un hito en "la construcción del camino lector "(Devetach. 2008) y también en el trayecto hacia la lengua escrita. En la narración de un texto reside el germen de la lectura de los textos escritos y, por otra parte, la voz que narra moviliza el pensamiento, habilita el acceso a otros universos, con lo cual no sólo libera la imaginación: también enriquece el imaginario (Evelio Cabrejo, 2001).

Las prácticas del lenguaje escrito en la sala y en el Jardín

- La lectura en voz alta (de materiales textuales diversos) por parte del docente ha de ser práctica frecuente en la sala, pues cumple variadas funciones: convoca y "educa" la atención; genera la magia del encuentro con los textos; favorece la apropiación de saberes acerca de los quehaceres del lector; ayuda a la construcción de la noción de lectura como acto social; a través de ella, se favorece el paso "de la palabra oída a la palabra leída", abriendo, de este modo, camino hacia la lengua escrita. Además, en la dimensión productiva del lenguaje, esta práctica contribuye al desarrollo de la capacidad narrativa de los niños y potencia "… la reflexividad y el pensamiento crítico, factores que ponen a la infancia en mejores condiciones de acceder a la diversidad de un mundo complejo…" (Pereira y Di Scala, p.1).
- Corresponde tener presente que la interacción de los niños, desde la primera infancia, con variados materiales de lectura (distintos portadores y géneros) constituye una apuesta temprana a la formación de lectores, entendida como camino hacia la plenitud en la construcción de sentidos. En relación con los libros, será importante que se ofrezca a los niños una importante diversidad: por su colorido, tamaño; representativos de multiplicidad de géneros; libros de imágenes; libros álbum; libros informativos. Se sugiere, además, favorecer experiencias de contacto con los libros en diversidad de escenarios y circuitos: biblioteca de la sala, de la institución escolar, bibliotecas populares, librerías, exposiciones y ferias de libros; esto contribuirá a enriquecer el reconocimiento de variadas prácticas sociales y culturales de lectura.
- En torno a la organización y uso de las bibliotecas se desarrollan **a*ctividades permanentes de lectura y de escritura*,** que permiten la circulación de libros y de todo tipo de material escrito que resulta indispensable para recrear en la sala el rico entorno letrado que existe fuera de ella.
- En tanto el propósito es propiciar la participación de los niños en prácticas del lenguaje escrito situadas y con sentido, las situaciones didácticas deberán guardar la mayor similitud posible con las acciones que los lectores y escritores ejercen en el contexto social. La propuesta de frecuentes, variadas y continuas experiencias de interacción con los textos no sólo fomentará en los niños el interés por conocer su contenido, sino que tales situaciones constituirán oportunidades propicias para que vaya construyendo la noción de la lectura como práctica social productora de sentido.
- Hemos dicho que el Jardín de Infantes ha de ofrecer a todos los niños – tomando en cuenta los diferentes puntos de partida- la oportunidad de iniciar, fortalecer y/o diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en las salas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de **diversidad** y **continuidad.** En función de estas premisas, corresponderá al docente la planificación y gestión de situaciones en las que:

- **haya ocasión de *leer* y *escribir* variedad de textos** de uso social: mensajes, cartas, noticias, recetas, instructivos, adivinanzas, notas de enciclopedia, etc.
- **se tengan en cuenta los distintos propósitos** que guían las prácticas sociales de lectura y escritura: leer para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones; escribir para expresar sentimientos, necesidades e ideas, para comunicarnos con alguien que está lejos o con quien no podemos sostener una interacción inmediata; para registrar y conservar información, para intentar conseguir algo (material o simbólico), para jugar y crear con el lenguaje, etc.
- **se escriba para diversos destinatarios**: uno mismo, el grupo clase, la familia, otros niños o adultos desconocidos.
- **se desplieguen distintas acciones frente a los textos**: escuchar leer, leer por sí mismos, releer, dictar, escribir lo mejor que puedan, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir.

- Para favorecer la progresiva construcción de las nociones en torno a la lectura y la escritura y las prácticas que las involucran, serán propicias aquellas ocasiones que permitan:
  - la manipulación de materiales y útiles que sirven para escribir en situaciones que tenga sentido hacerlo y no como tareas de "aprestamiento".
  - la observación de situaciones en que el docente y otros adultos significativos leen y escriben con diferentes propósitos.
  - la participación en situaciones y juegos de rol que involucren actos de lectura y escritura con diferentes propósitos (confeccionar la lista de compras antes de ir al almacén, la verdulería, el supermercado; producir mensajes de aviso; prescribir un medicamento; registrar citas, direcciones y teléfonos en la agenda; leer recetas de cocina antes de preparar la comida; consultar catálogos de ofertas antes de salir de compras; elegir un producto a partir de la consulta de un catálogo; leer instructivos para construir un determinado objeto o aparato, etc.).
  - la participación en proyectos de lectura y escritura con propósitos definidos y reales. Por ejemplo, la búsqueda de información para elaborar una enciclopedia de animales, de juguetes, etc. o para producir un folleto de prevención; la lectura exploratoria y anticipatoria de coplas, colmos y adivinanzas para confeccionar tarjetones o señaladores que se regalarán en algún evento del Jardín; la lectura (exploratoria, compartida, asistida) de poemas para seleccionar aquéllos que conformarán una antología temática; la producción de historietas para armar una revista para los más pequeños, etc.
  - la participación en situaciones de escritura delegada al maestro, práctica que favorece, en una secuencia de progresiva complejidad, la adquisición integrada de saberes vinculados con la *lengua escrita* (sus funciones y formatos textuales), el *estilo de la lengua escrita* (sus modos de adecuación al destinatario y al contexto, sus convenciones, sus maneras de organización textual, sus recursos, sus formas de coherencia y cohesión), el *sistema de escritura* (sus regularidades y combinatorias; las marcas notacionales) y el *proceso de producción de un texto escrito* (la necesidad de planificar; las estrategias de la "puesta en texto"; la revisión y corrección del escrito en búsqueda de mayor adecuación, más claridad, más interés, más variedad de expresión, etc.; las exigencias de la edición: diagramación, tipografía, portador).
  - la discusión sobre los problemas y exigencias que plantea la producción de un texto escrito.

Cabe aclarar que la inmersión del niño en el mundo de la lengua escrita no implica que se espere de él que –necesariamente- realice escrituras convencionales. Del mismo modo, tampoco supone que se "frenará" su curiosidad o interés por hacerlo.

Literatura en la sala y en el Jardín

- Los caminos que conducen a la formación del lector literario son diversos, pero –de seguro– tienen su punto de partida en la infancia. Al Nivel Inicial le corresponde, en consecuencia, un rol fundante en esa trayectoria. Así, descubrir junto con los niños las huellas y pervivencias de la tradición oral de la familia y/o los contextos de procedencia más próximos; recuperar y revalorizar las historias que cuentan y cantan los abuelos u otros adultos significativos de la comunidad, son oportunidades inva-

lorables que el Jardín ha de ofrecer, a fin de permitirles a algunos, el comienzo, y a otros, la intensificación de las búsquedas y encuentros con la palabra literaria.

- La literatura, tanto la de tradición oral, como la de autor, en sus más variados géneros y manifestaciones, debe ser una presencia constante en la sala, y no quedar relegada a un único tiempo y espacio preestablecido dentro de la jornada, ni a unas prácticas que sólo demandan la reconstrucción y la reproducción de los leído/escuchado. Se trata de incrementar y diversificar las experiencias, lo cual exige planificación de actividades, tiempos, espacios, agrupamientos.
- Día a día –no como rutina, sino como ritual de encuentro– el cuento o el poema han de llegar al niño a través de la voz del docente que lee, que *le* lee, que *da de leer*. Esta experiencia no sólo le ofrece ocasión para el disfrute y la imaginación, sino que posibilita también una participación activa - sensible y cognitiva a la vez- en el mundo que develan las historias. A partir de la lectura, la literatura habrá de constituir la ocasión para el diálogo, la conversación que habilita la construcción compartida de sentidos y, a veces, también para el silencio que se suscita después de leer y de escuchar leer y que –contrariamente a lo que solemos creer (y sentir)- no es ausencia de algo, sino otro modo de significar. Este espacio de diálogo posterior a la escucha (no siempre obligatorio) no ha de convertirse en una instancia de control de lectura (los alcances de la comprensión), ni se resuelve con la simple tarea de renarración o reconstrucción de lo leído. Se trata de que los niños puedan aprender a hacer lo que hacen los lectores: compartir sus construcciones de sentido; expresar sus preferencias, acuerdos y desacuerdos, gustos y disgustos; plantear interrogantes. Cabe en estos momentos al docente un rol de lector mediador: un lector que también informa sobre su experiencia de lectura, que propone su interpretación y la pone en diálogo con otras, que habla sobre los libros y sobre la lectura.
- Si tenemos en cuenta que cuando, desde el Jardín de Infantes, establecemos un cierto vínculo entre el niño y el texto literario no estamos trabajando sólo *en* y *para* el presente, sino –en cierta manera- pautando las reglas de juego de cómo será ese vínculo hacia el futuro, la selección del material literario que el docente y otros adultos mediadores de la comunidad ponemos al alcance de los niños alcanza una importancia primordial (Silveyra, 2002). Como dice Marcela Carranza (2007): "los textos constituyen la materialidad con la cual los lectores entrarán en diálogo en su tarea como productores de sentidos. Podemos pensar entonces la selección de los textos como una invitación (…); algo quizás tan sencillo como pensar los textos literarios para la formación de lectores de literatura."

Cabe, en primer término, acotar que por selección entendemos "una manera de poner en valor" y no una práctica de restricción o prohibición (Patte, 1983). Por ello, las consideraciones que, al respecto, exponemos a continuación, no pretenden ser criterios exhaustivos ni rígidos a tener en cuenta obligatoriamente, sino sólo aportes que permitan a los docentes hacer objeto de revisión los parámetros desde los cuales habitualmente seleccionan el material literario. Por otra parte, todos estos aportes se mantienen en el terreno de la especificidad literaria y proponen el cuestionamiento de aquéllos que suelen operar "desde afuera" de la literatura, subordinándola a intereses que no tienen que ver directamente con la formación del lector de literatura.

- El criterio de la calidad estética del texto es uno de los principios rectores en el proceso de selección. Pero se trata de no caer en una postura esteticista, que restrinja el concepto de belleza a unos ciertos y determinados usos del lenguaje o la circunscriba a ciertos parámetros elitistas y hegemónicos de lo que ha de entenderse por "bello". Podríamos decir que la dimensión estética de un texto está en directa relación con su polisemia, con su potencialidad para "extrañar" lo habitual y cotidiano, con su poder movilizador no sólo de las emociones, sino también del pensamiento y los valores. Por ello, más que buscar un texto estético en sí mismo, quizá debiéramos preguntarnos –al momento de la selección– hasta qué punto ese texto podrá ofrecer posibilidades de lo que Rosenblat (1995) llama una *lectura estética,* esto es, *la experiencia literaria,* una experiencia que favorezca la movilidad de la sensación, el impulso, la emoción y el pensamiento. Se trata de encontrar ese texto que habilitará "…la mirada fascinada, la cual no es nada más que ese dejo de sorpresa, disfrute, reflexión, interpretaciones y lecturas posibles que puede construir un lector…" (Puerta, 2000, p. 4).
- Se ha de procurar propiciar el encuentro de los niños con textos que les hablen de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas y que, en consecuencia, movilicen los procesos de identificación. No obstante, esta cuestión de la identificación

no ha de entenderse de modo dogmático (no todos los niños se identificarán, necesariamente, con los mismas historias, los mismos personajes, los mismos mundos narrados). Tampoco ha de quedar reducida a la idea de que tales procesos de identificación dependen pura y exclusivamente de que los protagonistas de los textos sean niños que hacen y dicen lo que es propio de los niños. Como señala Silveyra (2002), el niño lector se identifica con un personaje o con una historia no necesariamente porque se reconozca en ellos, sino por el interés que le suscita el universo simbólico que el texto le propone, más allá de que el personaje sea un animal, un adulto … o un niño.

- No se trata de atender exclusivamente al tema o al argumento como entidades ya construidas y ofrecidas por el texto , sino de indagar cómo determinado contenido se va configurando en el entramado de procedimientos artísticos-literarios (Carranza, 2007). Entonces, lo que conviene valorar es cuáles son las posibilidades de lectura que un texto ofrece, qué grado de participación deja al lector para la construcción de sentidos, qué movimientos interpretativos habilita, tanto a partir de su contenido, como a partir del trabajo *con* y *sobre* el lenguaje.
- Los textos más potentes y desafiantes son aquéllos que cuestionan productivamente las experiencias de los lectores y "ponen en jaque" sus previsiones. Esto nos lleva a interpelar el alcance del principio pedagógico de los *saberes previos y los intereses y expectativas de los niños* como criterios de selección. En una misma línea de cuestionamiento, podemos ubicar la referencia a que los *textos deben siempre representar el espacio local, cercano al niño*. Como contrapartida, se trataría de partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidad para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles (Carranza, 2007).
- Es importante abrir el repertorio de lecturas, dando lugar a diversidad de géneros, de autores, de procedencias. La frecuentación de esta diversidad, como ya se ha dicho, enriquecerá el universo de significaciones de los niños y habilitará su acceso a un legado multicultural.
- La extensión o la dificultad de los textos puede también operar como un criterio restrictivo en los procesos de selección y obedece, muchas veces, a una necesidad de ejercer control sobre los movimientos interpretativos de los niños en la búsqueda de que "lo comprendan todo". La contrapartida es no temer a una palabra nueva, a una referencia extraña al universo inmediato de los niños, a un tema que, tradicionalmente, se prescribe como no adecuado; es decir, dejar espacio para la ambigüedad, para lo incierto, para la posibilidad de que el niño lector disfrute de un cuento o de un poema más allá de las fronteras de lo abarcable por la comprensión.

Cuando se proponen a los niños actividades relacionadas con la escritura creativa, es fundamental tener en cuenta que el objetivo no es generar artistas de la palabra ni escritores de cuentos, sino propiciar una ocasión de explorar con libertad y disfrute las posibilidades expresivas, lúdicas y creativas del lenguaje. Para asegurar esa libertad y el carácter placentero de la tarea, el docente deberá atender a la disposición de los niños, abrir la propuesta a sus iniciativas, admitir diversos grados de resolución. Si el interés de los niños decae o si se comprueba que no se involucran en la propuesta, no se debe forzar la actividad. Por otra parte, cabe al maestro el rol de liberador de la palabra, de movilizador de ideas. En ese sentido, su intervención no ha de limitarse a solicitar a los niños que realicen aportes, sino que también ha de sumar sus ideas, someterlas a consideración de los niños, plantear alternativas. Con los niños más grandes existirá la posibilidad de plantear nuevos desafíos mediante algunas exigencias mayores; por ejemplo, utilizar ciertos recursos expresivos, adecuarse a las convenciones de un género (un relato de misterio, un poema disparatado, un cuento que provoque miedo, etc.) o incluir ciertos y determinados personajes (un animal muy extraño, un niño que todo lo hacía al revés, una cuchara que odiaba la sopa, etc.)

- La observación y escucha atenta de lo que hacen y dicen los niños durante las experiencias de trabajo cotidianas, y los correspondientes registros constituirán herramientas valiosas para identificar las capacidades que ellos van desarrollando, permitirán al docente un conocimiento más acabado de su grupo y favorecerá la interpretación de sus actuaciones, razonamientos y verbalizaciones.

5. Bibliografía

Acosta, V. M. y otros (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil.* Málaga, España: Aljibe

Alvarado, M. y Guido, H (comps.) (1993). *Incluso los niños.* Buenos Aires: La Marca

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. En *Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial.* Buenos Aires: autor

Barrio, J. L. (2001). Lengua oral en educación infantil. En Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Barcelona: Graó

Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza

Bruner, J. (1986). *El Habla del Niño*. Barcelona: Paidós

Bueno, J. J. (1986). La funcionalidad del lenguaje en niños de preescolar y ciclo inicial. En *Actas del IV Congreso Nacional de AESIA.* Córdoba, España

Cabrejo Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. En *Nuevas Hojas de Lectura (3)*. Bogotá: Fundalectura. Recuperado el 17 de octubre de 2008, de www.leerenfamilia.com,

Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (202). Buenos Aires. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de *www.imaginaria.com.ar/.../**seleccion-de-textos-literarios**.htm*

Carston, R. (1991). Lenguaje y cognición. En F.J. Newmayer (ed.). *Panorama de la lingüística actual*. vol. III: 57-90. Madrid: Visor

Ciriani, G. y Peregrina, L. M. (2005). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue

Colomer, T. (edit.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica

Devetach, L. (1991). *Oficio de palabrera*. Buenos Aires: Colihue

Devetach, L. (1993). Sobre leer y escribir: dudas y certezas. En *La Mancha* (8) Ponencia para *Encuentro Latinoamericano sobre Didáctica de la Lengua escrita. Red Latinoamericana de alfabetización.* Montevideo: Uruguay.

Devetach, L. (2001). Palabras para Scherezadas. *Boletín Electrónico Imaginaria* (46) Recuperado de www.imaginaria.com, el 15 de diciembre de 2008.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte

Diatkine, R. (2000). Desarrollo psíquico y transmisión cultural. En *Espacios para la lectura*, (5). México: Fondo de Cultura Económica

Ferreiro, E. (1999). *Cultura, escritura y educación.* México: Fondo de Cultura Económica

Ferreiro, E. (2000.) Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Novedades Educativas,* (115). Buenos Aires.

Ferreiro, Emilia (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En *Alfabetización, teoría y práctica* (4ª ed.) pp. 118-123. México: Siglo XXI

Ferreiro, E. y Gómez Palacios (comps.)(1984). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura.* México: Siglo XXI

Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura.* Barcelona, España: Paidós

Galaz Valderrama, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad.* Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía sistemática y social. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de *www.tesisenxarxa.net*

Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral.* Buenos Aires: Aique

Goodman, K. (1999). Lenguaje total: la manera natural de desarrollo del lenguaje. En *Cero en conducta,* 7 (29-30), 17-26 .México. Educación y cambio

Halliday, M A. K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, John (ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística,* pp. 145-173. Madrid : Alianza.

Halliday, M A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Functions of Language.* London: Edward Arnold

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros.* Madrid: Pretextos

López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm

Lucas, M. (2007). *Educación intercultural en el Nivel Inicial en y para el contexto multilingüe.* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica

Molinari, M. C. (1998). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de Infantes. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura,* 19 (2) Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA)

Molinari, M.C. (2000 a). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.* Buenos Aires: Eudeba

Molinari, M.C. (2000 b). Leer y escribir en el jardín de infantes. En Kaufman, A.M. (comp.). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. pp.15-21. Buenos Aires: Santillana

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica

Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Murga de Uslenghi. M. (1999). La elaboración discursiva en la interacción adulto-niño. Tesis doctoral Universidad Nacional de Tucumán. En *Publicaciones del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* –Tucumán, Argentina: *INSIL*

Nemirosky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito…y temas aledaños.* México: Paidós

Padovani, A. (1999). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría.* Buenos Aires: Paidós

Patte, G. (1983). *Si nos dejaran leer… Los niños y las bibliotecas.* Bogotá: Procultura / Cerlal / Kapelusz

Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Bogotá: Cincel Kapelusz

Pelegrín, A. (1990). *Cada cual atienda su juego. De tradición oral y literatura.* Bogotá: Cincel Kapelusz

Pereira, M. y Di Scala, M. (2003). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. En *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*. Serie 0 a 5, la educación en los primeros años. Tomo 49. Buenos Aires: Novedades Educativas

Poggi, M. A. (2007) *Oralidad en el Nivel Inicial.* Recuperado el 2 de diciembre de 2008, de www.educaciontdf.gov.ar/dgyce/docuemntos/fundamen-**oralidad**.pdf

Puerta de Pérez, M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón? En *Educere*, 4 (11). 165-170. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes

Requejo, I. y Taboada, M.S. (2002). Lenguaje y Educación: las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística Social. En *Revista Digital UMBRAL*, (8). Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de www.reduc.cl

Reyes, Y. (2003 a). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. En *Nuevas Hojas de Lectura* (3). Bogotá: Fundalectura

Reyes, Y. (2003 b). *Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí.* En *Lecturas sobre Lectura.* México: Conaculta

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC.

Rosenblat, L. (1995). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica

Schritter, I. (2004). Objeto de lectura. En *Punto de partida, revista de Educación Inicial*, (9) Buenos Aires; DS Editora

Schritter, I. (2005). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar

Silveyra, C. (2002). Literatura para no lectores. La literatura y el nivel Inicial. Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Siro, A., Castedo, M. L. Y Molinari, M. C. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Souto, M. (2000). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Paidós

Vygotsky, L.S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona: Grijalbo

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones Fausto

Zaina, A. (2000). Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas. En Malajovich, A. (comp).*Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

México. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F :autor

México Secretaría de Educación Pública. (2005) *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar.* México, D.F: autor

1. Presentación

Consideraciones generales acerca de la Matemática

La Matemática es un producto cultural y social: producto cultural, porque emana de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen; producto social porque emerge de la interacción entre personas que pertenecen a una misma comunidad. Hacer matemática es crear, producir, "es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así construidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar" (Charlot, 1986, pp. 67, 68).

La Matemática como ciencia tiene una serie de particularidades: una forma peculiar de producir, de *hacer*; una forma exclusiva de explicar, de argumentar y de validar las afirmaciones realizadas; un modo propio de comunicar, usando un lenguaje definido. Todas estas particularidades han de ser tenidas en cuenta a la hora de pensar en enseñar esta ciencia.

Este modo de concebir a la Matemática permite sostener que la principal meta que perseguirán las instituciones que conforman el sistema educativo formal y obligatorio, se centra en posibilitar el acceso al conocimiento matemático de los estudiantes y en la democratización de un hacer matemático para todos.

En definitiva, el *quehacer matemático*, entendido como las prácticas que permiten producir conocimientos en el marco de una particular institución social, es el centro, también, de la tarea educativa ligada a esta ciencia. Los diferentes modos de concebir la matemática tienen su lugar en el Nivel Inicial, dado que las actividades que se plantean pueden perseguir objetivos diversos. En efecto, al planificar las propuestas de enseñanza, el docente considerará tanto aquellos conocimientos útiles, conocimientos que aparecen como herramienta para resolver problemas, ligados a finalidades prácticas, como las instancias y momentos – a veces dentro de la misma propuesta- que favorezcan la aproximación a un tipo de actividad intelectual que involucra a la actividad matemática. Por ejemplo, la representación grafica de un espacio o de un recorrido permite ubicar objetos y relaciones aunque el objeto no esté presente; es decir, se pone en juego la potencia del conocimiento para la anticipación. Así, en la sala, se podrán plantear diversas propuestas de enseñanza que representen un desafío. Se tratará, en síntesis, de ofrecer una variedad de condiciones para construir *un modo de pensar* y para *producir* conocimientos ligados a la matemática desde el Nivel Inicial.

Consideraciones acerca de cómo favorecer la Resolución de problemas:

Una de las formas privilegiadas de aprender matemática en edades tempranas es a través de la resolución de problemas, ya que - en la medida en que involucra un *hacer* y un *reflexión sobre ese hacer*- favorece la construcción de conocimientos matemáticos.

La resolución de problemas es una capacidad que se desarrolla en las interacciones sociales en el contexto de las actividades diarias. Es función del docente intervenir adecuadamente a fin de propiciar su adquisición desde la más temprana infancia. Para ello, el punto de partida es:

- Recuperar los saberes matemáticos y los usos informales de estos saberes que los niños ya poseen al ingresar al Jardín.
- Diseñar y plantear problemas que impliquen un desafío cognitivo.
- Dar a los niños la oportunidad de que busquen y seleccionen los caminos de resolución y decidan cómo usar materiales que están disponibles.
- Propiciar que los niños avancen en la expresión de sus ideas y en la explicación acerca de cómo resuelven los problemas.

El niño, antes de ingresar al Jardín, realiza actividades de conteo en sus juegos y explora el espacio. Si tenemos en cuenta el mundo en el que viven los niños, sus vivencias, descubrimientos y exploraciones, observamos que se encuentra impregnado de experiencias sociales vinculadas con la matemática, relación que es vivida como natural y necesaria para resolver problemas de su cotidianeidad. En la actualidad, hablamos del "uso social del número", ya que son múltiples las expresiones en las que los niños hacen uso de los números; por ejemplo, cuando dicen "cumplo tres años", "tengo tres monedas". Por otra parte, el niño es pesado y medido cuando va al médico; observa el uso de dinero cuando acompaña a los adultos a hacer las compras; ve los carteles de numeración de las calles y en las casas, letreros con ofertas en el supermercado, etc. Cuando juega con cartas responde a preguntas como "¿cuántas cartas tenés?", que aproximan a los niños a una familiaridad con conocimientos matemáticos fruto de su vivencia en el entorno. Un niño tira un pase de pelota en un juego y otro niño lo atrapa; tanto ésta como otras actividades ilustran algunas de las formas en que se relaciona con el espacio a su alrededor.

Es fundamental que el docente preste atención a ejemplos como los planteados (en las cuales los niños acuden a saberes matemáticos sin tener conocimiento de ellos) a fin de darles significado y favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, tanto en cuanto a la adquisición de saberes como a la toma de conciencia acerca del uso que les está dando. A la escuela le cabe, entonces, la tarea de organizar, complejizar y sistematizar tales saberes a fin de garantizar la construcción de nuevos aprendizajes. Esto sólo se logra si el docente interviene proponiendo actividades que desafíen las capacidades de los niños y los lleven a buscar diversas estrategias de solución, todo lo cual demanda una apertura metodológica que permita dejar de lado ejercicios y rutinas carentes de sentido, como por ejemplo las prácticas rutinarias asociadas a la escritura de números.

Será tarea del Nivel Inicial propiciar la resolución de problemas que involucren diferentes aspectos de los conocimientos numéricos, espaciales, sobre forma y medida, en los que estos saberes aparezcan como **herramientas de solución**. La apropiación se produce a partir de la participación en actividades intencionalmente organizadas en donde adquieren sentido.

Para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático en los niños se propone **el enfoque de resolución de problemas**, bajo las consideraciones siguientes:

- **Un problema es una situación** que le permite al niño:
  - ingresar en la tarea con los conocimientos de los que dispone, pero que, al mismo tiempo, lo desafía a construir otros nuevos, a través de acciones de búsqueda o exploración.
  - avanzar o progresar a partir de la interacción con otros modos de resolver, de pensar y de hacer; las frecuentes oportunidades de volver a tratar con esa misma actividad; los debates grupales que permitan "probar" resoluciones nuevas o explicar la propia, etc.

Cabe tener presente que un buen problema es aquél que **no se resuelve inmediatamente**, sino que implica esfuerzo, búsqueda o exploración y que **admite variadas soluciones o *procedimientos* para resolverlo**, mediante la búsqueda de respuestas a preguntas del tipo: *¿Cuántos… hay en…? ¿Cómo podemos saber quién ganó? ¿Cómo hacemos para armar…?* Es fundamental que el docente esté atento a lo que hace el niño mientras intenta resolver la situación "por sí mismo", para poder intervenir adecuadamente.

- **El trabajo con problemas exige una intervención educativa** que contemple los tiempos que necesitan los niños para reflexionar acerca de lo que se les pide, para la búsqueda de diferentes estrategias de resolución, para dar explicaciones y confrontarlas con las de sus compañeros. Ello implica que el docente intervenga cuando el niño lo necesite, sin decir cómo resolver o diciendo "es así". El docente dará oportunidades para que comprendan el problema, reflexionen sobre lo que demanda que busquen; alentará la reflexión, la verbalización, la revisión y la confrontación de ideas. Todo ello contribuye, además, a desarrollar el gusto y el interés por la matemática desde pequeños.

Los contenidos del campo de formación: formas de abordaje

- **Número.** Se trata de proponer problemas ligados a diversas situaciones de uso de los números. Los niños construirán el significado de los mismos a partir de sus funciones, es decir, de comprender para qué sirven.
- **Sistema de Numeración.** Se trata de proponer problemas que permitan a los niños comenzar el camino hacia la comprensión de las reglas del sistema, es decir, de sus regularidades, explorando diferentes contextos numéricos.
- **Espacio.** La enseñanza del eje espacio implicará presentar propuestas que permitan a los niños comunicar información espacial. Se trata de enriquecer, ampliar y sistematizar los conocimientos construidos por los niños en el entorno extraescolar, mediante la expansión del dominio de experiencias espaciales con propuestas que ofrezcan la oportunidad de describir y representar posiciones de objetos o personas, trayectos y recorridos, y que también propicien la producción e interpretación de mensajes que comuniquen posiciones y desplazamientos.
- **Formas geométricas.** Se trata de plantear problemas que requieran que los niños comiencen a distinguir figuras y cuerpos geométricos a partir del análisis y la descripción de sus características; de este modo, los estudiantes se aproximarán a establecer relaciones entre figuras y de éstas con los cuerpos. Asimismo, la posibilidad de nombrar figuras o cuerpos, como también algunos de sus elementos tales como lados rectos, curvos, caras planas y vértices, dependerá del tipo de problema propuesto y de los acuerdos abordados grupalmente.
- **Medida.** Dada la complejidad del conocimiento matemático y los obstáculos que presenta la complejidad del sistema formal de medidas, la tarea pedagógica se centrará en ofrecer variadas oportunidades para que los niños otorguen sentido al hecho real y concreto de medir y estimar en contextos sociales diversos. Se plantearán problemas que favorezcan la exploración de variados procedimientos de medición que puedan surgir de los mismos niños y de prácticas sociales habituales.

2. Objetivos

Enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. La referencia a edades es sólo una indicación de énfasis a tener en cuenta, pero requiere una lectura contextuada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que los objetivos se relacionan directamente con la trayectoria escolar de cada niño, la cual se inicia en el momento en que ingresa al Jardín de Infantes. De este modo, y como ejemplo, no deberán darse por superados los objetivos inherentes a la sala de 3 años si es que el niño comienza su trayectoria en sala de 4.

<table>
<tr><th>Sala de 3 años</th><th>Sala de 4 años</th><th>Sala de 35 años</th></tr>
<tr><td>Disponer de una parte de la serie numérica oral como medio para resolver problemas en contextos de actuación próximos.</td><td colspan="2">Utilizar y ampliar la serie numérica oral de números como herramienta para resolver problemas en contextos de actuación diversos.</td></tr>
<tr><td></td><td>Utilizar los números en situaciones variadas que implican poner en juego el conteo.</td><td>Ampliar el uso del conteo como herramienta de para resolver problemas en las que haya que utilizar el número.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Resolver problemas que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Reunir información sobre ciertos criterios acordados, representar gráficamente dicha información e interpretarla.</td></tr>
<tr><td>Disponer de una parte del lenguaje –sin acudir a gestos– como medio para comunicar mensajes que indiquen relaciones espaciales y desplazamientos.</td><td colspan="2">Resolver problemas que impliquen la comunicación (verbal o gráfica) y la interpretación de posiciones y desplazamientos.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Resolver problemas de representación y reflexionar acerca de cambios de punto de vista.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Iniciarse en el reconocimiento de formas y figuras geométricas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disponer de lenguaje como medio para comunicar descripciones de formas geométricas.</td><td>Ampliar el lenguaje convencional para describir formas geométricas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Resolver problemas de longitudes, capacidades y pesos en los surja la necesidad de medir.</td></tr>
</table>

3. Contenidos

Del mismo modo que con los objetivos, se enuncian contenidos que requieren una lectura contextuada de los equipos docentes. Cada contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
NÚMERO	**Uso de números para comparar: relaciones de equivalencia (tantos como) y de orden (mayor y menor que).**		
	Comparación de pequeñas cantidades utilizando el conteo en forma progresiva.	Comparación de colecciones a partir de relaciones de igualdad y desigualdad (tantos como o la misma cantidad que; más que y menos que).	
	Cuantificación de colecciones pequeñas, por percepción o por conteo (en problemas en los que se requiera responder a la pregunta: ¿Cuánto?).	Cuantificación de colecciones (en problemas en los que se requiera responder a la pregunta ¿Quién ganó? ¿Cuántos puntos ganó cada pareja o niño? , analizar el aumento de una cantidad que se debe cuantificar en forma permanente, juntar una cantidad x de objetos para realizar una actividad cuando se llegue a esa meta).	Cuantificación de colecciones (en problemas en los que se aumentan las cantidades a contar, el tamaño de la colección, se complejiza el modo de cuantificar a partir de variables tales como: objetos que se pueden mover para ser contados o contar marcas, registrando las que ya se contaron y las que no).
	Uso de números como memoria de la cantidad: utilización de marcas o números para registrar.		
	Registro de pequeñas cantidades.	Registro de pequeñas cantidades (a partir del uso de marcas o números en las que hay que recordar cuántos objetos hay).	Registro de pequeñas cantidades a partir del uso de marcas o números (en juegos en los que hay que recordar tiradas y puntajes).
	Uso de números para designar una posición (primero; segundo; tercero, etc.).		
	Uso de palabras – números para nombrar una posición.	Uso de palabras - números para nombrar una posición y expresar conclusiones acerca de la posición	Uso de palabras y de escrituras numéricas designando posiciones.
	Uso de números para calcular: resolución de problemas ligados a agregar, quitar, sacar, perder, juntar o unir, completar, avanzar y retroceder, partir y repartir.		
		Resolución de problemas que apunten a transformar colecciones utilizando diversos procedimientos en los hay que responder a interrogantes luego de una acción.	Resolución de problemas que apunten a transformar colecciones en las que se requiera aumentar progresivamente las cantidades a tratar, la forma de *anticipar* esa trans-
	Uso de números para tratar la información.		
	Resolución de problemas que apunten a **interpretar y explicar la información** registrada en cuadros, gráficas y tablas respondiendo preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados (en cuál hay más, cuáles son iguales, etc.).		

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
SISTEMA DE NUMERACIÓN	**Recitado de la sucesión ordenada de números.**		
	Exploración del orden convencional de las palabras-números (en situaciones habituales en la sala).	Exploración, progresiva apropiación y designación oral **de la sucesión ordenada convencional de números** (a partir de situaciones en los que hay que ampliar el límite progresivamente recitado).	Ampliación de la designación oral de la sucesión ordenada convencional de números (a partir de problemas en los que hay que mencionar números en orden ascendente y descendente). Exploración de las regularidades del sistema de numeración en un intervalo dado (contar a partir de un número diferente del uno, desde un número "redondo" y ampliando el rango).
	Interpretación de escrituras numéricas.		
	Exploración de diversos portadores de números (en problemas que requieran invitar a los niños a leer números).	Exploración de diversos portadores de números e interpretación de números escritos (a través de uso de calendarios, centímetros, bandas numéricas, cuadro numérico, etc).	Exploración e interpretación de las escrituras numéricas (con variada cantidad de cifras en situaciones diversas).
	Comparación de números de diversa cantidad de cifras.		
		Exploración del orden de los números de diversa cantidad de cifras en contextos variados (que favorezcan la comunicación y el intercambio de ideas acerca del tamaño de los números –cantidad de cifras– y el orden numérico).	Exploración del orden de números grandes –números de más de una cifra– en contextos variados (en los que se incremente la cantidad de cifras a considerar).
	Escritura de números de diversa cantidad de cifras.		
		Exploración e iniciación en la escritura de números en contextos variados.	Escritura de números de diversa cantidad de cifras en contextos variados.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
ESPACIO	**COMUNICACIÓN DE POSICIONES.** **Interpretación y producción de mensajes –verbales o gráficos– que indiquen relaciones espaciales entre objetos y personas.**		
	Uso de referencias espaciales para comunicar su propia ubicación en un espacio familiar o cotidiano sin señalar. Uso de referencias espaciales para comunicar la posición de objetos y personas en espacios de diferentes dimensiones en problemas que requieran paulatinamente desprenderse de las señas o gestos.	Uso de referencias espaciales para comunicar su propia ubicación en espacios de diferentes dimensiones y las posiciones de los otros y de objetos (utilizando palabras y no gestos) en problemas que requiera responder a la pregunta *¿Dónde está?*	Uso de referencias espaciales para interpretar y producir mensajes que describan posiciones en diferentes contextos. Uso de dibujos para representar posiciones de objetos y personas desde diferentes puntos. Utilización de un sistema de representación –acordado grupalmente– generando códigos para comunicar posiciones. Exploración de planos y esquemas de uso corriente analizando diversas referencias espaciales.
	COMUNICACIÓN DE DESPLAZAMIENTOS **Interpretación y producción de mensajes –verbales o gráficos– que indiquen desplazamientos o trayectos utilizando diversos puntos de referencia.**		
	Exploración de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto. Uso de referencias espaciales para comunicar sus desplazamientos.	Exploración y comunicación de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto en problemas que involucren diferentes espacios.	Uso e interpretación de esquemas, dibujos, gráficos, etc. para comunicar desplazamientos. Comunicación y descripción de referencias espaciales, posiciones y desplazamientos, incorporando vocabulario específico.
FORMAS GEOMÉTRICAS	**Exploración de las características de cuerpos y figuras.**		
	Exploración de las características de cuerpos y figuras (en problemas en los que hay que construir una figura dada a modo de rompecabezas utilizando varias veces otra figura).	Exploración de las características de cuerpos y figuras (en problemas en los que hay que construir una figura dada en las que se requiera aumentar los cortes, la complejidad de las figuras).	Reproducción de figuras y de configuraciones geométricas (más de una figura) (en problemas en los que hay que reproducir figuras idénticas en papel cuadriculado). Uso de un vocabulario específico (lados rectos y curvos; caras; vértices) a partir de problemas en los que dada una configuración geométrica, hay que dictar (dar instrucciones) para que otro logre la misma configuración. Uso de la regla como instrumento para trazar líneas rectas.

EJES	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
FORMAS GEOMÉTRICAS	**Establecimiento de relaciones entre diferentes figuras y entre cuerpos y figuras.**		
	Reconocimiento de figuras y cuerpos en problemas en los que se requiera analizar las formas.		Reconocimiento de figuras y cuerpos al reproducir un modelo.
MEDIDA	**Exploración de longitudes, capacidades y pesos utilizando diversos modos de medir: estimar, comparando en forma directa o a través de un intermediario; con instrumentos de uso corriente.**		
	Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente en las diferentes actividades, proyectos y en el marco de juegos dramáticos.	Exploración activa de soluciones a problemas de medida en los que hay que estimar y medir. Exploración activa de soluciones a problemas de medida en los que hay que estimar y medir teniendo un modelo como unidad.	
	Inicio en la medición del tiempo a través de variados instrumentos de uso social vinculados con las duraciones que se pretendan representar (calendarios, relojes; etc.).		
	Observación de diferentes modos de registrar duraciones.	Registro de duraciones más prolongadas en problemas que requieran determinar *cuánto falta*. Utilización e interpretación de indicadores para señalar eventos como dibujos o posiciones de las agujas del reloj. Exploración y uso de diferentes calendarios para señalar eventos, anticipar hechos y reconocer acciones pasadas. Reconocimiento y nominación de relaciones temporales inmediatas tales como “antes de”, “después de”, “ahora”, en situaciones cotidianas	Registro de eventos en forma simultánea: actos, estaciones, cumpleaños, etc. Interpretación de la información contenida en diversas formas de registro como agendas, calendarios o relojes.

4. Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de disciplinas y áreas curriculares, se espera que en los Jardines las experiencias formativas se organicen desde unidades, proyectos y secuencias que integren contenidos de los diferentes campos.

Aprender matemática: ser parte de una comunidad de niños "aprendiendo matemática".

- Se ofrecerán oportunidades para que los niños se aproximen a la "actividad matemática" en el Jardín, adquiriendo progresivamente confianza en sus producciones y en la tarea conjunta. Las propuestas grupales permitirán discutir y confrontar resoluciones aceptando esta situación como un encuentro de ideas similares o diferentes de la propia; desarrollando actitudes de búsqueda, de exploración, que los estimulen a probar, a arriesgar, a considerar su error o el del compañero como parte del proceso de aprender. También las actitudes cooperativas se conquistan frente a la tarea con otros ya que favorece la aceptación de modos de resolver diferentes de los propios, para que confíen progresivamente en sus conocimientos, en los de los pares y en las posibilidades de seguir aprendiendo.
- Alternar propuestas para todos los niños con otras para pequeños grupos de dos a cuatro integrantes, favorece el nivel de participación y compromiso durante toda la actividad.
- La planificación en secuencias de actividades le permitirá al docente considerar en su propuesta de enseñanza momentos de "hacer", de resolver, de jugar y momentos para pensar en lo realizado, cómo se hizo, qué diferencias hay con respecto a la resolución de los demás. Serán momentos para fundamentar sus decisiones, para validar con argumentos convincentes para el resto de los integrantes del grupo. Si bien este tipo de actividades son más adecuadas para las salas de los niños más grandes, los más pequeños pueden comenzar a explicar a sus pares qué hicieron y cómo lo hicieron. El tiempo para esta tarea es variable, pero dependerá siempre de la atención de los niños. Habrá que ser respetuosos de sus tiempos reales, de los indicios que ellos manifiesten; serán muy breves en un comienzo y paulatinamente podrán extenderse.
- Sin lugar a dudas, el rol docente será central, tanto en la selección de la propuesta como en los modos de organizar a los niños, en la confianza que transmita, en los tiempos que brinde para construir y reconstruir, para volver a intentar.

Resolver problemas en el jardín

La *resolución de problemas* es una de las tareas propia del quehacer matemático y también será una prioridad en el Jardín, para lo que se requieren frecuentes oportunidades de resolución en contextos diversos.

- **Los juegos reglados**, las actividades que desafíen las posibilidades intelectuales de los niños son "problemas" acordes al trabajo matemático del Jardín. Adaptarse a una regla y perseguir un objetivo como finalidad del jugador, son condiciones propicias para el trabajo matemático. En efecto, los niños perciben algo a conquistar, a conseguir, una meta a la cual llegar. Esto permitirá representarse una posible solución y tomar decisiones con creciente independencia del docente. Si se propone a los niños un juego en el que hay que respetar ciertas reglas - aunque sean muy sencillas - ellos asumen como propio ese objetivo, independientemente del contexto escolar de que se trate. Son los mismos niños los que señalarán si un participante del juego lo hace bien o no, si hizo trampa para ganar, si olvidó una regla o no respetó un turno.
- **Los juegos sociodramáticos,** en los que los niños interactúan, cumpliendo diferentes roles con el apoyo de objetos. Por ejemplo: la maestra ha organizado la sala como si fuera un bar o la cantina del Jardín. Los niños pueden comprar y pagarle a otro que asume el rol de vendedor, y - al hacerlo- estarán resolviendo problemas matemáticos.
- También existe otro tipo de **actividades que plantean desafíos** y que no son juegos y permiten a los estudiantes asumir actitudes de búsqueda y de exploración. De este modo, los niños pueden encontrar una finalidad personal en la tarea que se les propone. Por ejemplo: ordenar 5 figuritas para pegarlas posteriormente en un ál-

bum; hallar semejanzas y diferencias entre dos representaciones espaciales de un mismo lugar y decidir cuál es la adecuada; buscar el papel más conveniente para cubrir una cartelera o para envolver un regalo en el caso de los más pequeños, sin superponer inmediatamente, estimando su medida; pensar y explicar quién tiene razón para afirmar que 99 es mayor que 100 o al revés; elegir los "pedacitos" que armarían una pelota entera; entre variados cuadriláteros, buscar las figuras que tienen la misma forma, etc.

Lo mismo ocurre con otro tipo de actividades, por ejemplo cuando se propone reproducir un modelo geométrico dado con figuras geométricas de papel de colores: el niño produce una respuesta con sus formas geométricas y una vez que las realizó compara su producción con el modelo. Es decir, el docente incluyó en el problema planteado el modo en que los estudiantes obtendrán datos de cómo lo hicieron, si lograron o no el objetivo y cuánto se aproximaron a él.

- **Las finalidades** pueden ser variadas según el tipo de problema a resolver; por ejemplo, llenar un tablero con fichas de acuerdo al tiro de un dado; juntar materiales para agrandar una colección de objetos; escribir los números en las páginas de un libro o álbum que han confeccionado; comunicar la posición de un objeto escondido en la sala para que otro compañero lo encuentre; copiar una figura geométrica a partir de un modelo dado; decidir cómo medir el espacio que ocupará un nuevo mueble y anticipar si se puede colocar en la sala o no. Buscar el cuerpo geométrico que permite dejar cierta marca; adivinar, a través de preguntas, qué bloque escondió la maestra; buscar en la regla todos los números terminados en 0; hallar seis diferencias entre dos modelos geométricos o armar un rompecabezas geométrico.
- **Los procedimientos de resolución** varían de acuerdo con los conocimientos que cada niño tiene disponibles; en ese sentido, suministran información sobre lo que saben hasta ese momento. Así, por ejemplo, para determinar la cantidad de puntos que obtuvieron en una tirada de dados, algunos niños recurrirán al conteo; otros, a la percepción global de esa cantidad sin necesidad de contar los puntos; otros, en cambio, harán una correspondencia término a término tocando los puntos del dado con sus dedos y expresarán con su mano la cantidad. La observación del docente en el momento del juego de los niños es fundamental para reconocer estos puntos de partida y generar, desde la propuesta, algunas restricciones que les permitan a los niños avanzar o mejorar estos procedimientos.

Enseñar matemática: la tarea del docente

El docente tiene un rol fundamental como mediador entre el conocimiento y los estudiantes. Algunas de sus funciones son:

- ***Planificación de la tarea:*** La enseñanza de contenidos matemáticos se realiza a partir de la planificación de situaciones estructuradas, sean situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos o situaciones de no juego. Si bien la mayoría de las situaciones que se presentan como ejemplo son lúdicas (allí los niños buscan resolver el problema que el juego les plantea a través de herramientas - conocimientos matemáticos) hay muchas otras situaciones didácticas posibles **que no son lúdicas** y que implican problemas a resolver en los que se ponen en juego conocimientos matemáticos. Lo fundamental en la búsqueda y selección de situaciones - sean lúdicas o no- es que cumplan con la condición de permitirles a los niños construir el sentido de los conocimientos matemáticos.

  El docente toma decisiones en relación con la selección del contenido y el diseño de actividades de acuerdo a la estructura didáctica, contemplando aquéllas que favorezcan que el niño se involucre naturalmente porque comprende lo que se le pide y lo que debe hacer. Define la forma de organización del grupo, elabora las consignas que presentará, considerando que hay algunas cerradas y otras más abiertas. El docente analiza cuándo dejar que descubran por sí mismos y cuándo ofrecer una pista, una ayuda –no la solución- como parte de su tarea de enseñanza. Selecciona materiales de los que dispondrá para usar cuando lo necesite, anticipa los posibles procedimientos de resolución por parte de los niños y las posibles intervenciones durante la gestión de la clase.

- ***Presentación de la propuesta.*** El docente comunicará la finalidad de la tarea para involucrar a todos los niños. En lugar de preguntarles qué creen que hay que hacer, por ejemplo, frente un juego reglado como el juego de dados, explicitará las reglas,

explicándoles cuál es la actividad que tienen que hacer, y dice cuándo se termina, cuándo se gana.

Para la presentación o introducción del juego podrá organizar la sala de en pequeños grupos y mostrar primero- y sólo al inicio- cómo se juega haciendo una demostración colectiva; también podrá jugar primero con algún pequeño grupo a modo de muestra frente a los demás o enseñar el juego a dos o tres parejas resaltando las reglas, mientras el resto observa para jugar luego. También es viable enseñar a dos o tres parejas por clase mientras el resto realiza otra actividad.

- ***La propuesta en marcha: intervenciones durante el desarrollo de las actividades.*** El docente presta atención a la actuación de los niños mientras intentan resolver un problema, a los procedimientos que utilizan. Interviene cuando los niños lo necesitan proporcionando información relevante que ellos no puedan obtener solos; ayuda a comprender consignas, a resolver dificultades, sin dar informaciones sobre cómo resolver el problema planteado. Mientras realizan actividades, tratará de identificar las estrategias que utilizan los niños para llegar a la meta a fin de poder intervenir adecuadamente de acuerdo a los avances o dificultades que deben afrontar cuando resuelven el problema. Por ejemplo, cuando los niños trabajan en grupo en el juego "buscar el camino más corto" (el material incluye un paisaje de una ciudad con varios recorridos) y se les dificulta describir los recorridos, el docente puede intervenir para ayudar a que los niños describan los caminos mediante puntos de referencia; por ejemplo: *pídanles a los compañeros que digan qué hay en el camino que quieren que sigan, qué lugares ven enfrente y cerca, etc.*

  La observación de lo que hacen los niños mientras realizan las actividades, permite conocer cómo enfrentan el problema e intentan resolverlo, y obtener información para poder intervenir con preguntas que los lleven a reflexionar y anticipar el resultado. Por ejemplo en un juego que se usa un dado y un tablero con obstáculos para llegar a la meta: *¿cuánto tendría que salir en el dado, para que no pierdas un turno?*

- ***Intervenciones durante el momento de reflexión.*** El docente interviene organizando una puesta en común; por ejemplo, para el caso de un juego reglado-con dados- después de que han jugado varias veces, puede resaltar diferentes procedimientos de resolución, plantear nuevos procedimientos que considera importante que surjan; por ejemplo : *algunos niños de otra sala no cuentan los puntitos del dado, lo ven y se dan cuenta de qué salió* También podrá incluir nuevas preguntas que hagan surgir este procedimiento, nuevos interrogantes para discutir o nuevos problemas. Estos momentos constituyen instancias de reflexión y comunicación sobre la resolución de problemas. Así, las preguntas del docente estarán dirigidas a que tomen conciencia de los procedimientos utilizados y que incorporen otros.

  Cabe destacar que cuando se trabaja matemática a través de juegos, el objetivo que persigue el docente es utilizarlo con intencionalidad didáctica, es decir para enseñar un contenido matemático, mientras que el objetivo para el niño es jugar y no aprender matemática. Por esto, al proponer juegos a los niños, el docente debe intervenir para ayudarlos a fundamentar la validez de las respuestas, a analizar procedimientos, a que validen lo realizado. También interviene para que intenten alcanzar cierto nivel de generalización, lo que permite la reutilización en situaciones nuevas (Castro y Penas, 2008). El docente interviene haciendo saber al niño que ha puesto en funcionamiento, al resolver problemas, un nuevo saber. Ya que los niños no tienen la posibilidad de identificar por sí mismos la presencia de un nuevo conocimiento, es el docente el que *institucionaliza* el saber, es decir es el encargado de oficilializar los conocimientos y le da nombre a lo nuevo para que pueda ser usado en nuevos problemas.

Hacer avanzar los conocimientos que los estudiantes poseen.

Las situaciones de enseñanza:

Se trata de planificar situaciones de enseñanza "secuenciadas" según los objetivos que se persigan y no como actividades aisladas o como oportunidades únicas. Se preverán momentos de "hacer", de mejorar ese hacer o para dominar la acción y momentos para pensar en lo sucedido y volver a la acción. Seguramente las primeras reproducciones de una figura geométrica, los primeros intentos de embocar en un cesto, las

primeras representaciones de un recorrido, etc. serán parcialmente adecuadas y todas estas "primeras aproximaciones" pueden mejorar con la práctica, con el aporte de otros o la intervención del docente. Así, y siempre teniendo en cuenta los objetivos a los que se pretende arribar, el docente:

- ***ofrecerá valiosas experiencias integradoras como modos para valorizar educativamente la integración de contenidos.*** Puede tratarse de actividades en las que participan todos los niños y también otras de resolución individual; juegos que implican varias actividades que se desarrollan simultáneamente; actividades que se van armando a partir de la observación de las necesidades de los niños
- ***ofrecerá actividades en donde el niño tenga que realizar anticipaciones***; por ejemplo, dónde ponerse para que la pelota caiga dentro de la canasta en un juego de emboque; imaginar dónde guardar un muñeco dependiendo de las dimensiones que éste tenga y del tamaño de los lugares posibles; evaluar cómo y dónde colocar los obstáculos que deberá sortear un compañero en el diseño de un recorrido.
- ***instará a los niños a verbalizar sus anticipaciones,*** ponerlas a prueba, confrontarlas con otras alternativas posibles, etc. De esta manera, tratará de favorecer la práctica del lenguaje oral, la adquisición de la capacidad de plantear preguntas, de participar con otros y de pensar por sí mismo.
- ***propiciará el trabajo a partir de problemas significativos***, permitiendo el diálogo entre el estudiante y el problema, la confrontación en el grupo tanto de sus ideas acerca de cómo hacerlo como de los resultados que se alcanzan; la reflexión sobre lo que se busca, estimación de posibles resultados, diferentes formas de resolución, expresión de ideas y explicaciones de lo que hace.

Ejemplo: en lugar de presentar primero el triángulo, luego el rectángulo o el círculo y posteriormente trabajar con ellos a partir de manualidades en las se practican estas formas, el docente plantea problemas en los que lo sustancial no es que el niño aprenda el nombre de cada figura sino *lo que hacen los niños para resolver el problema.* Propone para iniciar a los niños en el aprendizaje significativo de la geometría (a partir del trabajo conjunto de cuadrado y triángulo) entregarles piezas del Tangram (*por ejemplo, una oportunidad para propiciar la resolución del problema y favorecer la reflexión acerca de lo que hacen podría ser pedirles que seleccionen de las piezas tangram sólo las que le servirán para reproducir la forma que se les presenta -una flecha-).* Lo más importante es que los niños experimenten con las piezas para superar el desafío planteado: armar un modelo .En el trabajo con este tipo de actividad se puede observar: qué figuras seleccionan, cuáles desechan, qué intentos hacen al tratar de acomodarlas. En estas acciones, los niños tendrán la posibilidad de poner en juego la percepción que tienen de la flecha contra las piezas disponibles y la visualización de las formas de las piezas para, de esta manera, comenzar a conocer los nombres de las figuras geométricas.

- ***incluirá problemas que propicien el trabajo conjunto de relaciones espaciales y formas geométricas*****,** en lugar de presentar propuestas dirigidas a priorizar unas nociones sobre otras, desglosándolas en pares de conceptos tales como: arriba-abajo; adentro-afuera *que* están desprovistos de significado para los niños, se intenta provocar interacciones entre ellos y producir avances en los conocimientos. *En problemas de armado y comunicación (observa, anticipa, planifica, arma, construye, comunica, reflexiona, describe) el niño, para resolverlos, utiliza tanto características de las formas geométricas como relaciones espaciales entre objetos.*
- ***operará alguna variación sobre el problema,*** incorporando nuevos obstáculos que desafíen a los niños a construir nuevas respuestas. Estas *intervenciones del docente* se plantean *sobre el problema* y no directamente sobre los procedimientos de los niños, provocando que la misma propuesta sea la que obligue a construir nuevos conocimientos.

Ejemplo: el juego de emboque es apropiado para entusiasmar a los niños a "contar" las pelotitas que entraron en el cesto y comparar con otros aciertos. El docente podría ofrecer fichas o tapitas para recordar los puntajes que van obteniendo en las sucesivas tiradas: tantas tapitas como pelotitas embocaron. Al finalizar las tiradas, se cuentan las tapitas de cada uno. En jugadas posteriores, eliminará esa forma de "recordar" el puntaje de cada jugador con la intención de incorporar papel y lápiz junto con el rol del secretario para registrar. La representación de las cantidades aparece como la respuesta adecuada para resolver este nuevo problema. Es probable que los niños inicialmente recuerden sin dificultad los puntajes obtenidos. Pero si el docente agrega tiradas o jugadores, la tarea se torna cada vez más compleja. Estas *variables* introducen una complejización al juego y permiten construir nuevos conocimientos.

- ***preverá y variará la organización del grupo.*** Se trata de anticipar las mejores condiciones de trabajo grupal según la propuesta que los niños van a realizar.

El tipo de organización y la forma de interactuar con los compañeros son condiciones sumamente importantes para que los niños evolucionen y se comprometan con una propuesta. El pequeños grupo (de no más de cuatro niños) suele ser una buena propuesta para ciertos juegos, pero hay que considerar que si la participación es individual –por ejemplo si tienen que tirar un cubilete con dado o mover su ficha en una pista - deben saber o aprender a esperar su turno, cuestión que suele ser más adecuada para una sala de 5 años.

El trabajo en pequeños grupos favorece la comunicación de ideas, la creación de estrategias, el intercambio de puntos de vista.

El trabajo en parejas es más adecuado para los más pequeños, aunque también para resolver tareas complejas con los niños más grandes, tales como los dictados de figuras geométricas, la resolución de una medición según una consigna dada, la discusión sobre si un plano dado corresponde o no al de la escuela. Hay actividades en las que es conveniente iniciar primero la actividad con todo el grupo, para que de esta manera los niños se familiaricen con el juego, para posteriormente trabajar en pequeños grupos, por ejemplo en el caso de juego de dominó cuya disposición de puntos en las fichas es distinta de la convencional.

La conformación de los grupos también genera cambios en los conocimientos. Si un niño trabaja habitualmente con el mismo compañero o suele elegir con quién trabajar y jugar, puede que no siempre sea la mejor opción posible para avanzar en el aprendizaje. Es el docente quien puede elegir mejor cómo se conformarán los grupos para propiciar intercambios de ideas y de formas de resolver un problema, instancias de discusión, la posibilidad de defensa de una posición, la oportunidad de contradecir a otro compañero. Desde ya, esto no invalida la libre elección de los niños para otros momentos de la vida del Jardín.

- ***establecerá el uso de espacios y del tiempo;*** de acuerdo a las actividades, éstas podrán ser realizadas también fuera del aula. El docente deberá destinar los tiempos suficientes para dar la posibilidad de que los niños puedan crear, comentar. Así, por ejemplo, ante un juego con reglas, deberá pensar en el tiempo necesario para que los niños comprendan las reglas, para que argumenten, para que defiendan los puntos que lograron y acepten los puntos logrados por otros.

- ***trabajará los contenidos matemáticos procurando interrelación con otras áreas***, lo cual puede lograrse en el diseño y puesta en práctica de diversas estructuras didácticas, tales como unidades didácticas, proyectos. Cabe aclarar que cuando el niño usa el espacio real al desplazarse, al realizar un circuito, al recorrer lugares, involucra destrezas físicas, pero esto no constituye un problema matemático.

Ejemplo: al realizar juegos de lanzamiento, se trabaja desde Educación Física la coordinación ojo mano, prensión, ajuste motriz, dirección, etc. Para que constituya un verdadero problema matemático, deberá incluir el uso del espacio real (entre otras posibilidades, hacer un circuito).Deberá contemplar, *por ejemplo, la comunicación verbal o gráfica de la producción o interpretación de dicho circuito*. Podrá incluir actividades como acomodar una pista de obstáculos en el gimnasio para que los niños sigan una serie de órdenes utilizando lenguaje matemático.

- ***trabajará las actividades de rutina como verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos los niños.*** Las actividades de rutina, que organizan la vida diaria de la sala y se reiteran cotidianamente, pueden resignificarse e inscribirse como prácticas curriculares significativas cuando tienen sentido para el estudiante.

Ejemplo: en el caso de *la toma de asistencia* el docente puede utilizar una necesidad externa como instancia de aprendizaje (cantidad de comida) y pedir a los niños por pareja resolver el problema. Cabe aclarar que esta actividad tendrá sentido si la cantidad a contar no excede las posibilidades de los niños de hacerlo. También podrá aprovecharse la toma de asistencia para iniciarlos en el tratamiento de la información a partir de la construcción de gráficos estadísticos (de barra).

Ejemplo: en el caso de *uso del calendario,* podrá animar a que el niño lo utilice para consultarlo cuando necesite buscar un dato específico (faltan 4 días para ir de visita al zoológico) o también solicitar que completen un calendario al inicio del mes (por parejas) para registrar fechas de cumpleaños y pegarlo en el cuaderno de comunicados para informarles a los padres sobre fechas en las que se organizarán festejos.

Orientaciones acerca de la evaluación

A la hora de evaluar, el docente deberá contemplar sólo aquellos aspectos que hayan sido trabajados. Así, por ejemplo, podrá indagar qué saben los niños acerca de los conocimientos numéricos, espaciales y de forma y medida que ha tenido posibilidad de trabajar en la clase. Es fundamental que el docente defina qué va a evaluar; así podrá llevar un registro de las formas de trabajar en situaciones similares.

El docente procura proponer problemas en los que todos los niños se involucren e intenten resolverlos, por lo que es fundamental obtener información durante el desempeño de la tarea acerca de: modo de abordar el problema (actitud hacia la tarea), dificultades mientras resuelve el problema, explicación de sus procedimientos, defensa de sus ideas.

Algunas orientaciones que el docente podrá tener presente para evaluar los aprendizajes de los niños pueden ser las siguientes:

- **Conocimientos numéricos:** el docente deberá observar cómo el niño resuelve actividades en las que necesite contar para saber la cantidad de objetos que tiene una colección, comparar colecciones, construir una colección, resolver problemas sencillos que impliquen transformar una colección, siempre en problemas significativos, contextualizados y con sentido. Así, el docente deberá percibir cómo avanzan en el logro de la correspondencia y la cardinalización para saber el conteo.
  - ***Recitado de la serie numérica y conteo (uso de la serie numérica oral en una situación de enumeración)****:* el docente observa logros (por ejemplo: recita para determinar quién inicia un juego; recita desde un número distinto del uno; continúa la serie partiendo de un número diferente de uno; detiene el recitado de la serie en un número dado; detecta errores u omisiones en el recitado que hace otro; logra cardinalizar…) y también dificultades y logros parciales en el conteo (por ejemplo: saltea objetos al contar; cuenta objetos más de una vez; omite números al contar; dice más de un número en relación con un objeto al contar…).
  - ***Lectura y escritura de números***: en situaciones de la vida cotidiana del Jardín, como el uso del calendario o en situaciones de juego, el docente podrá observar cómo proceden los niños para escribir y leer números; podrá advertir, en los errores que cometen en la escritura de los números, los aprendizajes que van construyendo acerca de las reglas de nuestro sistema de numeración. Deberá tener siempre presente la propuesta de situaciones en las que tenga sentido la lectura y la escritura de números, como la inclusión de portadores donde buscar información acerca de cómo se escriben, tratando de tener una mirada de aprendizaje sobre las producciones erróneas de los niños. Por ejemplo, si un niño al jugar a la lotería marca 37 en lugar de 27, lo fundamental son los conocimientos sobre el sistema de numeración que está poniendo en juego ya que está reconociendo que veintisiete es un número que lleva dos cifras, identifica las unidades y coloca otro número en las decenas. Puede observar algunas características acerca de la escritura de algunos números, acerca de cómo los niños descubren criterios para escribir y comparar números de más de una cifra. Es decir se trata

de observar cómo avanzan, por ejemplo, en la construcción de criterios, tales como el de la cantidad de cifras para comparar números de diferente número de cifras.

- ***Designación numérica de posiciones*:** el docente podrá observar cómo resuelve el niño aquellos problemas en los que se requiera determinar la posición en una serie ordenada numéricamente, aprovechando situaciones de la vida cotidianas del Jardín (por ejemplo: designa la posición de un objeto dentro de una serie de objetos ordenados; introduce posiciones en juegos como recurso de ordenamiento; ordena secuencia de acciones para numerar pasos a seguir…)

- **Conocimientos acerca del registro de la información**: el docente podrá observar las diferentes formas de registrar la información que usan los niños para no olvidarla o para comunicarla a otros.
- **Conocimientos espaciales:**
  - ***Comunicación de posiciones:*** el docente observa, por ejemplo, si el niño utiliza posiciones relativas (arriba de, debajo de, al lado de); si verbaliza relaciones espaciales o da indicaciones a otros acerca de relaciones espaciales; si comunica oralmente posiciones de objetos…
  - ***Comunicación de desplazamientos:*** el docente observa, por ejemplo, si el niño explica recorridos antes de realizarlos; si explica usando expresiones que indiquen relatividad de acuerdo al sistema de referencia (*está cerca de mi casa y lejos del Jardín*); si interpreta mensajes que indiquen desplazamientos…
  - ***Interpretación de representaciones planas de espacios:*** el docente observa, por ejemplo, si el niño comunica posiciones y/o tamaños; si produce dibujos que representan lugares y trayectos…
- **Conocimientos acerca de las formas geométricas**: el docente observa, por ejemplo, si el niño considera características de cuerpos y figuras para describirlas o si comunica figuras (reproduce modelo, copiado de figuras)…
- **Conocimientos acerca de la medida:** el docente observa, por ejemplo, si el niño usa comparaciones perceptivas (estimaciones de tipo visual); si usa unidades no convencionales; si elige el instrumento de medición adecuado al problema.

5. Bibliografía

Alvarado, M. y E. Ferreiro (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21, (1)

Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En Panizza, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y propuestas.* Buenos Aires: Paidós.

Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 (22)*. (pp. 24-41). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Broitman, C. e Itzcovich, H. (2002). Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza. En Panizza, M. (comp.). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y Propuestas* (pp. 289-323) Buenos Aires: Paidós

Broitman, C., Kuperman, C. y Ponce, H. (2003). *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo.* Buenos Aires: Hola Chicos

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Castro, A (1999). La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, (2)*. (pp. 44- 53) Buenos Aires: Novedades Educativas

Castro, A (2000). Actividades de Exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco. En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós

Castro, A y Penas, F. (2008). *Matemática para los más chicos. Discusiones y proyectos para la enseñanza del Espacio, la Geometría y el Número.* (2° ed.) *La educación en los primeros años. Serie 0 a 5,* (72). Buenos Aires: Novedades Educativas

Chamorro, M. del C. (coord.) (2005). *Didáctica de las matemáticas. Colección Didáctica Infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall

Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. En Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Introducción al Diseño Curricular Matemática.* Serie documentos para capacitación semipresencial Educación Secundaria 1° año (7°ESB) (pp 65, 69). Buenos Aires: autor

D' Angelo Menéndez, E. (1998). Un, dos, tres … Contemos al derecho y al revés. ¿Para qué sirve contar? En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. . La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 (2.*) (pp. 54-65) Buenos Aires: Novedades Educativas

González Lemmi, A. (2000). El espacio sensible y el espacio geométrico. En Itkin, S. (comp.), *Educación matemática*: *propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años.* Serie 0 a 5, 3, (22). (pp. 42-61). Buenos Aires: Novedades Educativas

González, A. y Weinstein, E. (2004). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Buenos Aires: Colihue

González, A. y Weinstein, E. (2006).*La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas.* Rosario: Homo Sapiens

Itkin, S. (comp.). (1999) *Educación matemática: Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 Nº 2.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Itzcovich, H (coord.) (2008) *La Matemática escolar*. *Las prácticas de enseñanza en el aula.* (1ª ed.).Buenos Aires: Aique.

Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós

Panizza, M. (comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas.* Buenos Aires: Paidós

Parra, C y Saiz, I. (comps.) (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós

Quaranta, M. E. (1999). ¿Qué entendemos hoy por hacer matemática en el Nivel Inicial? En Itkin, S. (comp.). *Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Educación matemática. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, (2) (pp. 6-23). Buenos* Aires: Novedades Educativas

Quaranta, M. E. y Tarasow, P. (2001). *Validación y producción de conocimientos sobre las interpretaciones numéricas*. Ponencia presentada en la

Decimoquinta Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa.Buenos Aires

Quaranta, M., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). *Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas.* En Panizza, M. (comp.) *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós

Quaranta, M. E. y Ressia de Moreno, B. (2004). El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Enseñar Números, formas, cantidades y juegos. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, (*56) (3°edic) (pp.16-35.) Buenos Aires: Novedades Educativas

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal

Saiz, I. (2003). La derecha...¿de quién? Ubicación espacial en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB. En Panizza, M. (comp.). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y Propuestas. (* pp. 245-287) Buenos Aires: Paidós

Santaló, L. (1980). Por qué y Para qué enseñar Matemática en la Escuela. En Santaló, L. *Matemática y Sociedad*. Buenos Aires: Docencia.

Terigi, F. y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. En *Revista Iberoamericana de Educación, (43),* pp. 59-83.

Wolman, S (2000 a). La enseñanza de los Números en el Nivel Inicial y en Primer año de la EGB. En Kaufman, A.M. (comp.). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB.* (pp.161-254) Buenos Aires: Santillana

Wolman, S. (2000 b). Números escritos en el Nivel Inicial. En Itkin, S. (comp.), *Educación matemática: Propuestas de trabajo experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, (22)*. (pp. 62-73). Buenos Aires: Novedades Educativas

Documentos

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios .Nivel Inicial*. Buenos Aires: autor

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. En *Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial.* Buenos Aires: autor

Argentina. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007) Números en juego - Zona fantástica. En: *Serie Cuadernos para el aula Vol. 2. Nivel Inicial* Buenos Aires: autor

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Currícula y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Inicial. (2003) La enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial. La serie numérica oral. Los procedimientos de conteo; algunas propuestas para su enseñanza. El trabajo con números escritos en el Nivel Inicial. La producción e interpretación de escrituras matemáticas en el Nivel. En *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial.* Recuperado de www.abc.gov.ar

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2000). *Diseño para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires: autor

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: autor.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. (1999). *Material de Apoyo Curricular. Matemática. Nivel Inicial.* Córdoba: autor.

México. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F : autor

México. Secretaría de Educación Pública. (2005) *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I.* México, D.F: autor

ANEXO:
NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS IDENTIFICADOS PARA EDUCACIÓN INICIAL

- El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias.
- La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz.
- La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc.
- El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales.

- La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños.
- La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes.
- El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.
- La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita.
- La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).
- La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro.
- La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela.
- La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc.
- La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
- La iniciación en la apreciación de la literatura.

- La indagación del ambiente natural, social y tecnológico**.**
- El reconocimiento de que los objetos están construidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios.
- El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente.
- La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características.
- El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.
- El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas.

- El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquéllos que permanecen.
- El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado.
- La valoración y respeto de formas de vida diferentes de las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.
- El reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones.
- El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

- El reconocimiento y uso en forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes funciones.
- El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD y CALIDAD EDUCATIVA

EQUIPO DE TRABAJO 2008-2009

COORDINADORA GENERAL: Gabriela C. Peretti
COORDINADORES ASISTENTES: Silvia Vidales y Doly Sandrone

LENGUA: Silvia Vidales

MATEMÁTICA: Sandra Molinolo

CIENCIAS SOCIALES, NATURALES y TECNOLOGÍA: Nélida Marino – Silvia Búsoli – Beatriz Rodríguez-Laura Bono – María Cecilia Barcelona – Santiago Paolantonio-Julia Campos Alé- Roque Guzmán

EDUCACIÓN FÍSICA: Patricia Ruffinatto – Gustavo Stricker

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Marta Kowadlo – Adriana Moreno – Silvia Gubiani – Celia Pecini – María del Carmen Martinto

IDENTIDAD Y CONVIVENCIA: Patricia Romero

CONSULTORES / ESPECIALISTAS EN NIVEL INICIAL

Silvia Ferrari - Ruth Harf - Silvia Itkin - Isabelino Siede - Mariana Spravkin-
Ana Malajovich - Horacio Tignanelli - Adriana Castro

PROCESO DE CONSULTA Y RECEPCIÓN DE APORTES

Relevamiento de demandas y experiencias educativas

- Documentos consultados: Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión - 1998) Material para la consulta. Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Córdoba. Proyecto Curricular en Redes de docentes de Nivel Inicial del Departamento Cruz del Eje.
- Aportes de Instituciones Municipales: Centro de Apoyo de la Municipalidad de Hernando, Centro de cuidado y desarrollo de Valle Hermoso, Guardería Paula Albarracín, Guardería Eva Perón y Guardería Municipal de la ciudad de San Francisco, Centro Educativo Materno Infantil Nuevelín, Jardín Maternal Chocolatín y Centros de Cuidado Infantil de la Municipalidad de Morteros, Guardería Municipal de Bulnes.
- Congreso de Buenas Prácticas (abril de 2008-2009); se presentaron 52 experiencias de trabajos realizados en los Jardines de Infantes de la provincia.
- Consulta sobre la propuesta vigente (1998) y Sala de 3 años (Versión Borrador): 950 participantes, docentes y directivos de Nivel Inicial, supervisores de DGEIyP y DGIPE, Institutos de Formación Docente, Sindicatos y O.N.G.

Recepción de aportes de académicos y especialistas

Patricia Sarle (Dirección Nacional de Educación Inicial-ME República Argentina)
Mirtha Aquino - Delia Azzerboni - Daniel Brailovsky - Marta Pasut - Jacinta Eberle
Marta Fontana

Instancias de trabajo con directivos y docentes de sala, especialistas y representantes de instituciones vinculadas a la educación inicial.

- ***Jornada de presentación de la propuesta curricular para sala de 3 años en el marco del Diseño del Nivel – Versión Borrador – Diciembre de 2008 –***

MESA DE VALIDACION: DOCENTES, DIRECTORES DE JARDINES DE INFANTES Y SUPERVISORES: Abba, Norma - Acuña, Beatriz - Agrego, Valeria - Aguirre, Amalia - Aguirre, Maricel - Aimaretti, Maria Beatriz –Alagia, Maria - Alonso, Olga - Alvarez, Silvia - Alvarez, Mónica - Anastasia, Marcela - Andrada, Marcela - Anton, Ana - Arce, Carla - Arce, Mirtha - Arguello, Pablo - Aríngoli, Rosa María - Artaza, María Trinidad - Avaca, Norma - Aysaguer, Alicia - Badio, Graciela - Baigorria, Silvia - Barbatti, Claudia - Barrera, Carla - Barrilin, Mildret - Barrionuevo, Claudia - Bazan, Mónica - Bazzano, Maria Del Carmen - Belmont, Marta Alejandra - Blasco, Susana - Bocanegra, Verónica - Boiero, Sara - Bono,

Patricia - Borda, Olga - Botto, Cristina - Bozzoletti, Valeria - Bracamonte, Marcela - Bratti, Irma - Bravo, Nora - Brenzoni, Dolly - Bruera, Carolina - Budini, Ana Maria - Bussi, Marisa - Cadegiani, Margarita - Cafaro, Nancy - Calviño, Ana - Caminos, Gisela - Cao, Marina - Caran, Maria Alejandra - Cariddi, Ivon - Carlesso, Maria Cristina - Carrizo, Marian -Casas, Andrea - Cascone, Cecilia - Casolla, Maria Emilia - Castellano, Claudia - Casten, Patricia - Ceballos, Andrea - Ceballos, Mabel - Ceballos, María Ines - Ceballos, Vilma - Cergueti, Rosana - Chapuy, Julieta - Charaviglio, Patricia - Cicero, Cecilia - Cisterna, Gisela - Ciuro, Antonina - Gogorno, Monica - Colazo, Analía - Conesa, Victoria - Cornejo, María Eugenia - Corrá, Ana Maria - Cracco, Marisel - Cruz, Karina - Cubily, Graciela - Curell, Sandra - Cusumano, Marcela - Davrieux, Susana - Dazzi, Isabel - De Bernardis, Patricia - Dezotti, Lorena - Di Mario, Maria - Diaz, Laura - Dichiara, Analía - Don, Lidia - Escobedo, Maria Del Carmen -Farias, Maria - Farias, Silvina - Fenoglio, Laura - Ferrando, Carolina - Ferreyra, Liliana - Ferreyra, Graciela -Fili, Silvia - Fili, Nelly - Fonseca, Silvana - Forneris, Anahì - Freytes Vicario, María Alejandra - Fuentes, María Jose - Fuentes, Mariel - Galarraga, Maria Florencia - Gallo, Cecilia - Ganaur, Patricia - García, Daniela - Gaston, Gisela - Gigli, Marisel - Gimenez, Zuñidla - Giraudo, Elba - Giraudo, Sirley - Girela, Sandra - Gnavi, Maria Teresa - Godoy, Nilda - Gonzalez, Andrea - Gonzalez, Ana - Onzalez, Lilam - Gonzalez, Maria Emilia -Gonzalez, Leonor - Gordillo, Gabriela - Grenat, Egle - Clementi, Griselda - Guiguet, Eleonor - Gutierrez, Marcela - Haro, Graciela - Heredia, Rita - Hernandez, Maria Del Lujan - Ibarra, Maria Ines - Irazoqui, Sonia -Iturbe, Rosa - Jurguens, Andrea - Laborde, Maria Cristina - Laguzzi, Nancy - Lascano, Marta - Lascano, Carla - Lazarte, Silvia - Ledesma, Maria Isabel - León, Carolina - Liendo, Adriana - López, Mabel - López, Pamela -Lorenzo, María Cecilia - Lorenzo, Norma - Luján, Patricia - Mackosz, Valeria - Maero, Analía - Maltby, Adriana - Manganelli, Maria Claudia - Marchesi, Anabela - Marcuzzi, Marcela Martin, Analía - Martínez, Martha - Masuero, Debora - Matiello, Adriana - Mazzuco, Viviana Medina, Ana Marcela - Menceguez, Claudia - Mercado, Mirian Beatriz - Mercorelli, Roxana Miotti, Maria Magdalena - Moglia, Irma - Molina, María Laura -Molina, Ana - Monsalvo, Nora - Monzon, Gloria - Morelli, Emilse - Moreno, Patricia - Moreyra, Gabriela - Moya, Mariana - Moyano, Martha - Moyano, Elina - Nieto, Silvina - Ochiuzzi, Zulema - Orellano, Cristina - Orviz, Gloria - Páez Diaz, Evelin - Paira, Daniela - Palloni, Karina - Panigo, Norma - Paradiso, Nora - Pascuale, Silvina - Pecci, Maribel - Pedemonti, Graciela - Pedernera, Gabriela - Peiretti, Maria - Pereyra, Adriana - Pereyra, Nancy - Pérez, Susana - Pérez, Nora - Pérez, Norma - Pérez, Carmen - Pérez, Susana - Pettiti, Adriana - Piccione, Mirta - Piedrabuena, María Alejandra - Piffaretti, Margarita Rosana - Piñero, Silvina - Pinti, Andrea Silvina - Plensa, Graciela Del Carmen - Polanco, Silvia - Portela, María Nieves - Prieto, Monica - Puchetta, Karina - Puente, Verónica - Quinteros, Blanca - Racedo, Liliana - Racedo, Claudia - Raffo, Monica - Reched, Andrea - Reno, Alejandra - Reynero, Maria Agustina - Rioci, Liliana - Rivero Bustos, Eleonora - Rizzi, Ana - Rizzi, Gabriela - Rodríguez, Maria Soledad - Rodríguez, Mabel Del Valle - Rodríguez, Nancy - Rodríguez, Anahi - Rodríguez María Virginia - Rodríguez, Sandra - Romero, María Cecilia - Romero, Sirley - Romero, María Cristina - Romero, Viviana - Romero, Laura - Romero, Silvina - Rouby, María Mercedes - Rubin, Ariela - Ruiz, Graciela - Saavedra, Audelina - Saieg, Graciela - Salazar, Susana - Sanchez, Gabriela - Sanchez, Nelida - Sanchez, Marcela - Santo, Leticia - Scavone, Claudia - Schott, Edith - Scillone, María Del Carmen - Segura, Alicia - Sesto, María Fernanda - Silvero, María Lorena - Skof, Gabriela - Soria, Fabiana - Sosa, Alicia - Sosa Tillard, Soledad - Soto, Ana - Suarez, Maria Teresa - Subirachs, María Alicia - Tamborini, Graciela - Terlera, Liliana - Tessio, Alejandra - Torres, Ana - Torres, Mirtha - Treber, Adriana - Trignani, Gabriela - Tronvotti, Nancy - Valente, Vanina - Vallés, María Gabriela - Vati, María de las Nieves - Vayssie, Alejandra - Velásquez, Claudia - Venturino, Andrea - Vercellone, Susana - Verón, Patricia - Vigilanti, Yolanda - Villalón, Graciela - Villullas, Elizabeth - Vottero, Irma - Vulcano, María Elisa - Zamarreño, Beatriz - Zapata, Ana. Participaron también los siguientes profesionales: Audisio, Viviana – Bacile, Marcela - Del Roso, José.

- ***Jornada de trabajo con el equipo de supervisores para el análisis de la propuesta curricular para sala de 3 años en el marco del Diseño del Nivel – Abril de 2009***

MESA DE VALIDACIÓN: SUPERVISORES

Colazzo, Cecilia – Budín, Ana María – Calviño, Ana María – Iturbe, Rosa Adela –Romero, Viviana – Garrido, María Alejandra – Tamboríni, Graciela – Gigli, Maricel – Subirach, María Alicia –Fenoglio, Laura – Schillone, María del Carmen – Monzón, Gloria Inés – Aríngoli, Rosa María – Unavi, María Teresa.

Conferencias:

"Evaluación en Nivel Inicial" *Lic. Daniel Brailovsky* - 150 asistentes – Junio de 2009

"La cuestión de género en Educación Sexual en Nivel Inicial" *Lic. Daniel Brailovsky* - 400 asistentes – Junio de 2009

"El rol del Directivo en el Nivel Inicial" *Lic. Delia Azzerboni* – 400 asistentes – Septiembre de 2009

Cursos regionales de Didáctica de Nivel Inicial

"Didáctica de Nivel Inicial. Diseño de Secuencias, Unidades y Proyectos" *Lic. Mirtha G. Aquino* - 725 asistentes – Junio a Septiembre de 2009 (14 cursos)

- ***Jornadas de trabajo con equipos técnicos de las Direcciones Generales y de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Septiembre y Octubre de 2009***

MESA DE VALIDACIÓN: ESPECIALISTAS Y TÉCNICOS

González, María del Carmen - Pesqueira, Adriana- Bonetto, Alicia- Danguise, José Luis- Ruiz, Graciela - Monserrat, Pedro- Fassina, Mirta- Serione, Fátima- Buriani, Andrea- Berardo, Susana - Fornasari, Mónica- Gallo, Giselda- Sandrone, Doly- Dorado, Mónica- Balistrelli, Patricia- Morales, Marta- Larrovere, Cecilia- Gaitán, Graciela- Gomez, Silvia- Vidales, Silvia - Galindez, Gabriela - Daporta, Eva - Lemme, Daniel - López Molina, Eduardo- Bissón, Cecilia- Hepp, Erica- López Luque, Susana- Bima, Hugo- Aldasoro, María Teresa- Suarez, María del Carmen - Franchi, Luis - Beinotti, Gloria - Martinelli, Sandra Barbero, Claudio – Ciria, Marta - Castillo, Francisco- Gomez, Silvia – Mattausch, Marcela Heredia, Gladys - Fauda, Agustín.

Direcciones, Equipos y Programas participantes:

Dirección General de Educación Inicial y Primaria - Subdirección de Educación Inicial - Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza - Dirección de Educación Superior Dirección de Regímenes Especiales - Subdirección de Educación Especial y Subdirección de Educación Física - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Apoyo a los procesos de Enseñanza Aprendizaje - Asistencia Técnica Escuela Comunidad - Biblioteca Provincial del Maestro - Convivencia Escolar - Cooperativismo y Mutualismo Educacional - Educación Ambiental - Integración Escolar y Diversidad - Educación Sexual - Educación Vial - Investigación Educativa - Evaluación de la Calidad - Patrimonio Cultural - Plan Provincial de Lectura - Tecnología de la Información y Comunicación - Políticas Socio-Educativas de Nivel Inicial y Primario - Políticas Socio-Educativas Área Educación Rural - Red Provincial de Formación Docente - Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lengua, Ciencias y Matemática - Patrimonio Cultural - Equipos Profesionales de Apoyo Escolar

- ***Jornada de Consulta a docentes y equipos técnicos de instituciones representativas del ámbito provincial – Diciembre de 2009***

MESA DE VALIDACIÓN ESPECIALISTAS, TÉCNICOS, DOCENTES Y DIRECTIVOS:

Della Vedoba, Cecilia – Etchegorry, Mariana – Civarolo, María Mercedes - De Marco, Nélida Noemí – Gianotti, Ana María – Doña, Patricia Alejandra – Ceballos, Marta Susana – Possetto, Elder Azucena – Garlatti, María José – Sedano, María Monserrat – Zuñiga, María Celia - Del Vecchio, María Alejandra – Divertí, María Eugenia – Russo, Norma Isabel – Gay, María Gabriela – Conti, Susana – Peña, Ana Karina – Zorrilla, Marisa del Valle – Treber, Adriana – Haro, Claudia Alejandra – Gattino, Liliana – Occhiuzzi, Zulema – Díaz, Laura María – Pieretto, Nildo - Nieto, Ana María – Moreno, Gisela Fernanda – Rebelles, María Soledad – Luján, Patricia Susana – Flores, Edith Teresa – Lodeiro, María Marcela – Pérez, Nora Andrea – Pubiano, Graciela Margarita – Baudino, María Silvana – Ledesma, María Isabel – Olcese, Ana – Villegas, Myriam del Carmen – Fernandez, María Susana – Aimaretti, María Beatriz – Szafran, Miriam – Fracchia, Cecilia Hebe – Ratto, María Andrea – Berberián, Ricardo – Gómez, Nora Viviana – Vanilla, Mercedes Beatriz – Sahade, Ana Elena – Sesma, Ana – Tifner, Gabriela – Amancio, Susana – Mainardi, María Lorena.

Instituciones participantes:

Ministerio de Ciencia y Tecnología - Municipalidad de Córdoba - Universidad Nacional de Córdoba -Universidad Nacional de Villa María - Universidad Nacional de Río Cuarto -Universidad Católica de Córdoba -Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba -Sindicato Argentino de Docentes Particulares -Consejo de Educación Católica -Cámara Cordobesa de Instituciones de Enseñanza Privada -Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (*Dirección General de Educación Superior; Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza; Dirección General de Nivel Inicial y Primario y Dirección General de Regímenes Especiales –Educación Física y Educación Especial*)

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad
y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa
Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica
y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos
Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Ministerio de EDUCACIÓN

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Gestión Curricular
Santa Rosa 751 - 1º Piso - Tel.: (0351) 433-1674 / 76 - int. 1002 - 1006
Córdoba - Argentina
www.igualdadycalidadcba.gov.ar