

# Diseño Curricular N. Inicial

PROVINCIA DE RIO NEGRO  
Consejo Prov. de Educación  
BIBLIOTECA PROV. DEL MAESTRO

## Asesora en Investigación Curricular

Alicia N. Lucino de Bertoni

## Asesora Técnico-Pedagógica

Silvia Noemí Barco de Blanco

## Responsables del Proyecto

Dirección de Nivel Inicial

## Equipo técnico de la Dirección de Nivel Inicial

Alegre, Noemi  
Biec, Leticia  
Castañeda, Etel  
Dominice, Graciela  
Mancuso, Marcela

## Especialistas en disciplinas y áreas curriculares

### Ciencias sociales:

Liliana Esther Ilusetti  
Ramón Manuel Minieri

### Ciencias naturales:

Nora Bahamonde  
Horacio Fernández  
Hilda Weisman

### Matemática:

Gema Fioritti

### Lengua:

Angélica Ficca

### Literatura infantil:

Analia Moraña de Valbuena

### Educación física:

Carmen Moresco  
Oscar Collueque

### Educación musical:

Eduardo Prado Morillo  
Ramiro Lorenzo

### Educación plástica:

Mónica Pasaron  
Gabriel Encina  
Zulema Fernández

DOCUMENTACION			
Fog No	1	5390	
Top No	1	280	
Fecha	06	09	10

AR. CPE - VI - 20

**Comisiones Curriculares del Nivel Inicial (RES. Nro 1756)**

**Zona Andina y Zona Sur:**

**Maestras de sección:**

Sandra Alvarez (Los Menucos)  
Cecilia Bertazzoni (El Bolsón)  
Mónica Gimenez Hutton de Colombo (Bariloche)  
María del Mar Estape (Bariloche)  
Mariana Goñi (Bariloche)  
Vilma Ibañez (Ing. Jacobacci)  
Gladys Orejuela (Bariloche)  
Isabel Zárate (El Bolsón)

**Representante gremial:**

Alejandra Wolos (Bariloche)

**Profesores de educación física:**

Santiago Ahibe (Ing. Jacobacci)  
Sandra Appelhanz (Bariloche)

**Profesores de música:**

María del Carmen Becherucci (Bariloche)

**Comisión Técnica:**

Silvia Buscazzo - S.A.T.  
Ana María Vivo de Turina (Representante directoras)  
Nélida Casas (Rep. directoras)  
Carlos Laglaize (Prof. Inst. Form. Docente)  
Elizabeth Marotta de Vallaza (Prof. Inst. Form. Docente)

**Zona Valle Medio**

**Maestra de sección:**

Magdalena Sandoval de Bares (Río Colorado)  
Liliana Cardozo de Prieto (Río Colorado)  
Norma Beatriz Paredes (Choele Choel)  
Alejandra Viviana Andres (Coronel Belisle)

**Representante gremial:**

Silvana Volmaro de Ferreira (Río Colorado)

**Profesora de educación física:**

Adriana Mendaña (Río Colorado)

**Profesora de música:**

Mónica Pastore de Fernández (Río Colorado)

**Comisión Técnica:**

Diana Pascual de Moreiras (Inst. Form. Docente)  
Patricia Cabrera (S.A.T.)  
Carolina Sarubbi (S.A.T.)  
Norma Elizaga de González (Rep. directoras)

### Zona Alto Valle Este

#### Maestras de sección:

Marcela Cechich de Carmusso (Gral. Roca)  
Ana María Secundino (Gral. Roca)  
María de los Angeles Testa (Gral. Roca)  
Nancy Rossi (Villa Regina)  
Karina Magnani (Villa Regina)

#### Representante gremial:

Mirta Adriana Venchi (Gral. Roca)

#### Profesor de educación física:

Luis Alberto White (Gral. Roca)

#### Profesora de música

Susana Agnoletti de Carillo (V. Regina)

#### Comisión técnica:

Norma Trovarelli de Martínez (Rep. directoras)  
Leticia Bajos (S.A.T.)  
Alicia Iturbe (Inst. Form. Docente)

### Zona Alto Valle Oeste

#### Maestras de sección:

Nora Susana Del Egado (Cipolletti)  
María Cristina Sandoval (Cipolletti)  
Julia Patricia Borda (Allen)  
Marcela Adriana Pereira (Cipolletti)  
Nilda Graciela Negro (Cinco Saltos)  
Helda Gúdula Taddei (Catriel)

#### Representante gremial:

Elena Meraviglia (Cipolletti)

#### Profesor de educación física:

Rubén Omar Gatti (Cipolletti)

#### Profesora de música:

Marta Navarro de Pita (Cipolletti)

#### Comisión técnica:

Noemí Yolanda Lautarat (Rep. directoras)  
Carolina Valdez (S.A.T.)  
Mónica Rodríguez (Universidad Nacional del Comahue)  
María José Laurente (U.N.C.)

### Zona Atlantica

#### Maestras de sección:

Hilda Maas de Alcetegaray (Viedma)  
María Luz Agrelo (Viedma)  
Mirian Durazno (Sierra Grande)  
María Alejandra Mazziotti (S.A.Oeste)  
Gladys de Jesús Torondel (Valcheta)

#### Representante gremial:

Cecilia Simone (Viedma)

Profesora de educación física:  
Leonora Adefeff (Viedma)

Comisión técnica:  
Mónica Nebiolo de Riveros (Docente retirada)  
Amanda Videla de Vidal (S.A.T.)  
Ana María Alvarez de Cendra (Rep. directoras)  
Adrián Adefeff (Inst. Educación Física)

Otros colaboradores docentes:  
Profesores de los Institutos de Formación Docente  
Secretaría Técnica de Río Colorado:  
Sra. Diana Linares

### Comisión Central

Res. Nº 2572

Coordinación Regional Zona Andina:  
Bertazzoni, Cecilia M.S J. Nº 46

Coordinación Regional Zona Sur:  
Alvarez, Sandra Raquel M.S. Esc. 292

Coordinación Regional Zona Valle Medio:  
Sandoval de Bares, Magdalena J. Nº 13. Vice Int.

Coordinación Regional Zona Alto Valle Este:  
Testa, María de los Angeles J. Nº 11. MS.

Coordinación Regional Zona Atlántica:  
Simone, Cecilia J. Nº 27. MS.

Coordinación Regional Alto Valle Oeste:  
Navarro de Pitta, Marta M. Música. J Nº 1.

Representante gremial:  
Venchi, Adriana. Jardín Maternal Nº 4. VD. Int.

Diagramación y Proceso :  
Magnanelli, Rodolfo. Conductor de Programación.



25 FEB 1992

VIEDMA (RN),

VISTO:

La Ley Orgánica de Educación nº 2444 de la Provincia de Río Negro y el Expediente nº 240.201 -C- 1991 del registro del Consejo Provincial de Educación que aprueba la metodología para la construcción del Diseño Curricular para el Nivel INICIAL, y

CONSIDERANDO:

Que en el marco de la citada ley el presente diseño responde al Título II, Capítulo I, artículos 219, 229, 239 y 249;

Que el Programa 4 de los Educandos correspondiente al Nivel Inicial del Documento Base para la propuesta Técnica Educativa - preve la elaboración del Diseño Curricular para el Nivel Inicial;

Que las acciones desarrolladas en el marco del Plan Educativo Provincial dieron lugar al Proyecto de Elaboración del Diseño Curricular para el Nivel Inicial;

Que ha sido elaborado sobre la base de los aportes realizados por todos los docentes del nivel;

Que las Comisiones Regionales con representantes docentes, gremiales, de equipos de conducción, del Servicio de Apoyo Técnico, de los Institutos de Formación Docente y Facultad de Ciencias de la Educación, tomaron las decisiones curriculares;

Que los especialistas convocados realizaron un serio trabajo profesional apoyando esta forma de construcción participativa, valorizando y respetando la toma de decisiones docentes;

Que la Comisión Docente Central aprueba el Proyecto presentado y realiza las observaciones necesarias en distintos términos y aspectos que se reformulan de acuerdo a las peticiones;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION  
RESUELVE:

ARTICULO 19.- APROBAR el Diseño Curricular para el Nivel INICIAL que obra en el Expediente nº 240.201-C-1991, que tendrá aplicación en los establecimientos del Nivel Inicial dependientes del Consejo Provincial de Educación, a partir del inicio del ciclo lectivo // 1992.-

ARTICULO 20.- DEROGAR toda resolución o norma existente en cuanto contradiga los principios y fundamentos explicitados en el presente Diseño Curricular para el Nivel Inicial aprobado por el artículo 19.-

280

CARLOS ALBERTO ESNAL  
Director Técnico  
Secretaría General

A CARGO SECRETARIA GENERAL

ROBERTO LUIS RULLI  
PRESIDENTE  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

ARTICULO 32.- DESIGNAR a la Dirección de Nivel INICIAL para que proponga a este Consejo las normas que se deriven de la aplicación del Diseño Curricular citado.-

ARTICULO 42.- FACULTAR a la Dirección de Nivel INICIAL para que coordine las acciones necesarias para constituir la Comisión Mixta - Consejo Provincial de Educación - Docentes - Gremio - para la implementación, seguimiento y evaluación del Diseño Curricular.-

ARTICULO 52.- REGISTRESE, comuníquese, dese amplia difusión a través de la Dirección de Nivel INICIAL, y archívese.-

REBOLUCION N2  
DNI/cae.-

**280**



CARLOS ALBERTO ESNAL  
Director Técnico  
Secretaría General  
A CARGO SECRETARIA GENERAL



ROBERTO LUIS RULLI  
PRESIDENTE  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

## INDICE

<b>INTRODUCCION A LA LECTURA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL.....</b>	<b>1</b>
<b>1.     Encuadre sociopolítico general.....</b>	<b>7</b>
1.1.    Concepción de hombre y sociedad.....	8
1.2.    Concepción de Educación.....	12
1.3.    Funciones de la Escuela.....	15
1.4.    Educación Inicial.....	28
1.5.    Fines y objetivos del Nivel Inicial.....	33
<b>2.     Encuadre institucional.....</b>	<b>36</b>
2.1.    Antecedentes sociohistóricos del Nivel Inicial en la provincia.....	37
2.2.    Organización del Nivel Inicial.....	48
2.2.1.  Cobertura del Nivel Inicial.....	41
2.3.    Articulación con los diferentes niveles del sistema educativo.....	43
2.4.    Marco institucional y curriculum.....	45
<b>3.     Encuadre pedagógico.....</b>	<b>51</b>
3.1.    Concepto de curriculum.....	52
3.2.    Concepción de conocimiento.....	55
3.3.    Concepción de aprendizaje.....	63
3.3.1.  El aprendizaje como construcción .....	64
3.4.    Concepción de enseñanza.....	68
3.5.    El educando del Nivel Inicial.....	73
3.6.    El docente del Nivel Inicial.....	95
3.6.1.  El análisis del trabajo docente desde la perspectiva pedagógica.....	95
3.6.2.  El docente como trabajador de la educación.....	98
3.6.3.  El rol del docente del Nivel Inicial.....	99
3.7.    La actualización y el perfeccionamiento desde la práctica docente.....	102
<b>4.     Encuadre didáctico.....</b>	<b>104</b>
4.1.    Organización del Diseño Curricular.....	105
4.2.    Componentes básicos del Modelo Didáctico.....	111
4.2.1.  Propósitos.....	112
4.2.2.  Contenidos.....	113
4.2.3.  Metodología.....	115
4.2.4.  Evaluación.....	124
<b>5.     La propuesta didáctica para el trabajo           en el aula.....</b>	<b>135</b>
5.1.    Por qué campos de conocimientos.....	136
5.2.    Los campos de conocimiento para el Nivel Inicial.....	139
5.2.1.  El campo de conocimiento de los lenguajes expresivos.....	140
<b>LENGUA.....</b>	<b>147</b>
<b>LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>162</b>
<b>EDUCACION CORPORAL.....</b>	<b>174</b>

EDUCACION MUSICAL.....	184
EDUCACION PLASTICA.....	209
5.2.2. El campo de conocimiento de la MATEMATICA.....	231
5.2.3. El campo de conocimiento de la REALIDAD NATURAL Y SOCIAL.....	243
5.3. Campos de conocimiento, eje e ideas básicas. Contenidos y sugerencias metodológicas.....	285
5.3.1. Propósitos, ejes, ideas básicas, redes semánticas.....	294

## INTRODUCCION A LA LECTURA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL.

La construcción del curriculum correspondiente a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial se ha originado en amplios procesos participativos que comenzaron con la instauración del gobierno democrático, a partir de 1983. El Nivel Inicial abrió también un vasto escenario participativo para diseñar en él su propio curriculum.

En la producción de diseños curriculares, las diferentes comisiones técnico-docentes y gremiales, han partido de la consideración de las expectativas de la sociedad con respecto a la educación, de los aportes provenientes de la práctica docente y se ha contado con el asesoramiento de especialistas y profesores de los Institutos de Formación Docente y de la Universidad.

Como proyecto cultural los currícula revelan tanto en sus lineamientos políticos, como en su fundamentación pedagógica- didáctica y en el desarrollo de áreas curriculares, preocupación por la recuperación de la eficacia social de la educación, por la aplicación del conocimiento escolar en la vida cotidiana, por estrechar la conexión entre teoría y práctica en el trabajo docente y por la recreación de una cultura escolar, donde la autonomía de los participantes en la acción educativa genere creatividad pedagógica y motivaciones para enseñar, aprender e investigar.

La búsqueda de coherencia, en los términos en que lo advierte Yerodia (1981), justifican el intento de formular lo que es común en el marco teórico y el modelo didáctico de todos los currícula provinciales.

"La pertinencia socio-cultural del curriculum implica una triple coherencia:

- a) la coherencia entre los fines de la educación, explícita o implícita y las características sociales del medio en que vive el educando;
- b) la coherencia entre los fines de la educación y sus programas sus contenidos, o más bien sus metas y sus propósitos;
- c) la coherencia entre los programas, metas o propósitos y los objetivos reales expresados o no de los actos pedagógicos".

El currículo de cada nivel y modalidad, a partir de un cuerpo teórico especifica sus propósitos generales y/o los que corresponden a cada ciclo, las áreas que conforman el mapa curricular, el enfoque y organización didáctica de cada área, y las modalidades operativas adoptadas para la ejecución del curriculum en las instituciones educativas.

La búsqueda de coherencia interna entre todos ellos y el curriculum para el Nivel Inicial tomó como punto de partida la lectura de los siguientes documentos:

1. Proyecto Curricular para la formación docente del Nivel Inicial.
2. Diseño Curricular. Ciclo Básico Unificado.
3. Diseño Curricular. Ciclo Superior Modalizado.
4. Diseño Curricular para la Formación y Perfeccionamiento Docente.
5. Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física.

## 6. Proyecto Curricular para el Nivel Primario.

Es con este último curriculum con el que el del Nivel Inicial tiene mayores puntos en común. Una de las decisiones curriculares más importantes ha sido la de efectuar su revisión crítica y adoptar los fundamentos socio-pedagógicos compartidos, como modo efectivo de propiciar una articulación necesaria entre ambos niveles.

Pero, el proyecto curricular para las escuelas de Nivel Inicial, en sus aspectos específicos, se basa en la vasta producción de documentos realizada en la Dirección del Nivel, en los aportes de los docentes producidos en sus escuelas para servir de apoyo y orientación a las Comisiones Curriculares Regionales, en la toma de decisiones curriculares de estas últimas y en el aporte valioso de los profesores y especialistas invitados a participar en esta construcción particular quienes culminaron su tarea con el trabajo directo con las maestras que representaron a sus colegas y al gremio en la Comisión Central.

El diseño se ha esbozado así en un escenario participativo y abierto para que nuevos aportes y críticas saludables tiendan a perfeccionarlo después que esta versión llegue a las escuelas.

Es necesario insistir que en todos los documentos curriculares, anteriores al del Nivel Inicial, hay acuerdos fundamentales sobre la concepción de la educación y su significación social en un contexto democrático, el papel de la participación de la comunidad en la gestación y ejecución de proyectos educativos, el reconocimiento de las funciones de la escuela, la adopción de la postura constructivista en el aprendizaje significativo, la importancia y caracterización del trabajo del docente y del educando.

Todos los documentos proponen una organización curricular integrada. Los contenidos sugeridos aparecen en función de áreas y, en muy pocos casos, aislados los de una u otra disciplina.

La organización por áreas abre el acceso al conocimiento a través de ejes conceptuales, que orientan su construcción. De éstos se desprenden subejos e ideas básicas y se sugieren los contenidos correspondientes.

En todos los currícula se reconoce la autonomía de la gestión docente, lo que permite esperar que ésta agregue aquello que, según su experiencia, es necesario considerar en cada contexto didáctico, así como propuestas de actividades curriculares que convengan al grupo de alumnos con que se trabaja y a la región o localidad de pertenencia de la escuela.

La interpretación que posteriormente los docentes del Nivel Inicial hagan de este currículum particular, las reflexiones que su análisis suscite en los talleres, seminarios o espacios institucionales destinados a tal fin, serán parte importante de su puesta en práctica y evaluación continua.

Pero, más allá de todo ello, es seguro que cuando este diseño curricular llegue a las escuelas, cada maestro del Nivel Inicial constatará que su participación ha sido respetada, que a partir de la práctica docente ha podido concentrarse el interés y el serio trabajo de los profesionales que apoyaron esta forma de construcción participativa valorizando todo lo que los maestros aportaron y aportando todo lo que los docentes oportunamente les solicitaron.

De este modo el currículum integra distintos tipos de saberes: los del maestro que expresan desde el sentido común que fue muy apreciado por sus interlocutores, al saber popular aprendido en los contextos de trabajo, el

conocimiento pedagógico y un "saber social" que adquieren con las relaciones y el conocimiento de la comunidad. A los especialistas se "les exigió" más saberes profesionales que de los otros, pero estuvieron atentos y sensibles reconociendo que el intercambio enriquece los saberes de todos y que cuando estos se trasladan al curriculum la escuela puede estar más estrechamente cerca de la realidad.

Los padres de los alumnos no estuvieron ausentes de esta participación ya que en la documentación preparada para la elaboración del curriculum se informa sobre expectativas y experiencias de ellos en relación con la escuela. Cuando el nuevo curriculum se implemente su difusión entre los padres y la colaboración de éstos en su puesta en práctica será objeto de proyectos comunes en cada institución escolar.

Todos han sido protagonistas críticos y comprometidos con esta construcción, pero el alumno del Nivel Inicial ha impregnado todo el trabajo aumentando la responsabilidad y el entusiasmo.

El Consejo Provincial de Educación por Resolución N° 688/91 aprobó la metodología participativa propuesta para la construcción del Diseño Curricular para el Nivel Inicial.

Esta decisión, congruente con los lineamientos de la política educativa provincial, facilitó la apertura de todas las vías y modalidades de comunicación y producción necesarias para llevar a cabo el proyecto.

El desarrollo curricular fue considerado en estos últimos años tema de gran importancia en la provincia, pero la elaboración del curriculum adquiere centralidad cuando se disponen los procedimientos legales y los recursos para concretarlo.

En este sentido, la organización del trabajo en los niveles docentes, las comisiones curriculares regionales,

la comisión curricular central y los grupos de apoyo técnico-docente que se pudieron establecer funcionaron de acuerdo con lo que se había proyectado.

Los procedimientos seguidos para asegurar el funcionamiento de las comisiones y el control administrativo ejercido son transparentes y tan verificables como los procedimientos adoptados para constituir comisiones con la representación genuina de los docentes del nivel.

La centralidad del proyecto puede estimarse, a la vez, por el reconocimiento del valor de la práctica docente como punto de partida para la construcción de un curriculum, del que participaron también, profesores y especialistas cuyo concurso era imprescindible.

Los aportes parciales, de escuela a escuela, de localidades a regiones, fueron interconectándose a modo de diálogos fecundos hasta converger en un punto central donde se anudan o se integran los invisibles lazos que unieron durante casi un año a cientos de participantes.

El proyecto curricular emprende ahora, en forma de diseño curricular, su regreso a la escuela. Reconocerá en ésta las mismas huellas que orientaron su construcción.

Que su puesta en práctica aumente la capacidad de la escuela para responder adecuadamente a las necesidades auténticas de los niños y a las demandas de la sociedad por una educación enriquecida cualitativamente.

Que su puesta en práctica aumente la valoración social y personal de la tarea docente acompañada del goce de enseñar.

Que su puesta en práctica aumente cada día el estilo de vida democrático donde es posible pensar, debatir, crear y convivir solidariamente en libertad.

# MARCO TEORICO

## 1. ENCUADRE SOCIOPOLITICO GENERAL



## 1.1. CONCEPCION DE HOMBRE Y SOCIEDAD

El hombre se caracteriza por pertenecer a una muy peculiar naturaleza, precisamente, la naturaleza humana. Esta pertenencia le otorga características distintivas como las de poder pensar y pensarse a sí mismo tomándose como objeto de reflexión; poder amar, crear con el pensamiento y con las manos, comunicarse y planificar su accionar. Tiene la capacidad de simbolizar, de utilizar un lenguaje verbal, corporal y gestual que le facilita el acercamiento y la comprensión con otros seres de su misma especie.

Su inagotable curiosidad y capacidad de asombro constituyen un poderoso estímulo interno para el aprendizaje, para la reflexión, para la construcción y producción de conocimiento. La posibilidad de preguntar y preguntarse hacen de él un ser capaz de aprender a lo largo de toda su vida y de asumir, protagónica y activamente su propio proceso educativo.

Estas potencialidades del hombre facilitan su interacción con la naturaleza, en tanto puede modificarla y producir objetos y medios para su subsistencia, generando cultura.

Asimismo, el hombre se distingue por su destino de trascendencia en un doble sentido: hacia valores éticos supremos y una trascendencia de tipo social, a través del compromiso con su comunidad y el ejercicio de una libertad responsable.

Es además un ser con necesidades básicas que requieren ser satisfechas para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado quienes deben velar celosamente por la satisfacción de dichas necesidades vitales.

Pensar en el hombre nos lleva, necesariamente a pensar en la sociedad, ámbito en el cual el sujeto tiene lugar y se desarrolla. Esta inserción social lo caracteriza como un ser concreto, perteneciente a determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución misma de su personalidad.

Como ser social, el hombre no puede vivir aislado; necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico-cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.

Desde esta perspectiva, el hombre es también un ser histórico, esto es, va aprendiendo lo que la humanidad ha alcanzado y construido a lo largo de los siglos; y que de generación en generación ha ido transmitiendo, tanto a nivel universal como nacional y regional.

La comunicación de este espectacular cúmulo de experiencias, saberes, objetos, tradiciones, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la cultura misma de un pueblo, asegura su continuidad histórica y proporciona al hombre individual una visión con cierta historicidad que hace a su pertenencia y valoración de su contexto de origen. Sin embargo, la importancia de esta transmisión no invalida las necesarias adquisiciones e innovaciones que se seguirán produciendo en el futuro y que darán como resultado nuevas síntesis transformadoras. En estos procesos le cabe a la educación un papel central, al que nos referiremos más adelante.

Este hombre, concebido como sujeto de deberes y derechos, encuentra en la sociedad democrática la posibilidad de desplegar en plenitud sus potencialidades cívicas, reflexivas, expresivas, creadoras, en un clima de respeto, libertad, participación y pluralismo -condiciones

indispensables para la convivencia democrática-. Debemos destacar aquí el papel fundamental de los grupos humanos minoritarios (sea desde el punto de vista étnico, religioso, político, etc) que integrados a la sociedad en su conjunto -sin ser por ello asimilados, homogeneizados ni obviamente destruidos- realizan el significativo y enriquecedor aporte de su propia originalidad. Le cabe a la sociedad global velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional.

El informe de la Asamblea Provincial del Congreso Pedagógico de nuestra Provincia señala la necesidad de que desde la educación se "apunte a terminar con la reproducción de una sociedad estratificada, injusta, desigual y dependiente". Este sintético diagnóstico de algunos de los males que nos aquejan, muestra con claridad que aún estamos lejos de la sociedad que soñamos, aquella que -como dice el Preámbulo de nuestra Constitución Provincial- permite "garantizar el ejercicio universal de los Derechos Humanos, sin discriminaciones, en un marco de ética solidaria, para afianzar el goce de la libertad y la justicia social, consolidar las instituciones republicanas reafirmando el objetivo de construir un nuevo federalismo de concertación, consagrar un ordenamiento pluralista y participativo donde se desarrollan todas las potencias del individuo y las asociaciones democráticas que se da a la sociedad, proteger la salud, asegurar la educación permanente, dignificar el trabajo..." (Constitución Provincial de Río Negro, 1.988).

Se hace necesario entonces, formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, amantes de su tierra, que analicen críticamente -pero valoren- su historia y sus raíces; con una conciencia, sensibilidad y responsabilidad social tales que busquen armonizar sus propios intereses, ambiciones y necesidades con los de su comunidad y la

Nación de la que forman parte. Hombres y mujeres que sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Nuevas generaciones conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común. Hombres y mujeres que habiendo internalizado sus derechos y deberes cívicos luchen porque éstos sean respetados y ejercidos en un marco de libertad y justicia, generando nuevas formas de vida y convivencia social en las que la solidaridad y la cooperación entre los hombres sean algunos de sus principios rectores.

Sólo un protagonismo responsable y crítico podrá asegurar una verdadera transformación de nuestra sociedad y la consolidación del sistema democrático.

## 1.2. CONCEPCION DE EDUCACION

Se concibe a la educación como un proceso histórico social al que se le reconoce intervención en los fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social no hay transformación posible sin que intervenga la educación.

Desde la perspectiva individual entendemos por educación un proceso dialéctico que se da entre un sujeto y el medio en el cual se halla inserto; proceso a través del cual una persona puede modificar su contexto siendo a la vez modificado por él. Este proceso se efectiviza a lo largo de toda la vida de la persona y, más allá de la acción desplegada por las instituciones educativas, existen otras instancias y grupos sociales que obran como agentes educadores.

Desde el punto de vista antropológico-social, podemos afirmar que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. Entendemos por cultura la totalidad de las manifestaciones de una comunidad: sus valores, su lengua, su forma de organización política y social, sus expresiones artísticas, folklórica, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo, sus proyectos, lo que a lo largo de su historia un pueblo ha ido configurando y perfeccionando. A través de la acción educativa " los hombres y mujeres conocen las tradiciones y la cultura de su pueblo; se apropian de los saberes y valores existentes en la humanidad..." ( Anteproyecto de Ley Provincial de Educación de Río Negro).

En esta perspectiva vale la pena subrayar varios elementos :

- a) La cultura como proceso colectivo de creación y recreación.

- b) La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores.
- c) La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos ( Stavenhagen, 1983 ).

Podemos entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación tiene una función resguardadora que posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta misma transmisión da, sin embargo, lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso, no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente; existe la posibilidad de reinterpretación, resistencia y aún rechazo de los mismos, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido podemos hablar de una función innovadora o transformadora de la educación.

La concepción de educación que hemos venido caracterizando encuentra en el marco de la vida democrática una serie de implicaciones que será conveniente analizar, y confiere al Estado responsabilidades especiales.

El derecho del hombre a la educación halla en este contexto el terreno más fértil y propicio para echar sólidas raíces. La sociedad democrática requiere del protagonismo constructivo de sus integrantes y necesita por tanto que éstos desarrollen al máximo posible sus capacidades y potencialidades.

Algunos de los objetivos educativos en toda sociedad democrática apunta al desarrollo integral de las personas, el desarrollo de su sentimientos de cooperación, solidaridad, amor a la verdad y a la justicia, el conocimiento de la realidad en que vive, su historia y tradiciones, el respeto por toda otra forma de vida y el desarrollo de la capacidad creadora. De este modo, la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los procesos culturales, sociales, políticos y económicos.

La democratización de la educación implica su generalización, la accesibilidad de todos los sectores facilitando su incorporación a la vida económica y social, al crecimiento profesional, la introducción en el mundo del trabajo y la participación en diferentes instancias de toma de decisiones. Sin embargo, para que ello sea realmente posible es preciso estar alerta ante los variados mecanismos que suelen obstruir este proceso.

---

1  
2  
3  
4  
5

6  
7  
8  
9  
10

### 1.3. FUNCIONES DE LA ESCUELA

Se asigna a la educación una doble función: la de conservación del patrimonio cultural en sentido amplio, y la de su transformación. El difícil equilibrio entre lo que continúa y lo que debe cambiar ha caracterizado la existencia de las instituciones educativas a través de su historia.

La escuela, cualquiera sea el nivel y modalidad que se considere, cumple la función de socialización de sus miembros, la de selección, transmisión, recreación y construcción de conocimientos y la función de integración sociocultural de grupos, instituciones y ámbitos donde la educación es promesa de fecundo trabajo intersectorial.

#### **Función de socialización**

El concepto de socialización se refiere al "proceso social básico por el cual un individuo llega a integrarse a un grupo social a través de la cultura del grupo y de su rol en el grupo. Según esta definición la socialización es un proceso que dura toda la vida".(1)

En términos generales es el proceso por el cual el individuo internaliza el mundo en el que viven sus mayores. Se reconoce como una socialización primaria a la primera que le proporciona su familia, y secundaria la que se refiere a procesos posteriores que lo relacionan con nuevos sectores de la sociedad.

Esto no supone interpretar la socialización como una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, por lo contrario, ya en la concepción de educación hemos reconocido que los procesos de apropiación de la cultura

---

(1) Theodorson y Theodorson. Diccionario de Sociología, Paidós 1978.

que realizan los diversos grupos sociales dan lugar a resistencia y conflictos que originan síntesis transformadoras de aquellas.

Si bien es en la niñez cuando tiene lugar la fase crítica de internalización de pautas, valores, actitudes y efectos de experiencias que son esenciales para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje de nuevos roles es un proceso constante, y a través de la actuación en ellos es que uno se va formando como persona individual y distinta a las demás, donde, a la vez se aprende a funcionar como miembro de una sociedad particular.

Los modelos de socialización que, dentro de sus competencias, ofrezcan las instituciones educativas, involucra la comprensión de la cultura familiar de modo de operar con la cultura escolar para que los alumnos provenientes de diferentes grupos sociales sientan que éstos son igualmente valdrizados.

#### El papel de la familia en relación con la escuela.

La familia es la unidad base del parentesco, es considerada "la unidad social básica" a causa de sus importantes funciones de procreación y socialización primera de sus miembros.

La familia es la base y es la principal responsable de la educación en la que se inicia el educando en los valores espirituales, culturales, morales y cívicos de una sociedad.

La escuela deberá apoyarse en ellos para continuar en una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje, que hacen a la formación integral del hombre.

A partir de cada realidad surge la necesidad de implementar mecanismos de integración con el fin de interiorizarse de los problemas de la familia relacionados con la educación de sus hijos abriendo espacios para orientar y asesorar a las familias en : prevención y tratamiento de discapacidad, pautas de convivencia, interiorizarlos de los procesos de aprendizajes de sus hijos y las formas de estimulación que tendrían que ser implementadas en el hogar, compatibilizando sus acciones con la escuela.

La familia tiene el deber y el derecho de participar en la acción planificadora de la escuela y conocer los distintos aspectos de la problemática; para poder ejercerlos debe existir un diálogo permanente entre escuela y familia, fomentando la participación de los padres a través de los consejos institucionales, cumplimentando así lo legislado al respecto. (Ley de Educación Nº 2444 Provincia de Río Negro).

La escuela complementa el rol educativo de la familia, pero no lo suplanta, por ello debe señalar, sin autoritarismo, los límites para una buena convivencia que le permita lograr la confianza y el apoyo del hogar en beneficio de la vida presente y futura de los educandos.

Aunque subrayamos los beneficios de la acción integrada de la familia y de la escuela, estas instituciones se diferencian claramente la una de la otra.

Los niños en sus hogares comparten la vida con sus hermanos (si los hay) que tiene diferentes edades, según su orden de nacimiento. En la escuela los niños comparten recreación y trabajo con un grupo de su misma edad; esta posibilidad constituye un importante elemento de socialización de acuerdo con las investigaciones provenientes de la antropología y la sociología.

La familia tiene un rol esencialmente afectivo y es quien se encarga de satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. En épocas de crisis la escuela concreta estrategias asistenciales cooperando con el hogar en aspectos nutricionales, vestimenta y elementos escolares. Pero se trata de acciones asumidas ante una realidad que dificulta su cumplimiento por parte de los padres, pero no obliga a la escuela a proceder con equidad de acuerdo al monto de las necesidades percibidas. El rol afectivo de la familia se diferencia del rol más instrumental que cabe a la escuela. Como ámbito de aprendizajes más formales su tarea no está exenta de emociones y afectos pero se orienta, principalmente, a dotar al alumno de un bagaje cultural que promueva su movilidad institucional interna (ir de un nivel de escolaridad a otro de escolaridad superior) y externa (capacidad para vincularse con otras instituciones y ámbitos educativos y/o laborales).

La escuela tiene que establecer constantemente la conexión de la vida del educando con la vida social en todos sus aspectos; velar críticamente para que los conocimientos adquiridos sean transferibles a situaciones laborales y/o experiencias cotidianas.

Desde este punto de vista la institución escolar, deberá revisar continuamente sus metas y actividades, para estimar en qué grado ellas se están ajustando a las expectativas de la familia y de la sociedad en su conjunto.

#### **Función de integración socio-cultural.**

La escuela cumple una importante función vinculada con la enseñanza de las múltiples formas de la vida social que caracterizan a una comunidad.

La heterogeneidad cultural del alumnado debe ser ocasión de que diversos grupos se reconozcan recíprocamente, en sus propias instituciones, lenguaje, costumbres, formas de comunicarse valores y actitudes,

porque aunque éstas sean expresiones culturales y formas de comportamiento diversas, los mecanismos de integración que fortalece la escuela pondrán en evidencia que en ella no hay espacio para marginaciones ni exclusiones de ningún tipo.

La coexistencia de esta diversidad es producto de procesos históricos de diferente naturaleza. Estos procesos afectaron la emergencia de sectores de población retrasados o excluidos con respecto al resto, sufriendo determinadas consecuencias como el grave deterioro de la calidad de vida humana en todo su entorno.

Las explicaciones históricas indispensables para comprender la emergencia de áreas geográficas, categorías sociales y grupos que se tornaron marginales, se incluyen en los contenidos curriculares con el objeto de analizar críticamente problemas que la sociedad aún debe resolver. Pero es función global de toda institución educativa facilitar el acceso y velar por la permanencia de todos los grupos culturales que a ella concurren, para estrechar contactos y promover una fecunda integración entre ellos

La acción educativa tomará como punto de partida el bagaje cultural con que arriba cada alumno desde su ambiente familiar y respetando, valorando e integrando el bagaje de todos para tomar conciencia que, a la vez, somos miembros de la cultura mayor que como argentinos y latinoamericanos nos engloba en raíces comunes, que hay que afirmar. La escuela debe promover el respeto hacia los valores de todas nuestras etnias y, específicamente, rescatar el sentido de las tradiciones orales que dan cuenta del acervo cultural de los pueblos indígenas y de su contribución a la identidad e idiosincracia provincial.

Los docentes tienen el compromiso de profundizar, a través del desarrollo curricular, el significado social y

político de esta cultura, resignificándola en el marco de sus derechos acordados por ley.(2)

Debemos decir que las funciones de las instituciones educativas no se agotan en las funciones socializadoras y de distribución de conocimientos. La posibilidad de recreación y construcción de estos últimos, así como la dinámica institucional que posibilita la integración sociocultural y el ejercicio de la participación, de la libertad y el pluralismo de ideas, deben coadyuvar desde el nivel inicial para que todos los miembros de la escuela logren madurez moral, ésta es necesaria para el desenvolvimiento de las "estructuras de conciencia" (3) que harán de la escolarización un instrumento de la democratización social, y una vía para el crecimiento y realización personal.

La integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela común.

Hablar de integración de las personas que presenten una necesidad educativa especial en los programas educativos de una sociedad y de integración social en general, no es, ni debiera ser, objeto de una fundamentación especial.

Integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros; significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, como los demás, teniendo los mismos reconocimientos, derechos y obligaciones que todos los ciudadanos.

---

(2) Constitución de la Provincia de Río Negro, Art. 42. Derecho de los indígenas

(3) La expresión es de Freitag, B. (1981)

La integración debe ser vista como un derecho constitucional y principio de convivencia social. Es reconocimiento de los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común con el apoyo adicional que su dificultad requiere.

La democratización de la Educación requiere como acuerdo básico la equidad en la distribución en cantidad y calidad de la enseñanza que cada uno recibe.

Se debe reafirmar la convicción de que tenemos la obligación moral y pedagógica de apoyar el desarrollo integral de todo niño, incluida la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.

Plantearse las problemáticas relacionadas con el principio de Integración nos lleva a reconocer distintas formas de segregación desde lo social, comunitario y escolar, creando una conciencia social acerca de la convivencia como valor. Ciertamente en una sociedad donde pesan prácticas basadas en la discriminación se hace más difícil llevar a cabo un proyecto de integración en la plenitud de su alcance.

Desde lo escolar, la dinámica institucional y el curriculum, son factores de primer orden tanto para modificar condiciones de segregación y marginación, como para profundizarlas.

Es muy importante destacar, que ningún docente rionegrino se opone o niega el derecho de los discapacitados a ser incluidos en la corriente común de la escuela desde el Nivel Inicial, aunque coinciden en señalar que la escuela actual no está preparada para atender la diversidad. La propuesta constituye un intento valioso y original para comenzar a trabajar sobre la integración de los niños con necesidades especiales, a la escuela común. Se subraya la necesidad de conocer la problemática del niño

discapacitado para superar la improvisación en las acciones a desarrollar.

Se entiende que el principio de integración no implica la supresión de las escuelas especiales, ya que se trata de un proceso graduado y que dé respuesta en forma particular atendiendo cada caso (individual e institucional).

La integración a la escuela de los niños con necesidades especiales, deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular da cabida a proyectos institucionales desde donde se respeten las distintas instancias de integración.

Hay que elaborar proyectos destinados a efectuar un trabajo conjunto entre familia-escuela-equipo técnico, como respuesta a la necesidad de estrechar la relación hogar-escuela y la de no marginar, postulando la no segregación como práctica positiva de la escuela.

La elaboración de estos proyectos requiere la necesaria incorporación del equipo técnico integrador que es el responsable de realizar el diagnóstico inicial que permita detectar a aquellos alumnos con dificultades, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de estos niños, previniendo así el agravamiento de su problemática o fracaso escolar.

Simultáneamente, los docentes partícipes en el proyecto recibirán capacitación del equipo técnico de la Escuela Especial; del Servicio de Apoyo Técnico; de otros organismos técnicos y de otros profesionales.

El rechazo o temor hacia las personas discapacitadas muchas veces es producido por el desconocimiento o la falta de información sobre lo que es y significa tener una discapacidad. Es necesario que se profundice el tema en un trabajo interdisciplinario e intersectorial a fin de difundir, sensibilizar, concientizar y elaborar nuevas

alternativas en la problemática a través de los distintos medios de comunicación social.

La integración a la escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular da cabida a proyectos institucionales desde donde se respeten las distintas instancias de integración.

#### Integración de la escuela con otras instancias educativas

La función socializadora no la cumplen solamente los grupos de pertenencia como la familia, la escuela, la clase escolar. Los medios de comunicación social, sin constituir un medio de pertenencia, disponen también de agentes socializadores ya que se ofrecen -y se toman- modelos de vida y valores desde los que ejerce su acción socializante. Se trata de un medio de referencia que puede llegar a ser tan importante como un grupo de pertenencia.

La escuela como grupo de pertenencia y los medios de comunicación social, como medio de referencia, proporcionan pautas, normas, símbolos y valores que son parte del proceso de socialización con miras a lograr la adaptación a esos modelos. Evaluar hasta qué punto los modelos son compatibles entre sí, y cuáles serían los efectos de una seria incompatibilidad entre ellos es una tarea que merece reflexión.

Por un lado hay que advertir que los medios no cumplen una función socializadora directa, es decir, que sus actividades salvo en contados casos, no tienen el propósito explícito de educar e informar a los niños.

Si bien hay programas de televisión, radio y teatro, films de carácter didáctico, por lo general, los medios son socializadores de manera indirecta, por lo tanto sus efectos son mucho más difíciles de evaluar.

Sin embargo hay investigación sobre este campo, de la cual pueden extraerse conclusiones que nos interesa destacar:

1. Los niños retienen más cosas de las emisiones dramáticas carentes de todo objetivo (explícito) informativo que de las emisiones con propósitos didácticos explícitos.
2. La televisión ejerce en particular, influencia al idealizar los valores y modelos de clase media y alta, y los niños telespectadores están más sensibilizados a esos modelos que a los de su entorno.
3. Las técnicas de comunicación social proporcionan modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse, con tanta o mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico.

Es evidente que si la acción pedagógica tiende a la formación del juicio independiente la exposición de los niños a los medios sería origen de efectos contraproducentes con respecto a los aprendizajes escolares.

Lo mismo puede decirse con respecto a la "cultura de la paz" que promueve la escuela y la "cultura de la violencia" que se deriva de tantos programas de cine y televisión.

Otro de los valores que preconiza la escuela es el de la libertad humana. La libertad de decidir puede ser una mera ilusión si en realidad los medios de comunicación social ejercieran tal presión que la formación de nuestros juicios y opiniones fueran más un efecto de tal presión que la auténtica posibilidad de elegir.

Pero también es necesario subrayar los aspectos positivos que tendría una adecuada articulación de la labor de la escuela con los medios de comunicación social de modo que entre ambas instancias en lugar de conflictos se instalen propósitos complementarios.

El contacto con los medios de información es inevitable. El lenguaje audiovisual es a menudo impactante, usado con propósitos educativos definidos constituye un recurso de gran pertinencia didáctica. La escuela puede incorporar los medios de comunicación social, pero capacitando a sus miembros para que hagan un uso inteligente de los mismos, ya que hay que saber interpretarlos y evaluarlos.

#### **Función de selección, integración y producción de conocimientos.**

La escuela es objeto de valoración social, en particular donde la comunidad reconoce el esfuerzo de directivos y/o docentes para seleccionar, difundir y favorecer la producción de conocimientos, garantizando para la mayoría de los alumnos el logro de aquellos, de forma tal, que sea comprobable la distribución de la cantidad y calidad de la enseñanza sin sesgos culturales, sociales y/o territoriales.

En todas las sociedades el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima sino que se distribuye. Cada sociedad hace que diferentes medidas y clases de conocimientos estén a disposición de diferentes categorías de miembros (Egleston, 1980). Muchos grupos sociales están excluidos del acceso a los niveles de la educación superior, y con ello al acceso a los conocimientos que allí se imparten. La estimulación de la educación sistemática y de la autoeducación, que permita a todos ir adquiriendo oportunamente los saberes necesarios para una mayor participación en los cuadros científicos, técnicos y

laborales especializados debe ser parte de las políticas educativas democráticas.

Si bien hay una diferente distribución de conocimientos por edad, sexo, modalidades, niveles educativos y aún para quienes poseen diferentes intereses para aprender, el principio básico es que la escuela debe asegurar un fondo de conocimientos comunes y compartidos que permita la movilidad escolar de un punto a otro del país sin que el alumno sufra fracasos irreparables por estos traslados.

En el problema de la selección y distribución del conocimiento el curriculum escolar asume, así, una importante responsabilidad desde el punto de vista de las co-funciones que debe asumir con la escuela, "el curriculum se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimientos." (Musgrave, 1972).

En el contexto de la sociedad donde se define el conocimiento y las áreas curriculares, puede observarse si la escuela es, o no, factor de democratización de la educación.

La función de seleccionar y producir conocimientos se asocia estrechamente con la función principal de la escuela: reflejar el intento continuamente renovado, de organizar procesos de aprendizaje. Estos procesos, facilitados por la institución escolar, influyen mutuamente a docentes y alumnos de modo que puedan llegar a desarrollar procesos de aprendizajes creadores, aptos para servir tanto a la autorrealización del individuo como a las necesidades de transformación social.

#### **Función de integración de la educación con el trabajo.**

Jerarquizar el valor del trabajo en los contenidos y experiencias curriculares, introducir la problemática pertinente en la formación docente, vincular más

estrechamente la escuela con la realidad socioeconómica y cultural de su entorno son propuestas mínimas que no pueden ser desatendidas desde el mismo enfoque del curriculum que se proyecta para el Nivel Inicial.

La comprensión del problema, la de los procesos implicados en trabajos comprensibles para el niño, las relaciones cooperativas que éste origina, y la satisfacción de hacer un trabajo completo, pueden constituir el mejor fundamento cognoscitivo y afectivo transferible, posteriormente, a situaciones que se plantean en los siguientes niveles de escolaridad y aún en el trabajo del adulto.

En síntesis, como se expresa en el Proyecto Curricular para el Nivel Primario: "No es función específica de la Escuela Primaria capacitar laboralmente, pero sí brindar elementos con carácter de saberes significativos que le permitan al alumno informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen en los centros de producción. Estos conocimientos le permitirán revalorizar la cultura del trabajo e integrarse en el futuro campo laboral."

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

#### 1.4. EDUCACION INICIAL

La Educación Inicial surgió como una necesidad social. Históricamente en su origen, el Jardín de Infantes fue concebido desde una perspectiva asistencial.

Paulatinamente, fue adquiriendo una función específica. Esta se basó fundamentalmente en "preparar para" la escuela primaria. De ahí su designación "pre-escolar", que pese a estar arraigada, se está revirtiendo para concebirlo como "Nivel Inicial", es decir como primer Eslabón del Sistema Educativo.

Las distintas corrientes pedagógicas fueron tiñendo fuertemente cada período en la evolución del Nivel.

El acento se puso según los distintos momentos en las "destrezas", "el dejar hacer", el "descubrir", el "aprender a aprender", el "activismo", las "conductas observables", etc.

Hoy, desde una propuesta superadora se reivindican los contenidos como eje fundamental de competencia para el Nivel Inicial, planteando una nueva concepción del Nivel.

La Educación Inicial abarca desde los 45 días a 5 años, diferenciándose dos ciclos:

- Jardín Maternal ( 45 días a 3 años )
- Jardín de Infantes (3 años a 5 años )

La importancia de este nivel educativo en las últimas décadas, ha quedado demostrado por su crecimiento cuantitativo de alumnos o instituciones del nivel y de los profesorado que forman al personal docente especializado; por otra parte, por el desarrollo cualitativo, científico y técnico hacia el cual convergen aportes de distintas disciplinas que abordan la problemática de este Nivel.

Desde los lineamientos y propuestas de las políticas y la organización del sistema educativo, se impulsa y consolida la configuración de este Nivel que tiene sin lugar a dudas, su propia identidad.

El logro de esta última es el resultado de un largo proceso donde pueden distinguirse avances y retrocesos, conflictos y realizaciones superadas.

En realidad se trata de dos historias simultáneas :

La de la infancia que pasó de ser considerada una adultez en ciernes, a la conquista del reconocimiento de una identidad instituida por niños con historia, tiempos y espacios de vida concretos.

La otra historia es la que conduce desde una concepción de "guarderías custodio-asistenciales" hasta la emancipación del Nivel Inicial, con funciones pedagógicas prevalentes y fines que responden a las características de la infancia que atiende.

Como dice Frabboni (1984): "La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social". Estamos definitivamente lejos, el niño y su primer nivel de escolaridad, de ser sujetos de custodio y asistencia para ser respectivamente, sujeto y vehículo de educación, conocimiento y creatividad.

Haber conquistado la identidad del Nivel con el reconocimiento de la función pedagógica distintiva e inherente al mismo, no significa que los maestros se rehusen a cooperar en forma solidaria atendiendo situaciones de pobreza crítica que afectan la vida personal y familiar de los educandos.

Los docentes siempre las han atendido y se han preocupado por ellos. Frente a los hechos concretos y

cotidianos de la escuela esa actitud solidaria probablemente no cambie. Pero, se considera necesario desde la interioridad misma del proceso de construcción del curriculum reflexionar críticamente sobre por qué en todos los sistemas educativos, el Nivel Inicial abandonó la función asistencial, como tal, para asumir las que corresponden a la escuela como centro de aprendizajes y formación socio-afectiva y ética de los alumnos.

Explorar el problema de la asistencialidad tratando de construir las orientaciones normativas que corresponden tiene que ser un tema de trabajo institucional. Cuando los maestros se resisten o prefieren no ejercer funciones asistenciales defienden un protagonismo pedagógico que no carece de sensibilidad social. Por el contrario, sostienen que esta última tiene que estar presente en todos los actores sociales de la comunidad, puesto que, el ejercicio de la solidaridad es tal, cuando ésta se convierte en una práctica social compartida. Y no es una obligación que sólo compete a los maestros como con frecuencia se observa en fechas y ocasiones determinadas.

La evaluación histórico-pedagógica e institucional del Nivel Inicial nos lleva a una relación de reciprocidad sociocultural con los alumnos y sus "territorios vitales", considerando a la escuela como un servicio educativo abierto a los descubrimientos y las manifestaciones de las cultura infantil.

El Nivel Inicial se constituye en el espacio educativo y social que complementando la acción familiar, permite al niño ejercer su derecho a la socialización, al aprendizaje sistemático, a la creatividad y a la igualdad de oportunidades educativas en un marco institucional abierto y democrático.

El Nivel Inicial debe garantizar al niño, la familia y a las instituciones ( Jardín Maternal o Jardín de Infantes)

que sean contenedoras de sus necesidades y abiertos a la comunidad; que favorezcan el desarrollo de todas las potencialidades del niño, la familia y la comunidad, permitiendo el desenvolvimiento armónico de los distintos aspectos de la personalidad, sin olvidar que es imprescindible centrar en la familia la acción educativa.

Para ello cuenta con una función específica y con una tarea sistemática, definiendo estrategias y proyectos pedagógicos que planificará, realizará y evaluará teniendo en cuenta los propósitos propuestos en todos los campos del conocimiento, a fin de que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, así como una integración activa al ámbito escolar y al medio social.

Conociendo las características operatorias de los procesos mentales del niño que asiste al Nivel Inicial, la acción educativa deberá tender a la construcción dialéctica del conocimiento por parte del alumno, potenciando el desarrollo de estructuras del pensamiento. A partir de un conocimiento global, sincrético, se tenderá a arribar a la concreción de síntesis cada vez más amplias y profundas.

Sobre la base de la apropiación de estructuras de conocimiento en torno a conceptos práctico-eficaz, la tarea pedagógica específica del Nivel Inicial será potenciar en el niño el pasaje de:

- Un pensamiento centrado a categorías mayores de pensamiento descentrado.
- Razonamientos finalistas a aquellos que posibiliten encontrar causas reales (pensamiento causal).
- Un razonamiento transductivo a un razonamiento inductivo.

- Un pensamiento pre-operacional concreto a uno operacional concreto.

De esta manera, el Nivel Inicial se constituye en espacio educativo en el cual se construyen los primeros aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad, a diferencia de los que el niño aprende y aprendió en su matriz primaria.

La lectura, análisis y aplicación del currículum tiene que ser un instrumento irrenunciable para pensar, definir y resignificar continuamente objetivos y estrategias pedagógicas de la escuela para el niño del Nivel Inicial.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

### 1.5. FINES Y OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial ha conquistado su derecho a ser reconocido como Nivel específicamente educativo, lo que equivale a hacer de él un espacio de socialización/apropiación de contenidos significativos y socialmente válidos. Aportar a construir su especificidad desde un diseño curricular, implica organizar la propuesta pedagógica atendiendo a los siguientes fines:

- Garantizar el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su situación socioeconómico-familiar.
- Reconocer en la teoría y la práctica, la heterogeneidad de los niños, respetando las diferencias y contribuyendo a que las mismas sean aceptadas y respetadas.
- Promover y respetar la "cultura de la infancia" en toda su especificidad.
- Defender y promover el principio de equidad educativa, como eje vertebrador de una política curricular democrática, atendiendo a la síntesis entre unidad-diferenciación; heterogeneidad-homogeneidad, para ubicar los distintos puntos de partida y estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita alcanzar logros equivalentes.

Un diseño curricular atento a la especificidad del Nivel, respetuoso del niño, tendrá que servir una práctica docente orientada hacia el logro de los siguientes objetivos:

- La comprensión por parte de los niños, de cómo sus acciones se inscriben en la dinámica del

grupo y, a su vez, cómo este contribuye a su desarrollo.

- La comprensión de los niños sobre la función de los aprendizajes que ellos pueden construir, su significatividad.
- Que los niños puedan encontrar por sí mismos la posibilidad de anticipar y de proyectarse en el futuro, incrementando su autoconfianza.
- La formación del niño como sujeto histórico-concreto-singular, ayudándolo a tener interés por su "trabajo escolar", a sentir placer por aprender a apreciar sus posibilidades y realizaciones; a evaluar sus avances en todos los campos de actividad, a ser capaz de seleccionar y jerarquizar sus intereses y a encontrar otros, a movilizar y mantener voluntariamente la atención necesaria para aprender.
- La conquista de un óptimo nivel de autonomía afectiva-cognitiva.
- El descubrimiento de la noción de regla, de la necesidad de su construcción conjunta y, a través de ello, el reconocimiento y práctica de derechos y obligaciones.
- La potenciación de su capacidad para fijar sus objetivos y organizarse solos y con los otros para el juego, para la tarea, para reconocer sus estrategias, prever resultados, fijar las reglas de acción y respetarlas, para reconocer lo que saben y lo que ignoran.
- El pasaje del tiempo personal al tiempo social, del pasado individual al colectivo e histórico.

- El pasaje del saber "qué" y de los saberes de rutina al saber "cómo" del conocimiento.

En síntesis, los objetivos que se proponen definen un proyecto que al permitir al niño el conocimiento de la realidad, de sí mismo y del grupo, proyecte la conquista de la capacidad de lograr aprendizajes significativos y socialmente válidos.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

2. ENCUADRE INSTITUCIONAL

## 2.1. ANTECEDENTES SOCIO-HISTORICOS DEL NIVEL EN LA PROVINCIA.

En 1.947 se creó, en la Escuela Primaria Nº 32 de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes.

A partir de ese año se fueron creando, a ritmo lento, nuevas secciones, siempre incorporadas a establecimientos primarios.

En 1.968, en Cipolletti, comenzó a funcionar el primer Jardín Integral Independiente.

En 1.983 se registran secciones de Jardín de Infantes anexas a escuelas primarias, por lo general en centros urbanos; cinco Jardines Independientes y solamente una Supervisora.

Al comenzar el período institucional el Proyecto Educativo Rionegrino identifica al Nivel Inicial como Nivel del sistema educativo provincial, otorgándole la importancia que sus fines y funciones reclamaban.

En 1.984 se trabajó en una propuesta técnico-educativa que se incluye en el Documento Base. Se realizaron propuestas sobre: Independencia del Nivel, creación de la Dirección del Nivel, cargos de escalafón, Jardines Independientes e Integrados, Reglamento, Concursos, Perfeccionamiento y Capacitación Docente, Jardines Rurales y Suburbanos, a la vez que se expresaron lineamientos e ideas sobre el curriculum específico del Nivel Inicial.

En 1.986 asume su cargo la primera Directora de Nivel Inicial, lo que consolida el camino de la independencia del Nivel, ya articulado con el sistema educativo y en vías de cobrar la identidad pedagógica que le es inherente.

El Consejo Provincial de Educación, a través de la Dirección del Nivel, ha puesto en marcha proyectos que tienen el respaldo del consenso docente y cuyos objetivos se relacionan con la democratización de la educación.

En primer término la democratización se refleja en la extensión de los servicios educativos del Nivel Inicial a todos los niños de 5 años, priorizando las áreas urbano-marginales y rurales. Difícil tarea ya que los 203.013 kms<sup>2</sup> de esta Provincia abarcan desde la montaña hasta el mar, con una geografía de regiones muy diferentes, valles, mesetas, cordillera, zonas marítimas y, además, con una población en crecimiento. Si bien aún no tenemos las cifras del último Censo de Población y Vivienda (1.991), nuestras estadísticas educativas muestran el incremento en la matrícula derivado del asentamiento de familias jóvenes, con hijos en edad escolar, provenientes de otras provincias argentinas. Los datos cuantitativos muestran que en 1980 el sistema provincial atendía el 35% de los niños de 5 años. Actualmente se da cobertura al 94% de la población de esa edad.

En poco más de 10 años la cobertura que ofrece el Nivel Inicial ha tenido un impacto social muy importante.

Para atender este crecimiento, se han creado los Jardines de Infantes Independientes, los Jardines de Infantes Integrados y los Jardines Maternales (1988), que son respuestas a demandas sociales concretas y a las necesidades pedagógicas del Nivel.

Se ha innovado en materia normativa específica:

- Reglamento General para el Nivel Inicial.
- Creación de Plantas Funcionales de Jardines de Infantes y Maternales.
- Cargos de Escalafón del Nivel.

- Concursos.

Estos antecedentes tienen importancia como condiciones previas existentes en las instituciones escolares y que pueden promover adecuados puntos de partida para la implementación del nuevo diseño curricular.

La metodología participativa que se ha adoptado para la construcción del Curriculum del Nivel Inicial -aprobada por Resolución N°688/91 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro- ha facilitado, a la vez, el encuadre legal necesario para que el diálogo de diferentes miembros de la comunidad educativa con los docentes refleje la identidad y autonomía del Nivel enriquecidos por la construcción democrática de su nuevo curriculum.

Esto es producto del análisis, la reflexión y la integración crítica de los antecedentes pertinentes, los aportes de los núcleos docentes, las comisiones curriculares regionales y la comisión curricular central, las que contaron con los valiosos aportes de los representantes gremiales y con el trabajo de profesores formadores de docentes quienes prestaron su fecundo apoyo y sólida respuesta a la invitante construcción del curriculum.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

## 2.2. ORGANIZACION DE NIVEL INICIAL.

En Río Negro se ha propiciado la desconcentración y la regionalización.

Las conducciones regionales representan las progresivas transferencias de responsabilidades y facultades decisorias que posibilitan el acercamiento a las realidades de cada zona. La provincia se encuentra subdividida en seis regiones con características propias: Atlántica, Andina, Sur, Alto Valle Este, Alto Valle Oeste y Valle medio.

En este esquema el Nivel Inicial cuenta con once supervisoras distribuidas en las zonas mencionadas.

### La estructura del Nivel Inicial.

El Nivel Inicial comprende dos ciclos:

- Jardín Maternal: de 45 días a 2 años.
- Jardín de Infantes: de 3 a 5 años.

### Jardines Maternales en el ámbito provincial.

Se crean en coordinación (Convenio) con organizaciones intermedias y organismos del Estado. La conducción técnico-pedagógica depende de la Dirección de Nivel Inicial del Consejo Provincial de Educación.

### Denominación de los Jardines de Infantes según su organización en la Provincia.

- Jardín de Infantes Independiente:  
Es aquella unidad educativa que funciona en edificio propio y atiende niños desde 3 a 5 años con conducción directiva del Nivel.
- Jardín de Infantes Integrado:  
Es aquella unidad educativa integrada por secciones de Jardín de Infantes que funcionan en

Escuelas Primarias y tienen por sede una de ellas, actualmente en su mayoría atiende niños de 5 años, con conducción directiva del Nivel, caracterizado por la función itinerante del Director y Vicedirector.

- Secciones anexas a Escuelas Primarias: funcionan en edificio de Escuelas Primarias, atienden en su mayoría a niños de 5 años, con conducción de Nivel primario.

### Dependencia

Los Jardines Maternales y de Infantes dependen de las Dirección de Nivel Inicial, integrante de la Dirección General de Educación del Consejo Provincial de Educación.

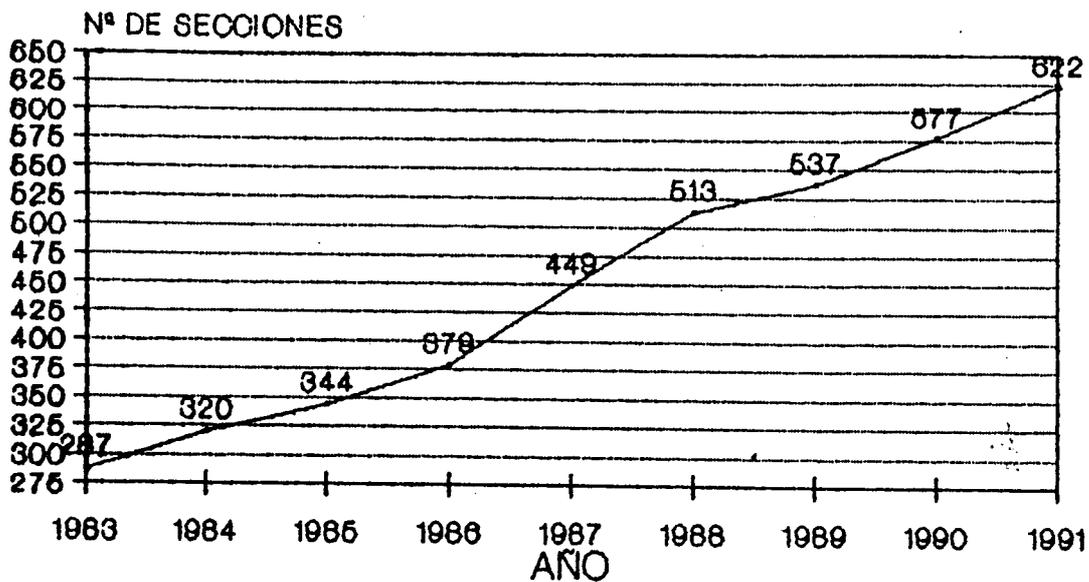
#### **2.2.1. Cobertura del Nivel Inicial.**

Desde el inicio del período constitucional, se realizan los máximos esfuerzos para ofrecer este servicio educativo a todos los niños en edad de 5 años y para ir concretando paulatinamente el ideal de igualdad de oportunidades educativas a las que tienen derecho todos los niños de una sociedad democrática.

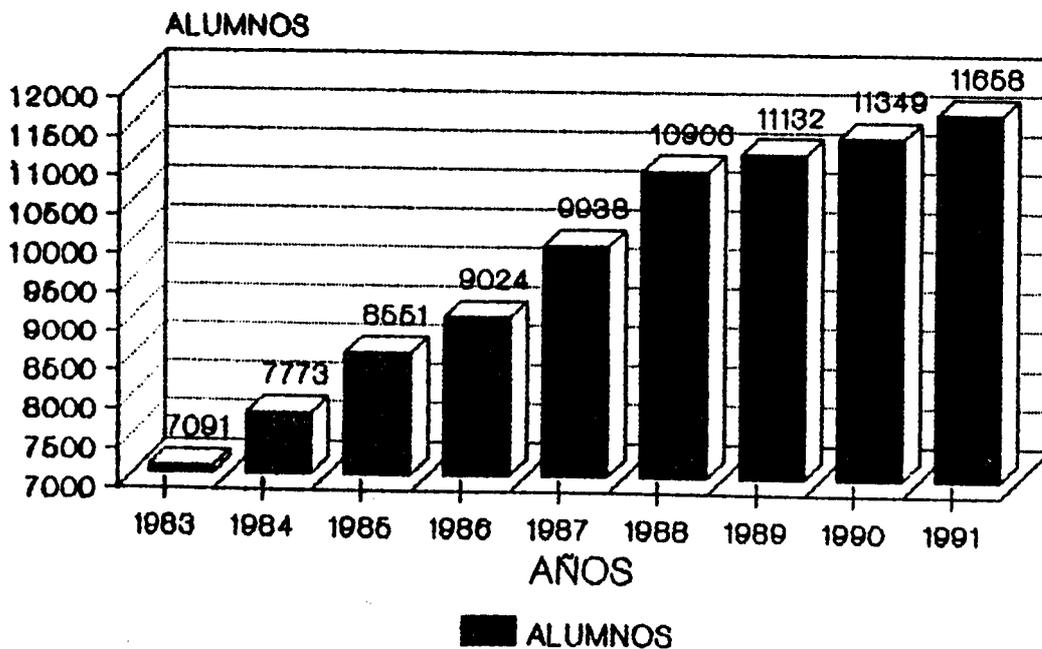
Se ha programado para mediano plazo la incorporación progresiva de la edad de 4 años. En las zonas de baja densidad demográfica, la creación de secciones integradas de 4 y 5 años es una solución adecuada para los problemas de cobertura.

Con la creación de Jardines Maternales en convenio con organizaciones intermedias y organismos del Estado, se empieza a prestar servicios a los niños cuya edad corresponde a este ciclo.

# CRECIMIENTO DE LAS SECCIONES <sup>42</sup> AÑOS 1983-1991



## EVOLUCION DE LOS ALUMNOS ASISTENTES A JARDINES PROVINCIALES -AÑOS 83/91-



1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

### 2.3. ARTICULACION CON LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Pedagógicamente el concepto de articulación significa : unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a un criterio evolutivo.

Siendo que la Educación es un proceso permanente y continuo y que el Sistema educativo constituye un todo, que integra distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.

Esta articulación supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria que exista entre los ciclos que componen cada nivel.

Se logra si:

- Se comprende al niño como ser único, es decir que es el mismo en los diversos niveles de escolaridad que transita y va modificándose íntegra, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones.
- Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.
- Todos los diseños curriculares comparten los aspectos sociopedagógicos fundamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel.
- Se elaboran planes que contemplen acciones a nivel del docente, del niño y del núcleo familiar.

- Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, sustentadas desde una política educativa común, con testimonio de ello en los diseños curriculares. La primera articulación, entre nivel inicial y primario, deberá llevarse a cabo a través de una reforma educativa coherente y de acuerdo con la regionalización y participación comunitaria.

## 2.4. MARCO INSTITUCIONAL Y CURRICULUM

En la vida cotidiana de las instituciones educativas la propuesta curricular y el modelo organizacional interaccionan permanentemente. Se podría afirmar que cada establecimiento propone, desde su modalidad institucional, una verdadera matriz de aprendizaje y a su vez, cada curriculum tiende a desarrollar un estilo institucional.

¿Cómo entender o definir desde esta perspectiva a las instituciones educativas y a una de sus normas, el curriculum ?

Todo proyecto curricular conlleva implícitamente o explícitamente una propuesta institucional, organizacional, y, en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales y de relación con el saber.

La producción docente (4) muestra que se abordó la problemática de la institución acordando los múltiples significados posibles. Entre ellos se destaca a :

- a) La institución como sinónimo de cuerpo normativo.
- b) La institución como organización donde se entreteje una trama de relaciones interpersonales y de éstos con el conocimiento.

Toda institución debe entenderse simultáneamente como una forma social establecida y como un proceso por el cual la sociedad se organiza. Tanto en las formas establecidas, como en los procesos de su construcción intervienen e interactúan permanentemente los elementos estructurales y estructurantes (las normas) con la lógica de los actores que participan en la vida institucional y social.

La realidad institucional se encontrará modelada tanto por los aspectos estructurantes, como por la lógica de los

---

(4) Véase la Serie Documentos para la Fundamentación del Curriculum producida por el C.P.E., Río Negro, 1990.

actores, puede decirse que ambos aspectos se integran la dimensión de lo individual, de lo grupal y de lo social. En cada establecimiento influirán tanto la calidad de la norma y sus características, como el modo en que los actores la interpretan, se la apropian y la ponen en juego en su prácticas cotidianas. Los docentes, para quienes constituyen un punto de referencia para el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, los padres, quienes pueden, a partir de esta norma, seguir la trayectoria educacional de sus hijos en aspectos específicos, los propios alumnos quienes son orientados en sus actividades por la propuesta curricular.

La normativa constituye un marco necesario para las prácticas institucionales. El curriculum puede ser considerado como una de las normas claves de la institución escolar ya que delimita su especificidad.

La escuela democrática no es una escuela sin normas y sin dirección, sino una escuela donde el sujeto se siente libre porque respeta pautas en cuya formulación él tuvo participación activa.

Los proyectos curriculares provinciales construidos con la participación de numerosos actores, resultarán normativos cuando se los lleve a cabo.

Como toda norma, un curriculum posee una "Estructura intersticial" (Frigerio, Graciela, 1990) es decir deja siempre un espacio para la creatividad y potencial innovador instituyente de los actores que la interpretan y la transforman en prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas. Con esto queremos decir que el curriculum real, el curriculum en estado práctico se verá determinado por el modo en que los docentes lo moldeen.

Las prácticas institucionales se ven enmarcadas por las normas, pero no son sólo una resultante de ellas, ya que nuestro accionar les da formas específicas.

En la institución, la trama de relaciones interpersonales puede favorecer u obstaculizar la tarea. Es necesario destacar que en una institución educativa las relaciones que se establezcan con los saberes adquirirán igual importancia que las anteriores. Todo esto en un marco de democratización interna y externa de la escuela.

En los diversos espacios institucionales, abiertos en los ámbitos educativos de la provincia, docentes y profesores han destacado la importancia de crear estilos de desempeño que incluyeran las relaciones interpersonales, tanto en lo que respecta al vínculo docente alumno, como en lo que concierne a los lazos de intercambio y cooperación entre colegas, a la calidad de las relaciones del cuerpo directivo con el cuerpo docente, a la importancia de los modelos de intercambio que se promovieran entre la escuela y la comunidad. Fueron igualmente numerosos los que destacaron la necesidad de que la escuela, a partir de una educación de calidad distribuyera con equidad los saberes socialmente significativos y conservara así su especificidad institucional.

Una propuesta curricular debe adoptar una teoría pedagógica que tienda a resolver el problema del fracaso escolar y la marginación educativa, elevando la calidad del aprendizaje. El fracaso y la marginación del escolar afectan a éste y a su familia; los padres esperan que la educación brinde a sus hijos los conocimientos y formación necesarios para desenvolverse como ciudadanos en una sociedad democrática, es decir, poder participar activamente en ella.

En la relación con el saber se ponen en juego cuestiones individuales de las que cada docente y cada alumno son portadores: nos referimos al deseo de saber y a la construcción del saber. También intervienen cuestiones sociales, es decir, los modos en que la comunidad establece espacios de intercambio con lo educativo.

Las instituciones y los actores, involucrados y comprometidos en ellas, deberán buscar el equilibrio en la construcción y desarrollo de instituciones para que éstas no sean tan cerradas que impidan los intercambios y se alienen, pero que a su vez no sean tan abiertas que se desdibujen y se pierda su especificidad.

Es desde esta perspectiva que deben pensarse los modelos de desempeño de los distintos roles, las funciones de los docentes, el perfil deseable de los cargos de conducción y de la supervisión.

Es preciso dejar constancia del trabajo efectuado en los núcleos docentes y las comisiones curriculares: en ambas instancias se han hecho valiosos aportes a la problemática de los roles institucionales dentro del Nivel Inicial.

El tratamiento del tema, en documentos dedicados a ampliarlo y profundizarlo, mostrarán estos aportes cuyo desarrollo desborda los límites del documento curricular.

Sin embargo, hay que destacar la importancia que se otorga el hecho de trabajar en equipo.

La renovación de la profesionalidad del docente del Nivel Inicial, la participación-gestión de padres y otras instituciones de la comunidad en la escuela, la aplicación de un nuevo curriculum, etc., son situaciones que complejizan la tarea cotidiana. Cuando aparecen "signos" de dificultades o de logros, la comunicación entre los miembros de la institución, para estimar en conjunto la experiencias de cada uno y buscar "denominadores comunes", solo puede producirse si se ha formado un buen equipo de trabajo.

Este equipo sumará la intencionalidad pedagógica de sus funciones específicas, la creación del clima adecuado para el desempeño de los diferentes roles institucionales.

Es necesario no analizar solamente los aspectos normativos de los roles que los diversos miembros desempeñan en una institución, sino ver que las interacciones sociales que se producen en medios diversos pueden reflejar cambios de tal magnitud, o incertidumbre, que ya no sea posible desempeñarse en una función tal como se hacía en épocas anteriores.

Es muy probable que los padres hoy tengan diferentes expectativas sobre sus hijos, los docentes que los atienden y la dirección de la escuela. Si consideramos las diadas que se forman en la institución (docente-alumnos, docente-director, director-supervisor, etc.) vemos que no se pueden estimar el desempeño de uno (como un rol en sí mismo) sin considerar conjuntamente lo que hace el otro.

La complementariedad de expectativas que implica todo rol, da lugar al concepto de roles como un proceso, más que algo definitivamente prescripto. Hay variedad de formas, no sólo de adaptarse a un rol, sino de modificarlo. En la interacción de roles : maestros-alumnos; supervisor-familia de los alumnos; supervisor-maestros; etc., podemos reconocer un proceso de respuestas recíprocas donde actualmente cada grupo refuerza y estabiliza sus conductas, o se flexibiliza y cambia, mostrando un ajuste tentativo en sus futuras expectativas. Es necesario señalar la importancia de conocer las características de las acciones que mejor conduzcan a lograr la complementariedad viva, eficaz de los roles que se dan simultáneamente en la vida que transcurre en la escuela.

Cuando los marcos sociales son estables es posible conformar la conducta a un patrón prescripto, pero en la medida en que descubrimos que sus cambios pueden originar inconsistencias en nuestro desempeño, o en el de los grupos con quienes se trabaja, cada rol exige algo más que acomodarse a las normas o mostrar una especie de conformidad administrativa exigida por las reglas formales.

El análisis de las discrepancias inevitables entre los "roles ideales" y "los reales", debe formularlo el equipo que trabaje en la institución, es probable que ello incite a compromisos más creativos y más auténticos, más congruente con la condición de educadores.

### 3. ENCUADRE PEDAGOGICO

23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200

### 3.1. CONCEPTO DE CURRICULUM

El desarrollo actual de los estudios acerca del Curriculum pone en evidencia la fundamental importancia que tiene en el desarrollo de un proyecto curricular, la participación activa de todos aquellos que tienen distintos niveles de responsabilidad en la labor educativa, especialmente los docentes.

Tradicionalmente los currícula eran elaborados íntegramente en la instancia de administración y gobierno educativo, con asesoramiento de equipos técnicos, y posteriormente se transmitía a los docentes la selección cultural efectuada, con recomendaciones metodológicas. En estas condiciones era muy difícil que el curriculum actuara como una fuerza transformadora de la enseñanza. Los docentes, desplazados hacia roles meramente ejecutores, se adecuaban, o no, a los lineamientos estipulados.

El pensamiento pedagógico actual concibe al curriculum como un instrumento de trabajo que orienta la práctica pedagógica, lo considera una propuesta o un proyecto que ofrece un marco consensuado socialmente para resolver los problemas que la práctica pedagógica presenta en distintos contextos.

El curriculum es así, un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso (STENHOUSE, 1984) que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.

La sola presencia de la teoría pedagógica no ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas, porque está disociada de ella por múltiples razones, entre las que ocupan un lugar importante las vinculadas con la formación y el perfeccionamiento profesional y las que surgen de las condiciones concretas en que se lleva a cabo la tarea.

Se hace necesario, entonces, modificar la situación, acercando las preocupaciones concretas de los maestros, sus conocimientos relacionados con los procesos reales del aula, a los hallazgos científicos del pensamiento pedagógico actual: éste debe servir al docente para analizar y cuestionar su práctica, capacitándolo para ese análisis con las metodologías más apropiadas, de modo de conducirlo a reorientar con decisiones fundadas su hacer cotidiano. El curriculum así entendido, como propuesta flexible a completar en la práctica, ofrece al maestro la posibilidad de revalorizar su rol profesional y le permite la apertura a una dimensión tan descuidada de éste como es la investigación.

El papel activo del docente, en el proceso de desarrollo curricular tiene una consecuencia adicional nada despreciable para el ejercicio de su rol de facilitador del aprendizaje: le permite experimentar en sí mismo un papel constructivo en la formación del conocimiento, rol que se le solicita que estimule en sus alumnos.

Indudablemente esta nueva dimensión de la práctica del docente requiere condiciones institucionales propicias para el trabajo en equipo y libertad consensuada para la toma de decisiones: un curriculum como proyecto para experimentar en la práctica reclama trabajo conjunto, colaboración y espacios institucionales adecuados, así como asesoramiento técnico cuando sea necesario.

El curriculum debe ser la herramienta que encuadre la acción didáctica, y el docente debe convertirse en el investigador de su propia experiencia de enseñanza. Un documento curricular constituye un marco general del que se espera que surjan Proyectos Institucionales (por escuela, grupos de escuelas o regiones) que articulen las líneas generales de éste, es decir sus propósitos educativos, principios psicopedagógicos y contenidos de aprendizaje,

con las condiciones reales de cada establecimiento y las necesidades del medio.

Un proyecto curricular así concebido se convierte en un verdadero proceso, caracterizado por la reflexión, discusión y elaboración en función del contexto espacio-temporal y de las necesidades, intereses y creatividad de maestros y alumnos. Debe contar, asimismo, con espacios suficientes para la toma de decisiones organizativas que requiera su puesta en marcha.

Esta forma de articular los niveles de concreción del proyecto curricular, reclama eficientes circuitos de intercambio de información entre las distintas instancias, especialmente para la comunicación e intercambio de experiencias, entre regiones y escuelas que encaran problemáticas comunes.

No olvidemos que el curriculum, además de las otras acepciones que el término tiene, es un tesoro de términos básicos que nos permite investigar, avanzar, reajustar, incorporar, llevando ciertos supuestos a lo explícito y, por lo tanto, compartir un lenguaje común que nos facilita intercambiar y evaluar experiencias.

Consideramos que no está de más insistir en que el curriculum del Nivel Inicial debe ser visualizado como una tarea social compartida por los docentes y directivos del Nivel, los integrantes del equipo de apoyo, y, más aún en la etapa de ejecución, por los niños, los padres y familiares que constituyen la trama de relaciones primarias de los niños.

11

12

### 3.2. CONCEPCION DE CONOCIMIENTO

El conocimiento tiene un papel importantísimo en la sociedad como fuente de poder, como capacitador para actuar, participar e intervenir en la sociedad.

Intimamente unida a su función de socializar a los miembros, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir los bienes culturales -específicamente el conocimiento válido y consensuado- entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social.

Acordamos con Gimeno Sacristán (1.988) cuando señala que el conocimiento, -y la legitimación social de su posesión que otorga la escuela-, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad, y que además, la facilita en un determinado grado y dirección: no es indiferente saber o no leer y escribir, dominar mejor o peor el lenguaje y los idiomas.

La educación obligatoria tiene la responsabilidad social de formular un proyecto educativo que recoja toda la compleja gama de pretensiones educativas de una sociedad en un momento dado y que procure integrarlas, teniendo en cuenta que para numerosos grupos sociales la escuela obligatoria se presenta como la única oportunidad de participación activa en el mundo cultural.

La escuela es una institución facilitadora de cultura, y no puede minimizar el papel de los contenidos culturales en el cumplimiento de su rol, ya que su posesión, en un nivel aceptable, puede ser decisiva para la inserción activa de los sujetos en la dinámica de la transformación social.

La selección cultural que afecta al conocimiento que imparte la escuela nos remite al problema de los contenidos

culturales comunes que deben aparecer en la educación básica obligatoria.

### La selección cultural

Esta cultura común es más un objetivo de llegada que un punto de partida.

No es fácil pensar en un núcleo de contenidos obligatorios ante los cuales todos tengan semejantes posibilidades de éxito escolar: los niños no son abstracciones, vienen de medios sociales concretos y tienen bagajes de experiencias propios, que ofrecen un particular entorno para dar significado a un currículum escolar.

Ante esta realidad tan rotunda, se hace evidente que las soluciones a la problemática social no se agotan en brindar al mayor número posible de niños igualdad de oportunidades, en el sentido de acceder al sistema educativo; deben brindárseles posibilidades de permanencia y egreso a partir de modificaciones en los enfoques, en las metodologías y en las estrategias de trabajo. Debe ejercerse con ellos una **discriminación positiva** (Tedesco) básicamente a través de la valorización de los contenidos culturales genuinos de su capital cultural.

Muchas veces, los bienes culturales seleccionados en los currícula, ofrecen oportunidades **desiguales** de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar a alumnos provenientes de diferentes grupos sociales:

- La selección que se realice puede ser un instrumento de diferenciación y posible exclusión para algunos alumnos desde el punto de partida inicial. "Los currícula suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo algunos pueden cumplir". (Gimeno Sacristán, 1.989).
- El capital cultural que el niño trae del mundo exterior se convierte en un factor decisivo para

su éxito escolar. Específicamente en Ciencias Sociales y Lengua hay permanentes llamadas implícitas a la base cultural del alumno.

Atender la diversidad cultural significa hacerse cargo de la segmentación de la sociedad, expresada a través de su disparidad cultural, lo que lleva a revisar las concepciones demasiado simples de los mecanismos de transmisión de la cultura.

El problema es entonces cómo se concibe y cómo se pone en práctica la valorización de las diferencias sin caer en un relativismo tal que haga peligrar el consenso social y la unidad nacional.

El reconocimiento de la función de la escuela en la integración de las diferencias supone poner de relieve la fuerza de una cultura no-escolar con la cual la escuela tiene que contar y desde la cual tiene que educar. En este sentido, el meollo de la tarea educativa radica en la selección de los contenidos que transmite. Estos no tienen que pensarse contra los contenidos de la memoria cultural de los alumnos, sino con y desde esta memoria.

El principal problema que ofrece el proceso de selección cultural que debe operar la escuela obligatoria, radica en lograr consenso sobre cuál debe ser el núcleo cultural básico que ella debe distribuir equitativamente a todos, lo que pone de manifiesto una vez más, que seleccionar contenidos es, en todo momento y lugar, una decisión política que tiene que ver con un modelo de país y un sistema de valores que marque una direccionalidad.

Indudablemente lograr ese consenso es difícil por múltiples razones: por la complejidad y dinamismo que son propios del capital cultural mismo, por el carácter valorativo que está implícito en el proceso de selección, por la heterogeneidad de valores que sustentan los distintos grupos que forman la sociedad y también por la

escasa tradición que existe en la búsqueda de ese consenso como punto de partida. Hasta hace poco tiempo los valores sustentados por los grupos sociales dominantes condicionaron la selección de los contenidos culturales y determinaron que el capital cultural de otros grupos no tuviera cabida en la escuela o dentro de ella sufriera diversas formas de descalificación.

El desafío actual es lograr una integración de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que en la escuela se opere una verdadera redistribución del capital cultural, que en ella los contenidos sean expresión de un patrimonio común, compartido, y que también haya lugar para lo diferente.

Deben encontrar su lugar en la escuela múltiples formas de saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregnan la vida cotidiana de la sociedad: saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y de los docentes, que provienen de los medios de comunicación social, que se derivan de las instancias de educación no formal (escuela paralela). Estos son también componentes del capital cultural de la comunidad y por otra parte, constituyen el bagaje de experiencias desde las cuales el sujeto educativo comienza a construir su conocimiento escolar.

El conocimiento planteado en esta forma es un instrumento a construirse. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela debe sólo transmitir, sino que aparece como un proceso de construcción, de búsqueda, que implica avances y retrocesos y que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que, como ya se dijo, debe ser conocido y compartido por todos los sujetos.

Por eso es necesario que el proceso de selección de contenidos educativos contemple la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, dado que las distintas valoraciones, ideologías, necesidades deben ser tenidas en cuenta en un proceso de democratización social y educativa:

### El valor de los contenidos del conocimiento.

La importancia concedida a los contenidos en la educación ha variado sustancialmente: desde la pedagogía tradicional que centraba en la adquisición de determinados contenidos cognoscitivos todo el proceso de aprendizaje, hasta posturas actuales que relativizan totalmente el papel de los contenidos al enfatizar exclusivamente los procesos de adquisición de éstos. Se ha suscitado una polémica que enfrenta así el contenido y la forma, el "qué" y el "cómo".

En un extremo aparece la pedagogía del enciclopedismo y en el otro "una especie de pedagogía vaciada de contenidos culturales (...) muy marcada por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo". (Gimeno Sacristán, 1988). En virtud de esto puede llegar a afirmarse que los procesos cognoscitivos y valorativos pueden ser estimulados y desarrollarse, independientemente de los contenidos, considerándolos un simple medio para que se pongan en marcha.

Creemos que las relaciones entre contenido y forma son mucho más complejas y requieren un análisis mayor.

En principio, es imposible desvalorizar los contenidos sin perder de vista la función de la escuela como distribuidora social de contenidos culturales significativos. La cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella. La ausencia de contenidos valiosos es también un contenido y las prácticas para mantener a los alumnos

dentro de un currículum insignificante para ellos es todo un currículum oculto.

Cuando la escuela queda rezagada en su función cultural de distribuidora de saberes culturales relevantes y significativos, se pone en evidencia una función socializadora que subyace en su currículum oculto: la de ser "guardadora" o "cuidadora" de la niñez y la adolescencia (Gimeno Sacristán, 1988).

Por otra parte, los contenidos no son independientes de la forma en que son presentados. Sostenemos que "la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una nueva síntesis, un nuevo contenido". Expresión de esto son múltiples rituales formales que se adoptan en la escuela: el valor del dato, el interrogatorio didáctico, la ejercitación, el formato de las pruebas, el manejo de tiempos y espacios, etc.

La presentación del conocimiento en formas distintas, le da significaciones diversas y lo altera como tal; por ejemplo, la forma en que se presenta la "Revolución de Mayo" altera su significado.

Los contenidos prescritos por el currículum -que tienen su propia lógica en cuanto a nivel de abstracción, grado de formalización y pretensión de verdad y científicidad- son reelaborados por el maestro para darles una forma de presentación acorde con la lógica de la interacción en el aula.

Todo conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de aquél en que puede rastrearse su génesis.

Es, precisamente, la distancia que guarda con sus fuentes lo que permite caracterizar las dos formas básicas que asume el conocimiento escolar.

Si la distancia es tal que impide o dificulta la articulación del significado de los conocimientos escolares con el significado de los saberes circulantes en el entorno social, estamos en presencia de su versión distorsionada: el conocimiento escolar, al cerrarse sobre sí mismo, se disocia de la realidad y desconoce o descalifica a otros agentes educativos y a los saberes que transmiten. Puede sostenerse que se "escolariza", se convierte en "escolástico" porque sirve sólo para funcionar en el mundo de la escuela, porque adquiere características de dogma que no puede ser cuestionado.

En cambio, si es resultado del procesamiento, análisis crítico y articulación de los significados producidos en o transmitidos desde otras instancias sociales, es decir, si se conecta con la cultura no-escolar que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad, si reconoce la relatividad, provisoriedad y conflictividad de todo saber, el conocimiento escolar se convierte en una valiosa herramienta para ayudar a los educandos a comprender y transformar su realidad.

Uno de los aspectos más críticos de la problemática educativa actual pareciera ser el amplio espacio que ocupa en la escuela el conocimiento escolarizado o escolástico, desplazando de su seno muchos conocimientos propios de la cultura no-escolar, desde los cuales tiene que educar para cumplir con su función social.

En síntesis, los saberes y conocimientos que circulan en la escuela son el resultado del pasaje de los conocimientos no escolares, científicos o cotidianos a través de sucesivos filtros o mediaciones que los adecuan a los códigos propios de la vida escolar.

Este proceso, llamado de "transposición didáctica" es inevitablemente, dado que los mecanismos que regulan la producción y circulación del conocimiento en medios no escolares son diferentes de los mecanismos propios de la vida escolar. Sin embargo, esto no significa sostener que la transposición didáctica tenga como consecuencia irreversible un conocimiento escolarizado o escolástico. Precisamente, la consolidación de este tipo de conocimiento en la escuela es el resultado de olvidar que la transposición didáctica existe.

Tenerla en cuenta, y por ende, analizar científicamente los marcos y condiciones en que se produce, permite atenuar sus efectos negativos a partir de una vigilancia constante de las distancias y vinculaciones entre el conocimiento escolar y sus fuentes, actuando cuando se detecte desconexión entre ambos.

Es decir que, advertida la situación de que la transposición didáctica ha convertido en inauténtico, trivial, arcaico y/o falto de dinamismo el conocimiento escolar, es posible mantener la legitimidad del proyecto educativo abrevando en las fuentes no-escolares de ese conocimiento, para revisar -desandando- el proceso de transposición- en qué momento de articulación o nivel de mediación se generó o adquirió mayor fuerza la distorsión.

### 3.3. CONCEPCION DE APRENDIZAJE

La concepción acerca del proceso de aprendizaje es un componente fundamental de la acción educativa. Todo docente sustenta, de forma explícita o implícita, un conjunto más o menos consistente de ideas acerca de cómo se produce el aprendizaje y desde esas ideas organiza sus estrategias de enseñanza.

El desarrollo de las teorías psicológicas y pedagógicas en los últimos años ha contribuido a esclarecer muchos aspectos vinculados con los mecanismos inherentes a los procesos de aprendizaje infantil. Especialmente la teoría psicogenética significa un importante avance en este sentido, ya que puede considerarse que provee "la primera fundamentación científica de la escuela nueva" (CASTORINA, 1986) pero todavía es necesario avanzar más para lograr una verdadera instrumentación pedagógica de dicha teoría. No debe olvidarse que la teoría piagetiana se centra en el análisis de los procesos evolutivos de construcción del conocimiento tal como se producen espontáneamente en los niños, y por su parte, el aprendizaje escolar es resultado de una acción intencional, los saberes escolares configuran un conjunto muy estructurado, muy variado y numeroso, lo que hace difícil y compleja la comprensión de su verdadera índole. Actualmente sabemos más sobre el "sujeto psicológico" que sobre el "sujeto educativo", podemos explicar con bastante precisión cómo construye el sujeto el conocimiento pero no conocemos tanto acerca de cómo se puede ayudar a construirlo. Esta problemática abierta encierra un importante desafío a la capacidad investigadora del docente, porque lo conduce a reflexionar sobre su propia práctica y encontrar en ella los interrogantes que puede conducirlo a fundamentarla más racionalmente.

Los aportes de la psicología profunda y la psicología social son decisivos en este sentido ya que dan cuenta de la dimensión afectiva del proceso de aprender y la compleja

trama de relaciones vinculares que subyacen en toda conducta humana. En el aprendizaje escolar están comprometidos aspectos libidinales que no pueden reducirse a los mecanismos cognoscitivos, por más importantes que estos sean. Toda persona aprende desde su historia personal, que es al mismo tiempo social e histórica y, por supuesto, única e irrepetible.

Es importante destacar que estos factores diferenciadores no son siempre los mismos puesto que tienen que ver con un ser humano concreto inmerso en determinado marco histórico-social que despierta, o no, ciertas inquietudes, necesidades o intereses.

### **3.3.1. El aprendizaje como construcción.**

Una de las principales ideas aportadas por la psicología genética es la caracterización del aprendizaje como un proceso de construcción continua, que se da en virtud de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. El primero aporta su organización cognoscitiva, sus estructuras propias y el segundo sus propiedades. El interjuego entre los procesos de asimilación y acomodación da por resultado una construcción que los constituye a ambos.

A partir de algunas estructuras cognoscitivas básicas, el niño al nacer comienza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando otras nuevas. Ello permite ir constituyendo, primero a través de la acción y después con el aporte de las representaciones, maneras cada vez más efectivas de comprender el mundo físico y social y actuar sobre él. Las tendencias asimiladoras conducen a la estabilidad, en tanto suponen la subordinación de las nuevas experiencias a las formas de conocer que el niño ha consolidado en virtud de la organización cognoscitiva propia de su etapa evolutiva. Pero, a su vez las tendencias acomodadoras producen cambios

en esa organización, a partir de las exigencias que le plantean nuevas experiencias con los objetos de conocimiento. Surgen así conflictos, cuya resolución le permitirá alcanzar nuevos equilibrios cognoscitivos, hasta llegar a las formas superiores de desarrollo intelectual.

Todo esto significa que el aprendizaje es siempre un proceso activo de elaboración, de reestructuración y de construcción en el que el niño dirige y estructura su acción para resolver los problemas que enfrenta y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender; cada "estímulo" que le es ofrecido es significado por él, es interpretado desde su actividad organizadora de la realidad, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos.

Resulta totalmente insuficiente la explicación del conductismo que caracteriza al aprendizaje como un proceso que puede dirigirse "desde afuera", controlando la secuencia y organización de los estímulos y reforzándolos adecuadamente para provocar la creación de asociaciones nuevas. De este modo, el aprendizaje es visto como una apropiación gradual y progresiva de objetos de conocimiento, que se van consolidando por la ejercitación, hasta formar sistemas cada vez más complejos.

La adopción de la perspectiva psicogenética supone un giro radical en el enfoque de la cuestión, la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios que el sujeto perciba como conflictos, como contradicciones: en su esfuerzo por resolverlos se producirán nuevas coordinaciones entre sus esquemas de acción, que le permitirán superar las limitaciones de sus conocimientos anteriores.

En este marco se hace evidente el papel que puede jugar el error en la construcción del conocimiento: puede ser

"testimonio de la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles".

En muchos casos los errores expresan que el niño no ha podido considerar simultáneamente todos los aspectos de un problema, pero, corregidos por el propio sujeto pueden ser fecundos, más aún que un éxito inmediato, porque la contrastación entre una hipótesis falsa y sus consecuencias conduce a nuevos conocimientos, genera nuevas ideas, abre nuevos rumbos.

Esta reconceptualización del papel del error en el aprendizaje contribuye a caracterizar a éste como un proceso lento y difícil, que involucra perturbaciones y deformaciones, que, por sobre todo, exige tiempo para reestructurarse y consolidarse.

Las prácticas sociales específicas en las que está incorporado el niño, como las de la vida familiar y laboral, facilita el acercamiento a algunos objetos de conocimiento pero al mismo tiempo le dificultan el acceso a otros, que no son familiares para él.

No es posible pensar en un niño abstracto y general, que transita las etapas evolutivas de su desarrollo intelectual, descontextuado de su pertenencia a un mundo social y cultural específico porque existe el peligro de reducir las diferencias culturales a desviaciones o problemas personales convirtiendo diferencias en desigualdad.

Los factores sociales atraviesan toda la vida humana y por ende a la organización cognoscitiva desde su inicio. Pero esto no se opone a la idea de que el aprendizaje es construcción: cuando el niño aprehende un concepto social elabora hipótesis sobre el objeto en cuestión (sea éste normas, instituciones, sistemas políticos u otros similares), las defiende, las modifica, resiste o acepta evidencias en contrario, las coordina. Acordamos con

Castorina (1986) cuando afirma: "Si bien los niños no inventan las normas, la política ni el sistema alfabético, lo que hacen es reconstruir cada uno de ellos dentro de sí mismos".

3  
2  
3  
4  
5  
6  
7

7  
8  
9  
10  
11  
12

### 3.4. CONCEPCION DE ENSEÑANZA

Hemos caracterizado al aprendizaje como un proceso esencialmente activo, en el que el sujeto, en interacción con el medio construye significados y se modifica a sí mismo, en tanto modifica al medio.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje son relacionales y de ello se desprende que la actual concepción de aprendizaje ha provocado una revisión fundamental del concepto de enseñanza.

El enfoque tradicional de ésta, asociado a las teorías del sensual empirismo, ponía el acento en la capacidad del maestro para dirigir el proceso de aprender a partir de la presentación ordenada y gradual de estímulos. En contacto con ellos, el alumno iría adquiriendo nociones, que se integrarían entre sí formando redes cada vez más amplias, y se consolidarían sobre la base de la ejercitación y el refuerzo sostenido. De acuerdo con ello, la enseñanza centraba su valor en una adecuada organización de la secuencia de contenidos, unida a sistemas de recompensa convenientemente administrados.

Desde que la teoría psicogenética ha mostrado la delicada complejidad de la estructuración cognoscitiva se ha perfilado una nueva concepción de la enseñanza que confiere al docente un rol centrado en los aspectos facilitadores y orientadores del proceso de aprender. Esta nueva forma de concebir la enseñanza es también una manera de afirmar el protagonismo del docente en el acto educativo -no puede ser de otro modo porque son ambos, maestro y alumno, los protagonistas de éste- que requiere del docente el desarrollo de nuevas habilidades, la puesta en marcha de nuevas estrategias, encuadradas en el deseo de participar activamente en la comprensión de lo que sucede en el aula y de investigar, experimentar y explorar nuevas alternativas para mejorar su práctica docente.

En el proceso de construcción del conocimiento el trabajo docente es fundamental: consiste en guiar y orientar el proceso de aprendizaje, proponiendo situaciones problemáticas que conduzcan al alumno a formular hipótesis, a reflexionar; también implica intervenir, organizando planes de trabajo que conduzcan a obtener y sistematizar nueva información y propiciando la indagación a través de interrogantes que permitan al alumno avanzar sobre sus propias argumentaciones.

Todo ello requiere partir de los intereses del grupo, y con intencionalidad y direccionalidad, ampliarlos y complejizarlos, abrirlos a nuevos intereses.

La enseñanza es así un proceso dinámico en el que el docente construye, transforma y se modifica a sí mismo, en un clima de respeto por la libertad de expresión en el que también están presentes lo activo y lo lúdico.

Esta forma de concebir la enseñanza desde la perspectiva constructivista es todavía un largo camino por recorrer, en el que predominan los aspectos problemáticos sobre las alternativas concretas de acción. La especificidad de la situación de aprendizaje escolar hace necesario analizar cuidadosamente los alcances de la aplicación de la teoría constructivista. Acordamos con COLL (1988) cuando afirma que el mayor valor de ésta es "su utilidad como instrumento de análisis de un fenómeno -al aprendizaje escolar- con el fin de identificar los problemas más significativos del mismo y formularlos de un modo fructífero que permita encontrar soluciones relevantes y adecuadas". Precisamente, lo más característico del aprendizaje escolar es su interactividad, es decir la simultaneidad de las acciones recíprocas e interrelacionadas entre el alumno, el grupo y el maestro. Dentro de esta interacción didáctica, que confiere a cada situación de aprendizaje escolar sus características específicas, hay que encontrar el lugar para la actividad

autoestructurante del alumno, sin que ello signifique por ejemplo, confundir toda actividad espontánea con una actividad constructiva, o aceptar todo tipo de errores, o abusar de las situaciones conflictivas al extremo de paralizar las posibilidades de resolución: los conflictos son fecundos si, una vez cumplido su papel desencadenante, pueden ser superados.

La intervención pedagógica debe incidir sobre la actividad constructivista del alumno creando condiciones favorables, para que los esquemas de conocimiento que construye el sujeto sean lo más correctos y ricos posibles y se orienten hacia las intenciones que guían la actividad escolar.

El fin último de la enseñanza, es que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones, que aprenda a aprender. ¿Qué criterios deben orientar la ayuda pedagógica para que ésta pueda sincronizarse adecuadamente con la actividad autoestructurante del alumno?

A la luz de este problema se impone redefinir el papel que los paradigmas y métodos pedagógicos, tanto tradicionales como modernos, tienen en la práctica pedagógica. No son buenos ni malos en sí mismos, sino en función de la ayuda pedagógica que posibilitan para orientar al alumno en la construcción del conocimiento, y del modo como definen la relación maestro-alumno-saber.

La ayuda pedagógica puede facilitar la actividad autoestructurante del alumno por diversos caminos, de acuerdo con las características de las distintas realidades escolares que existen, pero sin perder de vista una serie de principios generales:

- \* El verdadero artífice del aprendizaje es el propio alumno, porque de él depende en última

instancia la construcción del conocimiento. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos, usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la conquista del conocimiento.

- \* Todo sujeto construye su conocimiento desde los saberes previos que aporta al acto de aprender, desde los cuales organiza su "definición de situación". Estos deben estar coordinados con lo que a su vez posee el maestro; ambos deben encontrarse en un punto óptimo en el que se comparta y se convierta en intersubjetiva dicha definición. En esto tiene especial importancia la comunicación y el lenguaje. Muchos casos de no aprendizaje pueden leerse a la luz de las dificultades para compartir maestro y alumno, aunque sea parcialmente, el modo de ver una situación.

En este marco deben valorizarse los errores sistemáticos como expresión de "teorías" explicativas de la realidad, y ser entendidos como alternativas fecundas en la búsqueda de regularidades y relaciones estables, aunque deban finalmente ser superados.

- \* La interacción grupal favorece la construcción del conocimiento y también juega un importante papel en el logro de las metas educativas: en el progreso, en la socialización, en la adaptación a normas, en el control de impulsos agresivos, en

la superación del egocentrismo y la relativización del punto de vista propio e incluso en el rendimiento escolar y en el nivel de aspiración. Pero la mera existencia de situaciones de interacción entre alumnos no produce los resultados esperados por sí misma. Lo fundamental es la calidad y en este sentido la modalidad interactiva más valiosa es la cooperativa.

Dentro de estos lineamientos la enseñanza tiene un amplio campo para la práctica pedagógica reflexiva para el ensayo de alternativas que conduzcan hacia formas cada vez más fecundas de armonizar el desarrollo de las potencialidades de alumnos con los propósitos educativos de la comunidad.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

### 3.5. EL EDUCANDO DEL NIVEL INICIAL (5)

El niño es persona con capacidades o competencias que definen lo humano: amar, desear, pensar, actuar, comunicarse, trascenderse, afirmarse a sí mismo, participar, crear, construir, transformar. Pero es obvio que en el momento de nacer estas características son potencialidades que deberán ir poniéndose en acto paulatinamente a lo largo del extenso período de desarrollo que conduce a la adultez.

"Como es similar al adulto (por humano) pero es diferente por niño tenemos que aclarar dos puntos:

1. Es una organización especial de las características humanas: su afectividad, sus relaciones sociales, su sexualidad, su inteligencia están estructuradas de manera peculiar.
2. Es una etapa evolutiva que tiene un sentido en sí misma y adquiere su significación plena considerada en relación con la vida total del individuo" (6).

El niño como hombre, es un sujeto social, histórico que mantiene una relación dialéctica con los demás, entretejiendo vínculos y relaciones sociales con una postura crítica y transformadora de su realidad.

---

(5) Esta es la síntesis aprobada por la Comisión Curricular Central sobre el análisis crítico, efectuado por las comisiones curriculares regionales, de los currícula provinciales. Para caracterizar al niño del Nivel Inicial, los docentes coincidieron con el enfoque desarrollado en el Currículum de Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y con lo expuesto en núcleos docentes y en los documentos que obran como aportes de los maestros y especialistas de la Provincia de Río Negro.

(6) Currículum de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, para el Nivel Inicial (1.991).

El niño tiene esquemas cognoscitivos que le permiten ir realizando asimilaciones y acomodaciones para poder adaptarse dinámicamente.

El niño es un sujeto activo, constructor de su propio desarrollo que es síntesis de los intercambios en el territorio vital.

Hay una cierta tendencia evolutiva que todos compartimos, hay un cierto perfil de desarrollo psicológico que es común a todos los niños, pero al lado de eso hay elementos suficientes de diversidad entre unos y otros individuos como para poder afirmar que cada uno recorre a su manera y a su ritmo la historia de su desarrollo.

Conocer al niño desde las dimensiones biopsico-sociales, inserto en un contexto histórico-socio-cultural es requisito indispensable para trabajar como docente.

La propia experiencia y la información teórica permiten a los maestros conocer muchos aspectos importantes de la conducta de los niños.

El valor de las fuentes teóricas es fundamental en la medida en que se ponga en relación dinámica con las prácticas educativas concretas y que sirva para reflexionar sobre ella

Actualmente, se han acumulado muchos y valiosos aportes teóricos acerca de los procesos evolutivos y las características de los niños del Nivel Inicial. En este caso se ha optado por desarrollar con algún detenimiento - sin pretensión de exhaustividad- algunos aspectos del desarrollo que tienen especial interés para la educación del niño. Estos son:

- El desarrollo afectivo, social y psicosexual.
- El desarrollo intelectual.

- El desarrollo del lenguaje.
- El desarrollo motriz.
- El desarrollo moral.
- El desarrollo del juego.

Por otra parte, se ha elegido un encuadre evolutivo de dichos aspectos por entenderse que encierran un mayor nivel explicativo que el que brindan los enfoques descriptivos organizados en torno a edades cronológicas. De todos modos, estos últimos pueden extrapolarse fácilmente a los primeros.

#### El desarrollo afectivo, social y psicosexual.

El recién nacido establece una relación afectiva poderosa con quienes lo cuidan, ya que ellos son los que satisfacen sus necesidades y deseos. Esto implica dos cosas igualmente significativas: una es el valor de la afectividad como expresión del psiquismo total y otra el carácter social del mismo. H.WALLON afirma que "lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está ya inscripta en lo orgánico: por la inmadurez con que nace, que lo hace el más frágil de los seres vivos en ese momento, el hombre no puede sobrevivir sin la asistencia de los otros" (7).

El punto de partida del desarrollo de las conductas afectivas y sociales es pues, el de la íntima unión con "los proveedores" (ERICKSON) del que gradualmente el niño irá saliendo hasta establecer las diferencias entre lo interno y lo externo. Erickson también señala que según esa relación trasunta confianza o inseguridad, se irá constituyendo de manera diferente la relación entre el yo y los otros.

---

(7) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (1991).

En los primeros años, importantes acontecimientos como la aparición de la marcha y el lenguaje contribuyen a que vaya desarrollando en el niño un sentimiento de sí, más rico en experiencias y en discriminación de emociones placenteras y desagradables, vinculadas con su constelación familiar.

Al llegar al Jardín, el niño ha acumulado un rico bagaje de experiencias que tomen como escenario el ambiente familiar. En ese momento, se hace evidente una fuerte ambivalencia: por un lado, está estrechamente unido a su familia pero por otro, quiere poner a prueba su autonomía.

Al tratar de reafirmar su personalidad manifiesta intemperancia y obstinación, se niega a aceptar limitaciones, normas y pautas que impliquen demora en la satisfacción de sus deseos.

Los celos y la agresión, diferentes entre sí por su especificidad afectiva, tienen sin embargo en común el hecho de que ponen de manifiesto la inseguridad en la que se encuentra el niño respecto de sus afectos y posesiones.

Es especialmente conflictivo el intento de integrarse a un grupo de pares, por las exigencias de diferenciación e integración que conllevan la conducta grupal.

La familia sigue siendo durante la etapa del jardín el principal agente socializador, y éste debe procurar compartir con ella la orientación del niño, en tanto representa una institución social encargada de abrir nuevas perspectivas y "mostrar otros mundos".

Debe tenerse en cuenta que la acción socializadora de la familia, en tanto anterior a la escuela, determina que el niño ya esté moldeado por el tipo de relaciones afectivas y pautas del grupo familiar, en el contexto más amplio del grupo social a que ésta pertenece.

Esto significa que en la escuela se debe poner especial cuidado en no interferir con las exigencias familiares para evitar provocar en el niño sentimientos de minusvalía y desvalorización.

Se debe procurar brindar espacio a las diferencias familiares y subculturales y procurar no marginar a niños que, por provenir de otras familias inmigrantes, o carecientes, o pertenecientes a minorías étnicas o religiosas, no se acercan al modelo típico de niño que aún subsiste como referencia para algunos, quizás a nivel inconsciente.

#### Desarrollo Psicosexual.

Un aspecto fundamental del desarrollo afectivo es el que se produce en torno a la sexualidad. El Psicoanálisis ha profundizado la explicación de la evolución de la libido, es decir, el impulso a la expansión y despliegue de lo vital. Este impulso atraviesa toda la vida humana desde el nacimiento y se desarrolla mediante un proceso activo de constitución en el que tienen enorme importancia los vínculos afectivos con los otros significativos.

En los primeros meses de vida, la relación con la madre es intensa y simbiótica. Progresivamente se va recortando el propio yo, enmarcando en los límites del cuerpo, que es percibido por el niño como fuente cada vez más exigente de deseos y necesidades.

Después del primer año, el sentimiento de autonomía se extiende en función de nuevas experiencias (el lenguaje, la marcha, el control fisiológico, etc.) e inunda de omnipotencia al pequeño ser. Sin embargo, van apareciendo límites que le señalan que su lugar propio en la estructura familiar debe ser conquistado por él y es el lugar de hijo. Esta situación caracterizada por Freud como edípica, es una de las más intensas y conflictivas de la vida humana y deja

huellas profundas en la personalidad. Con ella se vincula el aprendizaje de los roles sexuales femenino y masculino, las diferencias entre los sexos, la curiosidad sobre el origen de la vida y la muerte, la búsqueda de independencia a cualquier precio, pero también las dudas y el temor.

"La mayor parte de la energía del niño del Nivel Inicial está ocupada en la elaboración de estas cuestiones: sus juegos, sus conversaciones, sus actitudes dan cuenta de ello".(8) Finalmente, la etapa se cierra exitosamente si se logra la aceptación del rol masculino o femenino y la identificación con el padre del propio sexo.

La enorme complejidad afectiva de esta etapa -tan diferente de la imagen edulcorada de la inocencia infantil- exige de la maestra jardinera un esfuerzo de comprensión y contención que necesariamente implica trabajar con el conflicto afectivo, sin negarlo u ocultarlo, porque, en definitiva, éste dinamiza el crecimiento.

### El desarrollo intelectual

La inteligencia es la forma más rica y más compleja que posee el ser humano de conocer y comprender. Aparece allí donde los problemas que deben ser resueltos trascienden las situaciones típicas o habituales. La inteligencia es así, la capacidad de crear soluciones nuevas o inéditas ante situaciones también novedosas. Ella es creación e invención.

Esta forma compleja de adaptación, sufre un desarrollo evolutivo que es característico: existe una continuidad funcional de la inteligencia durante toda la vida, expresada en esa cualidad de reinención y comprensión de problemas, pero también se manifiesta una diversidad estructural que da cuenta de las distintas formas de

---

(8) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (1991).

conocer e interpretar al mundo por las que atraviesa el hombre, en función de las diversas herramientas intelectuales de las que dispone sucesivamente.

J. PIAGET caracterizó, de una manera ya clásica, las diferentes etapas que corresponden a los distintos modos de apropiarse cognitivamente de la realidad. El niño que asiste al Jardín de Infantes atraviesa el período preoperatorio, que sucede al sensoriomotriz y anticipa el operatorio-concreto.

Es importante tener en cuenta, que la inteligencia sensorio-motriz se organiza en torno de las coordinaciones entre percepciones y movimientos que va conformando el bebé para ordenar sus experiencias. Es una forma de inteligencia centrada en la acción a partir de la cual se van constituyendo esquemas, que se aplican progresivamente a situaciones nuevas cada vez más diversas y que también se combinan entre sí. Hacia el final de la primera etapa, el logro de la función semiótica amplía y enriquece las posibilidades cognoscitivas porque incorpora la representación mental. Desde ese momento, el mundo físico y simbólico inician su especial interrelación: la acción se interioriza.

En el segundo período -preoperatorio- un complejo proceso evolutivo se instala para dar origen posteriormente, al pensamiento operatorio. Necesariamente van apareciendo en el pensamiento infantil, formas de categorización y conceptualización, así como las primeras explicaciones causales. Caracteriza a este período un marcado egocentrismo que tiñe las explicaciones infantiles de omnipotencia y animismo. El niño cree que el mundo es tal como él lo percibe, no es capaz aún de analizar el punto de vista del otro. Las formas de razonamiento no pueden aprehender más de un tipo de relación por vez, porque tampoco el dato perceptivo puede ser analizado variando la perspectiva.

El pensamiento está así sometido a una doble concentración: en el propio punto de vista del sujeto y en su aspecto parcial del objeto.

Hacia el final de la etapa, se van produciendo las coordinaciones entre representaciones que van a permitir la flexibilidad y la articulación de la percepción y con ello las descentraciones que necesita el pensamiento operatorio.

El desarrollo intelectual, por otra parte, está estrechamente vinculado con los aspectos afectivos.

En la edad del niño del Nivel Inicial, el pensamiento es todavía en alto grado global. Está determinado, en gran parte por los sentimientos y no siempre se distingue por tener carácter objetivo sino más bien por la relación que guarda con deseos o temores personales.

En el pensar del niño, la fantasía creadora tiene gran importancia. Es frecuente que no distinga todavía entre lo real y lo que él añade mentalmente, entre lo que en realidad ha experimentado y lo que sólo se ha imaginado. Así, a menudo se alteran en las vivencias del niño los aspectos de la realidad con interpretaciones fantásticas. También en esto, los sentimientos desempeñan un papel importante.

Esta riqueza de fantasía se manifiesta en su afición a los cuentos.

Es conocida su inclinación a tratar a sus juguetes y a otros objetos como si tuvieran vida. A este rasgo de la actitud infantil se lo llama animismo. Averigua para qué sirve algo, para qué es bueno, qué se saca de ese, qué se puede hacer con eso, etc.

Junto a este pensamiento finalista e íntimamente ligado a él, encontramos a menudo el pensamiento mágico.

Así llamamos a una conducta pensante que se contenta con suponer conexiones voluntarias, con frecuencias sobrenaturales. "En sus comienzos la causalidad aparece bajo formas mágicas, las explicaciones se vinculan con la fantasía. El animismo, es decir, concebir todas las cosas como si fuesen vivas y dotadas de intenciones y el artificialismo que considera el universo en general, el mundo todo que lo rodea como una gran máquina hecha por los adultos en beneficio de los niños caracterizan su acercamiento a la causalidad. Ambos, animismo y artificialismo, se vinculan con su egocentrismo que le impide salir de su propio punto de vista".(9)

Los conceptos de que dispone el niño muestran las huellas de la interpretación global. Aunque comprende y emplea muchísimas palabras de la lengua de los adultos, su saber conceptual se desvía muchísimo del concepto tal como lo define la lógica. Los conceptos del niño son unas veces **más amplios, otras más limitados que los de los adultos**. La mayoría de los conceptos son poco claros, adquieren significado, sobre todo, por las experiencias prácticas que el niño tiene con los objetos, porque el niño comprende el concepto siempre que pueda relacionarlo con aquellas de sus vivencias que le han impresionado.

La memoria del niño es muy lábil todavía, y se producen fácilmente "recuerdos" que sólo son ilusiones subjetivas. El desarrollo psicológico no es un proceso de despliegue automático de potencialidades, producido por la sola experiencia del niño con los objetos de su entorno. Es un proceso social y cultural, asistido y mediado. Esta mediación sólo es efectiva si además de reforzar el desarrollo ya alcanzado por el niño, es también capaz de anticipar el desarrollo inminente, es decir, si apoya el desarrollo del niño, lo potencia y estimula.

---

(9) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Pág. 24. (1991).

## Implicaciones para la Educación Inicial

Sabemos que el conocimiento se construye a través de la relación del sujeto con el medio. Cuando el sujeto incorpora la realidad, la transforma y se transforma.

Aprender significa siempre un conflicto cognitivo en tanto no es un proceso lineal que va de lo simple a lo complejo sino que implica un constante desafío por que el sujeto al apropiarse de la realidad, con sus esquemas de conocimiento, necesita reformularlos, reorganizándolos con las nuevas experiencias que realiza (asimilación).

La actividad intelectual que le permite al niño construir el conocimiento tiene en la curiosidad y en el deseo de aprender importantes fuentes de motivación. Pero la curiosidad espontánea no es suficiente para llevar al niño hacia el conocimiento: los descubrimientos que llevan a la construcción del conocimiento deben darse en el marco de experiencias de aprendizaje activas, que amplíen y clarifiquen las que son corrientes en la vida diaria de los niños. En cuanto al deseo o necesidad de aprender es otro motivo intrínseco que facilita los aprendizajes infantiles.

El papel que juegan las actividades del niño en el proceso de aprendizaje ha sido suficientemente destacado desde numerosos encuadres teóricos, a partir de la Escuela Nueva. Dijo Piaget "El conocimiento se deriva de la acción... se construye operando, actuando, es decir exige necesariamente la actividad del niño". (10)

Sin embargo, parece haberse extendido la idea de que la actividad es siempre algo exterior, físico, manipulativo, motor. De este modo se piensa que la proliferación de actividades asegura una adecuada construcción del conocimiento. Esta postura es francamente errónea. Incluso muchas veces el exceso de actividades (activismo) conspira

---

(10) J. Piaget. A dónde va la educación. TEIDE, Barcelona, 1978.

contra dicho proceso. Lo importante es saber qué tipo de actividades deben proponerse a los alumnos para facilitar su aprendizaje: sin duda deben ser actividades problematizadoras, que conduzcan al niño a indagar, descubrir, inventar, formular hipótesis y aportar soluciones.

Finalmente es necesario destacar la importancia de los procesos sociales en la construcción del conocimiento. El desarrollo cognoscitivo tiene como punto de partida la interrelación social y se hace posible porque el niño vive inmerso en grupos, dentro de una estructura social determinada y porque puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos. Ejemplo de esto es el empleo que hace el niño de signos y símbolos, instrumentos básicos de la interacción. Es posible no sólo por la existencia de instancias madurativas en el niño sino que exige el consenso y la presencia de otros. Lo anterior pone en evidencia una vez más, la relación dialéctica que existe entre desarrollo y aprendizaje. Ambos son interdependientes. El desarrollo pauta las posibilidades cognoscitivas que son propias de un sujeto en un momento evolutivo determinado, pero éstas sólo se podrán efectivizar al realizar los aprendizajes que la situación social en la que el sujeto interactuante le plantea.

De acuerdo con ello, la única respuesta que debe darse a la disyuntiva pedagógica que opone el enseñar estimulando el desarrollo de capacidades generales al enseñar contenidos específicos, es replantear la cuestión en términos de interacción: no puede favorecerse el desarrollo de estructuras cognoscitivas como formas vacías, sin un contenido sobre el que se apliquen, ni pueden enseñarse contenidos sin una significación que los organiza conceptualmente.

Esta reflexión es importante en tanto alerta sobre el proceso de vaciamiento de contenidos a que puede conducir

un juego inarmónico de estructuras cognoscitiva y contenidos, con la consiguiente pérdida de la función socio-cultural de la escuela: la distribución equitativa de saberes y conocimientos válidos y significativos.

### El desarrollo del lenguaje

Es necesario que en el período inicial de la acción educativa, los docentes tengan conocimiento del estado actual de los enfoques del desarrollo del lenguaje en el niño.

"Durante el primer año el niño manifiesta sus intenciones comunicativas; mediante gestos, el señalamiento de objetos, vocalización y balbuceos simples y reduplicados el niño alcanza un control progresivo de los mecanismos fonatorios.

El lenguaje surge al final del primer año de vida, el niño produce sus primeras palabras sobre la base de emisión de balbuceo.

En la producción de las primeras palabras, el niño usa estrategias que responden a sus capacidades y restricciones articulatorias y perceptivas. Por medio de dichas estrategias organiza el material fónico de su lengua".(11)

Como lo explica con claridad Baldisserri: "En los niños, la riqueza semántica potencial es siempre más amplia que la que se usa realmente y esto podría explicar el retraso observado frecuentemente de la producción respecto a la comprensión, así como el hecho de que, en el diálogo, el niño consigue llevar al plano material aquello que no hace espontáneamente".

Al estar el lenguaje estrechamente ligado con las experiencias de vida del niño, los significados que éste le

---

(11) Currículum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Pág. 33 (1991).

da a las palabras y frases no son los mismos que le asigna el adulto. En interacción con el niño, el adulto actúa como organizador lingüístico ayudándolo a alcanzar sus intenciones con los medios lingüísticos necesarios para lograrlo.

Los intentos de los niños para producir emisiones estructuradas nos muestran estrategias como las de: suprimir, simplificar elementos, establecer un orden en los componentes de la emisión, evitar las irregularidades del sistema adulto.

La forma sistemática en que el lenguaje infantil difiere del adulto nos indica que el niño construye activamente las reglas de su gramática, que no son una imitación de los adultos ni son un simple reflejo de un mundo de conceptos.

La posibilidad de reflexionar sobre algunas propiedades del lenguaje fue denominada por Clark (1978) conciencia lingüística y se expresa en los niños de forma diversa: preguntas sobre pronunciación correcta, comentarios sobre el habla de los otros, juegos con palabras, correcciones y autocorrecciones espontáneas, etc. La conciencia lingüística se desarrolla en relación con la habilidad para aislar unidades lingüísticas (palabras, sílabas, fonemas) y por ello está estrechamente vinculada con el aprendizaje de la lecto-escritura porque en él se ponen de manifiesto la existencia de dichas unidades, que el sujeto hablante no discrimina en su emisión.

Sin embargo, es importante que las habilidades que conducen al logro de una conciencia lingüística pueden ser desarrolladas en niños prelectores: diversos ejercicios orales de análisis y síntesis de oraciones y palabras permiten adquirir habilidades analíticas que faciliten la segmentación de emisiones en palabras y éstas en fonemas.

Por otra parte, la escuela también debe tener en cuenta un importante factor vinculado con las experiencias lingüísticas del niño de Nivel Inicial y éste es el que se refiere a un fenómeno inherente al lenguaje mismo: la existencia de variaciones lingüísticas.

Esto significa que los significados, las formas y funciones del lenguaje infantil dependen en gran parte de las experiencias personales, sociales y culturales del niño.

Los niños no son lingüísticamente homogéneos en cuanto a la variedad de lengua y variedad de usos del lenguaje que dominan, ya que ambos factores varían en función del medio familiar y social.

Debe tenerse en cuenta para el tratamiento pedagógico adecuado, las variedades lingüísticas que el niño aporta, que éstos deben ser vistos como diferentes, en su forma, uso y significado, respecto de la variedad standard que la escuela enseña, pero no por ello deficitaria.

Es altamente probable que muchos niños que fracasaron en la adquisición de la lengua standard estuvieran fuertemente condicionados por el tratamiento prejuicioso y descalificador aplicado a su lengua y su cultura.

La escuela debe proponerse que el niño logre nuevos usos del lenguaje y que aprenda a manejar nuevos contextos, más allá del cotidiano, para enriquecer y desarrollar su competencia lingüística.

En este sentido, su tarea fundamental es proporcionar al niño la posibilidad de vivir experiencias lingüísticas ricas y variadas que conduzcan a la ampliación de su repertorio verbal, pero, también, asegurándole dentro de su competencia lingüística, el lugar del lenguaje de los otros.

### El desarrollo motriz

La capacidad motora con que el niño nace requiere ser ampliada y perfeccionada continuamente, debido a que el movimiento es para el niño un factor fundamental en la exploración de su medio.

El pasaje del "ser movido" a "moverse" exige una extensa escala de aprendizajes que deben desarrollarse durante los primeros años de vida.

La evolución motora que tiene lugar a lo largo de los primeros meses de vida del bebé y que se da a partir de una serie de movimientos reflejos, constituye la plataforma para sus posteriores aprendizajes motrices esenciales también para el desarrollo de la inteligencia. De allí la importancia que en los últimos años ha adquirido todo lo relativo a la llamada "estimulación temprana".

Al andar, el niño percibe nuevos espacios y relaciones. Va desarrollando su capacidad de observación y coordinación, logrando así un sentido del equilibrio, del espacio y del tiempo. Avanza en el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones.

Pero el aprendizaje del movimiento va más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, porque el desarrollo motor va unido al desarrollo intelectual y afectivo. Es así que los logros en el plano motriz ocasionan también vivencias emocionales, cognitivas y sociales. Gracias a las experiencias cinéticas se desarrollan la curiosidad, la sensación de bienestar, de independencia, etc.

En este proceso, la presencia y participación del adulto es de carácter relevante. Por un lado, porque el niño necesita que se le proporcionen estímulos adecuados a su nivel evolutivo, que se le presenten obstáculos a vencer, situaciones-problema que constituyan desafíos que

le exijan poner en juego sus adquisiciones motrices previas y su creatividad. Por otra parte, este compartir con otros estas experiencias es especialmente importante para los aprendizajes sociales del niño.

El desarrollo motor se prolonga durante toda la infancia, posibilitando un progresivo perfeccionamiento de aspectos tales como la locomoción, el control postural, la coordinación manual, el dominio de las relaciones espaciales y la percepción de formas. Simultáneamente se va construyendo el "esquema corporal", entendido como la imagen que el niño tiene de su propio cuerpo en diferentes estados, posiciones y en relación con el espacio y los objetos. Esta noción, en cuya construcción intervienen no sólo los movimientos sino también los sentidos y sensaciones internas del niño, requiere de un largo proceso. Podemos diferenciar someramente algunas de las etapas que tiene lugar en él. Durante los dos primeros años de vida, el niño suele lograr su individualización. Es decir, que logra diferenciar su propio cuerpo respecto del entorno y objetos que lo rodean. La adquisición de la locomoción favorece notablemente esta delimitación, la que -por otra parte- se ajusta a las llamadas leyes del desarrollo: la ley céfalo-caudal (el niño va dominando su cuerpo en la dirección de la cabeza hacia los pies) y la ley próximo-distal (el dominio va en aumento desde la columna hacia las extremidades).

Paralelamente se va produciendo el reconocimiento o identificación de las diferentes partes de su cuerpo, que se ve facilitado por la posibilidad de llamarlas por su nombre, a medida que avanza también su desarrollo lingüístico.

En la primera etapa del Nivel Inicial, el niño posee un desarrollo y coordinación motriz general que lo faculta para la realización de actividades que pongan en juego su motricidad gruesa. En una segunda instancia, podrá ir

afinando su coordinación visomotora y el dominio de la musculatura fina. Ello lo habilitará para manipular nuevos materiales y elementos, cuya exploración significará un enriquecimiento de sus experiencias y posibilidades motrices.

Durante esta etapa se va definiendo también la lateralidad, lo cual determinará el uso permanente de la mano y pierna más hábiles. De la definición del predominio lateral en su propio cuerpo, dependerá la futura construcción de las nociones de derecha e izquierda proyectables a las demás personas y objetos con los que interactúa

Como ya dijimos anteriormente, la actividad motriz tiene especial relevancia para el desarrollo de la inteligencia. No olvidemos que según la psicología genética, ella es el punto de partida para la construcción de los esquemas que posibilitarán el desarrollo intelectual. Recordemos que es justamente a partir de los reflejos y las percepciones que se irán generando dichos esquemas, los que luego se irán coordinando, diferenciando y generalizando.

Es interesante como Piaget compara los primeros estadios del período sensorio-motriz con el pensamiento representativo posterior, concibiéndolos como una "prefiguración". La organización de los movimientos y desplazamientos que en un principio se encuentran centrados sobre el propio cuerpo, van descentrándose hasta llegar "a un espacio en el cual el niño se sitúa como un elemento más entre los demás". (...). Vemos aquí, en pequeño y sobre el plano práctico, exactamente el mismo proceso de descentralización progresiva que encontraremos en el nivel representativo, en términos de operaciones mentales y ya no solamente de acciones" (Piaget, 1972).

De allí la importancia de que en el Nivel inicial el niño encuentre oportunidades para desarrollar sus capacidades motoras y expresivas.

#### La moralidad en el niño

La moralidad infantil se construye sobre la base de los otros tres procesos (el social, sexual afectivo y el cognitivo), pero con su propia especificidad.

El niño nace en un mundo moralizado y relacionado con adultos que tiene una determinada actitud frente a los valores y normas. Interactuando con el mundo y los hombres que lo rodean, el niño aprende a ser moral. Se pueden distinguir dos estadios. El primero se caracteriza por el egocentrismo infantil y la presión adulta, cuya consecuencia es la moral heterónoma. El segundo está constituido por el inicio de la cooperación, que posibilitará el desarrollo de una moral autónoma.

El docente debe tener en cuenta la naturaleza particular de la moral infantil, y a partir de allí, darle oportunidades al niño, a través de la cooperación entre pares, de la participación en la elaboración de las normas y pautas de la vida diaria, de la concientización de sus posibilidades y limitaciones, de construir progresivamente los cimientos de una moral autónoma.

El conjunto de todos los aspectos que se acaban de ver nos ayudarán a comprender las características afectivo-sociales, psicosexuales y el desarrollo cognitivo del niño. Esta comprensión facilita la observación pedagógica de su gradual descentramiento del yo, en relación con los objetos y las demás personas; el paso del egocentrismo al sociocentrismo, de la indiferenciación a la distinción, del animismo mágico a la dimensión concreta y reversible del pensamiento, de la moral heterónoma a la autónoma.

Estas dimensiones de la personalidad del niño tiene enorme relevancia para la tarea educativa, por lo que su conocimiento puede estimular nuevas formas de relación maestro-alumno y nuevas estrategias didácticas para satisfacción de ambos y el logro de los fines expuestos.

### Evolución del juego infantil

El juego se puede definir como: "la actividad primordial de la niñez, a la vez espontánea, placentera, creativa y elaboradora de situaciones. Es un lenguaje, una de las principales formas de relación del niño consigo mismo, con los demás y con los objetos del mundo que lo rodea".(12)

Los primeros juegos son funcionales y les suceden los simbólicos hasta llegar a los reglados. Pero más allá de los juegos exclusivamente funcionales del bebé, nunca un juego se presenta de una forma pura, se nota más bien un predominio de un aspecto sobre otro.

El juego funcional se da durante el primer año de vida del bebé. Es juego de puro ejercicio de las funciones sensoriomotoras que compromete movimientos, acciones y percepciones.

El juego de ficción o simbólico predomina entre los tres y cinco años. Satisface al yo mediante la transformación de lo real en función de los deseos del sujeto.

El juego de reglas se da desde los cuatro y cinco años. Su inicio depende de la estimulación y de los modelos que tenga el niño en el medio que lo rodea. En estos juegos, es necesario aprender y respetar determinadas normas y acciones. Esta aceptación implica la posibilidad de

---

(12) Pzellinsky, Reichman y Fernández, "La metodología juego-trabajo en el Jardín de Infantes", Editorial Pac, 1.982.

establecer relaciones de reciprocidad y cooperación con los otros, respetando sus puntos de vista.

Dentro de los juegos reglados, se observa una evolución que expresa un proceso de descentralización paulatina del pensamiento infantil: desde los juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), hasta juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal).

Lo que caracteriza al juego infantil es ser una actividad libre, espontánea y placentera, muy creativa que estructura un tiempo y espacio propios donde el niño desarrolla sus posibilidades.

Muchas veces se ha definido al Jardín de Infantes como un ámbito en el que se privilegia la dimensión lúdica y ello es discutible si se considera que el Nivel Inicial es por definición un Nivel educativo. Asociar el juego al goce y la creatividad y el aprendizaje al esfuerzo e incluso a la cultura genera una fractura peligrosa entre Jardín y Escuela Primaria.

Más correcto que plantear esa disyuntiva es afirmar que los rasgos deseables: interés, placer, exploración, creación, pueden estar presentes tanto en el juego como en el aprendizaje y el trabajo escolar. En el modelo didáctico que adopte el docente puede encontrar la respuesta superadora de esta antinomia. En síntesis, podemos caracterizar lo que representa la actividad lúdica en el Nivel Inicial con el siguiente texto: "La actividad lúdica expresa y realiza la cualidad cognitiva y orativa del aprendizaje infantil: las capacidades de discriminación, de análisis, de síntesis, de generalización, de invención y de fantasía se conquistan en un proceso gradual a través del cuál el niño satisface la exigencia de conocer la realidad natural y humana y, por lo tanto, de crecer y llegar a ser adulto". (Baldisserri, 1984)

Incidencia de estos aspectos en la elaboración del  
currículum

Conocer al niño como un ser íntegro en constante proceso de desarrollo, conformado por diferentes aspectos que se relacionan y se complementan en el aprendizaje, nos permite:

- La comprensión de las características del desarrollo social y afectivo del niño.
- La aceptación de sus sentimientos sin prejuicios para ayudarlo a conocerse a sí mismo.
- La estimulación para el logro de una mayor autonomía.
- Propiciar el desarrollo de relaciones cooperativas entre los niños.
- La fijación con claridad de límites que contribuyan a darle seguridad y confianza a sí mismo.
- La comprensión de que el eje de aprendizaje de la lecto-escritura pasa por el proceso de construcción que realiza. El conocimiento de las etapas que recorre en este proceso permite plantear situaciones que le provoquen conflictos cognoscitivos que pueda resolver exitosamente.
- El conocimiento de los distintos momentos (niveles) y procedimientos vinculados con la construcción de los conocimientos que realiza, para intervenir eficazmente desde el rol del educador.
- La programación e implementación de situaciones de aprendizaje que provoquen un desequilibrio óptimo. Si el objeto de conocimiento supera en

gran medida sus posibilidades operatorias no se produce la asimilación; si por el contrario el objeto de conocimiento puede ser asimilado totalmente por los esquemas que el sujeto ya posee, tampoco se produce la necesidad de modificarlo.

- La importancia de privilegiar la actividad lúdica como recurso metodológico más apropiado en el Nivel Inicial.
- Orientar la acción didáctica hacia la toma de conciencia por parte del niño, de sí mismo, de sus necesidades, intereses y posibilidades, de una interacción con el medio y de los recursos que éste le brinda para satisfacerlas.
- La comprensión de las influencias de las diferencias socio-culturales en la construcción de los distintos aprendizajes y formas de expresión.

### 3.6. EL DOCENTE DEL NIVEL INICIAL

#### 3.6.1. El análisis del trabajo docente desde la perspectiva pedagógica.

La teoría pedagógica y la praxis educativa constituyen algo indivisible cuando el maestro hace su trabajo y reflexiona sobre él. A veces el docente no tiene clara la idea de que en realidad él mantiene juntas a la teoría con la práctica.

Como afirma G. Sacristán (1986): "Se dice que todos los docentes tienen una teoría de la enseñanza en la medida que operan con unos esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. A posteriori de la acción se puede examinar su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de postura implícitos frente a problemas teóricos. En este sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea a veces incoherente, no articulada ni conciente.

Explicar esto puede darle conciencia crítica al profesorado sobre su propia función y facilitar el cambio cuando se ve que los apoyos de esa teoría encubierta no son correctos, pudiendo llegar a urgir la necesidad de un apoyo teórico más científico".

La teoría está constituida por principios a los que se llega por un proceso de abstracción que, a la vez, los aleja de las situaciones en que se dan los casos particulares, por eso a veces los docentes consideran excesiva toda teoría que no toma en cuenta las situaciones educativas concretas. Sin embargo, esto no significa que al maestro le resulte indiferente la teoría.

La práctica docente no es sólo una actividad observable, sino que se trata de una praxis porque tiene una finalidad, aplica ciertos principios pedagógicos generales que, pese a

su nivel de abstracción, influyen la práctica que entonces no puede ser distinta a una acción reflexionada.

La vinculación entre teoría y práctica, es un acto de discernimiento que permite distinguir cuándo la teoría alcanza, o en qué grado alcanza, a explicar los hechos educativos que se originan en la acción docente o en diversas situaciones de aprendizaje. El rol del docente le permite ocupar este lugar privilegiado donde la teoría y la práctica se conectan.

Es necesario que el docente conozca diferentes modelos pedagógicos, que valore su relación con la práctica y que estimule los resultados que ellos provoquen, para optar por el que mejor se ajuste, según su experiencia didáctica, a la realidad concreta de su escuela.

La responsabilidad de modelos alternativos permite además al docente seleccionar la opción que mejor se ajuste a su capacidad y preparación para ejercer la práctica didáctica.

Puede revalorizar en los viejos modelos pedagógicos sus elementos formativos, adecuándolos a los cambios producidos en la actualidad por el avance de otras teorías pedagógicas. Cada alternativa de modelo didáctico es en realidad una hipótesis de trabajo, sólo el docente aplicándolo en su clase puede informar si funcionan todos, algunos y en qué circunstancias. Es importante que el docente sea investigador de su práctica e informe sobre los resultados de su experiencia.

Como encargado de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto del aprendizaje adquiriera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica en la selección, organización y producción de saberes.

Tanto los docentes como los alumnos son portadores de cultura, lo que los relaciona con un mundo más amplio que el de la escuela.

El docente como agente socializador, explicita o implícitamente transmite mensajes que originan y/o estimulan comportamientos que pueden responder a distintos modelos de relaciones sociales.

La articulación de los contenidos de los aprendizajes con las necesidades y recursos del medio socio-cultural, geográfico y económico puede ser facilitado por la indagación, el conocimiento y la compenetración de las características del medio ambiente donde se inserta la práctica docente. Esto ha de beneficiar el proceso de aprendizaje aumentando la significación y relevancia cultural de los contenidos curriculares.

La multidimensional visión del maestro lo capacita para ser un articulador social. Esta expresión significa que él está entre dos o más grupos que representan diferentes entidades sociales y, posiblemente culturales asumiendo ante uno la representación del otro, con vistas a incorporar el bagaje cultural que trae cada persona como punto de partida de la acción educativa. No para imponer las pautas de la cultura escolar, sino para superar esta adscripción integrando acabadamente los rasgos culturales de los diversos grupos que interactúan en la escuela y en la comunidad.

La falta de articulación social multiplica los conflictos e intensifica la separación escuela-comunidad. En cambio el respeto y la libertad para que cada grupo exprese su propia cultura y se la pueda recrear en conjunto, posibilita la integración genuina de todos en la cultura regional y nacional.

### 3.6.2. El docente como trabajador de la educación.

La docencia no es una "profesión liberal". A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los maestros transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento, órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente, no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar.

Los maestros suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que le permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada.

La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del maestro.

Pensar en los maestros como meros ejecutores de directrices es pensar en la desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del curriculum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de las condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la importancia social de su actividad.

"Ser un trabajador de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas permite obtener

un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado".(13)

### 3.6.3. El rol del docente del Nivel Inicial.

Puede parecer sencillo definir el rol del docente del primer nivel del sistema educativo. Como punto de partida las conductas son inherentes a la función de educar a niños pequeños. Sin embargo, el modo en que se concibe dicha función no es unívoco.

El rol del maestro de este nivel es percibido por la sociedad en general, de manera muy variada y hasta contradictoria. A veces se lo idealiza, y se amplía el espectro de exigencia que se le plantean superando las propias de la función educadora. Así, suele esperarse que el docente actúa como una "segunda mamá" o como un psicólogo o psicopedagogo, lo que implica tergiversaciones de un rol que es evidentemente pedagógico.

Considerar que su rol es pedagógico implica superar la concepción del Jardín como un lugar donde los niños van sólo a jugar y entretenerse. Este nivel del sistema educativo, es un ámbito para el aprendizaje, lo que no significa desvalorizar el juego y el placer que tanta importancia tienen en el desarrollo de los pequeños. Es tarea esencial de las maestras lograr que los niños descubran el placer de aprender, a través de armonizar el juego con la tarea productiva.

Las docentes de este Nivel se encuentran frecuentemente tensionados frente a la multiplicidad de demandas que muchas veces no pueden armonizar con su propia concepción de las funciones que le corresponden. La frustración y desgaste que estas tensiones generan le dificultan capitalizar los aspectos gratificantes y valorizadores de

---

(13) Documento Curricular para el Nivel Primario. Río Negro (1998).

su tarea e integrar su rol en un proyecto de vida y realización personal.

Es necesario que cada docente pueda reconocer y analizar los conflictos que son inherentes al desempeño de su profesión y a la vida institucional, para iniciar desde este reconocimiento un proceso de construcción del rol, a través de la interacción con sus colegas, con los alumnos y con la comunidad en que está inserta la institución.

De este modo, el maestro del Nivel Inicial podrá establecer los alcances y límites de sus funciones e "irá conociendo cada vez más el significado de su tarea a medida que comprenda mejor las pautas culturales, valores y actitudes que la sociedad le asigna así como también sus motivos o incentivos individuales para elegirla".(14)

Su tarea está centrada en el compromiso de orientar y facilitar los procesos de socialización de aprendizaje de los niños a su cargo, atendiendo los fines y objetivos que se establecen en el curriculum y los que se derivan de la convivencia institucional concreta. Ello requiere leer la realidad desde una postura crítica, reflexionar sobre los fundamentos teóricos que enmarcan el trabajo de los docentes y sustentar la acción pedagógica en dichos fundamentos, en la comprensión de los diferentes procesos culturales de su tiempo y en el respeto de la heterogeneidad de normas, costumbres y creencias, con un criterio pluralista y superador de toda clase de discriminación.

Esto requiere la capacidad de trabajar en equipo y de generar relaciones creadoras con los colegas, con los alumnos y con sus padres.

---

(14) Pulpeiro, Silvia. :El rol de la maestra jardinera: su problemática, en Bosch y otros "Un Jardín de Infantes mejor. Siete propuestas". Paidós, Bs.As. 1985.

Las relaciones positivas y cooperativas con los pares y la fluidez de los canales de comunicación dentro de la institución, harán de ésta un ámbito adecuado para el crecimiento profesional en un clima de responsabilidades y esfuerzos compartidos en función del logro de los fines comunes.

La integración de los padres en el proyecto educativo, sobre la base de la diferenciación y complementariedad de roles, permitirá concertar acciones pedagógicas que armonicen con las pautas, valores y formas de vida de cada comunidad.

La relación con los alumnos, basada en la confianza, en las capacidades del niño, en su creatividad y en sus posibilidades de canalizarlas en todos los ámbitos de la cultura, posibilitará configurar un ambiente propicio para facilitar la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las personalidades. La afectividad, de primordial importancia para todos los seres humanos cuanto más para el niño de este Nivel, no será reducida al uso de gestos o expresiones cariñosas, sino que se manifestará en las actitudes de respeto por su identidad y en un comprensivo acompañamiento de su proceso de aprendizaje, procurando optimizar sus potencialidades.

Vivenciar y profundizar los aspectos placenteros de los vínculos que se establecen en la institución educativa, y fundamentalmente con los niños, permitirá que la maestra jardinera valore las experiencias positivas que va realizando y descubra los aspectos lúdicos y creativos de su rol, fuente de gratificación personal que redundará en una mayor identificación con la tarea y, por ende, en su enriquecimiento.

10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18

19  
20  
21  
22  
23  
24  
25

### 3.7. LA ACTUALIZACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DESDE LA PRACTICA DOCENTE.

En ocasión de ponerse en práctica un nuevo diseño curricular se otorga especial importancia al perfeccionamiento y a la actualización docente, como forma de revalorizar el ejercicio del rol en una sociedad democrática que necesita de la participación de todos desde su propio campo de formación y trabajo.

En los encuentros relacionados con la elaboración del curriculum y lo que esto implica para el acrecentamiento del saber pedagógico y la praxis que le corresponde, se ha sostenido que el docente debe reflexionar permanentemente sobre su acción educativa tanto en los aspectos didácticos como en los pedagógicos y sociales. Esto exige una fundamentación a la que se llega por un camino de conocimiento crítico, interpretativo y valorativo de la realidad sobre la que se actúa.

Las consideraciones anteriores justifican la demanda docente por un perfeccionamiento integral, continuo, obligatorio y gratuito que puede asumir distintas modalidades y realizarse en diferentes periodos de tiempo. Esta caracterización general hace referencia a la acción del Estado Provincial para garantizar las oportunidades de capacitación, planificación, validez legal y articulación de las acciones que se emprendan.

Se considera importante contar con modalidades diferentes a las habituales, para facilitar una auténtica transferencia al aula de los resultados del perfeccionamiento que se realice y con variadas formas de organización para vincular entre sí, y con los centros urbanos, a los docentes que se desempeñan en zonas alejadas y a los maestros que trabajan de septiembre a mayo.

Hay que utilizar todo sistema que pueda asegurar la continuidad del perfeccionamiento y/o actualización, además

de otras formas dinámicas como jornadas locales y regionales de intercambio de experiencias y apoyo en temáticas de interés. Estas formas, así como la otorgación de becas y pasantías para asistir a seminarios y/o cátedras de los Profesorados o Universidades constituyen recursos apreciados para obtener perfeccionamiento y actualización con los equipos técnicos más adecuados.

La formación de "equipos itinerantes" formando maestros-coordinadores de este tipo de acciones facilitaría la multiplicación de éstas y la factibilidad de las mismas para cubrir las necesidades de la provincia en esta materia, así como sería deseable contar con el concurso de los maestros que en las comisiones curriculares han obtenido, y pueden transferir, nuevas formas de trabajo grupal.

La duración de las acciones tendrá una extensión suficiente en el tiempo como para tratar a fondo unidades significativas de los conocimientos, los que se necesitan para el ejercicio renovado de la función docente, en lugar de atomizar las diversas propuestas acordándole tiempos considerados mínimos e insuficientes.

Las áreas y temas prioritarios pueden determinarse mediante consultas donde el docente exprese sus expectativas, y participe en la elección de temas y modalidades.

Finalmente, la Dirección del Nivel Inicial habrá de concertar un sistema de comunicación interinstitucional que permita apreciar los efectos del programa que se implante, intercambiar opiniones y experiencias con el propósito de que los proyectos puedan reajustarse a medida que quienes los coordinen y los docentes puedan evaluar su desarrollo.

---

#### 4. ENCUADRE DIDACTICO

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150  
151  
152  
153  
154  
155  
156  
157  
158  
159  
160  
161  
162  
163  
164  
165  
166  
167  
168  
169  
170  
171  
172  
173  
174  
175  
176  
177  
178  
179  
180  
181  
182  
183  
184  
185  
186  
187  
188  
189  
190  
191  
192  
193  
194  
195  
196  
197  
198  
199  
200

#### 4.1. ORGANIZACION DEL DISEÑO CURRICULAR

El diseño curricular, herramienta de la práctica pedagógica, debe constituirse en un fértil orientador para que los docentes puedan estimular el desarrollo, la potenciación y la ampliación del conjunto de capacidades que porta el niño que ingresa al Nivel Inicial y transita por él, favoreciendo su inserción activa y crítica en el mundo escolar y extraescolar.

Dado que esta propuesta privilegia la selección y organización de contenidos que sean pertinentes y relevantes para el niño, atendiendo tanto la adecuación psicológica de los mismos, como su significatividad y estructuración lógica, este diseño curricular tiene presente los siguientes principios y conceptos centrales:

- a) Principio de globalización: "...Supone ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje es, pues, un proceso global del acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero en tanto permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador que, priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños..." (Coll, C., 1989.).
- b) Principio de espiralación: El concepto de curriculum "en espiral" (Bruner, 1972) implica

continuidad y progresión. Permite dar a la enseñanza de los contenidos fundamentales continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los distintos niveles educativos, de forma que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada proceso allí donde quedó anteriormente.

Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de conocimientos, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase.

La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado cada vez más complejo.

El concepto de espiralación, que se materializa a través de una organización de contenidos en torno a ejes e ideas básicas, permite vertebrar y dar direccionalidad al desarrollo de todas las cuestiones a abordar; a la vez, posibilita establecer la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta tanto la complejidad que le es propio como la de las operaciones del pensamiento requeridas para su apropiación. Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum.

- c) Principio de estructuración: Captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita a muchas otras cosas realizarse significativamente con él .

Aprender estructuras es aprender cómo están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos la comprensión de la " estructura fundamental " de los contenidos a enseñar.

Explicitar "estructuras de contenidos" es formular las ideas básicas y sus relaciones. Estas ideas se encuentran en

el corazón de todas las ciencias y de los temas básicos de la vida y son tan sencillas como poderosas en relación a la cantidad de fenómenos que permiten comprender y explicar.

Cuanto mas fundamental o básica sea una idea que se ha aprendido, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas, es decir su valor transferencial.

El dominio de las ideas fundamentales de un campo, de un asunto, de un tema, abarca no sólo la comprensión de conceptos y principios generales, sino también "el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación hacia la conjetura y las corazonadas, hacia la posibilidad de resolver problemas, cada uno por sí mismo." (Bruner, 1972).

#### **Organización del curriculum.**

Sobre la base de los principios expuestos, este curriculum reconoce dos perspectivas de organización que se entrecruzan a los efectos de potenciar la significatividad y relevancia de los aprendizajes que se proponen.

\* Una perspectiva tiene en cuenta los ámbitos de experiencia de los niños -tanto reales como potenciales- para, a partir de ellos formular ejes vertebradores de los aprendizajes esperables en el nivel, e ideas básicas derivadas de dichos ejes.

Los ejes de nivel constituyen las ideas centrales, las ideas generales y son los que dan la direccionalidad y, por ende, significatividad a todas las experiencias de aprendizaje que se propician en los diversos momentos del proceso educativo.

Se define al eje como un concepto abarcativo de las problemáticas a presentar en las distintas unidades didácticas, que opera como columna vertebral del proceso educativo, permitiendo la articulación de las unidades entre

si, promoviendo su secuenciación y dando lugar a la inserción, a modo de ejes horizontales, de las ideas básicas.

La selección de los ejes del nivel tiende a contribuir a respetar los "tiempos didácticos" que son pertinentes al Nivel Inicial.

Contemplan un período de adaptación y la necesaria construcción del "nosotros" al interior del mismo.

Continúa un período de desarrollo en el cual el nosotros es capaz de construcciones significativas cada vez más complejas.

También un período de culminación en el cual se capitalicen producciones pensadas, planificadas, ejecutadas y evaluadas por los niños, dando cuenta de las conquistas logradas en términos de procesos y productos.

A su vez, los ejes contemplan a nivel curricular, los "momentos de la clase", práctica social cuya especialidad es definida por el proceso intencional y sistemático de distribución/apropiación de contenidos.

En este sentido, el primer eje atiende a posibilitar un momento de apertura o "síncresis inicial", para permitir una adaptación fértil y no "una adecuación a lo dado".

Adaptación fértil en tanto se contemple la entrada de la heterogeneidad, de la diferencia, para poder ubicar, analizar y comprender los distintos puntos de partida de los niños.

El segundo eje dará lugar al "momento de análisis", "de desarrollo", vinculando a los niños con distintos objetos de conocimiento contextualizados en realidades significativas para ellos, pero más alejadas de sus prácticas cotidianas y articulados en un entramado de relaciones tal, a fin de potenciar la riqueza de los aprendizajes.

El tercer eje contribuye a la organización del "momento de síntesis", espacio para capitalizar los saberes adquiridos, potenciar sus relaciones y ponerlos en juego en atención a generar propuestas/proyectos grupales, que despliegan, en toda su capacidad, la autonomía, la creatividad y la imaginación de los niños del Nivel.

Es el momento que permite leer las conquistas, los logros de metas equitativas, de metas de equivalente calidad.

Cada uno de estos ejes se irá materializando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una serie espiralada de ideas básicas que los constituyen.

Las ideas básicas son las que representan los elementos fundamentales de una cuestión, así como las relaciones que se establecen entre los mismos. Son las ideas que se espera que construyan todos los niños y por lo tanto representan aquello que se considera esencial. No hay que confundirlas con temáticas o información específicas ya que una misma idea puede ser construida a partir del trabajo con diferentes contenidos.

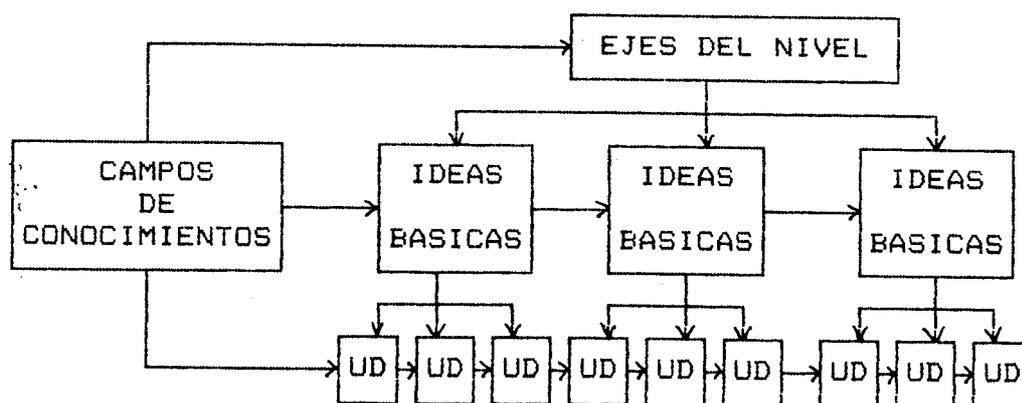
Las ideas básicas "son el fundamento del contenido...", "deben representar el contenido esencial, el conocimiento que deben dominar todos los alumnos..." (Taba, H. 1974).

La otra perspectiva, pone la mirada en las disciplinas que aportan sus conceptos y métodos para contribuir a la comprensión y explicación de la realidad. Así se propone una organización en campos de conocimiento que abarcan aquellos campos disciplinares básicos, imprescindibles para abordar a conciencia el mundo en que vivimos y para el desarrollo de todas las potencialidades de nuestros alumnos. Ellos aportan los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para el abordaje de las cuestiones planteadas desde los ejes, e ideas básicas y que se actúan al interior de cada unidad didáctica en términos de contenidos de aprendizaje.

Por lo tanto, la relación entre ambas perspectivas se operativiza en la formulación de **unidades didácticas**. Estas pueden definirse como organizaciones totalizadoras de experiencias, valores, actividades y conocimientos en torno a propuestas de trabajo. Estos adquieren significatividad en función de los ejes, e ideas básicas que a su vez orientan la selección de contenidos específicos que desde cada uno de los campos de conocimiento, pueden aportar al desarrollo de la unidad.

Puede ser necesario trabajar distintas unidades didácticas para construir una misma idea básica, o bien una única unidad puede contribuir a la construcción de varias de ellas. Tengamos en cuenta que el aprendizaje no se produce por un proceso de acumulación lineal y sucesivo sino, por una construcción progresiva de redes de conocimientos cada vez más complejos y abarcativos.

Podemos esquematizar aunque muy simplificada el modo en que se relacionan ambas perspectivas de organización del currículum:



#### 4.2. COMPONENTES BASICOS DEL MODELO DIDACTICO

Un modelo es una herramienta de análisis de algún aspecto o sector de la realidad, que al definir los elementos principales y el modo en que se vinculan, permite explicarlo y actuar en las distintas situaciones que se pueden presentar.

El modelo didáctico trata de dar cuenta de la interacción de los componentes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y -entre la multiplicidad de factores que están jugando- destaca aquellos que exigen la intervención reflexiva y deliberada del docente. Así, si bien la organización de la institución, la infraestructura, la composición del grupo, son -entre otros- aspectos básicos que el docente debe tener en cuenta al organizar la enseñanza, éstos ya están dados previamente y conforman el contexto en que debe desarrollar su tarea (Gimeno Sacristán, 1988).

Los elementos del modelo didáctico que supone tomas de decisión por parte de los maestros son centralmente los propósitos, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. Todos los modelos didácticos más utilizados incluyen estos componentes, cualquiera sea la jerarquía que establezcan entre ellos, el peso que adjudiquen a uno u otro, el agregado de otros elementos, etc. Las decisiones que se tomen en torno a cada una de estas cuestiones, da cuenta del enfoque pedagógico de que se parte.

En este sentido, el modelo propuesto prefiere utilizar el término propósitos en lugar de objetivos, para evitar la connotación que, en el discurso pedagógico, posee este último concepto.

Así, a diferencia de la concepción de objetivos como la expresión del rendimiento esperado en términos de conductas observables y medibles de los alumnos, concepción encuadrada en el marco de una postura eficientista/economicista, se

entiende a los propósitos como hipótesis de trabajo que orientan la tarea educadora.

Sin embargo, es necesario destacar que en el actual discurso pedagógico y en muchas producciones curriculares, se utiliza el término objetivos para indicar también caminos, hipótesis, direccionalidad, constiuyéndose en tal caso en sinónimo de propósitos en tanto su contenido conceptual y el constructo teórico del cual participa es el mismo.

El enfoque también varía si se concibe el contenido sólo como conceptos, informaciones e ideas o en un sentido más amplio que incluya también valores, aptitudes, procedimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Las opciones que se realicen con respecto a cada uno de los componentes del modelo así como el modo de explicar su vinculación, se derivan de las concepciones de hombre, sociedad y educación que se sustentan. En este sentido, el enfoque que proponemos y que orienta esta propuesta didáctica, resulta del intento de concretar en la práctica las ideas adoptadas en el marco sociopolítico y pedagógico que fundamenta este proyecto curricular.

#### **4.2.1. Propósitos**

Consideramos los propósitos educacionales del nivel como propósitos evolutivos en el sentido que representan caminos para recorrer y no metas a las cuales hay que llegar inexorablemente.

Los propósitos brindan rumbo, orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacen referencia a los contenidos y experiencias que proponen el eje y las ideas básicas que los sostienen y las unidades didácticas, en atención a sus distintos niveles de concreción, promoviendo el arreglo de la secuenciación de las

unidades y, al interior de las mismas, la secuenciación de los contenidos de aprendizaje.

Es por ello que se opta por hablar de "propósitos" y no de "objetivos", dado que esta última denominación puede connotar que se establecen productos terminales. Esto carecería de sentido en el Nivel Inicial dado su carácter no promocional y la inestabilidad propia del proceso evolutivo de los niños que constituyen su población, caracterizado por avances y retrocesos inherentes a su desarrollo.

No obstante no se trata de hacer cuestión de la terminología que se use. Lo importante es que permita direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea que hablemos de objetivos o de propósitos.

Por ejemplo, formular propósitos planteando qué enseñar, cómo y para qué puede orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias de aprendizaje y también clarificar sobre los tipos de procesos que se ponen en juego en el acto de aprender. Esto es facilitador de la tarea del docente, siempre y cuando la preocupación por el modo de plantearlos no haga perder de vista su significatividad.

Los propósitos que se establecen en el curriculum actúan como principios orientadores suficientemente amplios y flexibles para que cada establecimiento y maestro puedan seleccionarlos, ampliarlos, priorizarlos, enunciarlos, etc, dándoles una identidad local de acuerdo a las características de esa institución escolar, de la comunidad de la que forma parte y de cada grupo de alumnos.

#### **4.2.2. Contenidos**

Entendemos por contenidos el conjunto de conceptos, principios, valores, actitudes, normas, habilidades y destrezas que se enseñan y se aprenden en la escuela.

Esta concepción de contenidos implica "... adquisición de saberes vinculados a las realidades sociales y a los intereses de los alumnos, de modo que ellos puedan comprender la realidad social". (Vasconcelos, I. 1989 ).

Los conceptos son abstracciones que expresan los aspectos más relevantes de la situación o fenómenos a que hacen referencia. Cuando planificamos una unidad, es necesario pensar en los conceptos que expresan el fenómeno a estudiar y organizarlo de manera tal que permitan determinar cuál es más general y cuál más específico y establecer las relaciones entre ellos.

De esta manera se puede ir construyendo una red conceptual que posibilite la organización lógica, del conocimiento y su representación en términos de proceso, ya que una red organiza un camino a transitar. Desde el punto de vista de la lógica del sujeto que aprende la red conceptual debe partir de aquellos conceptos que privilegian los intereses de los niños, su desarrollo evolutivo y sus experiencias previas. Partir de los intereses de los niños no debe significar someterse a su inestabilidad y variaciones sino procurar que a los primitivos intereses se le agreguen otros surgidos de la indagación y que amplíen su campo de experiencia.

Concebir la construcción del conocimiento como un proceso, como un camino a transitar, implica tener en cuenta además de los contenidos de tipo conceptual los que son "relativos a los procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y que son, a su vez, imprescindibles para construirlo" (Martín E., 1991). Por otra parte, también es necesario pensar en los valores, actitudes y normas que queremos que construyan nuestros alumnos para orientar su conducta. La preocupación por la formación integral de los niños debe llevar a no descuidar ninguno de los tres aspectos del conocimiento: conceptual, procedimental o actitudinal.

Olvidar cualquiera de ellos provocará un desarrollo incompleto y/o poco armónico.

#### Criterios para la selección de los contenidos.

Significatividad: Se refiere a la posibilidad que tienen los contenidos que se enseñan de articularse con los saberes previos de los niños, provenientes de sus experiencias personales en el contexto familiar y social en que viven, a su adecuación con las posibilidades cognoscitivas propias de su nivel de desarrollo evolutivo y con sus intereses y necesidades.

Funcionalidad: Alude a la importancia de los contenidos para facilitar al niño la comprensión de su entorno, la actuación en él y la consecución de posteriores aprendizajes.

Extensión de la experiencia: Orienta hacia la selección de aquellos contenidos que permitan al alumno trasponer los límites de su experiencia inmediata para hacerlo participe de ámbitos cada vez más amplios de la cultura.

Relevancia: Se vincula con la importancia de los contenidos desde el punto de vista de las necesidades y demanda de la comunidad, de sus problemas y de todas aquellas cuestiones que, aún cuando no sean directa o inmediatamente funcionales, para el niño, preparen su inserción autónoma y creativa en la sociedad.

Validez científica: Implica la atención a las características específicas de las distintas disciplinas, sus enfoques y conceptos actualizados, su grado de certeza o provisoriedad en función del estado en que se encuentra su desarrollo, etc.

#### **4.2.3. Metodología.**

Entendemos por **método**, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividades prácticas que permite operar con los contenidos para

garantizar la concreción de los propósitos propuestos, orientando el proceso de aprendizaje en la escuela.

Podemos hablar de un **método didáctico general**, cuyas etapas serán **práctica, conocimiento teórico, práctica**.

Se parte de la práctica pues el niño conoce las propiedades de los hechos, fenómenos u objetos, en principio, cuando entra en contacto directo con los mismos.

Esta percepción inicial implica una primera caracterización del objeto de conocimiento que siempre opera como punto de partida para sucesivas elaboraciones.

Le sigue un proceso de análisis de todos los elementos que componen el objeto de conocimiento y de sus relaciones.

Este análisis se complejiza gradualmente y va comprometiendo a la formas del pensamiento que son factibles de potenciar teniendo en cuenta las características de la lógica infantil.

Este análisis conduce a un tercer momento de síntesis final, totalizadora en el cual se vuelve a componer, a integrar el objeto de conocimiento re-elaborado.

La síntesis final constituye el producto del proceso de investigación, de enseñanza y de aprendizaje, y desde ella se generan nuevas contradicciones que impulsan a seguir conociendo.

Este método didáctico general aporta un marco de referencia para guiar el proceso de desarrollo del pensamiento en la tarea de aprender.

Este marco de referencia, al ser transferido a situaciones concretas de aprendizaje, debe ser traducido en metodologías pertinentes a las posibilidades cognoscitivas de los niños y a las características del objeto de conocimiento de que se trate.

Abordar la pertinencia de la metodología en el Nivel Inicial supone, ante todo considerar al juego, a la actividad lúdica como un medio de educación.

El juego es un fenómeno multifacético de la vida infantil, es la actividad propia del niño de este Nivel educativo.

Señala S.L. Rubinstein que el juego en este Nivel es la forma rectora de la actividad educativa.

Al otorgarle una gran importancia al juego el autor formula la siguiente pregunta: "¿Pero no es acaso la actividad lúdica componente esencial de la vida del niño preescolar, la misma base de su modo de vida y no determina acaso en definitiva la propia médula de la personalidad del niño como ser social?".

De algún modo, se dá cuenta de la validez del enunciado del citado autor cuando Bruner, Sylva y Génova, encuentran mediante un estudio experimental, que los efectos más significativos del juego respecto de la solución de problemas fueron sobre todo la forma relajada y emocionalmente equilibrada de enfrentarse a las dificultades de la tarea que tenían los niños que jugaban frente a los que no jugaban, y cómo este componente de seguridad y tranquilidad personal incidía en el logro de las metas propuestas.

La pertinencia didáctica del juego en sus múltiples formas, y significados como estrategia metodológica la señala Vigotski (1979) quien explica que el juego funciona como un área de desarrollo proximal.

El concepto de desarrollo proximal o zona de desarrollo próximo alude a "... la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. (Vigotsky, 1978).

Considerada la centralidad del juego, en tanto estructurante de pertinentes estrategias metodológicas en el Nivel Inicial, es dable considerar que las mismas pueden asumir diferentes formas en atención a los momentos de la clase, los tiempos didácticos del Nivel, la pertinencia de las unidades, los intereses y experiencias de cada grupo escolar concreto.

Las formas metodológicas más pertinentes al Nivel Inicial son:

1) Juego-trabajo.

El juego-trabajo es un momento didáctico en el cual los niños realizan en forma individual o grupal, diferentes actividades que le permiten desarrollar aprendizajes de acuerdo a sus posibilidades, intereses y experiencias previas. Durante el desarrollo de estas actividades el niño tiene posibilidades de crear, construir, sentir, observar, explorar, relacionar, representar, dialogar, interactuar con sus pares, resolver problemas y elaborar conflictos.

Las actividades que se desarrollan en este período pueden surgir a partir de los intereses espontáneos del niño o del grupo, o a los intereses temáticos del juego, en el cual el niño proyecta y trabaja alrededor de un eje centralizador. El docente coordina cuando es necesario, orienta, apoya, estimula, observa, se integra, con el propósito de ampliar el juego, crea conflictos que enriquezcan el recorrido hacia la construcción del conocimiento.

En la dinámica del Juego Trabajo podemos encontrar 4 momentos:

Planificación: El grupo se reúne con la maestra para dialogar acerca de las distintas posibilidades del juego y de las actividades que van a desarrollar. Los alcances y límites están condicionados por las características evolutivas del grupo, incentivos y experiencias previas.

El niño anticipa el qué, cómo, con quién y con qué va a jugar.

Desarrollo: En este momento el niño concreta el desarrollo de las actividades de manera individual, en pequeños grupos o en el grupo total, de acuerdo con las actividades seleccionadas y la modalidad adoptada.

Evaluación: En este momento la maestra coordina un diálogo grupal en el cual se revierten al grupo las experiencias vividas, las dificultades y los logros vinculados con el desarrollo de las actividades y con los productos de las mismas. Los resultados concretos factibles de ser observados, estarán presentes en este momento.

Orden: Además de favorecer el logro de actitudes participativas, responsables y cooperativas, facilita la construcción de relaciones de inclusión, orden, correspondencia, medida, etc.

El Juego Trabajo puede asumir 2 modalidades:

- a) Juego por áreas o rincones: Es una de las formas más difundidas y generalizadas de organización. El espacio y los recursos (materiales) se organizan en sectores de juego. Las distintas áreas no son "compartimentos cerrados", sino que se pueden ir integrando uno con otros a partir de los intereses del niño y de la temática del grupo, que se desarrollan para ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje. El niño debe tener la posibilidad de cambiar de actividades, con la condición de que su integración con otros juegos, no interfiera la actividad que están desarrollando los otros niños.
- b) Talleres: El taller es otra instancia que posibilita un espacio de libertad, que permite reflexionar; un espacio pleno de actividad, donde

se asocien sentimientos y tareas, donde se comparta el conocimiento y se presenten situaciones que permitan el crecimiento en un marco de respeto mutuo. Si el docente se siente libre, puede permitir la libertad a los demás, dar oportunidades, respetar el derecho de los niños a tomar decisiones, aceptar las diferentes capacidades de aprender, tomar conciencia de las posibilidades de las etapas del desarrollo, permitirse y permitir a los otros la participación, el entusiasmo, el cuestionamiento y la duda.

Es necesario que el encuadre sea elástico, o sea que el docente sea capaz de modificarlo en función de las necesidades del grupo y de las situaciones particulares; sólo si podemos cuestionarnos permanentemente acerca del encuadre que planteamos y de los límites, podremos acercarnos a un modelo de ejercicio de autoridad, libre de autoritarismo.

## 2) Juego dramático

Esta modalidad de organización de las actividades y experiencias de aprendizaje, se centran en el juego simbólico, que es el juego característico del niño entre los 3 y 5 años de edad.

El juego simbólico, con su fertilidad para trabajar las invariables asimilación/acomodación acompañado por la imitación diferida, se constituye en plataforma de evolución psicológica.

En los primeros años es una estructura elemental centrada en acciones o representaciones muy simples: el niño forma un teléfono y hace como que habla con alguien, toma la cuchara y "alimenta" a su muñeca, etc.

Este tipo de juego se va transformando y una vez que el niño ha adquirido la organización simbólica de su pensamiento, organización que se expresa a través del

lenguaje oral, gráfico, corporal, estos mismos lenguajes se complejizan tanto en su contenido como en su forma, complejizándose también, y ganando en riqueza el mismo juego simbólico, y la compleja estructura del pensamiento.

La escena real (juego) representa una escena imaginada (pensamiento).

El tema de estos juegos proviene del contexto socio-cultural que rodea al niño y que éste elabora a través de la actividad lúdica.

La dinámica del juego dramático se inicia cuando el docente retoma los contenidos emergentes del juego espontáneo del grupo, los explicita a través del diálogo y presenta materiales que serán objeto de exploración libre por parte de los niños, salvo normas mínimas referidas a su utilización. Los niños van asociándose espontáneamente y organizan el espacio y las cosas de acuerdo con sus necesidades y con la significatividad que cada grupo les otorga.

Luego el maestro presenta experiencias directas que permitan contrastar los contenidos de los juegos. Este contacto con lo real enriquece y amplía la temática del juego que puede continuar varios días o semanas, transformándose a partir de sucesivas contrastaciones con situaciones reales. Cuando el interés decae se da por finalizado.

A través de esta modalidad:

- Se favorece la construcción del conocimiento y la descentralización del pensamiento del niño.
- Se optimiza la construcción de una autonomía al brindar al niño la oportunidad de seleccionar material y usarlo, elaborar y respetar pautas, organizar el espacio, interactuar con los otros.

- Se rescata el juego espontáneo en el niño como punto de partida para recoger sus intereses, necesidades y posibilidades.
- Se respetan los tiempos y estilos de cada uno.
- Se incentiva la exploración, descubrimiento y comprensión del medio natural y social.
- Se facilita la construcción de relaciones cooperativas y solidarias basadas en la confianza y el respeto mutuo.
- Se respeta el "error" como expresión de un nivel operatorio del pensamiento.
- Se dá la oportunidad de elaborar y canalizar, a través del juego dramático, conflictos y situaciones del niño.

A través de estos juegos el niño va secuenciando rasgos propios de personajes y de ordenamientos lógicos que pretenden la representación más fiel posible de la realidad social.

A través de estos juegos "se atrapa" de alguna forma el mundo en el que se vive.

#### ¿Cómo actúan estas formas metodológicas en el Nivel Inicial?

La metodología propuesta supone muchas veces el trabajo en grupos grandes o pequeños. Se denomina trabajo en grupo a la posibilidad de trabajar con el otro, lo cual es diferente a trabajar "al lado" del otro. En el Nivel Inicial la posibilidad de trabajar con el otro puede concretarse cuando se siente la necesidad y no cuando se recibe la imposición.

En el trabajo en grupo los individualismos se dejan de lado en beneficio de la cooperación, sus miembros pasan así,

del Yo al Nosotros. Este es un proceso que los niños (entre 2 y 3 años) están comenzando; van aprendiendo a comunicarse, a relacionarse afectivamente, a tener los mismos objetivos, y llegan poco a poco a percibirse reciprocamente, a crear vínculos de interdependencia y sentimientos de solidaridad, alcanzando la cohesión grupal. En este momento se puede empezar a hablar de un verdadero grupo. Esto se va dando en momentos alternados y evoluciona gradualmente.

El trabajo en grupo y sub-grupos favorece a que los niños:

- Puedan relacionarse con sus pares en un proceso constante de descentralización, coordinación de puntos de vista, cooperación y confrontación de hipótesis, indispensables para su desarrollo moral e intelectual.
- Puedan vincularse con el aprendizaje como seres alegres, curiosos, seguros, creativos, cuestionadores y activos.
- Puedan relacionarse con un adulto que se permita establecer vínculos sin hacer uso abusivo del poder, dando lugar a la construcción de la autonomía, al desarrollo de la independencia, y a la formación de un ser único y a la vez social.

En síntesis, considerando el origen de la actividad lúdica, hay que encontrarlo en la vida afectiva-emocional del niño, en la relación que establece con las personas que le rodean más íntimamente, ya que el motor de dicha acción, es la inteligencia sensorio-motora (Piaget 1.945) y también en la comunicación afectiva con objetos (Winnicott, 1.979).

Es este doble origen cognitivo/afectivo del juego el que lo convierte en concepto didáctico esencial en la práctica pedagógica del Nivel Inicial.

Pero para hacer de esta práctica, una práctica cualitativa en aras de un proceso de enseñanza/aprendizaje de calidad es dable explicitar que el niño no inventa de la nada.

Para que construya, recree el mundo en el que vive con la finalidad de comprenderlo y dominar sus complejas leyes habrá que establecer una relación dialéctica entre metodologías/contenidos, trabajándolos como dos caras de una misma moneda en su relación objeto-método.

#### 4.2.4. Evaluación

El concepto de evaluación se desprende del marco teórico de la propuesta. Mientras el conductismo se preocupa por analizar solamente la conducta terminal del niño como producto final, el constructivismo evalúa el proceso de adquisición de ese conocimiento.

En una pedagogía crítica la evaluación tiene en cuenta la construcción del conocimiento, la comprensión y explicación de los factores que intervienen en el aprendizaje, las condiciones externas e internas que lo posibilitan o dificultan, y los procesos de interacción grupal en los que tiene lugar.

Evaluar es indagar sobre el proceso de aprendizaje de un individuo o un grupo, detectar las características de ese proceso, producir las modificaciones necesarias.

Por ello se propone un modelo de evaluación flexible, integral, continuo, cooperativo, individualizado y que articule instancias planificadas con instancias espontáneas.

El concepto de evaluación sustentado en este encuadre didáctico atiende a generar un proceso que permita estudiar las condiciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje; que permita explicitar las maneras cómo éste se originó y desarrolla; que permita obtener datos sobre aquellos aprendizajes que, no estando previstos

curricularmente ocurrieron en el proceso grupal, (Díaz Barriga, 1984) en un intento por captar la complejidad del proceso educativo.

Como señala Jimeno Sacristán, la evaluación es un aspecto que tiene que mantenerse en estricta dependencia respecto de los demás elementos didácticos, para que permita la comprobación del grado de validez y pertinencia de las estrategias didácticas, configuradas por las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones de los elementos didácticos, en orden a la consecución de los propósitos planteados.

Desde este enfoque la evaluación se torna instrumento de investigación para el docente, en tanto le permite obtener datos y tomar decisiones en consecuencia, sobre dos dimensiones fundamentales; su propia propuesta didáctica y los progresos /logros, dificultades del alumno.

En este contexto se entiende a la evaluación como un proceso que :

- contribuye a la comprensión del amplio y complejo contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.
- se preocupe más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- se oriente el análisis de los procesos más que el análisis de los productos.
- utilice como técnicas privilegiadas para la recolección de datos a la observación y a la entrevista.

Es necesario destacar que la evaluación es operación intelectual y práctica social a la vez. En tanto práctica social, en una propuesta pedagógica que toma como uno de sus ejes el concepto de "equidad educativa", el proceso de

evaluación tendrá que "valorar" adecuadamente, los distintos puntos de partida para contribuir a organizar una intervención pedagógica eficiente, que ampare la conquista de metas de calidad equivalente.

Valorar adecuadamente los distintos puntos de partida, las distintas estrategias puestas en juego en el acto de aprender, realizando interpretaciones rigurosas sobre la heterogeneidad del grupo-clase, contribuirá a que la intervención pedagógica, la propuesta didáctica, no convierta a las diferencias dadas por las distintas condiciones de vida de cada niño en desigualdades escolares.

Desde este encuadre, la evaluación propicia:

- En el alumno del Nivel Inicial:
  - . sentar las bases para una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en confrontación con los demás, reconociendo los aspectos favorables y las dificultades.
  
- En el docente:
  - . revisión crítica de su encuadre didáctico y de su propia práctica.
  - . adecuación de su acción para promover un aprendizaje significativo en cada alumno.
  - . reformulación permanente de propósitos y objetivos, y replanteo de metodologías. En suma, su autocrítica.
  
- En la institución:
  - . elaboración, reajuste y/o reformulación de la planificación institucional.

Adquiere así fundamental importancia un diagnóstico institucional del que participen los padres, directivos, equipo docente, personal no docente y alumnos, como requisito para la planificación institucional, es decir para fijar objetivos, estrategias y tácticas para alcanzarlos.

La evaluación continua permitirá los reajustes señalados.

En el Nivel Inicial se reconocen dos fases o momentos del proceso de evaluación.

#### El diagnóstico como momento inicial de la evaluación.

A los efectos de poder dar cuenta de los avances en el proceso de aprendizaje de los niños es fundamental realizar un diagnóstico inicial. La información que se obtenga se irá contrastando con la que proporcione la evaluación del proceso.

El diagnóstico será realizado por el maestro tomando como elementos el conjunto de los sectores involucrados (comunidad, institución, familia, niños). Incluye un análisis de los siguientes factores:

- a) Ambiente comunitario-familiar en sus aspectos físico, económico y sociocultural, teniendo en cuenta sus demandas y expectativas.
- b) Los alumnos con sus características sociales, afectivas, intelectuales y culturales.

Este diagnóstico permitirá al docente analizar las características generales del grupo que recibe, para diagramar de acuerdo a esa realidad, los propósitos y contenidos. El diagnóstico junto con la evaluación del proceso forman parte del proceso continuo, dinámico y abierto.

En la evaluación diagnóstica inicial se "valoran" las condiciones del niño y del medio, se obtiene información que ayude a conocer la realidad de los niños y del grupo concreto y singular.

Estos datos de partida no pueden operar como profecía de autorealización. Tendrán por el contrario, que amparar

hipótesis de trabajo que permitan potenciar capacidades, respetando las singularidades.

En este contexto de evaluación inicial o diagnóstica, entendido como interacción social fértil y productiva se conjugan momentos valiosos para obtener, interpretar e intercambiar información, a saber:

- Momentos de invitación a la manifestación espontánea del niño.
- Momentos para hacer comprender a los niños con claridad, lo que se espera de ellos y para que los niños hagan comprender que necesitan, desean, temen, disfrutan.
- Momentos de delicados y correctos análisis con respecto a la exteriorización de las competencias que el niño porta. Estas competencias pueden ser valoradas a través de sus distintas manifestaciones objetivas; conductas, discursos, prácticas, distintos productos observables.
- Momentos que estimulen la toma de conciencia por parte de los niños y de los padres, de que cada niño puede enriquecer, ampliar, complejizar sus competencias.
- Momentos de observación, registro e interpretación.
- Momentos de socialización de los resultados, y registros obtenidos para amparar y consensuar estrategias didácticas.

#### La evaluación de proceso.

La evaluación de proceso, o evaluación formativa permite tomar decisiones pues es la que va informando de los propósitos que se van logrando y de los procesos de aprendizaje que se desarrollan.

Estas "noticias", al decir de Jimeno Sacristán, son datos de evaluación a tomar en cuenta constantemente, comparando el contenido de los procesos y productos que se van logrando con el propio contenido de los propósitos planteados. Este enfoque se funda en la comprensión del proceso y del producto del aprendizaje y no en la medición de resultados.

Por tanto, desde este supuesto se constituye en proceso permanente de indagación que permita ir introduciendo los cambios necesarios en términos de calidad y eficacia de la intervención pedagógica, de su optimización y de la potenciación de las capacidades de los alumnos, cumpliendo entonces una función de regulación al permitir una progresiva articulación entre las características y dinámicas de los niños de la clase y las características y dinámica de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de proceso implica:

- Recoger información relativa a los procesos y dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Interpretar rigurosamente esa información, sin prejuicios, apoyándose en marcos teóricos y en el intercambio de información con los otros adultos que están con el niño.
- Una adecuación permanente de las actividades de enseñanza-aprendizaje, en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

La evaluación de proceso intenta pues comprender procesos de aprendizaje, comprende el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta.

Los datos de interés prioritario son los que se refieren a las representaciones que se hace el niño de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado.

Los "errores" son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno. (ALLAL, Linda - 1.980).

Para esto se hace insoslayable la observación del comportamiento del alumno mientras realiza sus tareas; la observación del alumno que "reflexiona en voz alta", mientras realiza la tarea; la observación del grupo de alumnos que discuten acerca del procedimiento a seguir mientras realizan una tarea.

En síntesis, la evaluación de proceso privilegia la interpretación del carácter de la estrategia o procedimiento seguido por el niño antes que la corrección del resultado al que ha llegado. "Se juzga preferible constatar que el alumno está elaborando una estrategia prometedora, susceptible de conducirlo a una comprensión real de las propiedades de la tarea en cuestión, que constatar que ha proporcionado una respuesta "correcta" sobre la base de un procedimiento de dudoso valor". (ALLAL, Linda - 1.980).

#### La observación como técnica de evaluación:

Se considera como la técnica de evaluación más adecuada para recoger información al servicio del proceso educativo. Esto requiere del educador:

- a) poseer un criterio abierto y flexible. Es necesario asumir una actitud de permanente atención hacia los emergentes grupales o individuales, que podrían aportar información significativa sobre aspectos no previstos.
- b) poseer un criterio selectivo en función de las características evolutivas, objetivos propuestos y contenidos que orientan la acción docente.

- c) integrar los emergentes con los aspectos planificados.

La observación comprende una serie de técnicas muy diversas que tienen en común pretender describir u obtener información sobre las capacidades o personalidad del sujeto, a través de estudiar el comportamiento que manifiesta más o menos espontáneamente.

La observación hace posible obtener la información tal y como se produce y exige constancia y fidelidad al anotar e interpretar los hechos.

Las observaciones pueden ser de distinto tipo:

a) Observaciones exploratorias:

De carácter inicial, son las que, a posteriori, permiten llegar a una observación sistemática. Las observaciones exploratorias interesan porque: se convierten en importantes variables explicativas que podrán ser investigadas sistemáticamente.

Los estudios exploratorios nos enseñan que es lo que puede ser observado. A medida que se suceden las observaciones podemos seleccionar ciertos puntos comunes en todos los "ajustes" observacionales y registrar todo aquello que nos permita llevar a cabo comparaciones sistemáticas y significativas a nuestro trabajo docente. La observación exploratoria nos ayuda a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Observación no sistematizada u ocasional:

Es una observación no o muy poco estructurada y realizada en situaciones poco especificadas o fortuitas. Se caracteriza por ser una observación abierta al máximo a todas las direcciones y a todos los comportamientos que se sucedan.

c) Observación sistematizada:

Se caracteriza por estar específica y cuidadosamente definida.

Preparada de antemano, la tipología de los datos a recoger se fija previamente.

d) Observación muy sistematizada:

El proceso de observación se estructura en categorías de observación perfectamente definidas, sobre las que se ordenan todas las observaciones relevantes.

Según la fuente de datos la observación puede ser:

- a) Directa: cuando el maestro observa directamente y registra los datos.
- b) Indirecta: cuando el maestro obtiene la información a través de lo que el niño dice de sí mismo o lo que los otros niños y adultos informan sobre el sujeto.

Esta técnica con sus distintas modalidades concurre en el Nivel a recoger datos en todos los momentos y situaciones de la clase y al calor de la interpretación de los mismos, se reajustan los procesos.

Esta técnica se realiza en situaciones espontáneas o creadas. A partir de ello se elaboran los:

Registros narrativos: son los registros periódicos que realiza el maestro de los distintos aspectos vinculados con la evolución de los procesos de aprendizaje que va desarrollando el niño.

Se considera importante incluir en estos registros los aportes de los maestros especiales, dando así la posibilidad de detectar carencias motoras que puedan influir en el desarrollo del niño.

La institución deberá tener un criterio único respecto al enfoque del Registro Narrativo. Elaborado, por ella misma y en coincidencia con el del Nivel siguiente, "el registro" se constituye en una herramienta más de concreción de la articulación entre niveles educativos, al asegurar la continuidad del seguimiento del proceso pedagógico.

Registros anecdóticos: Contemplan el registro de hechos significativos protagonizados por el alumno, relatados en forma de anécdota, tal como sucedió y ubicando la acción en el lugar y momento correspondientes. (BOSCH, Lidia - 1979).

En el registro anecdótico se describen comportamientos observados que parecieron importantes para propósitos de evaluación.

Es una especie de "cuadro verbal" de incidentes en la vida diaria de los alumnos, contextualizados suficientemente para permitir significarlos.

Historia vital: constituye un registro que, construido a través de las entrevistas que tengamos con los miembros de las familias de los alumnos, permiten la reconstrucción de la historia del niño.

Puede contemplar antecedentes natales, enfermedades, desarrollo (interesa establecer si las adquisiciones motoras, lingüísticas y de hábitos fueron hechas por el niño en el momentos que se esperaba y de que manera), situaciones dolorosas (acontecimientos que representaron para el niño y la familia un cambio considerable, ligado a una pérdida), información, (implica reunir datos sobre la información que se provee al niño en la comunicación directa, de qué se habla con él, cuáles son los intereses comunes que lo ligan a los distintos miembros de la familia y qué recepción encuentra para su discurso, con qué tipo de estimulación cultural cuenta).

En síntesis, en este contexto evaluar significa asegurar real igualdad de oportunidades para todos los niños, potenciando al máximo sus competencias, articulando un pasaje exitoso a un nuevo nivel.

La evaluación, en tanto proceso comprometido con la equidad educativa, con la función específica del Nivel Inicial, es tarea compartida entre todos los actores sociales responsables del éxito escolar de cada niño.

**5. LA PROPUESTA DIDACTICA PARA**  
**EL TRABAJO DEL AULA**

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

### 5.1. POR QUE CAMPOS DE CONOCIMIENTOS.

Cuando se analiza distintas producciones curriculares, tanto nacionales como extranjeras, se observa que sobre estos aspectos curriculares -concepto de áreas, definición de las mismas-, las posturas son múltiples.

No hay criterios comunes.

El concepto de áreas, sobre todo en el Nivel Inicial, contiene una tradición atomizadora de sentido psicólogo, que ha fragmentado al sujeto de aprendizaje.

También en la historia de este término hay otra tradición, igualmente atomizadora, que otorga al área un sentido academicista ubicando al interior de la misma conocimientos distintos sin claros criterios de agrupación.

La demanda fuerte y clara de los docentes de este nivel en nuestra provincia, reclama un curriculum que sea herramienta para la concreción de la función pedagógica del nivel.

Con respecto a esto cabe señalar que esta demanda ha direccionado un diseño curricular centrado en los contenidos. Siendo esto así, la resolución didáctica deberá atender una fundada selección y organización de contenidos para ser enseñados y aprendidos.

Por esta razón, tampoco se quiso aludir al concepto "campos o áreas de experiencias", pues se aludiría a un diseño curricular cuyo eje estaría puesto en la organización de experiencias y de los ambientes que los favorecen, poniéndose el énfasis no en el contenido, sino en los aspectos pedagógicos de orden metodológico (Sacristán J.G. 1988)

Al hablar de "campos de conocimientos", se pretende recoger lo mejor de las dos tradiciones y evitar lo peor de ambas.

De las dos tradiciones se recoge y ampara, en el concepto "campos de conocimientos", por un lado, la identidad, características, necesidades y modalidades de apropiación del niño del Nivel Inicial, del sujeto que aprende. Se tienen presentes sus posibilidades y sus derechos con respecto a su desarrollo potencial.

Por otro lado, se ampara la identidad y lógica interna de los campos disciplinares sistematizados, de los "saberes sabios" al decir, de Bachelard, para permitir enfocar la mirada del docente en la función de distribución del conocimiento socialmente válido que tiene la institución educativa, en la búsqueda de las características de cada modo de conocimiento vinculado al desarrollo humano, en la especificidad de ciertos grupos de disciplinas que necesitamos para abordar a conciencia el mundo en que vivimos.

El concepto "campos de conocimientos" surge de la búsqueda de una resolución, a modo de síntesis en el repertorio de opciones curriculares, tratando de rescatar las potencialidades de cada uno de los abordajes anteriormente señalados.

Teniendo en cuenta sujeto-objeto, los campos aspiran instalarse en la delicada y compleja toma de decisiones que, a diario y en el aula concreta, realiza cada docente, para servirle como "banco de datos" amparando la delicada tarea que significa resolver, al interior de cada unidad didáctica, la selección, organización y presentación de los contenidos de aprendizaje.

En este sentido podríamos plantear a los campos de conocimiento como "grandes campos del conocimiento en acción".

Además, instalados en la especificidad de la práctica pedagógica al intentar amparar la estructura lógica y la especificidad del "saber sistematizado", pero vinculándolo a

la estructura psicológica del niño que puede y debe aprender, en tanto "saber significativo", los campos de conocimiento representan, para el maestro, "espacios de mediación" entre la estructura lógica (de las disciplinas) y la estructura psicológica (de los niños que aprenden).

Curriculum, práctica pedagógica, selección y organización de contenidos, constituyen saberes del campo de las Ciencias de la Educación.

En este campo hablar de unidad y pluridisciplinariedad no es contradictorio, ya que las Ciencias de la Educación constituyen, al mismo tiempo, un conjunto coherente y diversificado de estudios (Escolano, A. 1978).

En los campos de conocimiento la unidad está presente desde los sujetos de aprendizaje, en la visión sincrética que del mundo poseen los niños pequeños y está presente también, en la presentación de realidades integradas-totalizadoras.

La pluridisciplinariedad, contemplada al interior de los campos propuestos, respeta la "especificidad" de cada uno de las disciplinas, para no reducir la riqueza de los objetos de conocimiento, los contenidos a enseñar.

Por último, los campos de conocimiento propuestos se han organizado en su relación con las aplicaciones prácticas, o sea en torno a la selección de los contenidos que se consideran pertinentes para ser socializados en el Nivel Inicial, contenidos para que los niños puedan "apropiar el mundo", estimulándolos a avanzar cada vez más, incentivando el deseo de aprender, compartiendo la satisfacción de saber.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

5.2. "LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO PARA EL NIVEL INICIAL

**5.2.1. EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LOS LENGUAJES  
EXPRESIVOS.**

## FUNDAMENTACION DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

El hombre inserto en la sociedad necesita relacionarse para interactuar en ella modificándose y modificando a su medio, en busca de un mejoramiento de vida, y el lenguaje cumple en esta interacción un rol fundamental.

Desde siempre se ha identificado el concepto de lenguaje con lengua; sin embargo en un sentido amplio, lenguaje abarca todo el sistema comunicativo que es capaz de crear y usar el hombre.

En sentido amplio también se emplea lenguaje para designar el conjunto de significaciones que se desprenden de objetos y también de animales. Es así que se habla del lenguaje de las flores, del lenguaje de las abejas, del lenguaje de los delfines y de otros. En nuestro caso y para este curriculum queremos designar con este concepto todo sistema significativo que emplea el hombre en relación consigo mismo y con el otro. Es decir, todo signo que represente acciones, pensamientos, sentimientos, gestos, vivencias, movimientos, imágenes, sonidos, que se manifiestan en el complejo sistema que crea el hombre en sus interrelaciones con los demás, para expresarse, comunicarse, manifestarse, organizar sus pensamientos, construir conocimientos para gozar, para vivir, crear, y recrear.

Desde esta concepción el lenguaje abarca un amplio abanico de especificidades, tenemos así el lenguaje del cuerpo, el lenguaje de la plástica, el de la música, el de la mímica, y el lingüístico; razón por la cual a partir de ahora hablaremos de los lenguajes en sentido globalizado y de "lenguaje" cuando la especificidad así lo requiera.

Los lenguajes en su doble dimensión, interna en la relación pensamiento-lenguaje y externa, vinculante de la expresión y la comunicación, se construyen, se enriquecen y se re-significan permanentemente.

En este crecer interno y externo el hombre está en una constante construcción. Construcción que se enriquece a medida que aumenta su experiencia, lo que asegura un campo fértil para la fantasía, la imaginación y la creatividad.

¿A partir de qué se crea?, ¿en qué se basan la imaginación y la fantasía?.

"Si examinamos la historia de los grandes descubrimientos, de los mayores inventos, podremos comprobar que casi siempre surgieron en base a enormes experiencias previamente acumuladas. Precisamente toda fantasía parte de esta experiencia acumulada: cuanto más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundantes serán las fantasías".

"De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño, si queremos proporcionarle bases suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será a igualdad de las restantes circunstancias la actividad de su imaginación".

"Entonces, para que el niño sienta necesidad de comunicarse es preciso imbuir en él fuerte interés hacia la vida que lo rodea". (Vigotsky, 1982)

Toda la personalidad, la acción, el sentimiento, la reflexión son la base de los lenguajes. Es un hacer en continuo proceso y modificación.

En el hacer expresivo-creativo se selecciona, se integra, se prueban diferentes combinaciones, se exploran y aplican conocimientos de otras áreas, se resuelve capitalizando el error, se fijan procesos y nociones, se construyen estructuras, se dictan y utilizan normas y códigos, se arriban a diferentes resultados.

Los lenguajes entonces, surgen como respuesta a una necesidad que se concreta en una actividad, "la verdadera actividad es diferente de la simple ejecución de actos y ademanes. Es sucesión de acciones que se basan en una necesidad, que responde a un interés que es provocada por un deseo que es objeto de proyecto abierto, que se desarrolla mediante operaciones funcionales, que constituye una experiencia personal, que origina una reflexión y que permite alcanzar uno o varios de los siguientes objetivos:

- Expresión de sí.
- Descubrimiento del mundo.
- Adquisición de conocimientos o poderes, (poder hacer)
- Comunicación con los demás" (Francine Best, 1983).

En este amplio espectro el niño sigue una trayectoria, un movimiento, en el que muchas veces es necesario orientarlo "porque las reacciones infantiles por espontáneas que sean, no necesariamente están siempre de acuerdo con las exigencias de una verdadera educación, y a veces, ni siquiera con los deseos mismos del niño". (Hannoun, 1977)

Es por esto que, en el campo de los lenguajes, una intervención pedagógica adecuada, procurará siempre construir y socializar estrategias que favorezcan el desarrollo del conjunto de potencialidades comunicativas-expresivas que portan y construyen permanentemente los niños y cada uno de ellos en particular, ayudando a la significativa apropiación de los distintos lenguajes que les permitan expresarse y expresar el mundo.

La base misma del desarrollo expresivo está en leer el mundo desde sí, que es también conocerse a sí mismo. Ello lleva a profundizar el pensamiento divergente. Conduce a profundizar las respuestas diversas frente a los mismos

estímulos, reafirmando las personalidades, las distintas maneras de "ver" el mundo.

La educación tiene, desde esa perspectiva, la posibilidad de desarrollar la creatividad, que da sentido y significación a los aprendizajes. Se trata entonces de socializar, en una segunda instancia, cada aprendizaje individual, una propia manera de ver, en una visión colectiva múltiple.

Sino enseñamos "a ver, sentir, expresar, oír, tocar, oler", es decir, a percibir este mundo como seres únicos; si no creamos ámbitos propicios para la comunicación colectiva, para la creación de normas, la visión crítica, la opinión divergente, el compromiso afectivo, la defensa solidaria de los sectores marginales de la cultura; si no recreamos el mundo con una nueva visión y proyectamos con nuestra creatividad el futuro, sólo habremos contribuido al avance de la masificación con seres incapaces de libre albedrío, crítica constructiva o visión crítica y divergente, es decir habremos educado sólo para el consumo.

Como los lenguajes internos y el pensamiento nacen del complejo sistema de interrelaciones entre el niño y las personas que lo rodean, así estas interrelaciones son también el origen de los procesos volitivos del niño que contribuyen a la construcción y al desarrollo de su identidad.

Por identidad nos estamos refiriendo a un yo persona, un ser en movimiento, una identidad espacial única, que solamente puede ser entendida desde su historia personal, biológica, psicológica y social.

El desarrollo de la identidad será entonces desarrollo de los lenguajes tomando a éstos como formas de conocimiento del niño. Integralidad que nos permite sobrevolar dicotomías que han escindido la expresión de lo cognitivo.

Será entonces el desarrollo de la identidad, desarrollo integral del niño, síntesis de conocimientos del mundo y de sí mismo que tienen su particularidad.

Siguiendo el pensamiento de César Coll entendemos que los lenguajes son instrumentos reguladores, por excelencia, de la acción y del pensamiento.

Pero además, los lenguajes adquieren esta función reguladora cuando son utilizados en toda su potencialidad para llevar a cabo, diferentes formas de comportamiento en el marco de la interacción social.

Junto a la función comunicativa, los lenguajes tienen también una función reguladora de los procesos cognitivos.

Desde esta fundamentación se aspira, al interior de este campo y del mismo en su relación con los demás, contribuir a hacer de los establecimientos del Nivel Inicial, espacios sociales en los cuales, el desarrollo cualitativo de los lenguajes expresivos sirvan para que cada uno de los niños amplíen y recreen en libertad y con desafíos constantes, imaginación, fantasía, interpretación y recreación transformadora, construyendo, en conjunto, cultura infantil que los exprese y exprese su mundo.

#### PROPOSITOS GENERALES DEL CAMPO

- Favorecer el desarrollo de las potencialidades comunicativas-expresivas del niño, mediante la apropiación de los distintos lenguajes que le permiten expresarse y expresar el mundo.
- Contribuir a enriquecer el empleo de los distintos lenguajes por parte del niño, para que a través de ellos se construyan significados.
- Estimular la producción grupal e individual proporcionando el conjunto de herramientas

necesarias al uso y recreación de los distintos lenguajes.

- Contribuir al desarrollo de la sensibilidad y a la construcción de una estética personal.
- Favorecer el acercamiento del niño a las obras de la cultura regional, nacional y universal, para contribuir al desarrollo de capacidades que permitan elecciones críticas y genuinas.

LENGUA

12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

## 1. MARCO TEORICO

### LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD.

Hay dos aspectos que convergen en el desarrollo del lenguaje. El primero es "exterior" y se relaciona con los "arreglos de encuentros de habla" que produce la comunidad lingüística de manera que a los pequeños "se les ocurra" cómo hacer claras sus intenciones comunicativas y cómo penetrar en las intenciones del otro. El segundo aspecto es más interior y de procedimiento y se relaciona a cómo los intentos comunicativos son sucesivamente transformados a través de negociaciones en procedimientos lingüísticos cada vez más poderosos. Es así que los niños se manifiestan como activos constructores del lenguaje. En la observación sobre cómo construyen el lenguaje oral especialmente; se descubre que tratan de ir sistematizando lo que aprenden. Construyen reglas que les permiten regularizar verbos -aún los irregulares- construir plurales, organizar, corregir y reorganizar palabras y oraciones, poner a prueba sus producciones lingüísticas mediante el uso; sujeto a una dúctil actitud de autocorrección ante señales de la ineficacia de sus mensajes o ante la corrección del adulto.

En su interacción social con su contexto familiar, los niños son apoyados para dominar el lenguaje que están adquiriendo. "En esa empresa muy pronto se hace claro que el niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje, que su entrada en él está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística. Es igualmente claro que los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y,

al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje" (J. BRUNER. El habla del niño).

¿Cómo aprende un niño a producir oraciones que nadie le enseñó? ¿Qué hace que entienda oraciones que nunca escuchó? ¿Cómo aprende a pedir o a indicar? ¿Cómo construye los conceptos?

"La adquisición comienza cuando la madre y el niño crean una estructura de acción recíproca para comunicarse y para constituir una realidad compartida". El intercambio dialéctico que se da dentro de esa estructura inicia un proceso durante el cual el niño se apropia de la gramática, construye los conceptos y resuelve sus intenciones logrando una competencia comunicativa cada vez más rica. A partir de los dos años y medio el niño ya ha construido una gramática con la que opera a partir de pocas estructuras para hacer muchas cosas mediante las palabras. Aprende a referir, aprende a indagar y aprende a ordenar para satisfacer sus necesidades.

Cuando se internaliza el lenguaje verbal como un instrumento de expresión y de conocimiento, se torna posible para el niño la representación y transformación de la experiencia del mundo con mucha más flexibilidad y cada vez en forma más potenciadora, el lenguaje proporciona medios no solamente para representar la experiencia sino también para transformarla.

Lógicamente si es capaz de construir el lenguaje oral para satisfacer sus necesidades, ejercitándolo en un medio propicio que le permite construir y desarrollar su competencia lingüística; nada impide afirmar que también pueda construir el lenguaje

escrito si se crean situaciones en las que la escritura surja como una necesidad y se entablen con respecto a la misma, vínculos de afectos que incentivan la producción y comprensión lectora.

Dice Emilia Ferreiro: "Los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran, a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido (como tantos otros objetos de la realidad a los cuales dedican sus mejores esfuerzos intelectuales)". Con respecto a la alfabetización en el Nivel Inicial agrega: "No se trata en este nivel ni de adoptar las malas prácticas de la primaria, siguiendo tal o cual método de enseñar a leer y escribir, ni de mantener a los niños asépticamente alejados de todo contacto con la lengua escrita. Esa es una falsa dicotomía, que se expresa en la famosa pregunta: ¿Hay que enseñar a leer y escribir en el preescolar o no hay que enseñar? Mi respuesta es simple: no hay que enseñar, pero hay que permitirle al niño que aprenda.(2).

## 2. COMPETENCIA COGNITIVA, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Desde el comienzo el niño es activo en la búsqueda de regularidades en el mundo que lo rodea y una gran parte de la actividad es extraordinariamente social y comunicativa. Las acciones infantiles muestran un sorprendente grado de orden y sistematicidad. El mundo perceptivo del niño se ordena y organiza por reglas sumamente abstractas que comienzan a estructurarse desde las primeras actividades psicomotrices. Tanto el pensamiento como el lenguaje se desarrollan a medida en que el niño le busca el sentido al mundo

que lo rodea. El objetivo es el aprendizaje del lenguaje por medio del propio lenguaje y del pensamiento. Tanto el uno como el otro se nutren mutuamente a medida que se fomentan situaciones en donde ambos se activan de manera eficiente. El niño siempre está observando, escuchando, formulándose hipótesis y probándolas al tiempo que desarrolla su lenguaje, el cual le permitirá comunicarse significativamente.

Se adquiere el lenguaje ya equipados con conceptos relacionados con la acción. Su dominio parece cumplir un factor instrumental; se lo construye para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque sólo sea atribuir significado a algo. En este hacer y aprender el niño usa el lenguaje por su capacidad de referencia y de significado, por su capacidad de comunicación y por la efectividad que le proporciona el lograr que se hagan cosas para satisfacer sus necesidades.

Cabría preguntarse ¿cuántos tipos de conocimientos construimos y desarrollamos como seres insertos en una sociedad? Indudablemente no sólo una competencia cognitiva referido tanto a saberes que organizan y estructuran al mundo sino también a instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones, orden, etc.) al servicio del pensamiento y del lenguaje. La persona que posee ya un conocimiento lo que hace es expresarlo por medio del lenguaje. El funcionamiento del lenguaje está basado en una competencia lingüística que es el conocimiento que tiene un hablante de las reglas de su lengua. Y comprende sintaxis, morfología, léxico, semántica, fonología, constituyendo una gramática con las especificidades propias de cada lengua. Sin embargo la competencia lingüística o conocimiento del sistema lingüístico, no es más que

una parte de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa designa al conocimiento y a la capacidad de una persona para utilizar el lenguaje en cada situación y bajo condiciones particulares; o sea, la capacidad de usar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada, adecuando sus mensajes según sus interlocutores, sus intenciones, sus objetivos, conocimientos mutuos, situaciones, necesidades, etc.

Estas competencias están sometidas a aprendizajes y cambian con las experiencias. En este sentido los niños necesitan la oportunidad de experimentar con el lenguaje en todas sus modalidades: escuchar, hablar, escribir y leer. Así llegan a conocerlo y de esa manera pueden usarlo en situaciones significativas. Todo esto trae como consecuencia que los alumnos aprenden a leer, leyendo; a escribir escribiendo; a hablar hablando; a escuchar escuchando; y a pensar pensando.

#### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

El Nivel Inicial cubre un período privilegiado para la estructuración y desarrollo de la competencia lingüística; y cada momento y situación ofrecen oportunidades ricas para ejercitar un intercambio lingüístico relacionado con la realidad circundante, con gran carga afectiva y con ricos accesos al mundo de la fantasía.

Es muy importante que las acciones a desarrollar por la escuela comprendan contextos comunicativos diferentes en cuanto a interlocutores, en cuanto al contexto propiamente dicho, en cuanto a las intenciones y a los contenidos.

El papel del docente es el de facilitar situaciones de aprendizaje para que el aprendizaje se produzca en forma natural y agradable, respete las experiencias que traen los alumnos y en todo momento fomente el intercambio de conocimientos de tal manera que ellos se conviertan en aprendices también. No se enseña vocabulario, ni gramática en forma aislada sino que se aprende haciendo. "La enseñanza viene a ser el arte de colocar la teoría en la práctica. Desde ese punto de vista la teoría y la práctica son inseparables". (Osuna 1990).

Por ello, las consideraciones metodológicas que se enumeran a continuación son puntuales y con ellas se pretende incentivar en el docente su capacidad creadora en la organización de actividades integradoras, donde el lenguaje sea una variable más del aprendizaje que se asimila y se comparte teniendo en cuenta distintos aspectos.

#### CONSIDERACIONES METODOLOGICAS ESPECIFICAS

1. Tomar conciencia de que cada uno construyó su lenguaje y que es de uno y es de todos, da lugar a reflexionar que siempre es posible seguir enriqueciéndolo, produciendo "hechos lingüísticos" propios y comprendiendo los de los demás, tanto en lo oral como en lo escrito.
2. Cultivar el diálogo, la reflexión, la conversación, enriquece las experiencias lingüísticas y facilita las acciones de leer y escribir; la organización de nuevas estructuras sintácticas; léxicas; construcciones semánticas, la discriminación fonológica que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. "Pero no sólo eso, expresándose el niño se forma y esencialmente forma su pensamiento y su personalidad". (Hannoun 1977).

3. Tomar conciencia de que los distintos lenguajes son reguladores de la acción, el pensamiento y los sentimientos en el comportamiento humano, ayuda a comprenderse y a comprender a los demás; lleva a respetar normas sociales y desarrolla pautas morales.
4. Intentar interpretar los significados posibles de los textos a partir de las imágenes o del contexto, discutiendo posibles interpretaciones es un estímulo importante que incita a leer o a que se les lea para verificar o rechazar las propias anticipaciones y para gozar de las lecturas desde las expectativas individuales.
5. Buscar en la lectura y en la escritura el deleite y el placer que produce acceder a otros mundos actúan como estímulos para cultivar hábitos por la lectura y la escritura.
6. Ver en la escritura un instrumento que permite comunicarse con uno mismo y con el otro lleva a vivir la necesidad de aprender a escribir, esencialmente si se realiza disfrutando este "construir", desarrollando el interés por ella, el espíritu crítico y la capacidad creadora.
7. Poner a los niños en contacto con la magia de la palabra, con su música, con el gusto de decirla, en un clima de libre creación y recreación posibilita "ese goce ante los valores estéticos de la palabra".
8. Que el adulto lea mucho y que los niños participen en situaciones de lectura posibilita que construyan un importante caudal de conocimientos no sólo sobre el contenido del texto, sino también sobre aspectos lingüísticos que caracterizan a la lengua escrita y la diferencian del lenguaje oral.

9. Formular hipótesis acerca de lo que puede decir en base a la forma que presenta el portador de texto influye ricamente en la competencia que el niño va construyendo sobre "cómo se dice" según los distintos usos del lenguaje.
10. Ofrecer distintos estilos lingüísticos y literarios permite resignificar las obras conocidas y el descubrimiento de las nuevas, según las experiencias previas adquiridas.
11. La exploración del texto en forma individual o grupal y su participación en reiterados actos de lectura y de narración oral por parte del adulto - con comentarios sobre lo leído o simplemente escuchando la lectura- permiten establecer las diferencias entre leer y contar; diferencias entre distintas extensiones y distintos tratamientos gráficos, distintas convenciones y reglas; y además permite apreciar el comportamiento lingüístico con características regionales; valorizando dentro de la escuela, la cultura nacional.
12. Buscar cuentos o canciones populares que los niños recuerdan o memorizan con facilidad o imitar actos de lectura, colabora para que entiendan la naturaleza del sistema de escritura y el texto que están leyendo, porque para la comprensión de lo que se lee no sólo intervienen las estructuras cognitivas, sino además la información previa que se tenga sobre el tema, los lazos afectivos que lo relacionan con el texto, las pautas morales que llevan a aceptar o rechazar lo que dice el texto y la competencia lingüística que favorece paulatinas aproximaciones y ajustes.
13. En actividades de exploración o de experimentación: el favorecer el planteo de teorías

espontáneas, facilitando el intercambio de creencias y de opiniones, confrontando con los hechos, analizándolos y discutiéndolos, arribando a conclusiones y finalmente, el recurrir a los textos para comparar las conclusiones a las que se hubo arribado significa usar la lectura como una forma más de evaluar las respuestas a interrogantes ya planteados.

14. Si a partir de la información que provee el libro se abre la discusión y se proponen acciones que posibiliten que los niños observen, busquen, recolecten, exploren y extraigan de lo realizado sus propias conclusiones; para luego volver al texto con preguntas más puntuales que se podrán abrir a nuevas situaciones problemáticas entonces se usa a la lectura como fuente de interrogante.
15. "Las estructuras más elaboradas del pensamiento, las nociones primarias, los conceptos fundamentales quedan implícitamente comprendidos en las reacciones más simples y corrientes del niño. El pequeño las vive sin tener conciencia de la existencia de las mismas, incluso sin tener conocimiento de su contenido. La explicitación de lo implícito son los propósitos que como educadores debemos traer a la conciencia y al conocimiento de los alumnos". (Hannoun, 1979). El niño ha construido su gramática, entonces, observar, comparar, analizar sus propias producciones, permitirse jugar y equivocarse, desacralizarlo, desescolarizarlo permite desentrañar el sistema lingüístico en su faz escrita y descubrir que es un objeto nada aburrido y digno de ser amado.
16. Orientar el acceso e interactuar frecuentemente con portadores de información masiva reales y diversos, tanto medios gráficos como audiovisuales,

constituyen situaciones que permiten reflexionar sobre la organización, estructura, estilos, niveles, fines e intenciones de las comunicaciones masivas.

### PROPOSITOS

#### . Sobre el lenguaje.

- a) Reforzar y potenciar los conocimientos y las habilidades lingüísticas ya construídas relacionadas con competencias referidas a los subsistemas: fonológico, semántico, lexical, sintáctico-morfológico y textual.
- b) Favorecer el dominio del código lingüístico hacia un uso más diferenciado del mismo, usando y poniendo a prueba esas competencias en contextos comunicativos distintos y con intencionalidades diversas.

#### . Sobre la finalidad.

- a) Aprovechar y enriquecer acciones, conocimiento socialmente compartidos.
- b) Gozar de las riquezas del lenguaje para recrear la realidad y la fantasía.
- c) Expresar y comunicar lo que vivencian y experimentan en distintos momentos y contextos.
- d) Orientar en la creación de relaciones sociales para un aprovechamiento común de acciones, conocimientos, razonamientos, sensaciones y sentimientos; reflexionando sobre la adecuación de las pautas sociales y lingüísticas.

- e) Usar las distintas formas de representaciones para recrear situaciones, expresar sentimientos, intenciones, reales, imaginarias o fantasías.
- f) Ofrecer muchas y variadas experiencias para ir proporcionando base suficientemente sólida para la actividad creadora.
- g) Observar el principio de libertad, como premisa indispensable para toda actividad creadora infantil partiendo de los propios intereses de los niños.
- h) Conocer y usar las normas que regulan los intercambios lingüísticos (pausas, turnos, escuchas, etc.).

### CONTENIDOS

1. El lenguaje oral en situaciones cotidianas y en relación con lo afectivo, con el mundo real y mundos posibles.
  - Organización de la información referida a sus experiencias y sentimientos.
  - Organización de mandatos y peticiones según las necesidades de la situación comunicacional.
  - Organización de hipótesis anticipatorias y propuestas para proyectos.
  - Fundamentaciones espontáneas y fundamentaciones orientadas hacia la causalidad.
2. El lenguaje en las relaciones sociales.
  - Normas de salutación, de agradecimientos y de pedidos de ayuda.
  - Incorporación de pautas sobre la naturaleza del discurso en la comunicación: saber escuchar;

esperar los cambios de turnos, adecuación de respuestas, pertinencia de la información.

3. Las transmisiones orales del campo de la literatura y de la cultura general.

- Creencias, mitos, leyendas, folklore, cuentos, etc.

4. Producción oral y escrita y valoración de creaciones individuales y grupales.

- Las conversaciones, narraciones, caracterizaciones de acciones, objetos, personas, etc.

- Las escrituras espontáneas y con consignas.

- Semejanzas y diferencias entre el lenguaje escrito y el oral.

- Funciones y propósitos de la lectura y de la escritura.

- Diferenciación de los distintos portadores de textos: por su distribución en el espacio, por su intencionalidad, por sus agentes, por la situación.

- Comparación y reflexión de las distintas formas de representaciones (enactiva, icónica y simbólica).

5. La formación de los conceptos como clases y relaciones.

- La definición ostensiva, por enumeración, por género y diferencias, por función.

6. Comprensión lectora.

- Anticipación lectora: corroboración, reflexión y ajustes.

- La lectura como práctica cotidiana para deleitar y para debatir.

7. Comparación y reflexión de los distintos códigos comunicacionales

- dibujos animados, historietas, telenovela, teatro, títeres, marionetas, teatro de sombras, mimica, danza, bailes populares, pinturas.

8. Construcción y lectura de códigos sonoros, mímicos y gráficos.

2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18

BIBLIOGRAFIA

- BERTONLINI, P. y FRABBONI, F.: "Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil". Paidós, Barcelona 1990.
- BRUNER, J.: "Aprendizaje y pensamiento" en Aprendizaje escolar y evaluación, Paidós, Bs.As. 1984.
- BRUNER, J.: "El habla del niño". Paidós, Barcelona 1983.
- COLL, César: "Diseño Curricular Base. Educación Infantil". Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona 1989.
- CHOMSKY, Noam: "Reflexiones sobre el lenguaje" Editorial Sudamericana. Buenos Aires 1977.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana: "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI. México 1979.
- LEAL GARCIA, Aurora: "Construcción de sistemas simbólicos: La lengua escrita como creación" Gedisa. Barcelona 1987.
- LERNER DE ZUNINO, D.: "Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica".
- SLOBIN, Dan: "Introducción a la psicolingüística". Paidós. Buenos Aires 1974.
- VIGOTSKY, L.S.: "La imaginación y el arte en la infancia". Akal, Madrid. 1982.

0  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9

0  
1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9

LITERATURA INFANTIL

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

" La literatura ayuda a encontrar el propio rostro".

E. SABATO

Para empezar, un poco de historia...

Durante mucho tiempo lo literario infantil estuvo subordinado a la pedagogía. Era muy "útil" para enseñar otras cosas, otras realidades que poco tenían que ver con las palabras, materia prima por excelencia de la literatura.

Así los adultos temerosos, cautelosos, manipularon a su antojo esta esfera de nuestra cultura para acortarla, cercarla y prescribir que era lo que el niño necesitaba y que debía ocultársele.

De este modo comenzó una etapa en la cual se trató de desterrar de los cuentos a los ogros, las brujas, las varitas mágicas, para dar paso a una realidad limpia, buena y razonable.

Surgieron bajo esta ideología cuentos escritos específicamente para niños basados en una blanquísima y lavada realidad, que dejaba afuera todo lo dramático, tenso o contradictorio que contiene la vida. También se eliminaron las emociones fuertes, los sueños incontrolables y todo lo perturbador. En realidad se quiso borrar lo que asustaba, pero no al niño, sino al adulto, ya que la imaginación se presentaba como fuerza poderosa que, al no poder ser controlada, caía bajo sospecha.

Felizmente, estos denodados esfuerzos no dieron los frutos esperados. La literatura, colándose por donde pudo y especialmente refugiándose en las clases populares, conservó su esencia mezcla de realidad y fantasía como la vida misma. Así reinó en los juegos y cantos infantiles donde se dan la mano la vida y la muerte, las alegrías y tristezas, las

palabras sin sentido, para poder, con fuerza, "abrir la puerta" de la imaginación infantil.

A partir de los estudios realizados por Freud y Piaget, los educadores comienzan a vislumbrar que fantasía y realidad no estaban tan separadas; y que la imaginación se nutre de la realidad y la modifica.

Los nuevos aires llegan lentamente a nuestro país. Podemos reconocer gritos de audacia en escritores de la talla de Miguel Cané, Horacio Quiroga, Conrado Nalé Roxlo, -entre otros- en los cuales se nota la intención de buscar una real comunicación con el niño.

Pero es recién María Elena Walsh la que se animó a jugar con las palabras al acercarle a los niños y adultos, una literatura inserta en la realidad total, abarcadora -por lo tanto- de lo imaginario.

Herederas directas de esta gran creadora son las voces de Laura Devetach y Elsa Isabel Borneman, a las que se le suma, años más tarde, la de Graciela Montes.

Estas autoras logran el espacio necesario para lo fantástico en la literatura para niños.

Con el correr de los años se van sumando otros nombres: Javier Villafañe, el polifacético titiritero, Gustavo Roldán, Emma Wolf, Silvia Schujer y así día a día conocemos nuevos autores.

#### FUNDAMENTACION GENERAL.

"En efecto que es la imaginación sino la memoria de lo que aún no se ha producido".

Julien Green

En la actualidad la literatura infantil no tiene un lugar reconocido dentro de la escuela. A veces se cree "cumplir" con ella al utilizar esporádicamente cuentos o poesías, pero,

en la mayoría de los casos se la utiliza como recurso para "enseñar" otra cosa.

La literatura no debe ordenarse hoy, junto con otros contenidos, con la jerarquía y función que le compete en el proceso educativo, con un objetivo propio y a la vez esencial: el goce estético.

El placer que provoca el contacto con el objeto literario, garantiza la búsqueda de momentos similares en ámbitos extraescolares y a través de toda la vida.

La obra literaria es un elemento fundamental dentro de una escuela liberadora; donde se lea y se aliente a expresar los "significados" obtenidos con libertad, para poder construir el pensamiento individual.

Es necesario un reconocimiento de la literatura que acompañe al niño desde pequeño a través de las canciones de cuna, rondas, poesías y cuentos para que el Nivel Inicial retome todo este bagaje cultural y continúe naturalmente y con fluidez los "contactos literarios".

Para promover la expresión del niño, el clima imperante en el jardín debe ser de plena confianza, de desinhibición, de respeto, colaboración, donde permanentemente sea experimentada la libertad de expresar el mundo interior con sentimientos, ideas, proyectos, miedos y fantasmas, además de la mirada sobre el mundo exterior.

De este modo los niños pueden pensar e imaginar libremente, siendo capaces de proyectarse en un porvenir distinto o, por lo menos elegir, ante la multiplicidad de opciones.

El niño estimulado a expresarse se sentirá valorizado, capaz de intercambiar de igual a igual con maestros y compañeros, dejando de ser una criatura repetidora de cultura, para convertirse en creador de ella.

"...permitir a un niño que use sus facultades intuitivas no es sólo una cuestión de práctica, de explorar sus recursos disponibles. Es también una cuestión de honestidad". (Jerome Bruner)

Uno de los tantos medios para lograr la expresión, es hacer hincapié en la actitud lúdica del niño que lleva en sí misma implícita el placer por el descubrimiento, la reconstrucción, el ensayo y la invención. El juego brinda, por su posibilidad de recrear y rectificar el error, por su compromiso intelectual y afectivo un conocimiento más fuerte y activo. Por ejemplo, los juegos creativos con el lenguaje, tienen como finalidad desarrollar el potencial lingüístico y despertar el entusiasmo por la creación productiva y a la vez el descubrimiento del "poder decir".

"...no es tanto, la instrucción, ni el lenguaje, ni el pensamiento lo que permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento". (Jerome Bruner).

Tanto la actividad lúdica como los contactos literarios deben estar asociados a los momentos felices de la vida del niño. De esta manera se van generando las posibilidades para generar el gusto por la literatura y la escritura. Pero para que esto ocurra, la literatura debe ser fuente de deslumbramiento, de reflexión, y de intervención en el mundo.

Pero, ¿cómo hacer para que el niño disfrute verdaderamente? Tal vez instaurando de una vez y para siempre, con total conciencia y responsabilidad, una pedagogía de la imaginación, que lleve al niño al dominio del lenguaje oral y escrito.

Si nos decidimos por estimular al niño en el desarrollo de su imaginación, tendremos que ofrecerle múltiples oportunidades de acrecentar su experiencia.

"...la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada..." (L. S. Vigotsky)

Dentro de esta postura nada de lo que haga la escuela será inocente, tanto en el hacer como en el omitir.

Si acordamos que el leer y el escribir son actividades "productivas de significaciones múltiples", éstas deben comenzar en el Nivel Inicial y seguramente continuar durante toda la vida.

Es función primordial de este Nivel, iniciar al niño pequeño en esa gran aventura que es "desear leer", ya que saber leer significa también querer saber que dicen los demás, para despertar en él, un desear comunicarse con el otro.

Los niños llegan a la escuela con diferentes bagajes en cuanto a experiencias de comunicación. En una verdadera democratización, el ámbito escolar deberá proporcionar situaciones reales de comunicación a través de los distintos lenguajes expresivos que ayuden al niño en su proceso de socialización. También deberá la escuela poner al niño en contacto con materiales literarios diversos (cuentos, poesías, historietas, libros de imágenes, etc.).

La gran responsabilidad del maestro de Nivel Inicial es la elección del material que acercará al niño. Con criterio amplio adherimos al pensamiento de G.Pathe (1984) "...seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario, seleccionar significa valorizar".

Así entendida la literatura, asume el carácter de instrumento de conocimiento estético, crítico, ético, político y social.

#### FUNDAMENTOS ESPECIFICOS DE LOS CONTENIDOS.

- \* El Nivel Inicial debe tender al "saber leer" entendido como una actividad que no termina nunca, es en sí, una búsqueda constante de significaciones.
- \* El desarrollo del "querer leer" supone un querer comunicarse con el otro.
- \* El dominio de la lengua oral es la condición necesaria para la realización de una democratización de la enseñanza, ya que abrirá los caminos para llegar a la lectura. Por lo tanto, se debe "desenmudecer" a los niños mediante el juego de la palabra, libre y espontánea que lleve a una comunicación auténtica.
- \* Es dialogando, como el pequeño va a ir dándole valor a las palabras, ante la necesidad de expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo.
- \* Orientar al niño hacia la creatividad nutriéndolo de variedad de relatos, es encaminarlo hacia la maduración en el manejo de lo real-imaginario.
- \* La literatura oral tradicional es un modo literario esencial en la vida del pequeño, ya que la palabra le llega cargada de afectividad y además lo introduce vivencialmente en una cultura que le pertenece y que lo identifica, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.
- \* El maestro narrador de cuentos entabla con su auditorio infantil una estrecha relación basada en el afecto y la complicidad.
- \* El desarrollo de la imaginación ayuda al niño a proyectarse hacia el futuro, lo encamina a

comprender que el mundo no está "todo dado" y que él puede ser agente de transformación.

- \* La función primordial de la poesía para niños es la de proporcionar placer y alegría.
- \* Cuando acercamos poesía a los niños los sumergimos en el campo de lo imaginario, para reinventarla, ya que leer poesías es siempre leer algo distinto de lo que está escrito.
- \* El interés del niño por la historieta se explica por la naturaleza gráfica del material. Así la imagen y el dominio de lo real-imaginario hacen de ella uno de los objetos literarios preferidos en la infancia.
- \* La incorporación de los medios masivos de comunicación al medio escolar, hará que el niño los conozca, critique y disfrute, como una de las tantas y distintas clases de "lecturas" que la sociedad ofrece.

#### PROPOSITOS.

- \* Desarrollen la curiosidad por querer saber "qué dicen los materiales impresos y qué dicen las personas".
- \* Se conozcan a sí mismos y a los demás en un continuo movimiento pendular, donde lo literario, siempre presente, ayude a este reconocimiento.
- \* Desarrollen la capacidad de expresarse creativamente con la palabra.
- \* Disfruten de las narraciones de hechos de la vida cotidiana propias y ajenas.
- \* Logren diferenciar lo real de lo imaginario.

- \* Logren una comunicación fluida entre pares y con los adultos.
- \* Disfruten de lo literario como fuente de descubrimiento, sorpresa y conocimiento.
- \* Descubran las principales características de las distintas formas literarias : narrativa, lírica, drama.
- \* Descubran las principales características de las formas propias de la literatura infantil : trabalenguas, adivinanzas, cuentos mínimos, etc.
- \* Disfruten de la lectura y narración de cuentos.
- \* Expresen el "significado personal" de los cuentos escuchados.
- \* Recuerden la sucesión de acciones de los cuentos, reconociendo las relaciones de causalidad.
- \* Logren re-contar los cuentos leídos o narrados.
- \* Disfruten con la producción literaria, individual o grupal.
- \* Disfruten y valoren el contacto con los libros.
- \* Reconozcan las distintas partes de los libros: tapa, lomo, páginas, etc.
- \* Desarrollen la capacidad de la lectura de imágenes.
- \* Diferencien los distintos lenguajes utilizados por los distintos medios masivos de comunicación.
- \* Valoren los medios masivos como herramientas de comunicación en un mundo en constante cambio.
- \* Puedan detectar los aspectos negativos de los medios masivos de comunicación.

CONTENIDOS.

- \* Textos de tradición oral.
- \* Textos literarios.
- \* Canciones.
- \* Rondas .
- \* Poesías.
- \* Cuentos.
- \* Adivinanzas.
- \* Dichos populares.
- \* Historias.
- \* Refranes
- \* Leyendas.
- \* Cuentos mínimos.
- \* Coplas.
- \* Conversaciones.
- \* Narraciones.
- \* Cuento maravilloso.
- \* Cuento fantástico.
- \* Cuento contemporáneo.
- \* Teatro.
- \* Historieta.
- \* Lectura de imágenes.

\* Entrevistas.

\* Cartas.

\* Medios masivos de comunicación.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS PARA LA IMPLEMENTACION DE LOS  
CONTENIDOS PROPUESTOS.

- \* La expresión y el placer instalados en el Nivel Inicial ayudarán a formar niños que permanentemente sientan la necesidad de comunicar sus vivencias, sentimientos y deseos en un intercambio continuo con sus pares y con los adultos.
- \* Se trata de crear espacios donde el niño pueda vivenciar en la práctica los actos de hablar, escuchar, narrar, etc., de manera libre, personal y creativa, en contextos personales y sociales significativos.
- \* El clima óptimo imperante en el Nivel Inicial, debe ser el de confianza y afecto, que provoque en el pequeño la necesidad de comunicar lo que siente y piensa.
- \* El docente deberá proponer múltiples situaciones de comunicación (producción e interpretación) mediante el uso de estímulos variados y sorprendentes para el niño, donde éste pueda hacer uso de lenguajes verbales y no verbales.
- \* Las conversaciones entre el niño y el maestro, entre éste y los demás niños y por último entre niños, van desarrollando la capacidad de escuchar al otro y la necesidad de hacerse entender.
- \* La escuela debe brindar al niño el contacto con cuentos de todo tipo, tradicionales,

contemporáneos, fantásticos, solo así podrá el pequeño elegir con criterio propio.

- \* El cuento maravilloso le "habla" al niño de sus conflictos internos e inconcientes pero otorgándole la seguridad de un final reparador.
- \* El cuento fantástico proporciona al niño la distancia, el alejamiento necesario de una realidad inmediata, para comprenderla y poder volver sobre ella lúcidamente.
- \* El cuento contemporáneo, es el cuento de "autor" escrito generalmente para niños, abarcador tanto de lo imaginario como de lo real, en una búsqueda constante de comunicación con el mundo infantil.
- \* La selección de poesías para el Nivel Inicial no debe hacerse con el criterio de "claridad" o de "oscuridad", ya que el niño no necesita conocer todas las palabras para poder gozarlas, a veces incluso, le atribuye poderes mágicos a ese sonido que escucha por primera vez.
- \* El teatro, las dramatizaciones, son modos de expresión naturales en los niños, ligados al "yo soy" del juego infantil. El distanciamiento que proporciona el juego ayuda en la comprensión del "otro" y de sí mismo.
- \* Los medios de comunicación masiva en el Nivel Inicial deberán ser trabajados creativamente, es decir todo lo contrario a convertirlos en objetos de consumo pasivo.

4  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131  
132  
133  
134  
135  
136  
137  
138  
139  
140  
141  
142  
143  
144  
145  
146  
147  
148  
149  
150

EDUCACION CORPORAL

## FUNDAMENTACION

Cuando nos ponemos en actividad o nos quedamos inmóviles, ponemos en marcha al mismo tiempo complejos sistemas que se articulan para dar forma a la actitud, la postura, el gesto, el movimiento con que nuestro cuerpo entra en relación consigo mismo, con los demás y con el espacio circundante.

El cuerpo que somos es, está, se presenta al mundo e interactúa con él, a través de su tono, su postura, su actitud y movimiento, sus sentimientos y afectos.

...y este cuerpo donde se expresan esos múltiples y complejos sistemas no puede entenderse fuera de la historia personal y social de cada sujeto.

La toma de conciencia de la complejidad de la realidad y sus relaciones determinantes, plantea una reubicación del cuerpo y del movimiento en la adquisición y desarrollo de la identidad, del pensamiento y la inteligencia, de la comunicación, de las posibilidades de interacción, de la creatividad.

Entender al hombre desde esa articulación decodificando el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento en relación generan y que constituyen señales de su salud, subdesarrollo, sus posibilidades de aprendizaje e inserción social, y también de la enfermedad, de la discapacidad y la marginación.

Las habilidades motoras, la manipulación, la utilización del espacio real, el espacio gráfico, por ejemplo, están en relación directa con las más profundas vivencias donde está presente una intensa implicancia emocional que se expresa entre otras cosas, por el tono muscular. Es así como la mirada, el gesto, la distancia, la velocidad, se cargan de significación entrando en interjuego con lo biológico funcional y lo emocional que se influyen mutuamente.

Las divisiones entre movimiento funcional y expresivo son esquemas teóricos que no deben hacernos perder de vista la integralidad de lo corporal.

"Todo conocimiento fue anteriormente motor " según Piaget, y coincidimos con él, sobre todo si nos estamos refiriendo a un niño de la primera infancia, cuyo desarrollo corporal le permite pasar velozmente de ser un ser absolutamente dependiente a un ser que se traslada buscando objetos de su motivación.

En ese construir de sí mismo y del otro hay una amplia gama de acciones, que abarca lo que es nitidamente observable como el caminar, respirar, moverse, hasta manifestaciones apenas sugeridas, indicadoras de intenciones, de sensaciones, de sentimientos, que el cuerpo expresa respondiendo a los estados emocionales y cognitivos del hombre. Siendo éste consciente, en el mejor de los casos, lo que lo ayudará a conocerse y por ende a conocer al otro, siendo totalmente ajeno a ello, quedando los mensajes de su cuerpo en meras reacciones, para un lector que aún no ha aprendido a leerse, para un aprendiz que espera que lo inicien en el camino de mirarse, analizarse y entenderse a sí mismo.

Para iniciar este camino es fundamental entender que el lenguaje de los gestos es parte del saber pragmático que interviene en la comunicación y en el construir del yo, y de una acción efectiva, favorable o no, depende de su práctica social.

Hay matices sutiles y no tan sutiles en el conocerse, en la configuración del yo, contenido en un cuerpo físico, en un organismo maravilloso que construye para desenvolverse en el medio, y para interactuar con el otro, complejos sistemas de acciones, reacciones, percepciones, configuraciones y representaciones de sí mismo y del otro, para entenderse y comprender al otro.

Lo gestual, lo postural, el movimiento integral, los aspectos expresivos, son contenidos del movimiento, constituyen un cuerpo en movimiento que se conquista a sí mismo conquistando el mundo.

#### PROPOSITOS

- Descubrir las características de su cuerpo y su identidad, mediante las relaciones que establece entre él y otro niño.
- Exploración de las posibilidades motrices del propio cuerpo y el control progresivo del movimiento en relación a las actividades en las que esté implicado.
- Explorar el conocimiento del mundo y de las personas a través de la expresión dramática y corporal como instrumentos de relación interpersonal, comunicación e intercambio.
- Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de movimiento del propio cuerpo, introduciendo a través de la acción nociones relacionadas con el espacio y el tiempo.
- Incorporar normas de actuación favorables a la salud, que impliquen habilidades, actitudes y comportamientos.
- Desarrollar la confianza en las propias posibilidades de acción a través del gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado.
- Ir paulatinamente conociendo sus posibilidades y descubriendo los límites de seguridad mediante exploraciones cada vez más amplias del mundo circundante, encontrando por sí mismo el término medio entre la aventura y la seguridad.

## CONTENIDOS.

Sensaciones referidas al propio cuerpo: Cansancio, fatiga, tensión, relajación, esfuerzo, aguante, sueño, hambre, colores; texturas, formas, sonidos, olores, sudoración, ritmo cardíaco, ritmo respiratorio, etc.

Expresiones de sí mismo: Actitudes corporales de sentimientos, vivencias, gestos, emociones, necesidades, palabras, expresiones del carácter, imágenes.

Movimientos globales o totales: Posiciones, posturas (sentado, acostado, encorvado, derecho, torcido, en cuadrupedia ), arrojarse, caerse, sacudirse, girar, reptar, rodar, etc.

Movimientos segmentarios: De la cabeza, tronco, brazos, piernas y de las partes que los componen así como su exploración, reconocimiento y verbalización.

Características personales y de los demás: Sexo, peso, estatura, forma y tamaño de los pies, de las manos, más alto que, más bajo que, etc.

Orientación y estructuración espacio temporal: Espacio: personal-total-social-natural-obstaculizado-

- Desplazamientos: caminar, correr, saltar, rodar, rolar, transportar, gatear, etc.

con distintos diseños, con relación a los objetos, individualmente, en grupos

- Niveles: alto y bajo.

- Direcciones: adelante, atrás, arriba, abajo, derecha izquierda, adentro, afuera, alrededor de, por entre, etc.

Nociones temporales: Rápido-lento  
antes-después.

largo-corto.

ritmos internos (pulso, ritmo cardíaco, ritmo respiratorio, etc)

sonidos- ruidos.

respuestas rítmicas corporales .

respuestas corporales a sonidos.

secuencias de movimientos.

percusión corporal.

Capacidades motoras a desarrollar: Coordinación y control dinámico general. Coordinación oculo-manual (punterías). Equilibrio. Otras habilidades motrices que impliquen el desarrollo de ambas capacidades (patineta, patín, bicicleta, etc.).

Ajuste motor o control progresivo del movimiento: Dominancia motriz (lateralidad, lado preferencial del cuerpo). Control motor fino (cortar, pinchar, ensartar, embocar, pulsar, rasgar, dibujar, etc.). Control activo (adaptación del tono y la postura ).

Normas de relación y convivencia: Saludar, despedirse, dar las gracias, pedir ayuda, esperar turnos, control de la agresividad en situaciones de juego, etc.

#### CONSIDERACIONES METODOLOGICAS.

La concepción actual de la motricidad acepta una relación entre la experiencia corporal y los aprendizajes, desenvolviéndose en los límites de una pedagogía del cuerpo que comprende todos los aspectos específicos (coordinaciones finas, percepciones, sensaciones) y relacionados con los aprendizajes (escritura, lectura) y que hace posible y potencia todas las formas creativas en las que intervienen el cuerpo y el movimiento (mímica, baile, etc.).

Es con su cuerpo que el niño se va a mover, va a conocer y relacionarse con el mundo. Si el niño no conoce, no valora, no confía en su cuerpo en sus primeros años de vida, más difícil será más adelante donde el manejo del cuerpo es mucho más preciso. Es necesario darle la oportunidad de conocer su cuerpo para manejarlo mejor.

Un niño que desarrolla bien sus sentidos puede lograr buenas percepciones, con buenas percepciones se forman imágenes claras. En una imagen clara se basa un lenguaje (ya sea verbal, escrito o corporal) amplio y preciso con el cual el niño establece una buena relación consigo mismo y con el mundo exterior.

Toda tarea corporal debería partir de una puesta en situación a través de sugerencias, sonidos, elementos diversos que provoquen en el niño un deseo de acción: un paso importante en esta puesta en marcha es la elaboración de la "consigna": pregunta, sugerencia o encuadre de la actividad a realizar.

Este planteo es importante que sea "abierto", es decir que dé margen al niño para resolver a su manera, y de esta forma acceder "a la exploración de situaciones alternativas por él creadas" (Frosstig y Maslow). Así, el alumno tendrá la oportunidad de escoger y seleccionar las acciones que desee realizar y desarrollar a partir de un estímulo.

Al respecto Blazquez y Ortega señalan "...a partir de situaciones espontáneas o provocadas, el maestro hace evolucionar la situación existente o crea nuevas situaciones para multiplicar y diversificar conductas motrices". "Propone formas jugadas a partir de lo que el niño sabe hacer, teniendo en cuenta sus posibilidades y sus dificultades". Siguiendo esta línea de pensamiento que ubica en su pertinente dimensión el papel de la intervención pedagógica y teniendo en cuenta también el lugar privilegiado del juego en el Nivel Inicial, se considera que los juegos de persecución,

de búsqueda, masivos, en pequeños grupos, juegos de imitación de roles, juego dramático, de imitación de personajes, situaciones, historias sencillas reales y evocadas-juego simbólico, juegos expresivos, juegos de lucha, de exploración, de orientación, de integración, caminatas, salidas, excursiones, picnics, etc. constituyen campos de aprendizajes significativos en relación a los contenidos propuestos.

"Formas jugadas" o "improvisaciones", al decir de los distintos autores, pueden ser el inicio, la búsqueda o el reconocimiento de las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y del de los demás, lo que va a llevar al niño a la elaboración de la imagen de sí. Al respecto Stokoe y Harf, señalan lo siguiente "...siempre que el niño no pierda sus motivaciones, puede y muchas veces desea volver repetidas veces sobre un mismo tema. Es mediante el proceso de la repetición que se puede profundizar todo un vocabulario de movimiento y expresividad".

En esta nueva manera de abordar el desarrollo motor e intelectual pueden llegar a integrarse los trabajos manuales, el dibujo, el modelado, la pintura, todos los juegos sensoriales o creativos con el agua, la arena, la tierra y materiales diversos, los juegos con componentes rítmicos, voces y gestos. Actividades con las que el niño a través de la experiencia motriz, experimenta una transformación de lo real y de sí mismo, en las que el simbolismo y la creación tienen gran importancia y la imagen corporal se construye a través de múltiples contactos con el medio. Desde esta perspectiva el juego, la educación corporal y las actividades motrices se articulan constantemente.

#### Características psicomotrices.

El niño vive y crece en el seno de un mundo exterior del que depende estrechamente, es el mundo de los objetos y el mundo de los demás, percibe ese mundo exterior a través de su

cuerpo a la vez que también con su cuerpo, entra en relación con él. Todas las formas de relación, están ligadas a la acción corporal.

Esquemáticamente podemos recordar con Lagache tres nociones esenciales, íntimamente relacionadas entre sí, que son las condiciones del desarrollo general del niño.

La noción del cuerpo propio, que hay que hacer extensiva a la del esquema corporal.

La noción de objeto.

La noción de los demás.

El comportamiento psicomotor está relacionado con todos los aspectos, tanto del conocimiento como de la relación, por lo que su observación es un elemento importantísimo en la capacitación de la personalidad infantil.

BIBLIOGRAFIA

- BLAZQUEZ, D.y ORTEGA,R.: "Educación Física I. La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años". Editorial Cíncel. 1984.
- COSTALLAT, D.: "Psicomotricidad, la entidad psicomotriz". Editorial Losada. 1982.
- CHOCKLER, M.: "Los organizadores del desarrollo psicomotor". Editorial Paidós. 1981.
- Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Barcelona. España.
- FROSTIG, Mariane, MASLOW, Phillis: "Educación del movimiento. Teoría y práctica". Editorial Médica Panamericana. 1981.
- GOMEZ, J.e INCARBONE, O.: "Juego y movimiento en el Jardín de Infantes". Editorial Novelibro. 1989.
- GONZALEZ, L.y GOMEZ, J.: "La Educación Física en la primera infancia". Editorial Stadium.
- MOSSTON, M.: "La enseñanza de la Educación Física". Editorial Paidós. 1975.
- PORSTEIN, A.M.y BIRD, J: "Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar". Editorial La Obra. 1976.
- STOKOE, P. y HARF, R.: "La expresión corporal en el Jardín de Infantes". Editorial Paidós. Buenos Aires 1980.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

EDUCACION MUSICAL

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20

## LA INSERCIÓN DE LA MÚSICA EN EL CAMPO DE LOS LENGUAJES

(COMUNICACIONAL Y EXPRESIVO):

### FUNDAMENTACIÓN.

Es necesario recapacitar sobre el hecho de que, a pesar de los esfuerzos realizados por importantes educadores, investigadores, psicólogos, lingüistas, etc., de la talla de Piaget, Lowenfeld, Gutiérrez, Hannoun, Best, Eco, Read y muchos otros, necesitamos hoy, en las postrimerías del siglo XX, hablar de la importancia de lo expresivo en el aula.

La dicotomía entre los aspectos cognitivos y expresivos, la separación entre el cuerpo y alma, es decir, entre pensar y sentir, sigue estando vigente en nuestras escuelas. Cuando reconocemos en nuestros adolescentes una incapacidad para expresarse sin estereotipos, cuando descubrimos en nuestros adultos una incapacidad para el espíritu crítico constructivo, tenemos que reconocer también nuestra incapacidad para hacer de la educación y la escuela un ámbito pleno de creatividad.

A esta altura de los acontecimientos, no es posible dar explicación solamente desde lo pedagógico para el problema planteado.

La sociedad de masas tiene hoy características propias que requieren una adecuación de la problemática educativa. Los sectores de poder sobre la información, apoyados sobre todo por el mensaje televisivo, han conseguido instalarse en el seno de la familia, la escuela, la fábrica, la universidad, ya que se han aposentado en cada uno de nosotros. Estos sectores proyectan sus valores e imprimen la tendencia básicamente consumista que alimenta la sociedad de masas.

La relación docente-alumno se verá cada vez más mediatizada por los "productos masivos", que van creando necesidades superfluas, cuya función es distraer a nuestros

educandos y educadores de los valores que realmente nos representan y dan fundamento al sistema educativo.

Si bien esta fundamentación tiene un alto contenido ético, es porque ya no hay explicaciones pedagógicas para postergar una revisión histórica y/o utilizar los medios masivos, como la radio o la televisión, para educar a nuestros hijos, en un proyecto que satisfaga la necesidad de comunicación real de nuestro pueblo.

No es casual la retracción de la formación estética de nuestros jóvenes, lo mismo ocurre con lo expresivo-comunicacional frente al supuesto avance de los saberes intelectuales "útiles" para la vida.

Si no enseñamos a "ver, sentir, expresar, oír, tocar, oler", es decir, a percibir este mundo como seres únicos; si no creamos ámbitos propicios para la comunicación colectiva, para la creación de normas, la visión crítica, la opinión divergente, el compromiso afectivo, la defensa solidaria de los sectores marginales de la cultura; si no recreamos el mundo con una nueva visión y proyectamos con nuestra creatividad el futuro, sólo habremos contribuido al avance de la masificación con seres incapaces de libre albedrío, crítica constructiva o visión crítica y divergente, es decir, habremos educado sólo para el consumo.

Disciplinas como la música, la plástica, la expresión corporal, el lenguaje oral y escrito, poseen desde el punto de vista de los contenidos disciplinares, la posibilidad de desarrollar los sentidos del niño, vertebrando los conocimientos a partir de lo sensible.

La base misma del desarrollo expresivo está en "leer" el mundo desde mí, que es también conocerme a mí mismo. Ello nos lleva a profundizar el pensamiento divergente. Nos conduce a profundizar las respuestas diversas frente a los mismos estímulos, reafirmando las personalidades, las distintas maneras de "ver" el mundo.

La educación expresiva tiene desde esa perspectiva la posibilidad de desarrollar la creatividad, que da sentido y significación a los aprendizajes. Se trata entonces de socializar, en una segunda instancia, cada aprendizaje individual, una propia manera de ver, en una visión colectiva múltiple.

El proceso de creación no es concebible sin la incorporación del sujeto a ese proceso; el estereotipo es entonces lo contrario, ya que encierra una respuesta impersonal y construida "a priori" de la respuesta personal. Ahora bien, necesitamos decir que las disciplinas anteriormente mencionadas no poseen por sí mismas la condición de facilitar los aprendizajes, ya que conocemos las falencias de la educación artística de los conservatorios tradicionales, de los que pretendemos distanciarnos sustancialmente.

Habremos entonces de desarrollar una metodología que resguarde estos aspectos revalorizados y convierta lo expresivo-comunicacional en un lenguaje cotidiano en construcción.

### LA MUSICA

Esta disciplina nos ayudará a desarrollar la capacidad de oír, aprendiendo a escuchar.

Estos aprendizajes se desarrollan en la práctica del canto, individual y colectivo.

La exploración de materiales sonoros diversos.

La ejecución de instrumentos musicales formales e informales.

La construcción de instrumentos.

La interpretación kinestésica frente al estímulo sonoro.

La danza.

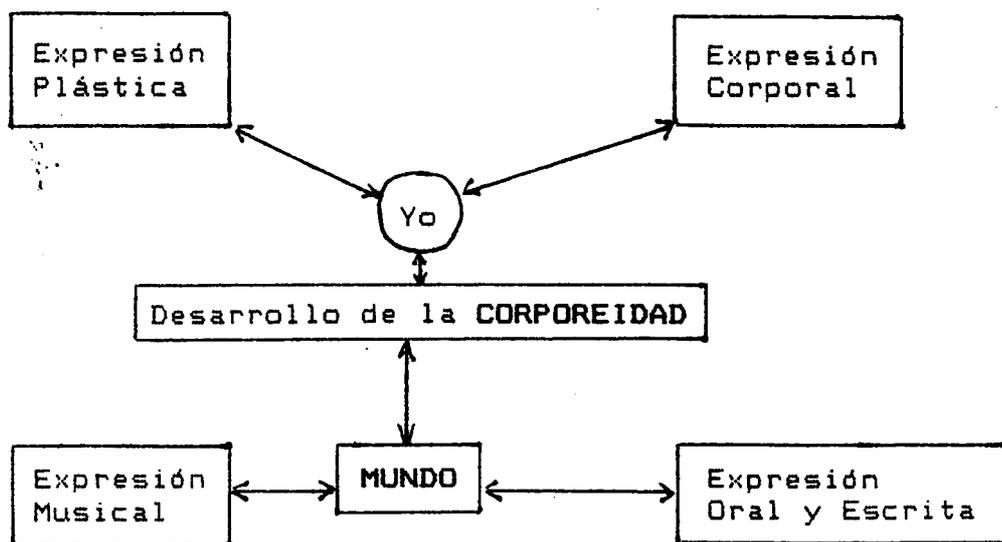
La interpretación plástica bidimensional y tridimensional del estímulo sonoro.

La canción ocupará, como forma expresiva-cultural, un lugar importantísimo, ya que es portadora de saberes múltiples, tanto en lo lingüístico como así también en información de la cultura de donde proviene.

Todo fenómeno audible, musical o no, podrá convertirse con creatividad en música y será en el juego fuente de conocimiento y comunicación grupal.

Todo fenómeno musical deberá convertirse en fenómeno sonoro cultural, a fin de convertirse, sin perder su esencia, en comunicación y conocimiento.

Los aspectos melódicos nos acercarán a las especies líricas portadoras de sentimientos e ideas, lo rítmico nos acercará a lo corporal más primario, los instrumentos serán los personajes de la historia "contada", las armonías posibilitarán los climas necesarios para vivir el carácter de la historia viva.



## DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD

Impulso este esquema teórico a fin de articular las disciplinas propuestas. El desarrollo de la corporeidad será entender que nos estamos refiriendo a un **yo persona**, a un ser en movimiento, una identidad espacial única, que solamente puede ser entendida desde su historia personal, biológica, psicológica y social.

Con lo anteriormente expuesto y en lo relativo a las disciplinas anteriormente mencionadas, se nos aparece lo expresivo como necesariamente prioritario.

Las disciplinas mencionadas trabajan desde el conocimiento sensible y será desde allí como contribuiremos a una formación integral de la persona.

El desarrollo de la corporeidad será entonces desarrollo de la expresión, tomando a ésta como forma de conocimiento del niño.

Integralidad que nos permite sobrevolar dicotomías mencionadas que han escindido a la expresión de lo cognitivo.

Será entonces el desarrollo de la corporeidad, desarrollo integral del niño, síntesis de conocimientos del mundo y de si mismo que tienen su particularidad por el estadio evolutivo en el que se encuentra.

El cuerpo es entonces su límite y su posibilidad. Su libertad y su frontera.

El cuerpo es entonces su yo constructivo en movimiento permanente.

Los sentidos desarrollados a través de la experimentación y la expresión son los conductores de un proceso complejo de aprendizaje, donde el vínculo con las personas y las cosas ayudará o no a su crecimiento.

### LA EDUCACION MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL:

El niño, desde que nace, es en potencia la realización de sus propias posibilidades y de las que le brinde el medio.

Esta etapa formativa imprimirá en el niño una profunda huella que encauzará las posibilidades futuras. Debemos tener en cuenta que en esta etapa carece de conciencia de sí mismo, y que sólo irá construyendo mediante un proceso de disociación. Por lo tanto es fundamental que el docente de esta área apunte al desarrollo integral de la personalidad del niño con una acabada conciencia de sí mismo, entendiendo al educando como una totalidad integrada en una unidad orgánica. Podemos decir que la educación integral constituirá un complejo ajuste de sentimientos, necesidades, emociones y pensamientos (elementos que conforman la personalidad del niño) a la realidad y problemática que él experimenta en su medio, posibilitando la expresión y desarrollo de una sensibilidad estética. A medida que el niño va accediendo al dominio de las distintas formas de representación, su relación con el medio se enriquece y profundiza. La complejidad de los grandes problemas actuales exigen una síntesis e integración como el único camino para lograr en el niño una visión totalizadora e integrada del mundo que le tocará vivir en su adultez.

La maduración y crecimiento del niño no se hace realidad sino a través de la expresión.

La formación musical solo tiene sentido en la medida que responde a las necesidades de expresión del niño. El aprendizaje debe proporcionar placer, cuando juega experimenta goce, halla tranquilidad mental y puede trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías; canta haciendo ritmos y ostinatos, quizás con palabras o sílabas sin sentido, pero con contenido para él, se acompaña con el movimiento del cuerpo, dialoga haciendo voces de distintos personajes, imita sonidos, dramatiza, manipulea distintos materiales, etc.

Todo lo que tiene a su alcance lo transforma en un escenario en el cual todo pasa a ser real y el protagonista.

La música es un lenguaje, una forma de comunicación y expresión que el niño conoce prácticamente desde que nace, o aún antes. a través de ella él puede expresar su personalidad y a su vez sirve de comunicador y elemento unificador con los demás.

Si se ofrecen suficientes posibilidades para la expresión musical desde la idea de **HACER MUSICA, VIVIR LA MUSICA**, los niños pequeños no tardarán en demostrar el entusiasmo que les produce comenzar a entender el idioma musical y a usarlo para comunicarse teniendo en cuenta sus experiencias musicales familiares, ya que la calidad de las formas de estimulación recibidas en el hogar influye poderosamente en el desempeño posterior del niño en el Nivel Inicial.

La audioperceptiva sería la globalizadora de toda la situación de aprendizaje, ya que es el oído el que conectará al niño con el mundo de los sonidos. Será entonces fundamental partir de problemas de carácter perceptivos acerca del reconocimiento sonidos, descubrimiento corpóreo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo, la manipulación y exploración de la realidad sonora para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario. Todo ello provocará una temprana respuesta de índole musical (vocal, corporal, instrumental), al principio con mayor ayuda, del educador y luego de manera progresiva independiente y autónoma.

"Para adquirir conocimiento musical en el sentido piagetiano, un niño debe actuar creativamente sobre su propio ambiente sonoro reflejando su propia manera de pensar".

Es especialmente importante que las experiencias musicales de la primera infancia aprovechen el desarrollo natural del niño. El ritmo del crecimiento musical va de la **PERCEPCION** a

la IMITACION y a la IMPROVISACION. Las actividades musicales en la secuencia de aprendizaje deberían seguir un modelo similar. El crecimiento musical es un espiral que se expande hacia arriba, en el cual los mismos problemas son atacados a niveles sucesivos, pero son resueltos más completamente en cada nivel superior. Al comienzo los conceptos musicales básicos se desarrollan a través del oído, y a través de la experimentación con sonidos y mediante el movimiento. Mientras el niño interactúa con los sonidos a través del movimiento, vocalizando y experimentando, debería ser guiado para tomar decisiones acerca de su timbre, intensidad, altura y duración. Es aquí cuando el dar una denominación a los hechos musicales se vuelve importante, ya que el nombre ayuda a clarificar el pensamiento musical. ("Importancia de la teoría de Piaget en la Educación Musical". Marilyn Pflederer Zimmerman.)

Se le puede pedir que clasifique los sonidos de acuerdo a una dimensión: todos los sonidos fuertes o todos los sonidos suaves. Mediante un enfoque multisensorial los niños muy pequeños pueden aprender los siguientes conceptos contrastantes de los elementos musicales: fuerte-suave; rápido-lento; igual-desigual; alto-bajo; etc. Pudiendo ser clasificados con más de una dimensión, por ejemplo, bajo-suave-lento.

"Paralelamente aparece el canto como una forma significativa de hacer música, se trata de que el niño aprenda a utilizar su propia voz como fuente de comunicación sonora y musical.

Teóricamente el lenguaje materno y el canto deberán progresar en forma paralela en el niño, de modo que al alcanzar éste la edad de tres o cuatro años a lo sumo, se encuentre en condiciones de cantar con la misma corrección con que habla, y de afinar su canto con la misma precisión con que articula y pronuncia su idioma. Al igual que ella necesita incorporar los sonidos que la forman, relacionarlos

para formas, motivos musicales (palabras) y frases (ideas con sentido completo). La canción le brinda la oportunidad al niño de apropiarse de su grupo cultural específico acercando al niño hacia su propio folklore". ("Aprendizaje musical de los niños". Malbran Silvia).

### LA EDUCACION MUSICAL EN UN ENFOQUE INTEGRADOR; EXPRESION Y COGNICION

El desarrollo de la sensibilidad musical en el Nivel Inicial constituye uno de los objetivos, a mi juicio, más importantes.

La capacidad auditiva está íntimamente relacionada con aprendizajes posteriores que hacen a la lecto-escritura. El desarrollo de la capacidad rítmica, a su vez, está relacionado con aspectos del desarrollo psicomotriz. Elementos del desarrollo vocal están también ligados a la expresión sonora de la respiración y la relajación.

De esta manera sabemos que cuando "hacemos música" no sólo desarrollamos aspectos que hacen a la expresión del individuo, sino que también desencadenamos aspectos cognitivos que relacionan todos los aprendizajes entre sí.

La actividad musical en el aula es estímulo para la construcción de aprendizajes de otras disciplinas en el desarrollo integral del niño.

- \* El canto escolar proporciona información sobre hombres, geografías, culturas, sentimientos, etc.
- \* El mundo de la fantasía y la fábula hace su aparición en una buena canción infantil.
- \* La experimentación sonora ayuda a reconocer el mundo físico.
- \* Los materiales de nuestro entorno encuentran su ubicación espacial, su clasificación de acuerdo a

su textura, en procesos donde lo auditivo interviene en forma definitiva.

- \* El cuento sonorizado ayuda a la creación de imágenes.
- \* La canción dramatizada propone situaciones inéditas de aprendizaje desde los lenguajes no verbales.

En fin, la actividad musical diaria en el Nivel Inicial conforma un amplio espectro de aprendizajes que desarrollados con sentido global ayudan a la formación de persona en su sentido más integral.

La música es un lenguaje expresivo del hombre. Un lenguaje cotidiano que lo acompaña en todo momento. Es por ello que la educación musical pasará necesariamente por comprender ese lenguaje con la finalidad de utilizarlo para comunicarnos con nosotros mismos y con los demás en un doble juego de expresión y cognición.

La música entonces deberá partir del desarrollo de capacidades del niño en formación.

#### PROPOSITO DE LA EDUCACION MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL.

Es propósito de nuestra disciplina acrecentar el desarrollo de las posibilidades expresivas del niño, despertando su interés por el mundo de los sonidos, el canto, el movimiento, construyendo y transmitiendo mensajes de vida para integrarse y mejorar al mundo que le tocará vivir.

#### Desarrollo de capacidades.

- \* Desarrollo de la capacidad auditiva.
- \* Desarrollo de la fonación.
- \* Desarrollo de la motricidad fina. (Modos de acción).





Aspectos rítmicos	Expresión corporal
de la Forma Musical	Respuestas corporales
Pulso-Acento-Ritmo	coordinación individual y
	grupal de los movimientos
	al estímulo sonoro.
	Coordinación audio-motriz
	Ejecución de instrumentos
	musicales.

Es necesario aclarar que las respuestas deben ser globales y no puntuales, que siempre está primero la **EXPRESION** del niño y la exteriorización de sus sentimientos. El pulso y el acento tienen sentido en un contexto rítmico global y no aisladamente.

Podrán ser utilizados por el docente como termómetro para conocer la apreciación rítmica del alumno y no como conceptos a enseñar intelectualmente.

El ritmo es quizás lo que primariamente percibe el niño de la forma musical. La sensación que provoca lo induce naturalmente a la respuesta corporal. Es necesario entonces partir de aquellos movimientos espontáneos hacia una mayor complejidad.

#### EDUCACION VOCAL

Es necesario desarrollar la capacidad de fonación, tanto de los sonidos aislados como en la práctica del canto. En ese sentido el trabajo de la educación vocal se ocupará tanto de los sonidos vocales diversos, como del canto individual y colectivo, sin olvidar aspectos que hacen a la **RESPIRACION/RELAJACION/POSTURA** para lograr una buena emisión.

Exploración vocal	Respiración/articulación
	Emisión controlada.
Canto	Canto melódico/frases/ intervalos.

La práctica vocal constituye junto a la expresión corporal rítmica lo más cercano al niño. Este no sólo desarrollará sus capacidades musicales sino que, en estas prácticas se reconocerá y valorizará junto a los demás niños.

#### EDUCACION INSTRUMENTAL

La práctica de instrumentos musicales en el aula, como así también los trabajos con instrumentos de percusión y la percusión misma con materiales diversos, desarrollará aspectos mencionados anteriormente de la psicomotricidad en la coordinación auditivo-motriz.

Práctica sobre instrumentos musicales.

Flauta dulce.

Xilofón/metalofón/sistros/celestines/guitarra/piano y otros.

La práctica de los instrumentos mencionados debe ser siempre tomada con la intensionalidad antes expuesta. Recordando siempre que la actividad expresiva deberá ser intensa y ordenada de tal manera que permita al niño apropiarse lentamente del instrumento y ejecutarlo.

El vínculo que se establezca con los mismos será de suma utilidad, ya que será entonces una puerta abierta para futuras prácticas instrumentales más precisas.

**Educación Auditiva**

Discriminación

Apreciación

**Educación instrumental**Ejecuciones sobre  
materiales e  
instrumentos musicales.**EDUCACION  
MUSICAL****Contenidos básicos.**

- \*Sonido y sus parámetros.
- \*Fuentes sonoras
- \*Instrumentos musicales.
- \*La forma musical (canciones y formas diversas).
- \*Melodía (frase y semifrase)
- \*Armonía (acordes-texturas).
- \*Ritmo (pulso-acento)
- \*Dinámica (matices)

**Educación rítmica**Práctica rítmica sobre  
orquesta de percusión  
y con distintos  
acompañamientos.**Educación vocal**Respiración-  
Relajación-  
Entonación.  
Práctica del canto.

## CONTENIDOS

### Sonido Silencio.

Percusión corporal: chasquidos, frotar uñas, manos, palmear, percutir manos contra muslos, glúteos, cara, cabeza, etc.

Sonidos de nuestra voz: hablada y cantada.

- Voz hablada: inflecciones, articulación, expresión, sonidos onomatopéyicos, susurros, murmullos, sonidos producidos por labios, lengua, efectos vocales.

Valor rítmico de la palabra hablada:

Discursos rítmicos verbales: juegos maternos, juegos orales, rimas, adivinanzas, nombres propios y comunes, trabalenguas, pregones.

- Voz cantada: Respiración. Articulación. Emisión y Afinación. Canciones para desarrollar el conocimiento de las distintas partes del cuerpo. Canciones de autoafirmación. Canciones para nombrar animales, gustos, preferencias. Canciones infantiles, contemporáneas, para mímica, para efectuar movimientos rítmicos.

Canciones didácticas:

- Elementos rítmicos básicos: pulso y acento. Ritmo de la melodía. Ostinato rítmico. Adivinanzas rítmicas.

Sonido y movimiento: Movimiento rápido y lento; acelerado y retardado.

Ascenso y descenso de la melodía. Eco rítmico. Ostinato melódico. Adivinanzas melódicas. Audición interior. Improvisaciones libres. Variación de intensidad y velocidad.

Orquestación: banda rítmica. Instrumentos convencionales y no convencionales. Cotidiáfonos.

### SUGERENCIAS METODOLOGICAS

**Exploración** de las posibilidades sonoras que le ofrece el propio cuerpo, el de los demás, objetos cotidianos, instrumentos musicales.

**Imitación** de motivos rítmicos y melódicos utilizando distintas partes del propio cuerpo, el de los demás, objetos cotidianos e instrumentos musicales.

**Improvisar** motivos rítmicos y melódicos utilizando distintas partes del propio cuerpo, el de los demás, objetos cotidianos e instrumentos musicales.

La práctica del canto contribuirá a educar su oído, a desarrollar el sentido rítmico y la sensibilidad musical, dando lugar a actividades de expresión, creación y apreciación musical.

### DESARROLLO DE CAPACIDADES

Desarrollo de la capacidad auditiva.

Desarrollo de la fonación.

Desarrollo de la motricidad fina.

Coordinación auditivo-motriz.

Discriminación auditiva de materiales e instrumentos.

Apreciación de formas.

Desarrollo de la capacidad de relacionar las partes de un todo musical.

Desarrollo de la sensibilidad estética musical.

Reconocimiento de los parámetros del sonido.

## CONTENIDOS

La música como factor provocante de actitudes internas.

(excitación, tranquilidad, alegría y tristeza)

Audición musical.

Traducción corporal y gráfica del mensaje musical.

Paisajes sonoros: sonidos de su hogar: barrio, ciudad, plaza, etc. En vivo o grabados.

Fuente sonora: objetos sonoros. Instrumentos convencionales y no convencionales.

Procedencia del sonido: localización espacial de sonidos.

Cualidades del sonidos: timbre, intensidad, duración y altura.

Modos de acción, mediadores, elementos vibrantes.

Tipos de sonidos: naturales, humanos y tecnológicos.

Organización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos sonoros: sucesión, superposición y procedencia del sonido.

Canciones y danzas folklóricas, leyendas, coplas, cuentos, instrumentos autóctonos, costumbres, vestimenta, etc.

## SUGERENCIAS METODOLOGICAS

A la vez que expresa estados de ánimo, sensaciones, sentimientos, va conociendo las posibilidades que le ofrece su cuerpo.

- Exploración de los distintos paisajes sonoros que rodean al niño.

- Imitación de los distintos paisajes sonoros que rodean al niño.

La expresión musical nos permite transmitir y revitalizar el patrimonio cultural de nuestro pueblo.

### DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

Desarrollo de la creatividad - Imaginación y comunicación.

Desarrollo de la capacidad de relacionar las partes con el todo.

Desarrollo de la capacidad de relacionar contenidos del cancionero.

Desarrollo de la expresión y comunicación estética.

Conocimiento de la cultura musical regional y su relación con la sensibilidad estética.

## CONTENIDOS

Cuento musical. Relato sonoro. Paisaje sonoro. Sonido y movimiento.

Cancionero infantil y acompañamiento instrumental.

Creación melódica.

Creación melódica y verbal (sonido y palabra). Creación de sus propias canciones. Interpretación de canciones que surjan de sus propios intereses.

Audición musical: escuchar trozos breves de música de diferentes géneros: clásica, popular, moderna, etc.

Asistir a conciertos didácticos.

Visitar escuelas o Institutos de música.

Títeres Musicales.

El rincón de los inventores de instrumentos.

## SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Utilizar las diversas formas de expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.

Fomentar en los niños su vertiente de espectadores y asimiladores de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productores activos y originales.

## DESARROLLO DE CAPACIDADES

Desarrollo de la creatividad relacionada con lo musical.

Desarrollo de la sensibilidad estética.

Discriminación auditiva de materiales e instrumentos.

Desarrollo de motricidad fina.

Apreciación de formas.

Desarrollo de la capacidad de desarrollar las partes con el todo musical.

Desarrollo de la sensibilidad musical.

\* Es necesario aclarar que, contenidos, sugerencias metodológicas y capacidades a desarrollar constituyen dimensiones vinculadas entre sí, las cuales deben ser analizadas y puestas en acto desde una lectura globalizadora de las mismas, puesto que el mismo proceso de aprendizaje adquiere significatividad, en la medida en que se constituya como entramado de relaciones.

BIBLIOGRAFIA

- AKOSCHKY, Judith:"Cotidiáfonos". Editorial Ricordi.
- ARONOFF, Walter:"La música y el niño pequeño".  
Editorial Ricordi.
- BERTOLINI, Piero y FRABBONI, Franco:"Nuevas orientaciones para el curriculum de la Educación Infantil".
- BEST, Francines:"Didáctica de las actividades motivadoras".
- Diseño Curricular Base - Educación Infantil. España.
- FREGA, Ana Lucia:"Música y Educación" Daiam.
- HEMSY de GAINZA, Violeta:"Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical".
- HEMSY de GAINZA, Violeta:"La iniciación musical del niño". Ricordi.
- HOWARD, Walter:"La música y el niño" Eudeba.  
"La canción infantil". Editorial Latina.
- MALAJOVICH, A.M. y WOLODARSKY, S.:"La planificación en el Nivel Inicial". Propuestas.
- MALBRAN, Silvia:"El aprendizaje musical de los niños"  
Pac. Buenos Aires.
- SAN MARTIN de DUPRAT, Hebe y MALAJOVICH, A : "Pedagogía del Nivel Inicial" Plus Ultra.
- SCHAFER, Murray:"Limpieza de oídos". Ricordi.  
"Compositor en el aula". Ricordi.  
"El nuevo paisaje sonoro". Ricordi.

"El rinoceronte en el aula". Ricordi.

"Cuando las palabras cantan". Ricordi.

TOSCO, V., YORBANDI, C., BERTON, A.: "Cancionero para Jardín y niños minorados".

TOSCO, Virgilio: "La creación musical en el niño"  
TA.P.AS.

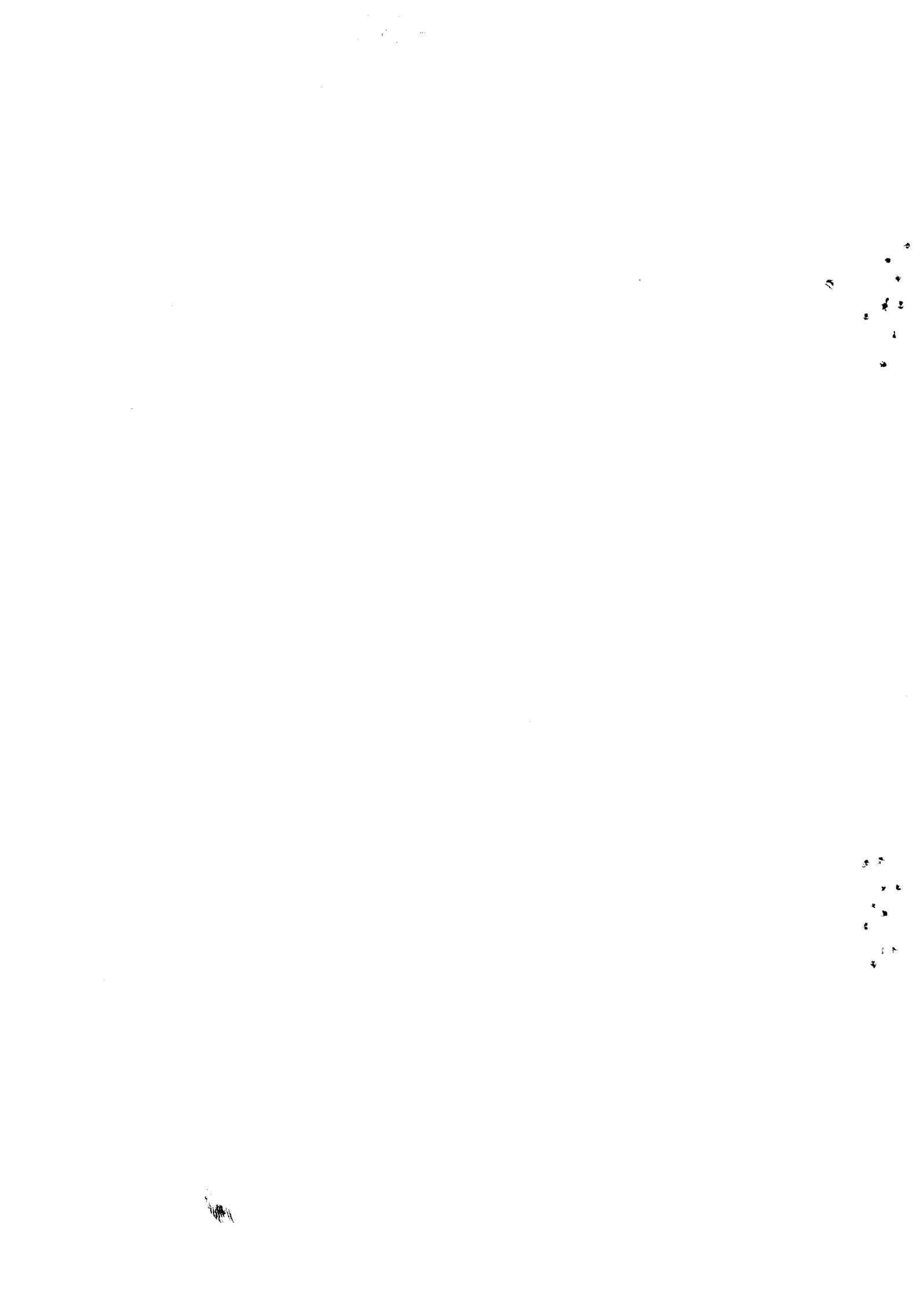
VELTRI, Alicia Leonor: "Apuntes de didáctica de la música". Daian.

VIVANCO, Pepa: "La improvisación infantil".

WILLEMS, Edgar: "La preparación musical de los más pequeños". Eudeba.

WILLEMS, Edgar: "Las bases psicológicas de la educación musical". Eudeba.

EDUCACION PLASTICA



## FUNDAMENTACION

La expresión es una necesidad del hombre.

Necesidad de comunicación a partir del decir personal, del hacer conocer su mundo interior, sus ideas, sus sentimientos, sus fantasías y sus necesidades, lo que al concretar en un lenguaje le permite reapropiarse de ese mundo interior, y desde otra perspectiva conocerse a sí mismo y mostrarse a los demás.

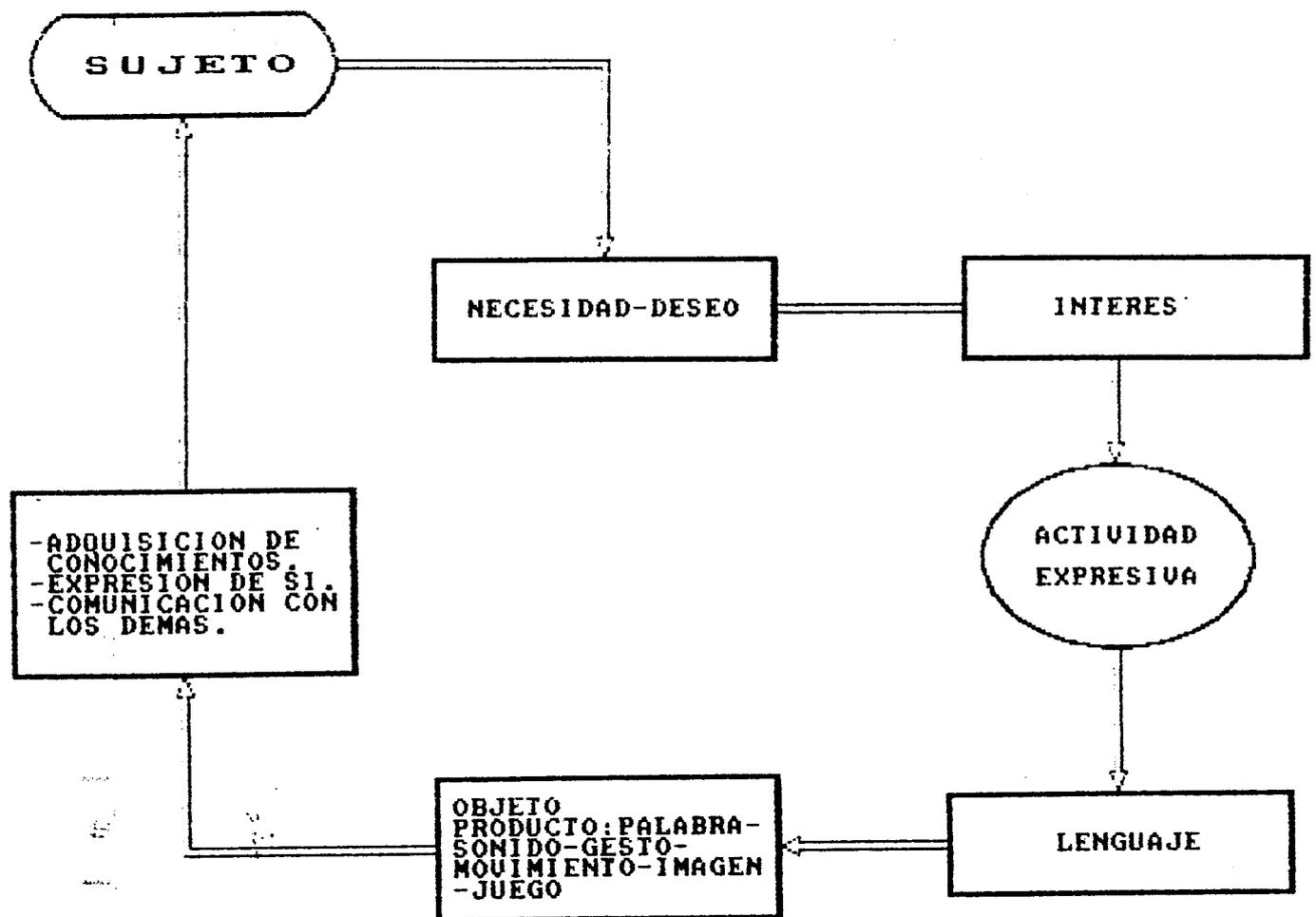
Lo expresivo, que se considera en un principio como un hacer libre y espontáneo, (primer paso en una relación comunicativa) está íntimamente ligado al proceso creativo. Proceso complejo que implica una construcción y elaboración personal que busca expresar conceptos, sentimientos, ideas, nociones, etc.

Este amplio espectro contenido en lo creativo, implica que el "lector" del producto, también debe "leerlo" creativamente, generando una relación dinámica, ya que tanto productor como receptor pondrán en juego sus propias referencias, asociaciones, connotaciones y todas sus capacidades.

Lo expresivo, orientado a lo creativo es entonces una de las bases contenida en esta propuesta.

Las actividades expresivo-creativas, son herramientas, medio y elemento de construcción de conocimiento.

Entendiendo que lo expresivo-creativo surge como respuesta a una necesidad, que se concreta en una actividad en alguno de sus lenguajes y que esta concretización posibilita acceder a la reapropiación enriquecida de lo expresado, es dable ver que se produce una fluida relación dialéctica, que puede sintetizarse:



Esta interacción sujeto-objeto se desarrolla en un campo determinado por las coordenadas tiempo-espacio, donde se compromete el hombre, fundamentalmente como integrante-participante de una cultura, tanto como sujeto único e irrepetible.

La plástica es uno de los lenguajes de la expresión.

Como tal, con un campo de acción específico, con contenidos propios e implicando un ámbito experimental particular.

"...hablamos de la expresión plástica como un hecho natural e innato en el hombre y tan antiguo como él mismo, dado que conocemos representaciones plásticas desde que tenemos referencias históricas. En otro caso, hablamos de educación plástica, con lo que queremos significar que, al hecho expresivo que a todos nos es innato, le añadimos un contenido cultural y artístico propio que perfecciona el proceso de realización personal" (M.B.Monclús - R.S.Terradellas "La educación visual en la escuela"), entendido como el máximo desarrollo de todas las capacidades del niño, orientadas a la satisfacción de los deseos, intereses y necesidades individuales y sociales.

En el Nivel Inicial se hace imprescindible la presencia permanente de actividades plásticas en su carácter de expresión plástica, ya que desde allí ésta implica un compromiso integral del niño, el cual se involucra en forma total.

Es también en el Nivel Inicial que se comienza, en el trabajo plástico, el desarrollo de los contenidos que les son propios, saberes que paulatinamente el niño empieza a construir acerca de la forma, el color y el espacio-tiempo, y que continuará elaborando a lo largo de toda su educación.

Creemos necesario en esta fundamentación, explicitar algunos conceptos involucrados en la formulación de los

**Propósitos**, a efectos de que su lectura se efectúe desde la perspectiva de este marco teórico.

Percepción: es una estructura interna del conocimiento empírico que se forja durante el curso de las acciones, de los movimientos y del establecimiento de las relaciones entre el sujeto y el objeto.

Es el primer nivel del acto del conocer, es ya, pensamiento del mundo. (Francine Best).

Sin esquemas de acción, sin una actividad organizadora de la realidad, los hechos, los datos observables no son significativos para el sujeto. Tal como dice Piaget "...en el principio no está el estímulo sino la estructura" (Castorina, Lenzi, Fernández y otros.)

La percepción no es simplemente la suma de los estímulos que han llegado a los receptores sensoriales, sino que organiza todas las informaciones recibidas, según lo que anhelamos, experimentamos o necesitamos. (Isabel Merodio).

Entendemos al pensamiento en toda su dimensión, como integrado por dos modalidades, complementarias pero irreductibles entre sí, que brindan modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad.

J. Bruner, denomina y caracteriza estas dos modalidades de funcionamiento cognitivo como :

- modalidad paradigática lógico-científica: "...trata de cumplir el ideal del sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema". "...produce una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada".

- modalidad narrativa: "...se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso". "...produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente "verdaderas")".

Los intereses, necesidades y deseos, que forman parte de "lo afectivo del niño", conducen, orientan y direccionan la experimentación y la exploración.

Consideramos a la experimentación y exploración como actividades centradas en las actitudes espontáneas de aprendizaje vital, en la natural curiosidad investigadora del niño, en la observación, reconocimiento, prueba de diferentes posibilidades y realización de tanteos y ensayos que lo conducirán al desarrollo de su pensamiento y a la

satisfacción de sus intereses, necesidades y deseos.

La habilidad es el resultado de una programación de actos ordenados y consecutivos orientados al logro de un objetivo.

Los actos que conforman el programa pueden ser sustituidos por otros de función equivalente; por eso, una misma operación puede hacerse de diferentes modos, siempre a la medida de la ocasión.

Esta flexibilidad implícita en la adquisición de habilidades, es la que permite que las mismas puedan ser transferidas para otros fines.

El campo de las habilidades es más amplio que el que habitualmente se le delimita y mantiene una estrecha relación con los mecanismos de resolución de problemas. Es por esto que la estructura generada en el desarrollo de las habilidades es transferible a la elaboración de estrategias orientadas a la resolución de problemas, generalmente ubicados en el campo intelectual.

Desde la perspectiva del niño, en estas actividades, no hay una conciencia discriminativa entre habilidades y resolución de problemas. (J. Bruner)

En el concepto "relación con el mundo" se debe poner especial atención sobre dos puntos:

- el primero es "qué" se considera en la acepción "mundo" (medio o ambiente), al respecto, tomamos y adherimos a la caracterización que hacen A.Clausse, "medio es todo lo que nos rodea, material e intelectualmente, es todo lo que sucede, todo lo que se piensa, se cree, se afirma, se expresa en nuestro alrededor. Sus límites están dados por los propios límites del mundo", a lo que F.Best agrega, "...es el conjunto de las relaciones físicas, geográficas, históricas y económicas que vinculan al pequeño con los objetos, con los seres vivos y con los hombres que lo circundan de cerca y de lejos".

- el segundo punto de atención está referido a "cómo" establece el niño su relación con ese mundo. Tal como J. Bruner, estimamos que a partir de que el niño comprende la estructura de los sucesos en que participa, no difiere del adulto. Es decir, que no existen en él carencias o imposibilidades para relacionarse con ese mundo, diferenciándose de las posturas tradicionales en este sentido principalmente basadas en el egocentrismo del niño.

Para que esta relación se concrete, se requiere del "otro", con quien se significa y se resignifica ese mundo relacional, permanentemente.

En estas relaciones, la disponibilidad y compromiso del niño es total, ya que en

las mismas, piensa, siente y percibe a la vez (pensiensa, para Bruner).

Por todo lo expresado en esta fundamentación, creemos que hay que dejar de pensar la expresión plástica como recurso metodológico, recreativo o de diagnóstico psicológico.

Pensar la expresión en su máxima dimensión, es pensar la cognición y el afecto en su máxima dimensión, puestas de manifiesto.

#### PROPOSITOS GENERALES.

Se desprenden directamente de la Fundamentación precedente y podemos sintetizarlo como:

- Considerar la expresión, como fuente de placer.
- Considerar a la expresión en su dimensión comunicativa.
- Considerar lo expresivo orientado a lo creativo.
- Considerar a la actividad expresiva como posibilitadora de:
  - Adquisición de conocimientos, poderes y habilidades.
  - Expresión de sí.
  - Relación con el mundo.

#### PROPOSITOS ESPECIFICOS DE LA ORIENTACION PLASTICA.

- Aportar al desarrollo de la estructura de la percepción, a partir de la vivencia de ricas experiencias sensoriales.
- Aportar al desarrollo del pensamiento y al encauce de intereses y necesidades desde y como consecuencia directa de la experimentación y exploración.
- Promover en el hacer expresivo el desarrollo de las habilidades acentuando el carácter sustitutivo de las mismas,

tanto en la adquisición como en su aplicación transferencial, a fin de capitalizarlas como posibilitadoras en la resolución de problemas.

- Propiciar el lenguaje plástico como herramienta y/o medio para la construcción de las relaciones entre el niño y el mundo.

Los conceptos que involucra estos propósitos, (percepción, pensamiento, experimentación, exploración, habilidades y relación con el mundo), han sido debidamente explicitados en la fundamentación.

#### CONTENIDOS:

##### Imagen Corporal:

La construcción de la imagen corporal a partir de lo percibido:

- En los sentimientos. En las relaciones afectivas concretadas en contactos corporales: Abrazo, beso, acunamiento, etc.

- Diferencia de tamaños.

- En el movimiento.

- En la relación con los objetos

La construcción de la imagen corporal a partir de la experimentación y de la exploración:

- En el reconocimiento de sí mismo, desde la utilización de las posibilidades motoras de cada etapa: acciones y movimientos.

- A partir de la intención, búsqueda de formas para la representación:

- semejanzas y diferencias.

- lo que se sabe que está y no se ve.

(Representación Rayos X)

Las habilidades en función de la construcción de la imagen corporal. Representación de la imagen corporal en la bi y tridimensión.

La construcción de la imagen corporal a partir de las relaciones entre el niño y el mundo:

- Como resultado de las relaciones afectivas. Imagen corporal cargada de sentimientos reflejados en gestos y actitudes.

- La construcción de la imagen corporal en el plano, como representación dentro de un código cultural y diferenciado de la tridimensión del mundo.

- Enriquecimiento de la imagen corporal:

-por su pertinencia y pertenencia con los objetos.

-por las características de los roles determinados en cada contexto.

- Los tiempos de la imagen corporal: vejez, adultez, ayer, hoy.

Color:

Acerca de la relación del color con la estructura de la percepción:

- El color como elemento de captación visual diferenciador de formas.

- Lo emotivo del color: pertinencia respecto a la personalidad, descarga emotiva, etc.

- Código -símbolo.

El color en la experimentación y en la exploración.  
Búsqueda y uso:

- Composición y descomposición del color.
- Cualidades del color: transparencia, opacidad, brillantez.
- Aplicación del color.

Las habilidades en función de la aplicación del color:

- Densidades
- Soportes
- Herramientas para la aplicación.

El color como componente del lenguaje plástico, que relaciona al niño con el mundo:

- Sutilezas, variaciones, tonos, luz- sombra.
- Efectos visuales de tamaño, por color .(Colores que agrandan y que achican)
- Lectura y representación del volumen a través del color.

#### Grafismo-trazo:

Acerca de la relación del grafismo-trazo con la estructura de la percepción:

- Textura visual (secuencia, punto, línea).
- Línea: - gestual, descarga emotiva.
- controlada, dirigida, sensible, constante.

El grafismo-trazo en la experimentación y en la exploración. Búsqueda y uso:

- Distintos medios y herramientas.
- Distintos soportes.
- Tipos de líneas: quebradas, onduladas, rectas, etc.
- Diferentes texturas táctiles y visuales.
- Representación espacio tridimensional y el bidimensional.

Las habilidades en función de la optimización del grafismo-trazo:

- Estimulación de las distintas etapas gráficas evolutivas.

El grafismo-trazo como componente del lenguaje plástico, que relaciona al niño con el mundo:

- Facilitador de esquemas gráficos.
- Diferenciación entre forma real y representación en el plano.

#### Espacio-tiempo:

La construcción de la categoría espacio-tiempo a partir de lo percibido :

- Captación del espacio a través del tacto y la manipulación.
- Distintos espacios.
- Diferenciación de espacios por textura y forma.

- Captación y reconocimiento de tiempos internos,  
naturales, personales.
  - Tiempos sociales, cotidianos (comidas, escuela, juego,  
etc).
  - Tiempos afectivos (duración por connotación interna )
  - Captación temporal a partir de la relación interpersonal.
- Construcción de la categoría espacio-tiempo a partir de la  
experimentación y de la exploración.
- Causalidad temporal.
  - Predicción temporal.
  - Permanencia (constancia, trascendencia).
  - Duración del movimiento.
  - Distintos espacios gráficos (orientación, forma, etc).
  - Construcción en el espacio tridimensional.
  - Proporciones y tamaños a partir de las relaciones de los  
espacios del niño con los espacios del adulto.
  - Relación espacio-temporal de los distintos materiales,  
según su densidad.
  - Los tiempos y espacios del juego.

Las habilidades en función de la construcción de la  
categoría espacio-tiempo. Representación del espacio- tiempo  
en la bi y la tridimensión.

La construcción de la categoría espacio-tiempo a partir de  
las relaciones entre el niño y el mundo:

- Documentación de tiempos (calendarios, relojes, etc.).
- Tiempo secuencial (gestual, histórico, etc.).
- Tiempos sociales.
- Distribución y organización de tiempos (negociación interpersonal).
- Espacios individuales y colectivos (compartidos).
- Espacio plástico como representación y no reproducción del espacio conceptual y perceptual.
- Orientaciones, direcciones, distancias.
- Noción de cantidad, masa en el espacio.
- Noción de capacidad.
- Espacios simultáneos, superpuestos, interiores (habitación, casa, cuadra, barrio, comunidad, etc.).

#### CONSIDERACIONES METODOLOGICAS:

##### Consideraciones metodológicas generales:

Esta propuesta de expresión plástica en el Nivel Inicial, solamente se constituye como tal cuando se logra una práctica áulica coherente con los fundamentos, propósitos y contenidos ya enunciados.

Es por esto, que adjudicamos gran importancia a la forma que adopte la práctica áulica, la que debe ser verdadero continente de los conceptos que la fundan.

El logro de esta coherencia entre teoría y práctica, supone un camino de búsquedas, hallazgos y obstáculos, para el cual consideramos imprescindible tener en cuenta los siguientes aspectos:

La expresión es un decir al mundo.

La expresión plástica es una forma fundamental de exteriorizar y resolver cuestiones que al niño lo preocupan e interesan. Por ésto, se hace evidente la necesidad de:

- Respetar y propiciar la expresión individual, y
- generar los espacios para que surjan y se encaucen los intereses infantiles.

El "hacer" en plástica respetando los intereses y las expresiones personales de los niños, permite que se constituya en verdadero espacio educativo, ya que trabajando desde esta perspectiva, se posibilita:

- dar coherencia y significación a la experiencia,
- construir conocimientos a partir de la vivencia personal, experimentando y explorando,
- enfrentar y superar situaciones problemas,
- crear significados y comunicarse y
- realimentar permanentemente las posibilidades de este lenguaje.

Asimismo, en el Nivel Inicial, el carácter de "expresión" de la actividad plástica, debe prevalecer sobre cualquier otro aspecto, tal como la estética y la técnica.

La expresión sobre la estética: Si lo expresivo es un ámbito de actividad donde el niño se compromete en forma integral, y la estética es un conjunto de valores culturales vigentes, (y como tal diferente en diferentes tiempos y espacios), se evidencia la importancia de promover la actividad expresiva, ya que la autenticidad de la vivencia, posibilitará el acceso a distintas estéticas, tanto en su comprensión como en su creación y resignificación.

De otro modo, la estética se transforma en un conjunto cerrado de valores que se debe acatar y reproducir.

Por ésto, el trabajar las actividades plásticas utilizando modelos producidos por los adultos (fundamentalmente láminas y dibujos realizados por el docente y copia de ilustraciones de cuentos, revistas "infantiles" y comics) lleva a la construcción de modelos sin resignificación. Asimismo, provoca frustración en el niño ante la imposibilidad fáctica de alcanzar el modelo y también actúa como un inhibidor de lo expresivo, ya que raramente su producto se inscribe dentro de esa estética aceptada.

Generando así, "niños usuarios y no creadores" en las palabras de R.Barthes.

Si consideramos altamente positivo, el poner a los niños en contacto con producciones artísticas de distintos tiempos y culturas, ya que esto aporta y enriquece la imagen personal y posibilita el camino a la construcción de una estética propia.

La expresión sobre la técnica: Debe destacarse el carácter instrumental que poseen las técnicas. Es decir la "enseñanza" de una técnica solo es admisible a los fines de la expresión, cuando la intención expresiva requiera de una técnica específica.

La adquisición y logro de técnicas no deben constituirse en intenciones didácticas. La variedad de técnicas no constituye contenido alguno de la expresión plástica en el Nivel Inicial.

El ejercicio del carácter instrumental de la técnica, colabora en el proceso de adquisición de habilidades, aspecto relevante que debe trabajarse sin contraponerlo a la promoción expresiva.

Para una práctica docente enmarcada en estos conceptos, consideramos a el Taller como la forma más idónea para su implementación; ya que es el taller el ámbito donde todos son los constructores del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal, que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea, a la vez que permite al docente una observación más individualizada sobre los procesos desarrollados por cada niño.

El taller debe contemplar instancias de trabajo tanto individuales como grupales, ya que ambos son fundamentales.

Estas consideraciones metodológicas que hemos elaborado, implican necesariamente que la evaluación del trabajo de los niños, jamás debe realizarse sobre una base comparativa entre productos de distintos niños, sino a través de la observación retrospectiva de los productos que señalan el proceso realizado en cada caso.

#### Consideraciones metodológicas específicas sobre los contenidos:

Los contenidos propuestos en esta curricula no deben considerarse como entidades aisladas, ya que muchas veces los docentes se verán en la necesidad (ya sea por los intereses de los niños y/o la planificación de las unidades didácticas), de trabajarlos en forma simultánea. Sin que esto signifique que el docente pierda de vista cual es el contenido principal que se está abordando con esa actividad.

#### IMAGEN CORPORAL:

Al generar situaciones didácticas en donde esté comprometido el contenido "imagen corporal", consideramos imprescindible tener en cuenta que:

la imagen corporal se construye a partir de lo que se vive, de la relación de cada

uno con su propio cuerpo, de la relación afectiva con los cuerpos de los demás, de los sonidos, de los olores y los sabores generados por los cuerpos. Por las percepciones visuales de los cuerpos estáticos y en movimiento y por la relación de los cuerpos con los objetos.

Es por todo esto que la representación de la imagen corporal es ante todo expresiva por ser única y personal.

La intervención docente debe propiciar su desarrollo acompañando las búsquedas y hallazgos obtenidos, sin forzar ni apresurar tiempos personales, ni someterlos a pautas y cánones adultos; poniendo a disposición sus saberes en el uso de herramientas obrando así, como facilitador de la intención del niño.

Debiendo tener presente la dificultad que significa la representación en el plano, ya que es el ingreso a la utilización de un código cultural construido por imágenes planas.

#### COLOR:

Al generar situaciones didácticas donde esté comprometido "el color" consideramos imprescindible tener en cuenta que:

el color es, ante todo una sensación originada en la percepción visual, y como tal se traduce en adhesiones, rechazos, alegrías, tristezas, etc. Esta sensación es personal, subjetiva, y se modifica, se afianza y se enriquece a partir del contacto del niño con los colores del mundo.

Esta subjetividad del color, orienta la selección del mismo en el hacer expresivo. Es por esto que la representación que el niño realiza no siempre se corresponde con el color del objeto; sin que esto signifique un desfasaje respecto a su etapa evolutiva, sino una decisión personal.

La intervención docente debe ser muy respetuosa de este proceso de apropiación y uso del color, alentando a través de la exploración y de la experimentación el descubrimiento de todas sus sutilezas y variaciones y no detenerse en "enseñar" algunos aspectos referidos al color, tales como el nombre o la diferenciación entre primarios y secundarios, por ejemplo.

#### GRAFISMO-TRAZO:

El grafismo-trazo es la primera forma con la que el niño se relaciona con el plano y esta forma de relación se constituye en un proceso de desarrollo en el cual se van coordinando intenciones con posibilidades fácticas-motoras.

La coordinación de estos elementos va generando control y dirección sobre la línea (a efectos de responder mejor a la intención) mientras paralelamente, permanece y también se desarrolla la línea emotiva gestual.

El docente debe acompañar este proceso poniendo a disposición del niño, distintos elementos, (diferentes soportes y herramientas) que le posibiliten, desde la experimentación y exploración, variedad de logros y productos sobre estos dos aspectos del grafismo-trazo: lo gestual y lo controlado.

#### ESPACIO-TIEMPO:

Al generar situaciones didácticas en donde esté comprometido el contenido "espacio-tiempo", consideramos imprescindible tener en cuenta que:

la categoría espacio-tiempo se construye a partir de lo que se vive, de la relación con los tiempos y espacios propios de cada uno, de la relación con los tiempos y espacios de los demás. Por la percepción de las "cosas" en el espacio, en los distintos espacios, por su permanencia, por el reconocimiento de los

tiempos personales: biológicos y afectivos y de los tiempos que se viven con los otros.

Es por esto que la construcción de la categoría espacio-tiempo es única y personal y se completa en la interacción continua que el niño efectúa con los demás.

Esta construcción implica un proceso que va desde las vivencias más primitivas a nociones abstractas, las que perdurarán, reactualizándose durante toda su vida (relaciones de causalidad, permanencia, predicciones, etc.), y le darán acceso a su posibilidad de ser creador, generador de "cosas", formas y estructuras, es decir, obras de su expresión.

El docente deberá ser un atento observador del desarrollo de este proceso, teniendo en cuenta que el niño vive y descubre un mundo no segmentado, que se desarrolla en tres dimensiones y en un tiempo total y que llevarlo al "uso" de códigos como el plano bidimensional y al tiempo marcado, le significa "traducir" su realidad para concretarla en una imagen plana, mucho más sintética y abstracta.

Deberá entonces, aportar a este proceso como problematizador (generador de situaciones que lleven a la generación de hipótesis, predicciones y conclusiones por parte de los niños); como referente (en su papel de adulto, en la marcación de los tiempos y espacios compartidos) y aportando los códigos e instrumentos sociales referidos a la documentación, marcación y medición de tiempos y espacios.

**BIBLIOGRAFIA**

- BEST, Francine: Hacia una didáctica de las actividades motivadoras.
- BRUNER, Jerome: Realidad mental y mundos posibles.
- BRUNER, Jerome: Acción, pensamiento y lenguaje.
- CASTORINA, FERNANDEZ, LENZI y otros: Psicología genética.
- GARDNER, Howard: Arte, mente y cerebro.
- DELGADO, MARTINEZ: La afirmación de la expresión.
- MERODIO, Isabel: Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio.
- MONCLUS BALADA, Marta; TERRADELAS, Juana: La educación visual en la escuela.
- NEGRO NUN de, Berta: La expresión plástica en la escuela primaria.
- PIAGET, Jean: Psicología y epistemología.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

5.2.2. EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA  
MATEMATICA

8  
1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10

## FUNDAMENTACION DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO

En la fundamentación del campo de conocimiento Matemático, del Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro se lee:

"Los niños que ingresen al preescolar cuando se ponga en vigencia este curriculum desarrollarán toda su vida adulta en el tercer milenio: ¿necesitarán formación matemática estos niños?".

Esta pregunta es válida también para este curriculum de Nivel Inicial.

Es de consenso general que la escuela debe distribuir los conocimientos que la sociedad necesita y reconoce como válidos y una parte importante de estos conocimientos está relacionada con los avances científicos y tecnológicos. En este campo la Matemática juega un papel muy importante como instrumento, y no sólo en este campo, sino también en otros menos convencionales como las ciencias sociales y la lingüística.

Otro aspecto tanto o más importante que el instrumental es el carácter formativo de esta disciplina, que se desprende de las características especiales de su método, su estructura y su lenguaje.

En síntesis, el valor instrumental y formativo de la Matemática la constituyen en un bien social del que han de apropiarse los sujetos para poder integrarse productivamente a la sociedad.

¿Y cuándo empezar a enseñar Matemática?.

Numerosas investigaciones muestran el desarrollo cognitivo de los niños desde los 10 meses.

Sabemos también que la expansión de los medios de comunicación incorpora muy tempranamente a los niños a la

cultura científica y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del Nivel Inicial es "garantizar el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su situación socio-económica-familiar", se propone incorporar la enseñanza de la Matemática desde la más temprana edad, con el objetivo de promover por medio de ella el pasaje de una inteligencia en acción hacia un pensamiento conceptualizado.

De este modo, los niños podrán apropiarse de los objetos culturales de esta disciplina, contribuyendo a integrar las diferencias y garantizar las condiciones de igualdad para la incorporación a la escuela primaria.

Lo dicho hasta aquí son razones más que suficientes para incorporar la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.

¿Por qué se propone a la Matemática como un campo independiente?

La Matemática, en el Nivel Inicial, es un instrumento que permite al niño conocer e interpretar el mundo.

El grado de formalización al que pueden acceder los niños en este nivel es muy elemental: ellos se interesan más bien por los números, las formas, los objetos y sus propiedades.

La Matemática en este nivel atraviesa o se integra con todos los otros campos:

- En la estructuración del espacio con Educación Corporal y Plástica.
- En la estructuración del tiempo con Música.
- En la percepción de superficie y estudio de formas con Plástica.
- Con las Ciencias Naturales para codificar datos usando números o para descubrir las magnitudes

físicas a partir del conocimiento físico de los objetos.

- Comparte con la Lengua el hecho de contar con un código especial del que los niños deben apropiarse así como lo hacen con el sistema de lecto-escritura.

### ENFOQUE DIDACTICO Y METODOLOGICO.

¿Cómo se aprende la Matemática?

La Matemática se ha construido como respuestas a preguntas que han sido traducidas en problemas. Estas preguntas han variado según su origen y su contexto: en algunos casos derivan de problemas de orden doméstico (división de tierras, cálculos de créditos) o problemas planteados en vinculación con otras ciencias (Astronomía, Física) o también a partir de especulaciones en apariencias gratuitas sobre "objetos" pertenecientes a la Matemática misma.

La actividad de resolución de problemas ha estado en el corazón mismo de la elaboración de la Ciencia Matemática. Hacer Matemática es resolver problemas explicitando su solución y comunicándola con un lenguaje muy particular.

Por esto una forma privilegiada para la enseñanza de la Matemática es el planteo y la resolución de problemas.

Es necesario destacar dos principios alrededor de los cuales se organiza la enseñanza de la Matemática.

- \* Los conocimientos matemáticos se cargan de sentido por los problemas que permiten resolver eficazmente:
- \* lo "nuevo" se construye a partir de los "antiguo" mejorándolo o rechazándolo (por insuficiente o inapropiado).

Conviene por lo tanto, en todo proceso de aprendizaje, tomar en cuenta los conocimientos iniciales o informales de los alumnos considerándolos ya como puntos de apoyo, ya como los espacios de dificultades posibles que el alumno deberá afrontar para construir nuevos conocimientos.

Otra actividad que debe ser privilegiada especialmente en el Nivel Inicial es el juego. El aspecto más saliente de este tipo de actividad está constituido por la posibilidad de participación real de los niños en el mismo y en la tarea general. Esta afirmación cobra sentido si se respeta y orienta la posibilidad de participación, de realización y de reflexión por parte del niño sobre lo hecho, quien dirigido por el docente, irá evolucionando desde el mero compartir con otros proyectos, ajustarlos a sus posibilidades reales, a complementarse en la concreción del mismo y a evaluar, reflexionando sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos.

La dimensión lúdica debe estar en la base de la experiencia educativa, como respuesta primaria a las necesidades del niño y como medio idóneo para el desarrollo del pensamiento y de la creatividad infantil. No debemos olvidar que los juegos colectivos han sido desde siempre una actividad humana natural y satisfactoria.

De acuerdo con C.Kamii se entiende por juegos colectivos aquellos en los que los niños participan conjuntamente de acuerdo con reglas convencionales que especifiquen algún logro preestablecido y lo que deben hacer los jugadores en roles de carácter interdependiente, opuesto y cooperativo.

El juego proporciona situaciones no habituales para hacer matemática.

Hay tres ámbitos de la Matemática especialmente privilegiados por el uso de los juegos:

- \* el geométrico: descubrimiento y dominio del espacio, desplazamientos, propiedades de las figuras;

- \* el numérico: utilización de los números, descubrimiento de sus propiedades;

- \* el lógico: deducción, búsqueda de estrategias.

Estas dos estrategias didácticas: la resolución de problemas y el juego se enmarcan en la concepción constructiva e interaccionista del aprendizaje que entiende al niño como protagonista en la apropiación del conocimiento, apropiación que se da a partir de sucesivas reestructuraciones del pensamiento.

#### ESTRUCTURACION DEL CAMPO.

La enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, tiene como propósitos promover:

- \* la transición de la mentalidad pre-lógica al pensamiento lógico.

- \* el desarrollo de capacidades operativas como clasificar, ordenar, organizar información, medir.

- \* el uso del lenguaje verbal y de códigos no verbales que lleven al niño a apropiarse de los lenguajes convencionales en especial el de la Matemática.

Para el logro de estos propósitos los aprendizajes se podrán organizar alrededor de los siguientes temas: número; espacio y geometría; magnitudes físicas.

#### Número

Los niños desde muy temprana edad elaboran las primeras competencias numéricas. Para ellos los números son en cierta medida, herramientas para manejar algunos conceptos de lo real, pero también objetos que ellos tienen deseos de conocer mejor. Es a través del uso de los números que los niños

elaborarán sus propias concepciones, siempre en evolución, completadas o puestas a prueba en varias oportunidades.

A medida que el niño se apropia de los números, que descubre sus usos puede darles una significación. En el Nivel Inicial los alumnos pueden construir el sentido de los números a partir de dos funciones:

\* el número como memoria, tanto de la cantidad, ya que permite evocarla sin que ésta esté presente (aspecto cardinal), o como memoria del orden de la posición que ocupa, en la serie numérica, que permite evocar el lugar en una lista ordenada, (aspecto ordinal);

\* el número, es también la posibilidad de anticipar resultados para situaciones sobre las que se dispone de algunas informaciones.

Numerosas investigaciones corroboran la hipótesis de que en la génesis del concepto de número, el número para contar juega el primer rol y el más importante y es después en la acción sobre lo real que se descubre la invariancia de la cantidad.

Es necesario haber vivido con los números, haberlos usado, haber percibido algo sobre su organización, para estar en condiciones de pensar el número.

Estos comportamientos existen en nuestra sociedad en todos los niños, más o menos desarrollados según la educación y algunos otros factores personales. Esto muestra que estos comportamientos son de naturaleza cultural antes que cognitiva. Por lo tanto la tarea pedagógica consistirá no tanto en enseñar los números, sino en promover su utilización a fin de que las palabras y los signos se impregnen de sentido.

En muchos casos el trabajo mental que se puede realizar a esta edad es sólo sobre los números pequeños, sin embargo, el

niño se interesa ya por las relaciones que los unen y las transformaciones que permiten. Naturalmente estos procedimientos elaborados por niños de 4 ó 5 años son dependientes del contexto y de saber-hacer frágiles. El concepto de número que se construye es "parcial", pero estas primeras puestas a prueba constituyen la trama de futuras experiencias fundadas del número.

Se trata de competencias numéricas en acto, que constituirán los referentes sobre los cuales podrá anclarse más tarde la enseñanza.

Tradicionalmente se han incorporado a los currícula de Nivel Inicial "actividades prenuméricas", tales como cuantificadores, clasificaciones, seriaciones, correspondencias; contenidos éstos extraídos de la Teoría de Piaget y transpuestos a la enseñanza.

Se trata de operaciones lógicas necesarias para la adquisición del concepto de número, como así también para la estructuración de otras nociones tales como las magnitudes, las formas geométricas, etc.

Sin embargo ellas solas no bastan para comprender el número.

En relación a este problema dice Chichignoud: "se insiste entonces en las actividades que se denominan prenuméricas, en particular clasificar, ordenar según distintos criterios y establecer correspondencias término a término. A menudo interesantes en ellas mismas por el desarrollo del razonamiento lógico del niño, su función en la génesis del número está lejos de ser evidente, en la medida en que la actividad a esta edad queda acoplada al contexto en el que se ejerce y que las capacidades de transferencia son reducidas".

#### Espacio y geometría

El niño que ingresa al Jardín de Infantes ha ido organizando lentamente el espacio que lo rodea a través de sus movimientos y desplazamientos, así como de sus acciones con los objetos. Esto implica que la exploración del espacio estará presente como objetivo en las diferentes actividades que se realizan en el Nivel Inicial.

Para organizar el espacio es necesario centrarlo en relación a uno mismo o a los objetos que se toman como punto de referencia.

El niño que ingresa al Jardín centra el espacio únicamente en relación a sí mismo. Será objetivo del docente llevarlo gradualmente a la consideración de los objetos, independientemente de su propia situación, es decir, a considerar la posición de los objetos en relación a otros objetos con los cuales mantiene ciertas relaciones espaciales.

La matematización de estas relaciones del niño con el espacio constituyen las primeras aproximaciones a la geometría.

Todas nuestras actividades se despliegan y todos nuestros pensamientos se sitúan "en" lo que los pensadores modernos llaman "el espacio-tiempo".

Indisociables a un determinado nivel, las nociones del espacio y de tiempo se presentan lo bastante separadas en la experiencia sensible de todos los días, como para que pueda hablarse de espacio y de tiempo.

Antes de llegar a dominar el espacio y construirlo en cuanto marco familiar, ha sido preciso que, de niños, descubramos paso a paso las propiedades relacionales.

Este descubrimiento, como nos muestra la psicología genética, no se realiza en un instante. Comienza con los

primeros gestos coordinados del bebé para terminar, en principio, en la adolescencia.

Decimos "en principio" porque, en muchas oportunidades, el adulto encuentra dificultades de tipo espacial.

La educación tradicional se preocupa muy poco de ayudar al niño a "construir su espacio" y, cuando lo hace a través de la geometría, se circunscribe casi siempre al espacio euclidiano: el espacio de la distancia y de las medidas que no es más que uno de los componentes del "espacio total".

### Magnitudes físicas

Medir una cantidad es un acto complejo y difícil. Es una actividad que supone adquirir el sentido de la conservación de la cantidad considerada, sentido que nace después de una larga experiencia. Es por eso que se hace necesario poner a los niños desde bien temprano en situación de descubrir las magnitudes físicas percibidas, ya sea directamente por medio de los sentidos, o indirectamente ayudándose de aparatos. Sin necesidad de realizar trabajos de medida, el conocimiento intuitivo, de las magnitudes y de ciertos instrumentos de medida permitirá a los niños realizar comparaciones de longitudes, pesos, capacidades, actividades que servirán para llegar a la noción de conservación y posteriormente trabajar sobre las medidas.

### CONTENIDOS

#### Número

- . El número como memoria de la cantidad y del orden.
- Comparación de colecciones por la cantidad.
- Relaciones entre números: uno más, uno menos.
- . Los números para contar y calcular.

Desarrollo de técnicas para contar.

Resolución de problemas donde interviene la reunión de dos o más colecciones, la repartición, los cambios de objeto, la desagregación de colecciones.

- . Los números para organizar y tratar información
- . Lectura y escritura de los números.

### Espacio y Geometría

- . Ubicación en el espacio en relación a uno mismo y a los otros: delante; detrás; arriba, abajo; interior exterior; derecha, izquierda; cerca, lejos.
- . Movimiento en el espacio: recorridos, caminos, laberintos, codificación en el plano, cuadrícula.
- . Formas geométricas: cuerpos y figuras.
- . Cuerpos: Propiedades físicas: color, rugosidad, etc.
- . Percepción y reconocimiento de algunas propiedades geométricas: convexidad, caras planas o curvas, forma de las caras.
- . Figuras: Percepción y reconocimiento de las propiedades geométricas: forma, convexidad, lados rectos o curvos.

Cubrimientos del plano.

- . Aproximación a la noción de simetría en cuerpos y figuras.

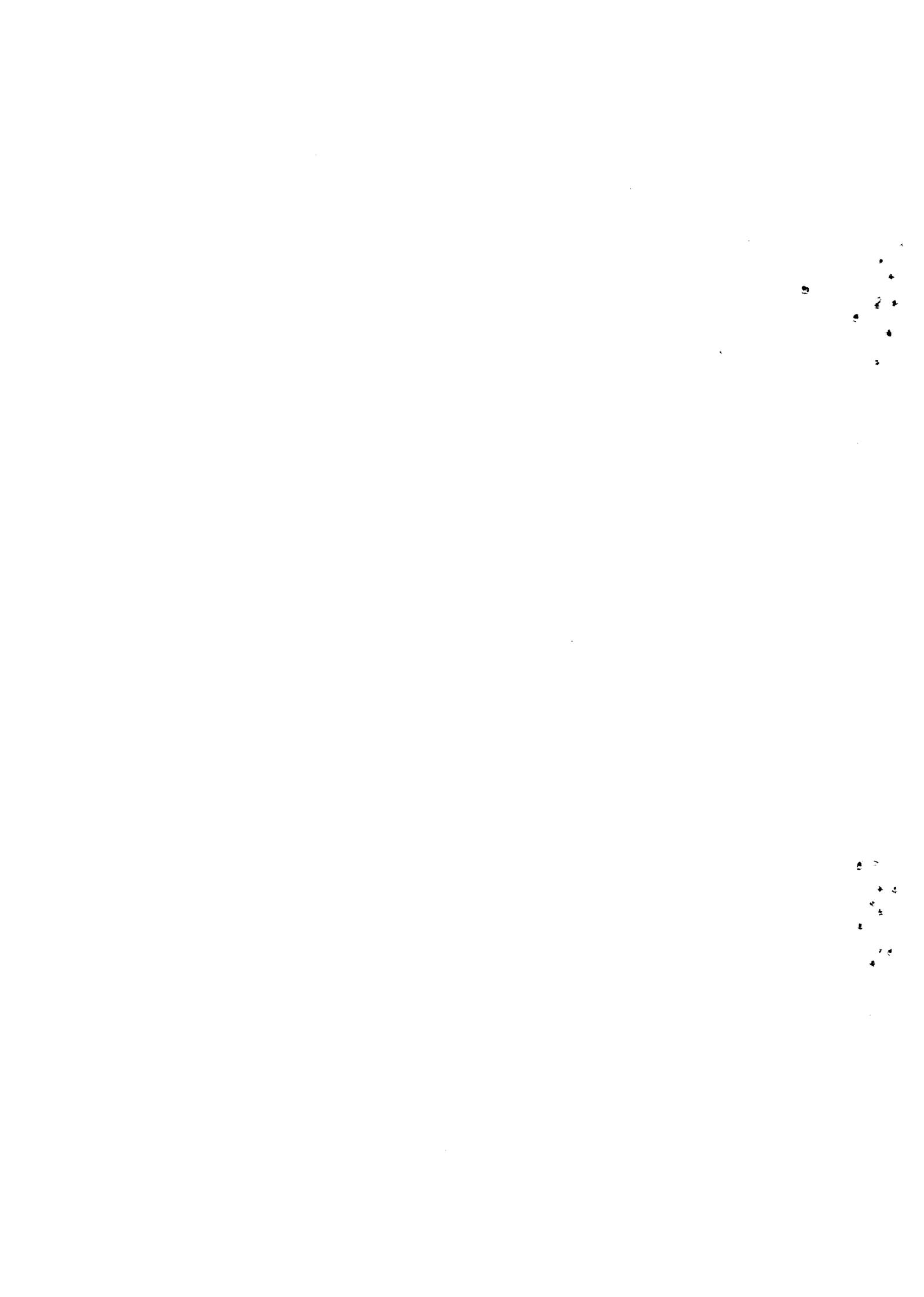
#### Magnitudes físicas

- . Percepción de las magnitudes como propiedades de los objetos.
- . Clasificación y ordenamiento por longitud.
- . Aproximación a la noción de superficie a partir de actividades plásticas o de mosaicos.
- . Percepción de la masa. -Uso de la balanza.
- . Percepción de la capacidad y el volumen a partir de actividades exploratorias.
- . Duración. -Día, mañana, tarde, ayer, hoy, mañana.  
Comparación de duraciones. Representación sobre un eje de tiempo.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

5.2.3. EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LA  
REALIDAD NATURAL Y SOCIAL



Breve referencia al estado de situación y al tono de la polémica.

Si analizamos diferentes diseños curriculares para el Nivel Inicial u observamos el desarrollo de actividades habituales en buena parte de los Jardines de Infantes, encontraremos seguramente que las propuestas para el conocimiento del medio tanto natural como social tienen poca presencia en el Jardín. Sobre todo si lo comparamos con otros campos de conocimiento probablemente más jerarquizados o con mayor tradición en el Nivel como por ejemplo, la música, la plástica o la hora del cuento.

Sin embargo, no es acerca de la cantidad de propuestas sobre lo que quisiéramos reflexionar, sino en cuanto a la modalidad de las mismas y al encuadre didáctico que subyace al tipo de intervención educativa que se suele plantear.

Por lo general se trata de que los niños realicen actividades quedando poco clara la intencionalidad de las mismas, es decir qué contenidos son los que la maestra intenta enseñar. A menudo, se trata de actividades centradas en un hacer efectivo, en la mera manipulación: poner semillas a germinar y ver qué pasa, buscar bichitos del suelo y mirarlos a través del frasco o de una lupa, teñir o fabricar velas.

Si bien es posible "inferir" de estas actividades, contenidos procedimentales o actitudinales, no tan fácilmente podremos hallar contenidos conceptuales. Es decir, contenidos que los ayuden a conocer y comprender mejor el ambiente, constatar los cambios que en él operan, contrastar el resultado de sus acciones, etc. Y decimos "inferir" en tanto que, de la observación de la actividad, de las propuestas y sugerencias de la docente o de la selección de materiales no se desprende claramente su intención enseñante.

En parte este sesgo hacia los contenidos procedimentales y actitudinales ocurre por características propias del Nivel,

lo cual no es criticable. Pero lo que a menudo encontramos es que la maestra tampoco asume las habilidades, estrategias, tácticas, valores o normas como contenidos que pueden y deben ser enseñados sino como estrategias metodológicas que orientan las actividades de enseñanza/aprendizaje.

Cuando la propuesta implica el conocimiento del entorno, la actividad está a menudo orientada por el supuesto empirista de que el niño aprende a través de los sentidos: mirar, tocar, oler, escuchar, saborear, etc. Otras veces se trata de re-crear el ambiente sustituyendo la exploración en el lugar, por "jugar al panadero", "imitar los movimientos del tren" o "un viaje en colectivo".

El rincón de ciencias es también un espacio conflictivo para la docente. No logra resolver la escasa motivación de los nenes, quienes frente a los nuevos materiales se aproximan interesados pero que a poco de reconocerlos o aceptar gustosos la consigna de su maestra lo abandona rápidamente al no encontrar demasiado sentido a la misma.

En el intento por comprender las causas que provocan estas dificultades entendemos que hay múltiples razones que lo explican.

Por una parte, pensamos que uno de los principales obstáculos, es la falta de conocimientos científicos por parte de las docentes. Esto provoca en ellas inseguridad, temor frente a las preguntas de los niños y sobre todo la imposibilidad de interpretar los errores sistemáticos que se confunden con sus propias teorías intuitivas. Estar "convencidas" al igual que los nenes que el peso es lo que determina que las cosas floten o se hundan, que la madera es más "caliente" que el hierro, que las semillas necesitan luz para germinar o que las plantas se "alimentan" del suelo, determinará que las actividades que propongan ayuden a reafirmar aquellos errores, que no pueda interpretar un "efecto" inesperado y en consecuencia sólo podrá

sorprenderse, pero no orientar adecuadamente la actividad para lograr que los esquemas conceptuales que poseen los niños se amplíen, enriquezcan o evolucionen.

También es importante destacar la influencia que ciertas ideas de la Escuela Nueva tuvieron en el Nivel Inicial, en particular la interpretación que se dió al concepto de actividad, entendiendo como tal la necesidad de estimular actividades que necesariamente fueran exteriorizadas, observables. Quizás convenga recordar aquí la distinción que estableció Claparède entre actividad de efectuación y actividad funcional.

"La actividad de los alumnos no basta para calificar una escuela como "activa" (...). La palabra "activo" es muy vaga. Para muchos "activo" quiere decir que se mueve, que ejecuta un trabajo, que escribe, que dibuja, que hace algo en lugar de limitarse únicamente a escuchar (...). Pues bien, yo digo que un individuo que piensa sentado en un sillón puede ser más activo que un alumno que hace una traducción del latín (...).

Es activa una reacción que responde a una necesidad, que está provocada por un deseo, que tiene su punto de partida en el individuo que actúa, que está provocada por un movimiento interno del ser que actúa".(Claparede,1973)

Otro enfoque que influyó en los últimos años en el Nivel Inicial, parte del planteo de que el conocimiento del ambiente o como dió en llamarse, el conocimiento físico, tiene como objetivo "brindar la oportunidad de actuar sobre los objetos y ver como reaccionan éstos para así construir los cimientos de la física y la química". Entendiendo que estos objetivos se contraponen al aprendizaje de conocimientos.(Kamii-Devries, 1987)

Si bien aceptamos desde ya, la idea de que el vehículo de aprendizaje en edades tempranas es la acción y que los niños pueden aprender muchas cosas solos, que poseen recursos para

modificar sus ideas y que esta capacidad debe ser respetada y favorecida, pensamos que es un error atribuirles un poder constructivo ilimitado.

Al decir que el niño construye el conocimiento al actuar sobre los objetos y las personas y no al tener un maestro que introduce o expone conceptos ya hechos (...) y atribuyendo al maestro el rol de asistir al niño en vez de servir de fuente de conocimiento (Kamii-Devries, 1987) favoreció en muchos casos una actitud docente contemplativa, que en términos generales se limitaba a proveer materiales y crear "contextos estimulantes".

Esta propuesta debe ser entendida, en parte, como el intento por superar un modelo de enseñanza transmisiva. Pero no dejó espacios para un maestro que además de crear un entorno que propicie la acción y la experimentación ayude al niño a progresar en la exploración de nuevos ámbitos de experiencia, en la construcción de conocimientos, en la superación de sus posiciones iniciales para alcanzar logros de un nivel superior, más evolucionado, ajustado, coherente y objetivo (DCB, 1989). Un maestro que enseñe a no aceptar los hechos como son, a plantearse problemas, aventurar soluciones. Que ayude a los niños a encontrar relaciones, a discernir lo nuclear de lo accesorio, que aprendan a relativizar "su teoría", por ejemplo cuando dicen que es el peso la variable que determina que las cosas floten o se hundan, puedan en cambio aceptar que hay cosas pesadas que flotan en tanto también influyen el material con que está hecho, la forma, etc.

Esta actitud que lleva a la maestra a seleccionar algunas actividades y suprimir o desfavorecer otras, no es ingenua, y tampoco está centrada exclusivamente en los problemas y preguntas que se les ocurren a los niños. Sin desconocer, obviamente la necesidad de respetar sus intereses y promover el planteamiento de problemas y extrategias de acción, será función también de la docente proponer el acceso a

experiencias nuevas que ayuden a ampliar y diversificar los conocimientos que construyó el niño fuera del ámbito escolar sin por eso tener que caer necesariamente en un modelo de enseñanza transmisivo o vacío de contenidos.

Al analizar como resolvieron en otros países estos problemas, encontramos que para muchos pedagogos, en particular de una buena parte de los países europeos, existe la tendencia a aplazar la enseñanza de las Ciencias Naturales al nivel de la enseñanza secundaria, aludiendo por ejemplo que hasta los 9 ó 10 años los niños no poseen la noción de causalidad física, no pueden realizar razonamientos inductivos y son incapaces de poner en relación una fórmula matemática con la realidad física subyacente. (Coll, 1991)

Más allá de que estas consideraciones son correctas y han sido el resultado de investigaciones psicológicas, no pueden ser trasladadas mecánicamente al contexto escolar.

Pensamos que esta postura se debe, en parte, a la confusión existente entre la "ciencia de los científicos" y la "ciencia escolar".

No existe un isomorfismo completo entre la ciencia de la comunidad científica, y la ciencia que se aprende y se enseña en la escuela. Existen diferencias, y es razonable que sea así, dado que la estructura lógica de una disciplina -la estructuración realizada por los expertos- y la estructuración psicológica de ella -la forma como se organizan sus conceptos en la mente de niños y niñas- no siempre coinciden. (Pozo, 1987)

En particular ésto es muy evidente en el Nivel Inicial.

Si bien pensamos que el conocimiento de la realidad natural y social debe y puede encararse desde edades tempranas, de hecho este conocimiento comenzó mucho antes de que los niños ingresaran al Jardín, no por ello pretendemos trivializar o desvirtuar las características del trabajo

científico ni tampoco olvidar los prerrequisitos que dicho trabajo exige en los individuos. (Gil, 1986)

Por qué integrar el conocimiento de la realidad natural y social en el Nivel Inicial.

El campo que nos ocupa tiene como propósito el conocimiento y comprensión de todo aquello que conforma la realidad significativa para el niño, que está al alcance de su percepción y experiencia, que tiene sentido para él.

Un ambiente que lo incluye como así también a otros seres vivos, objetos, lugares, personas, sus relaciones, organizaciones, etc. Un ambiente fuertemente ligado a sus intereses, que provocan su curiosidad, su deseo de conocer.

Definimos el ambiente, como el resultado de la interacción de los sistemas naturales y sociales que configuran el marco en el que se desarrolla la existencia del hombre y de la comunidad a la que pertenece.

Si bien el conocimiento del ambiente natural y social implica la asimilación de contenidos que forman parte de diversas disciplinas como la biología, física, química, historia, geografía, etc., debemos reconocer que éstas son esquemas mentales, estructuras conceptuales que el adulto ha construido para ordenar y profundizar el conocimiento del mundo.

Pero en edades tempranas, el niño ve el mundo como un todo, su visión es sincrética y nada significa para él la división del conocimiento en disciplinas. Por el contrario un intento de compartimentalización implicaría aproximarle a un entorno "irreal", carente de sentido, arbitrario y difícilmente atractivo.

Si bien la aproximación al entorno será propuesta a los niños de manera global, integrada, es preciso admitir que la

construcción del objeto de conocimiento físico difiere del conocimiento social.

En el conocimiento físico, los objetos presentan propiedades independientes de la actividad del sujeto cognoscente y se mantienen como tales aún cuando el experimentador modifica el objeto a fin de lograr una mejor comprensión del mismo. (Castorina, 1989)

Recientes investigaciones dan cuenta que si bien en la formación de las ideas sobre el mundo social interviene un mecanismo constructivo válido para otras formas de conocimiento hay diferencias dadas por la particularidad de los objetos.

Entre ellas podemos mencionar el hecho de que el niño es a la vez sujeto y objeto de conocimiento, por ejemplo cuando se trata de aprender normas o valores o conocer grupos sociales como su familia, es decir que él está fuertemente implicado en este conocer. Por otra parte los conocimientos físicos implican un grado de predictibilidad no esperable en los conocimientos sociables; las variables en juego no son tan fáciles de identificar por su gran interdependencia; el niño se enfrenta a un objeto que no permanece indiferente; etc.. (Castorina, 1989)

Estos argumentos parecieran contradecir la idea de un planteo de integración. Sin embargo pensamos que no es así.

Veámoslo a través de un ejemplo:

En el contexto escolar, la maestra propone a los niños reconocer las similitudes y diferencias de diferentes medios de transporte.

Antiguos y modernos, urbanos o rurales, vehículos para transportar personas o mercaderías, para paseo, deportes, para el trabajo. Algunos tendrán motor otros serán arrastrados por caballos. Sus materiales y diseños serán

diversos, algunos tendrán cuatro ruedas otros tendrán sólo dos.

Podrán conocer quiénes y cómo los fabrican y reparan, cómo se manejan, etc.

Pero será a través de las diversas propuestas de actividades donde la docente deberá diferenciar que no es lo mismo analizar las características físicas (diseños, materiales, tamaño, etc.), la relación entre el tipo de ruedas y la superficie por la que se desplaza (camino de tierra, ripio, asfalto), que averiguar cómo se transporta la gente en otros ámbitos, como lo hacían sus abuelos, dónde vive el chofer que va de un pueblo a otro, cuando está con su familia, etc.

Es decir que en el momento de la actividad, será donde se ponga en juego la diferenciación en vistas a una dinámica integración.

Digamos finalmente que, el campo de conocimiento del ambiente natural y social no sólo propone una aproximación integrada al entorno sino también una escuela abierta y receptiva hacia lo que allí sucede, permitiendo que entre la realidad ambiental en el recinto escolar, incidiendo en el exterior y generando corrientes de intercambio mutuas. (D.C.E.I. - M.C.B.A., 1989)

### PROPOSITOS

Favorecer una fértil indagación de los hechos, fenómenos y procesos naturales y sociales a través de la exploración, del registro y la comunicación de datos y observaciones para contribuir a la conquista progresiva de una autonomía cognitiva y afectiva que promueva la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo.

Favoracer el conocimiento, valoración y cuidado del propio cuerpo, estableciendo semejanzas y diferencias con el grupo de pares y otros seres vivos.

Promover el conocimiento, valoración, respeto y cuidado de otros seres vivos, estableciendo semejanzas y diferencias que permitan reconocer la especificidad de cada uno y el conocimiento de las relaciones que se establecen entre ellos.

Contribuir a la indagación y la reconstrucción de las historias individuales y colectivas, significando sus huellas, para comenzar a ubicarse en el pasado colectivo e histórico.

Propiciar el conocimiento y valoración de la diversidad socio-cultural mediante el reconocimiento de los diversos grupos de pertenencia y sus espacios de vida y sus tradiciones culturales.

Potenciar el establecimiento de relaciones entre las estructuras y funciones de los distintos espacios físicos, de los grupos sociales y su adecuación a los distintos medios naturales, tiempos históricos y niveles socio-económicos, para contribuir a reconocer estrategias y conflictos que resuelven o enfrentan los hombres.

Favorecer la actuación protagónica en la institución escolar a partir de la integración a la comunidad educativa, identificando al Jardín como un espacio físico y social esencial para el reconocimiento, construcción y valoración de la cultura de la infancia.

Contribuir al reconocimiento de cualidades y propiedades de distintos objetos, sus transformaciones, sus cambios, por la acción humana y de los agentes externos, para explorar las posibilidades de aplicación tecnológica.

Promover apropiaciones significativas de los distintos marcos naturales y socio-culturales, de sus relaciones e

intercambios, apreciando su especificidad para comprender su complejidad y heterogeneidad y valorar el trabajo humano que los conforma y los modifica.

#### CRITERIOS PARA LA SELECCION DE LOS CONTENIDOS

Antes de presentar los bloques de contenidos creemos importante señalar:

Los contenidos están enunciados en términos del docente quien tendrá que adecuarlos al lenguaje y posibilidades de comprensión infantil. Por ejemplo, cuando decimos "Relación presa-predador" o "Memoria colectiva, costumbres y estilo de vida".

Hay contenidos que se reiteran en diferentes bloques en tanto los mismos pueden ser abordados en vinculación con diferentes contextos o a propósito de distintos enfoques. Por ejemplo, "El Agua" vinculada a la casa, la escuela, al paisaje natural, etc.

Es posible que algunos contenidos figuren en otros Campos de Conocimiento, lo cual significa que un mismo contenido puede ser abordado desde diferentes miradas.

Desde la perspectiva de este Diseño Curricular el docente podrá considerar que un contenido, que figura en un determinado Bloque, puede ser trabajado mejor en vinculación a otro. Por ejemplo, "Los amigos" que aparece en el Bloque de "La escuela" podría haber sido incluido dentro del "Paisaje urbano" o en "Antecedentes culturales".

Si bien el listado de contenidos es exhaustivo, el docente podrá encontrar que, en función de su realidad institucional, hay otros que si bien no figuran, merecen ser incluidos en su planificación.

Este listado de contenidos no lleva implícito un criterio de ordenamiento ni jerarquización.

Al seleccionar los contenidos, el docente deberá contextualizarlo en relación a la realidad local, regional e institucional. De acuerdo a las características de su grupo partirá por ejemplo del conocimiento y valoración, libre de prejuicios, de las viviendas de sus alumnos, sin perder la perspectiva de conocimiento de otros tipos de viviendas diferentes. Así cuando hablamos de los espacios en la vivienda no diferenciamos las dependencias, ya que no todas las poseen. Sin embargo el hecho de ser vivienda siempre implica que hay espacios diferenciados para las distintas actividades (descanso, alimentación, etc.).

### BLOQUES DE CONTENIDOS

#### EL NIÑO Y SU IDENTIDAD.

##### El niño y su cuerpo

- . Las partes externas:
- . Características: dureza, forma, color, etc.
- . Funciones: locomoción, alimentación, asir objetos, etc.
- . Los sentidos: las percepciones y sensaciones como mediatizadoras de la realidad.
- . Relaciones entre forma, tamaño, aspecto, estructura, ubicación y su función: ubicación y característica de los órganos de los sentidos, relación entre la forma y tamaño de los dientes y su función, etc.
- . Comparación con el grupo de pares: características, semejanzas y diferencias (sexo, color del cabello,

- ojos, estatura, grosor, vestimenta, etc.).
- . Noción acerca de la existencia de las partes internas del cuerpo: pulmones, corazón, estómago, etc.
  - . Noción global de algunas funciones: respiración, digestión, etc.
  - . Comparación con otros seres vivos: el cuerpo de los animales, partes de las plantas.
  - . Crecimiento y desarrollo: nacer, crecer, reproducirse (nace un bebé).
  - . Comparación con otros seres vivos: las plantas y los animales del entorno inmediato (como nacen, crecen, se reproducen, se mueren).

#### El niño y su historia

- . Sus recuerdos, los testimonios (familiares), los documentos (fotos, vestidos, juguetes, etc.).

#### La salud y el cuidado de uno mismo

- . Medidas que favorecen la salud y el bienestar individual y colectivo:
  - . Higiene personal: el cuidado de los dientes, lavado de las manos, etc.
  - . Alimentación y dieta adecuada: alimentos y hábitos de

alimentación, tipos de alimentos, las golosinas,  
etc.

- . Prevención de enfermedades: las vacunas, consumo de agua potable, higiene y conservación de alimentos, higiene de la vivienda, etc.
- . Prevención de accidentes: normas de seguridad en la casa y en la escuela. Normas elementales de seguridad vial.
- . Otras formas: descanso, vida al aire libre, recreación, etc.

#### LOS GRUPOS SOCIALES Y SUS ESPACIOS SIGNIFICATIVOS.

##### La familia y su vivienda

- . Los miembros de la familia: padres, hermanos, abuelos, etc.
- . Las relaciones de parentesco que entre ellos se establecen.
- . Diversos tipos de estructura familiar: con padres separados, con hijos adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor, etc.
- . Funciones: roles de sus integrantes (el propio lugar en la familia).
- . Pautas de comportamiento y normas básicas de

- convivencia.
- . Comparación con el grupo de pares.
  - . Funciones de la vivienda refugio, protección, ofrecer mejores condiciones de vida, etc.
  - . Distintas clases de vivienda: individual, colectiva, urbana, rural.
  - . Ubicación: nombre de la calle o paraje, número, teléfono.
  - . Estructura interna y externa: forma, tamaño y materiales, la luz, el agua, los combustibles, adecuación al medio natural, al tiempo histórico,...
  - . Espacios, mobiliario, objetos: características y relación con distintas actividades: alimentación, recreación, higiene, descanso, etc.
  - . Las plantas y los animales domésticos:
    - . Necesidades: alimentación, refugio, higiene, luz, riego, temperatura adecuada, control de plagas, etc.
    - . Algunas funciones: alimentación, crecimiento, reproducción.
    - . Ciclos de vida.
    - . Los cambios estacionales.
    - . La huerta familiar: las plantas que comemos,...

- . Condiciones necesarias para su cultivo: tipos de suelo, riego, abonos naturales y artificiales, control de plagas, épocas de siembra y cosecha, etc.

#### • La escuela y el edificio escolar

- . Los miembros de la escuela: maestros, personal directivo, compañeros, personal auxiliar, los niños del propio grupo, los amigos, etc.
- . Funciones y ocupaciones de sus integrantes.
- . Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.
- . Características del edificio escolar: de una planta, de varias, con patio, con jardín, etc.
- . Ubicación: calle o paraje, número, teléfono.
- . Estructura interna y externa: forma, tamaño, materiales, la luz, el agua,...
- . Espacios y dependencias: características, usos y funciones (salas, gimnasio, cocina, dirección, patio, etc.).
- . Mobiliario y objetos.

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS ELEMENTOS DEL ENTORNO.

- . Propiedades o cualidades físicas de los objetos, los materiales y elementos del marco natural:

forma, textura, peso, brillo, flotabilidad, absorción, consistencia, elasticidad, etc.

- . Relación entre las propiedades: tamaño - peso, fragilidad - grosor, forma - flotabilidad, etc.
- . Cualidades físicas que producen sensaciones y percepciones: áspero - suave, blando - duro, etc.
- . Cambios en los objetos y los materiales provocados por: el paso del tiempo (lo nuevo - lo viejo); por la intervención del hombre (construcciones, procesos tecnológicos, contaminación); por la intervención del medio externo (factores climáticos y naturales).
- . Cambios reversibles: algunas mezclas (agua y arena, piedra y tierra), congelar, etc.
- . Cambios irreversibles: cocinar, quemar, descomponer, etc.
- . Relaciones entre las propiedades de los materiales y su uso: materiales que sirven para, soportar un peso, contener un líquido, desplazarse por el aire, atraer objetos, reflejar una imagen, transmitir sonidos, etc.
- . Relación entre el diseño de los objetos y su uso: diseños que sirven para rodar, planear, volar, girar, desplazarse en el agua, etc.

- . Técnicas de elaboración y transformación de los materiales: fabricación de ladrillos, cerámica, elaboración, conservación y envasado de alimentos; etc.

## EL MARCO NATURAL Y SOCIO-CULTURAL

### El paisaje natural

- . Elementos que componen el paisaje natural inmediato: seres vivos, factores climáticos, agua, suelo, aire.
- . Distintos tipos de paisajes naturales: el bosque, la estepa, la zona litoral marina.
- . Comparación con paisajes lejanos: la selva, el desierto, las profundidades marinas, la zona polar, etc.
- . Los seres vivos que habitan el paisaje natural inmediato: características. Clases a las que pertenecen (vertebrados, invertebrados; reptiles, mamíferos, peces; árboles, arbustos, hierbas; especies autóctonas o introducidas; etc.).

#### Adaptaciones:

- Según el lugar en que viven: acuáticos (aletas, almacenamiento de aire en tallos), terrestres (patas, raíces), aeroterrestres (alas, hojas transformadas en espinas).

- Según sean productores o consumidores: estructuras para la fabricación (hoja) o consumo de alimentos (boca, pico, etc.).
- Según el tipo de alimentación: herbívoros y carnívoros (forma, tamaño y ubicación de picos, dientes y garras, desarrollo y ubicación de los órganos de los sentidos).
- Otros: reproducción, huevos, desarrollo interno del feto, frutos, etc.
- . Comparación con seres vivos de paisajes lejanos.
- . Relación de los seres vivos entre sí y con el ambiente: relación presa - predador, defensa del territorio, grupos familiares, colonias, cuidado de las crías, etc.
- . Cambios estacionales - relación con ciclos de vida.
- . Utilización que el hombre hace del marco natural: para alimentarse, para construir su vivienda, etc.
- . Acciones que el hombre realiza sobre el marco natural: como protector o depredador de la naturaleza.

#### El paisaje urbano y rural

- . Diferentes tipos de paisajes urbanos y rurales: barrio, pueblo, paraje, ciudad, estancia, chacra, etc.

- . Caracterización y elementos que lo integran: elementos naturales (plantas, ríos, lagos, etc.), elementos introducidos por el hombre (plantas cultivadas, animales domésticos, calles, plazas, edificios, cabinas telefónicas, postes de luz, autos, corrales, alambrados, molinos de viento, canales de riego, etc.)
- . Distintas formas de organización humana (costumbres, viviendas, tareas) según su ubicación en diferentes paisajes: mar, turismo y pesca; valles naturales y bajo riego, agricultura y ganadería; etc.
- . Los edificios y sus funciones: para dar refugio, trabajo, edificios públicos, relaciones con el transporte (estación de ferrocarril, puerto, aeropuerto), con las comunicaciones (radio, canales de televisión, etc.).
- . Servicios relacionados con el transporte: medios de transporte de objetos y personas (camión, colectivo, avión, etc).
- . Servicios relacionados con el consumo: supermercado, almacén, kiosco, farmacia, etc.
- . Los servicios relacionados con la salud y la seguridad:

- algunas personas (médicos, policías, etc.) e instituciones implicadas (hospital, centros periféricos de salud, cuartel de bomberos, etc.).
- . Los medios masivos de comunicación: televisión, radio, diarios, revistas: como medios de información y recreación.
  - . La recreación y la cultura: espacios (cine, teatro, museos, bibliotecas, etc.) y posibilidades que ofrecen. Espacios al aire libre (plazas, camping, parques, etc.).
- Los trabajos: clases de trabajos propios del entorno próximo al niño.
- . Instrumentos propios de las distintas profesiones y sus funciones.
  - . Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia en lugares públicos autorizados o no, etc.

#### Antecedentes culturales

- . Conocimiento de las pautas culturales a través de los objetos (pasado - presente) y fragmentos de la vida pasada (historias de vida).
- . Memoria colectiva, costumbres y estilo de vida: costumbres de distintos grupos sociales, costumbres

en casa, en casa de abuelos, amigos, etc.

Celebraciones: cumpleaños, bodas, nacimientos,

fiestas patrias, etc.

#### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

- . Observación y exploración activa y sistemática del entorno natural y social.
- . Experimentación.
- . Formulación de preguntas.
- . Acciones ordenadas, relaciones.
- . Transformaciones.
- . Interpretación.
- . Expresión y registro de sus observaciones, conocimientos y descubrimientos.
- . Destrezas instrumentales.
- . Hábitos.

#### CONTENIDOS ACTITUDINALES.

Participación y adaptación en el entorno familiar y escolar.

- . Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas.

- . Defensa de los propios derechos y opiniones en actitud de respeto hacia los otros.
- . Respeto y cuidado por los espacios en que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que contiene.

Autonomía, interés y curiosidad.

- . Participación activa en las actividades que se propongan.
- . Exteriorización de preguntas, dudas y descubrimientos.
- . Interés, curiosidad e iniciativa en la exploración de los elementos del entorno natural y social.
- . Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas en grupo de iguales.
- . Iniciativa en la asunción de pequeñas responsabilidades.
- . Valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.
- . Prudencia ante los factores de riesgo de accidente existentes en el entorno, evitando situaciones peligrosas.

Relaciones sinceras, afectivas y sanas con adultos y con el grupo de pares.

- . Interés y valoración por los aportes y actividades de los otros.
- . Actitudes positivas con respecto a: brindar y solicitar ayuda.

- . Respeto, cuidado, higiene, orden, y posibilidad de compartir los objetos propios y colectivos de su entorno familiar y escolar.

#### Protagonismo en el marco natural y social.

- . Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.
- . Curiosidad, respeto y cuidado hacia los seres vivos, como primeras actitudes para la conservación del medio.
- . Aceptación y valoración de las diferencias étnicas, culturales, de sexo, de roles y profesiones.
- . Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

#### ACERCA DE COMO ORGANIZAR LOS CONTENIDOS.

Coincidiendo con el planteo general, las maestras deberán seleccionar y organizar los contenidos, integrando aquellos que se proponen en los diferentes campos de conocimiento.

A continuación proponemos algunos ejemplos de integración:

##### 1- UNIDADES DIDACTICAS.

Las **Unidades Didácticas** representan un recorte de la realidad significativa para el niño, lo cual no implica limitarse a los espacios estrictamente cotidianos y cercanos espacialmente, aunque éstos serán un punto de referencia y de partida. También abarcará otros ámbitos que aunque lejanos en el tiempo y espacio están ligados a sus intereses. Por ejemplo: los viajes espaciales, los animales prehistóricos o

paisajes que provocan su curiosidad por no formar parte de su entorno cotidiano, como puede ser el mar para los niños que viven en la montaña o las montañas y el bosque para los de la costa.

Las **Unidades Didácticas** pueden integrar contenidos de todos los campos de conocimiento, en particular los correspondientes a los de la realidad natural y social.

Conocer la realidad natural y social implica en particular para los niños pequeños indagar acerca de cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de los materiales, explorar los fenómenos que puede provocar a partir de su accionar, reconocer los cambios. Conocer cómo es su cuerpo, cómo funciona, las semejanzas y diferencias entre los seres vivos, cómo se adaptan al medio, cómo interactúan.

También significa reconocer y "leer" los signos sociales del ambiente, conocer las diferentes funciones de las personas en la comunidad, cómo se interrelacionan, conocer su cultura y sus valores, los objetos que produce y produjo el hombre, explorar los espacios significativos para él y reconocer y reconocerse como parte de las costumbres, rituales y festejos compartidos que constituyen la memoria colectiva.

La **Unidad Didáctica** supone pues un enfoque integrado y global. Sin embargo cabe señalar que la integración no ha de ser forzada. Así por ejemplo, no se seleccionará un cuento o poesía porque simplemente en ellos se hace referencia a los contenidos que se están desarrollando, sin tener en cuenta sus valores estéticos o literarios.

Una vez seleccionado los contenidos que conforman la **Unidad Didáctica**, el docente deberá ordenarlos en un recorrido o itinerario que supone una secuenciación de contenidos y de actividades.

Dicho itinerario, es en principio una hipótesis de trabajo ya que el propio desarrollo de la **Unidad Didáctica**, el modo en que los niños se comprometen e interesan por la propuesta, determinará que el maestro continúe con el plan previsto o por el contrario, lo modifique alterando el orden de las actividades, ampliando algunas o eliminando otras.

Algunos ejemplos de **Unidades Didácticas** podrían ser:

- . Mi familia.
- . Mi escuela.
- . La estación de ferrocarril.
- . Mi barrio.
- . Mi pueblo.
- . El río.
- . El puerto.
- . El mercado.
- . Las calles que rodean a mi escuela.
- . El parque.
- . El bosque.

## 2-PROYECTOS

Otra sugerencia es la de organizar los contenidos a partir de un **Proyecto**.

Si bien en su desarrollo, no hay diferencias sustantivas en relación a la U.D., los **Proyectos** implican como meta el diseño, organización y ejecución de un proyecto concreto. Por ejemplo: la huerta, organizar una fiesta, instalar un espacio para las aves (gallinas, patos,...) etc.

Estos u otros Proyectos pueden tener una duración acotada como en el ejemplo de la Fiesta o pueden en cambio realizarse a lo largo de todo el año escolar, paralelamente al desarrollo de las U.D.

Los Proyectos, además de su objetivo específico servirán como eje integrador para desarrollar contenidos del ambiente natural y social.

Así a raíz de la Fiesta se podrán desarrollar contenidos relacionados con:

- \* Los alimentos, ya que se preve preparar postres u otras comidas para el evento.

- \* Los sonidos, ya que se piensa organizar una pequeña orquesta y número musical.

- \* Luces y sombras, que culminará con la presentación de un teatro de sombras.

- \* El acontecimiento cultural que dio origen al evento.

- \* Los roles, funciones y responsabilidades que le competen a los organizadores.

Asimismo, la Huerta podrá ser el eje organizador para desarrollar contenidos relacionados con:

El suelo.

Las plantas.

Los animales.

La luz y las sombras.

El viento.

El agua.

Los alimentos (clases, sabores, olores, preparación,

conservación, transformaciones).

Los alimentos y la salud.

El trabajo en la huerta y la distribución de las tareas.

Las herramientas necesarias para el trabajo en cada una de la etapas de trabajo.

### 3- INTEGRACION CON OTROS CAMPOS DE CONOCIMIENTO.

Si bien, tal como lo señaláramos, acordamos con una propuesta integradora a nivel de los contenidos de los diferentes campos de conocimiento, debemos señalar que a lo largo del año escolar, el docente también se propone desarrollar propósitos y contenidos específicos de un campo recortados de la U.D. o Proyecto. Este recorte no implica necesariamente una descontextualización ni tampoco renunciar a la idea de integración.

La propuesta es en ese caso, enriquecer la experiencia integrando una "mirada diferente y complementaria".

Así al construir instrumentos musicales se podrán explorar fenómenos relativos a las propiedades sonoras de diferentes materiales y objetos.

Explorar por ejemplo los sonidos partiendo de un mismo instrumento (guitarras), haciendo variar el material de los resonadores (madera, lata, cartón) y de las cuerdas (algodón, nylon, alambre, etc.).

Desde las Ciencias Sociales interesará además conocer la historia y los orígenes de diferentes instrumentos.

O al incorporar materiales específicos para la pintura, por ejemplo la témpera, descubrir también la posibilidad de producir colorantes vegetales. Reconocer diferentes métodos de extracción (molienda, cocina, decoloración...), diferentes

solventes (agua fría, agua caliente, alcohol,...) y relacionarlo con la intensidad del color obtenido.

#### 4- RINCON DE CIENCIAS NATURALES

Como decíamos en la introducción al capítulo, a menudo los maestros reconocen que el rincón de ciencias despierta poco interés en sus alumnos y que a diferencia de otros rincones en tanto demanda mayor participación de su parte.

El rincón de ciencias puede constituir, a nuestro entender un excelente recurso para el desarrollo de actividades exploratorias, libres, en tanto los materiales sean lo suficientemente ricos y estimulantes como para despertar la imaginación, el deseo de inventar y de descubrir de los niños.

Para ello proponemos un par de alternativas:

a)-Diseñar y organizar junto con el grupo un rincón relacionado a un tema, de duración variable en función del interés de los niños y que podrá ser enriquecido o reemplazado por otros a lo largo del año.

El tema, preferentemente estará vinculado a la Unidad Didáctica o Proyecto que se esté desarrollando.

Por ejemplo:

\* Rincón de máquinas y juguetes (juegos con imanes, mecanos, juguetes que hubieran fabricado en otra oportunidad, herramientas y materiales para construir, mejorar o transformar nuevos aparatos, etc.).

\* Rincón del agua (cubetas, variedad de recipientes, mangueras, tubos, jeringas, barcos, goteros, etc.).

\* Rincón de los sonidos (instrumentos musicales fabricados por ellos y variedad de materiales para promover la fabricación de otros).

\* Rincón de la cocina (utensilios de cocina y materias primas para la elaboración de comidas sencillas, etc.).

\* Rincón de la naturaleza (preparación, mantenimiento, limpieza, registro periódico de los cambios producidos, etc. de acuarios, terrarios, lumbricarios, almácigos, etc.).

b) La segunda alternativa, es equipar el rincón con los materiales e instrumentos que ya hubieran sido utilizados en una actividad colectiva anterior agregando otros con el propósito de ampliar y enriquecer la experiencia.

En este caso el Rincón gira alrededor de una experiencia a diferencia de la alternativa anterior que gira alrededor de un Tema.

Si los niños hubieran experimentado por ejemplo, acerca de cuál es el mejor procedimiento para sacar las manchas y hubieran probado eliminar barro y tinta con agua sola y con agua con jabón podrán probar qué sucederá con otros tipos de manchas y con otros agentes limpiadores de modo de reiterar y ampliar su campo de conocimiento. Plantearse nuevos problemas e intentar otras estrategias de acción.

En ciertas oportunidades es más conveniente que los objetos producidos por el grupo se ubiquen en otros rincones y no en el de ciencias, donde se garantice un uso más productivo. Así los teléfonos que se construyeron podrán formar parte del Rincón de la casita, los tamices podrán estar en el Rincón de la cocina y los autos o camiones en el Rincón de los bloques.

## ACERCA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCION EDUCATIVA

Probablemente una de las principales preocupaciones de los docentes está centrada en saber cómo debe actuar, más concretamente qué actividades conviene proponer para alcanzar sus propósitos y cuáles son las más adecuadas a los diferentes grupos de edad. Detrás de estas inquietudes subyace la necesidad de conocer cómo es que los alumnos aprenden. Es decir qué procesos mentales ocurren para que en algunas oportunidades asimilen lo enseñado y otras veces "olviden" total o parcialmente lo que les propusimos aprender.

Si bien esta segunda inquietud no tiene en el presente una respuesta concreta y satisfactoria, en la medida en que ninguna de las teorías psicológicas en vigencia ofrece por sí sola una respuesta acabada, no menos cierto es que mucho hemos avanzado en nuestra comprensión a partir de los aportes que dichas teorías han brindado a la educación.

Conocer las estrategias de aprendizajes de nuestros alumnos, es decir saber cómo es que procesan la información para adquirir nuevos conocimientos, es uno de los aspectos que facilitarían la selección de estrategias de enseñanza para actuar en consecuencia.

Entendemos por estrategias de enseñanza al conjunto de decisiones con respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje. (Pozo, 1987)

Coincidiendo con el planteo de este Diseño Curricular y del enfoque de este campo de conocimiento no sería coherente suponer la existencia de un único método o estrategia de enseñanza.

Sin embargo pensamos que hay ciertas condiciones o requisitos que la maestra deberá tener en cuenta cuando

selecciona o diseña una actividad o cuando organiza una secuencia de actividades.

1- De todo lo expuesto se desprende que toda actividad tiende a promover en el niño aprendizajes de diferentes tipos de contenidos. Dos requisitos importantes serán pues que la docente tenga claridad sobre qué es lo que quiere enseñar y de este modo diseña una actividad acorde con dicho contenido y en segundo lugar que posea un amplio conocimiento sobre el mismo. Si bien en edades tempranas ofrecemos al niño una aproximación al conocimiento del entorno, todavía lejana al conocimiento científico de los especialistas, la docente para poder orientar la actividad, identificar los errores sistemáticos de sus alumnos, seleccionar los materiales adecuados, señalar las contradicciones o sugerir contra argumentos que ayuden a la construcción del conocimiento, deberá conocer el tema con mucha mayor profundidad de lo que aspira que los niños aprendan.

2- Así como es importante conocer el punto de llegada (aunque éste ocurra en otra etapa de la escolaridad) es fundamental que la docente conozca el punto de partida en la medida que aceptamos que los niños al ingresar a la escuela no son tablas rasas en las que se inscriben los nuevos conocimientos. Es decir que llegan habiendo construido ideas sobre los fenómenos naturales y sociales mucho antes de que se los enseñen en la escuela. Estas ideas que diferentes autores denominan pre-conceptos, conocimientos previos, teorías espontáneas, ideas intuitivas, etc., están presentes en toda situación de aprendizaje.

Uno de nuestros interrogantes es conocer cómo es que los niños las construyeron. Probablemente dos sean las principales fuentes. En primer lugar éstas se fueron construyendo a partir de la interacción con los diferentes elementos del entorno. Así por ejemplo, al constatar que no importa hacia donde nos desplazemos o la velocidad con que lo hagamos, siempre podemos ver la luna, los niños coinciden en

opinar que ella "los sigue". Asimismo al observar que por las mañanas el sol entra por su ventana y que por la tarde en cambio, ya no está, es fácil comprender la idea "que es el sol el que se mueve y no la tierra".

En segundo lugar estas ideas también se construyen a partir de la información que los adultos, los libros y los medios transmiten a los niños, es decir que están fuertemente condicionados por el medio social en el que viven. Muchas veces estas ideas pueden ser incompletas o incorrectas. No olvidemos que una característica de las ideas intuitivas es su gran resistencia al cambio, encontrando que muchas de ellas persisten en los adultos incluso universitarios.

Probablemente esta persistencia tenga su origen en que estas teorías no son ideas irracionales, tienen una coherencia interna y le sirven para explicar los fenómenos del entorno aunque científicamente dichos fenómenos tengan otra explicación.

¿En qué ayudará a la docente conocer cómo piensan sus alumnos?

Por un lado en reconocer que estas ideas influyen en sus observaciones, en la forma de aproximarse a un problema, en las sugerencias que realizan para resolverlos, es decir en todas las actividades que él mismo o la maestra le proponga realizar.

En segundo lugar en poder planear actividades que posibiliten la ampliación, el enriquecimiento de dichos conocimientos y a veces la superación de los mismos.

A partir de reconocer la influencia de los conocimientos previos es que señalamos que no basta con ofrecer oportunidades para la acción efectiva y la observación para garantizar un nuevo aprendizaje.

3- La elección de actividades depende en gran medida de los contenidos que la docente ha seleccionado. Como decíamos en párrafos anteriores, serán diferentes las actividades si el contenido propuesto responde al conocimiento del entorno natural o social. No es lo mismo que los niños "descubran" en la plaza cómo deben ubicarse para lograr que el "sube y baja" se equilibre siendo que en un extremo está sentado un compañero y en el otro se sentaron dos juntos, que indagar entre los abuelos de la misma plaza cómo pasan sus ratos libres, qué les gusta hacer, con quien lo hacen, etc.

Del mismo modo difieren las actividades cuando el énfasis está en el aprendizaje de un contenido conceptual (en el caso del "sube y baja", el centro de gravedad ¿coincide con el centro geométrico?) o en cambio la propuesta gira alrededor de un contenido procedimental (el uso correcto de un instrumento) o actitudinal (por ejemplo, aprender a escuchar o respetar el trabajo del compañero).

4- La elección de una actividad también depende del contexto, es decir de las características de la escuela, de la comunidad, del entorno y también de los recursos con que se cuenta (espacio, tamaño de la sala, proximidad o no a una fuente de agua, contar con terreno o canteros para organizar una huerta o granja, tener suficiente lugar para el acopio de materiales de desecho, cercanía a lugares o instituciones que puedan ser visitadas, etc.).

Este aspecto no debe ser entendido como un condicionante en el sentido de que realizar actividades de éste campo suponga contar con una infraestructura o equipamiento excepcional, tan sólo que éstos aspectos condicionan en cierta medida el tipo de actividades que se elige.

Si los canteros son muy pequeños o no reciben sol suficiente, será conveniente adecuar el ritmo de trabajo, el tipo de plantas (adaptadas a poco sol) o la cantidad de nenes que van cada vez a trabajar de modo que no haya más público

que actores, etc. pero de ningún modo que no se puedan realizar este tipo de actividades en el Jardín.

5- Otros factores a tener en cuenta son las particularidades de cada grupo de alumnos. Sus intereses, sus experiencias previas, lo que desean, lo que temen, la cantidad de niños que hay en el grupo. Importa si son tranquilos o especialmente inquietos por ejemplo cuando la docente organiza una salida y debe calcular cuantos adultos van a acompañarla o duda si es el momento apropiado para incluir una actividad en pequeños grupos que requiere que trabajen en forma autónoma, etc.

6- Antes de comenzar la actividad es importante que los niños conozcan lo que deben hacer y se sientan capaces de hacerlo. Que sientan interés por la tarea. Que la misma represente un pequeño desafío.

7- Teniendo en cuenta las sugerencias respecto a la organización de los contenidos es posible inferir que nuestra propuesta no consiste en la realización de un repertorio de actividades descontextualizadas, azarosas o dependientes exclusivamente de las motivaciones coyunturales de los niños. Respetar sus intereses no contradice muy por el contrario reafirma el rol enseñante de la docente.

Pensando entonces en una secuencia, es posible encontrar diferentes tipos de actividades para proponer a los niños que también difieren en cuanto al tipo de intervención del docente.

Así hallaremos en un extremo actividades abiertas, no estructuradas y en el otro actividades pautadas, dirigidas. Entre uno y otro tipo es posible identificar una amplia y gradual secuencia.

En las actividades dirigidas, el docente tendrá objetivos específicos acerca de qué quiere que sus alumnos aprendan. Por ejemplo querrá que reconozcan que el tipo de sustrato o

la luz no son factores que influyan en la germinación de las semillas o qué modificaciones sufre la masa para el pan, con la inclusión de la levadura.

En cambio en las actividades abiertas el docente acerca los materiales a los niños animándolos a que exploren libremente, tratando de que ellos "descubran" las propiedades de los mismos y el efecto de sus acciones. Dentro de este tipo de actividad podemos señalar: hacer pompas de jabón, trasvasar agua en recipientes de igual capacidad y diferente forma, dada una amplia colección de materiales en las que habremos incluido metales (ferrosos y no ferrosos) ver qué sucede si les acerco un imán, etc. Un ejemplo para las ciencias sociales dentro de este tipo de actividades podrá ser el acordar grupalmente, pautas de comportamiento previas a una salida.

8- En cuanto a la dinámica de las actividades podemos identificar actividades colectivas, en pequeños grupos o individuales.

Cuando nos referimos a actividades colectivas estas suponen que es todo el grupo el que trabaja lo cual no significa que sea la docente la que manipula los materiales mientras los niños observan, por el contrario se trata de que todos trabajen simultáneamente aunque en ocasiones conviene que compartan en pequeños grupos los materiales para facilitar la interacción entre los niños y la posibilidad de discutir, ponerse de acuerdo, plasmar un proyecto común.

9- Al finalizar una actividad o secuencia de actividades es importante que la docente estimule a los niños para que comuniquen el resultado de sus experiencias, exploraciones, descubrimientos a través de diversos recursos o lenguajes (dibujos, construcciones, escritura, dramatizaciones, comunicaciones orales, etc.).

LAS SALIDAS COMO RECURSO DIDACTICO

Junto con los materiales para experimentar, los animales y las plantas, también el entorno ofrece numerosas oportunidades para el conocimiento del medio natural y social.

Cuando la docente decide realizar una salida con su grupo deberá tener en cuenta que la misma incluye necesariamente una etapa previa de preparación y un espacio posterior que incluya actividades para el análisis, evaluación y reflexión de todo lo vivido y experimentado.

Antes de plantear a los niños la salida, es importante que la maestra recorra el territorio a visitar, se documente, se informe acerca de los horarios, la existencia o no de visitas guiadas, en fin sobre todo aquello que pueda facilitar y garantizar el mayor éxito de la salida.

Seguramente el lugar elegido, por ejemplo, el río, el mercado o sencillamente las cuerdas que rodean a la escuela se prestan para desarrollar innumerables contenidos y actividades.

Sin embargo es conveniente, dada la edad de los niños y su capacidad de concentración, seleccionar un objetivo alrededor del cual centrar la salida evitando la dispersión y aprovechando un recurso que podrá ser utilizado en otras oportunidades a propósito de otros objetivos.

Así, en vez de ir a una Chacra para "mirar animales domésticos" se podrá proponer al grupo investigar algunos de los siguientes problemas:

¿Qué cubre el cuerpo de los animales? ¿Plumas, escamas, placas, pelos?

¿En qué se parecen y en qué se diferencian las aves entre sí?

¿Cómo son las patas de los animales? ¿Hay alguna relación entre las patas y el lugar en que habitan?

¿En qué se parecen y en qué se diferencian los machos de las hembras de una misma especie?

¿Quién cuida a los animales en la Chacra? ¿Quién les da de comer? ¿Quién los cura cuando se enferman?

¿Cómo son las construcciones de la chacra? ¿Qué funciones cumplen?

¿Cómo es un día de trabajo para los que viven en la chacra?

¿Qué función cumplen los alambrados?

Una vez seleccionado el objetivo de la salida la maestra estará en condiciones de planificar un itinerario y comenzar junto con sus alumnos la preparación de la misma.

De más está decir que la selección del objetivo no es arbitraria sino que estará fuertemente ligada a los intereses de los niños y vinculado a la U.D. o Proyecto que dio origen a la salida.

#### Antes de la salida

En primer lugar es importante que los niños conozcan y compartan el objetivo de la salida.

Ellos sabrán qué se espera de ellos y participarán activamente de la planificación de la misma.

Juntos decidirán qué materiales necesitan llevar (papeles, pinturas, grabador, cámara fotográfica, etc.).

También conocerán el itinerario propuesto, lo discutirán y aportarán sus propias ideas al respecto.

El hecho de utilizar la salida como recurso para el aprendizaje, el descubrimiento, la exploración, no invalida que al mismo tiempo se la utilice como un espacio recreativo.

Durante la misma, los niños tendrán tiempo para jugar y disfrutar con la merienda.

Sin embargo es conveniente que ellos sepan qué espacio estará dedicado a cada uno de los objetivos, es decir cuándo está previsto el momento de juego y cuando el de "estudio".

Como parte de la planificación de la salida los niños podrán buscar materiales acerca de la misma, mirar fotografías, escuchar relatos, pensar preguntas para formular a algunas de las personas del lugar, fabricar instrumentos (redes de pesca, cajas para recolectar hojas o frutos, armar un acuario o terrario, etc.).

Podrán conversar acerca de qué creen que van a encontrar en el lugar y registrarlo para ya de regreso comparar sus anticipaciones con el registro de sus observaciones.

Si está previsto que algunos adultos acompañen a los niños (personal de la escuela, padres, etc.) es conveniente que ellos también conozcan previamente el o los motivos de la salida de modo que puedan participar y colaborar mejor durante la misma.

#### Durante la salida

Una vez en el lugar los niños, ya sea colectivamente o en pequeños grupos podrán encarar las actividades previstas.

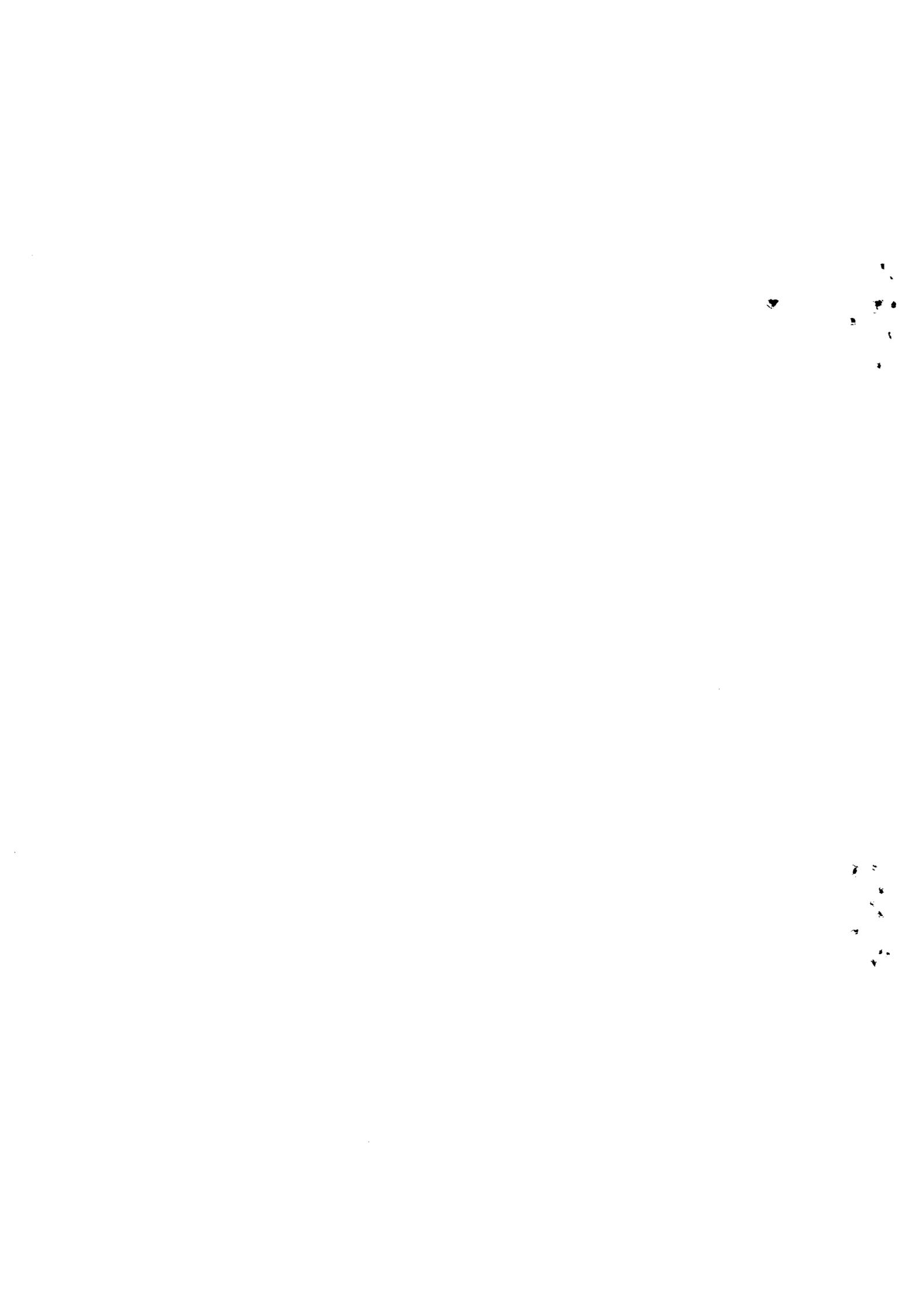
Por ejemplo: realizar dibujos, recolectar materiales, realizar un "reportaje" y grabarlo, grabar sonidos, con ayuda de un adulto tomar fotografías, realizar mediciones (con una soga medir el diámetro de diferentes troncos), observar, etc.

#### Después de la salida

Una vez de regreso los niños podrán realizar diferentes actividades para registrar las observaciones, conclusiones o impresiones de la visita.

Realizar un libro gigante o mural, dibujando o recortando y pegando figuras. Armar colecciones (por ejemplo: animales que vuelan, que nadan, que caminan). Organizar una dramatización o relato sobre lo visto y vivido, conversar sobre lo nuevo que aprendieron, invitar a los niños de otros grupos o a los padres para comunicar su experiencia, instalar un acuario o terrario con los animales que trajeron de la salida, realizar collages, construcciones con hojas, flores o frutos del lugar, una maqueta reproduciendo el lugar visitado, dramatizar una secuencia temporal de la visita, etc.

Es conveniente que una vez finalizadas las actividades de cierre los niños puedan plantear en el grupo qué nuevos interrogantes surgieron a partir de la salida de modo de dejar abierta la posibilidad de otras salidas y nuevos descubrimientos.



**BIBLIOGRAFIA**

ARCA, M., GUIDONI, P., MAZZOLI, P. (1990): "Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base". Paidós Educador. Barcelona.

BERTOLINI, P., FRABBONI, F. (1990): "Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil (3-6 años)". Paidós Educador. Barcelona.

CASTORINA, J. A. y otros (1989): "Problemas en psicología genética". Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

COLL, C. y otros (comp) (1990): "Desarrollo psicológico y educación". Alianza Ed. Madrid.

COLL, C. (1989): "Conocimiento psicológico y práctica educativa". Barcanova.

COLL, C. (1991): "Psicología y Curriculum". Ed. Paidós. Barcelona.

COLL, C. (1990): "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Paidós Educador. Buenos Aires.

DEREK-MERCER (1988): "El conocimiento compartido". Ed. Paidós.

Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. España 1989.

Diseño Curricular para la Educación Infantil. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1989.

DUCKWORTH, E. (1988): "Cómo tener ideas maravillosas". Ed. Aprendizaje Visor. Madrid.

FRABBONI, F, GALLETI, A., SAVORELLI, C. (1980): "El primer abecedario: El ambiente". Editorial Fontanella. Barcelona.

FRABBONI, F. (1984): "La educación del niño de 0 a 6 años". Ed. Cincel. Madrid.

GEGA, P. (1980): "La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria". Ed. Paidós. Barcelona.

GIL PEREZ, D. (1986): "La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. En Enseñanza de las Ciencias". Vol. 4 (2). 111-121.

GIORDAN, A. y otros (1988): "Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos". Ed. Diada. Sevilla.

HARLEN, W. (1985): "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias". Ed. Morata. Madrid.

KAMII, C., DEVRIES, R. (1983): "El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget". Siglo XXI de España Editores. Madrid.

MARCO, B. y otros (1990): "La actualidad científica en el diseño curricular de las ciencias experimentales". Ed. Narcea. Madrid.

MAURI, SOLE y otros (1990): "El Currículum en el Centro Educativo". Horsori. Barcelona.

POZO, J. A. (1987): "Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal". Ed. Visor. Madrid.

SHAYER, M. y otros (1984): "La ciencia de enseñar ciencias". Ed. Narcea. Madrid.

TONUCCI, F. (1988): "A los tres años se investiga. Hogar del libro". Barcelona.

ULLRICH, H., KLANTÉ, D. (1982): "Iniciación Tecnológica en el Jardín de Infantes y en los primeros grados de la escuela primaria". Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

**5.3. CAMPOS DE CONOCIMIENTO, EJE E IDEAS BASICAS.CONTENIDOS Y  
SUGERENCIAS METODOLOGICAS.**

En tanto curriculum centrado en los contenidos, la relación que se establece entre campos de conocimientos, ejes, ideas básicas y contenidos a ser enseñados -contenidos de aprendizaje-, al interior de cada unidad didáctica, se torna una relación explícita de selección y organización de contenidos.

Los campos de conocimientos aportan contenidos desde una doble mirada. Mirada constituida por la selección de las disciplinas o dominios de conocimientos sistematizados pertinentes y su relación solidaria por los ejes propuestos.

Estos ejes, vertebradores del proceso de enseñar y aprender se materializan en una secuencia espiralada de ideas básicas. Secuencia espiralada en tanto cada una de las ideas básicas contiene a la anterior complejizándola y proyecta a la posterior.

Además, por el mismo concepto de idea básica propuesto por autores como Bruner y Taba, la secuencia de las mismas implica secuencia de contenidos en orden de complejidad y abstracción y secuencia de los procesos cognocitivos en el orden del rigor intelectual en creciente exigencia (Taba, H. 1972).

Las ideas básicas representan la estructura del pensamiento sobre un tema, por tanto, funcionan como ejes vertebradores de una o más unidades didácticas.

A su vez, como también están articuladas sobre un entramado de conceptos, las ideas básicas se "despliegan" al interior de la unidad didáctica en términos de contenidos de aprendizaje, proporcionados por cada campo de conocimiento.

Estos contenidos concurren integradamente, orientados por la idea básica, pero sin perder su especificidad, atendiendo a instrumentar los principios de globalización, de espiralización y de estructuración sustentados en este curriculum.

Este entramado de relaciones entre campos de conocimientos, ejes, ideas básicas y contenidos de aprendizaje, constituye, por un lado, un pasaje desde los "saberes sabios" a los "saberes a enseñar", constituye, por tanto, un proceso de "trasposición didáctica" en el cual el objeto del saber se transforma en objeto a enseñar. Se constituye además, por otro lado, un entramado de relaciones de contenidos para aprender significativamente.

Esta construcción de relaciones en la selección y organización de contenidos, procura el ejercicio de la vigilancia epistemológica para no trastocar el valor del conocimiento y el ejercicio de la vigilancia didáctica para distribuir contenidos de aprendizajes significativos.

El aprendizaje escolar se constituye en aprendizaje significativo, cuando se pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siendo así, se aprende un contenido cuando se le atribuye un significado, entonces ese contenido tiene "...la fuerza de ser instrumento de comprensión y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere". (Coll. 1988)

¿Cuándo construimos significados?

Cuando establecemos "relaciones sustantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. (Ausubel, D. y Novack. 1986).

Se introduce aquí la idea de puente cognitivo o sea la necesidad de tener presentes las relaciones entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos a enseñar.

Es dable señalar que el principio de espiralamiento y su concreción en la secuencia de ideas básicas contiene el concepto de puente cognitivo.

Por ésto, y siguiendo la concepción de Ausubel, los contenidos potencialmente significativos deben cumplir dos condiciones:

- Una intrínseca al propio contenido de aprendizaje.
- La otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.

Por ésto, la estructura lógica del contenido entra en los campos de conocimientos y se va integrando a la lógica de los sujetos de aprendizaje en términos de ejes, ideas básicas y contenidos de aprendizaje, en un permanente trabajo de vinculación de las dimensiones lógicas y psicológicas, otorgando direccionalidad y finalidad educativa al desafiante proceso de enseñar y aprender.

En síntesis, se trata desde esta propuesta, de contribuir a romper el grave problema de vaciamiento de contenidos, vaciamiento que en la práctica concreta es sinónimo de marginación, de expropiación del derecho a la educación.

Se trata de una propuesta que contempla la interacción didáctica entre maestro-contenido y alumno, interacción en la cual el maestro es mediador entre los alumnos y los contenidos y es la calidad de esta mediación la que va a determinar la calidad de los aprendizajes.

Se sostiene en el encuadre didáctico que los ejes amparan tiempos didácticos y momentos de la clase.

Cabe señalar además que amparan tiempos para los conocimientos estructurados, para los semi-estructurados y tiempos para la libertad personal y creativa.

La organización institucional del Nivel Inicial en nuestra provincia es sensiblemente diferente en cada región y localidad, Jardines Maternales, Jardines Independientes, Jardines Integrados y salas anexas, con niños que pueden

recorrer todo el Nivel y niños que acceden sólo a la sala de cinco años.

Se procura que cada Institución, cada equipo docente, utilice los ejes, las ideas básicas y los contenidos en función de cada realidad institucional y cada grupo concreto.

La intención no es prescribir, sino contribuir a no dejar en el discurso formal la idea tan rica, de curriculum como herramienta de la práctica pedagógica en tanto constructo de contenidos básicos a ser enseñados a todos los niños de la provincia.

Por esto este diseño presenta campos de conocimiento, ejes, ideas básicas y también redes semánticas que despliegan, en términos de significados, los ejes.

Las redes semánticas, en tanto herramientas, se entienden como posibles caminos a recorrer para enseñar y aprender.

Se entienden como distintos significados relacionados entre sí, distintos enunciados relacionados por sus sentidos.

Las redes se constituyen en herramientas útiles para el maestro, en tanto van dibujando posibles respuestas en términos de hipótesis de trabajo docente, a las preguntas de qué enseñar, qué relaciones privilegiar, desde dónde partir, hacia dónde orientar, preguntas que están en el centro de nuestro trabajo cotidiano.

Un trabajo docente que entienda a este curriculum como herramienta, se torna práctica social que prevee, planifica, actúa e interroga la propia práctica, tomando al curriculum como organizador del trabajo pedagógico y de los intercambios entre los actores involucrados y entre los actores y el conocimiento.

Es en este contexto donde la planificación didáctica, planificación entendida como hipótesis de trabajo, se desliga de la tradición de "rutina formal".

Se constituye en parte de la producción del conocimiento docente, conocimiento que está constituido por el saber ser, (la cosmovisión, los marcos ideológicos, los marcos político-pedagógicos más generales), el saber, (los contenidos) y el saber hacer, (las herramientas necesarias para llevar el discurso pedagógico y las intenciones a la práctica).

Es en la planificación donde los conocimientos se presentan en términos de contenido de aprendizaje, en las relaciones anteriormente señaladas. Se presentan como situaciones problemáticas, como conflictos cognitivos, puesto que siguiendo a Bachelard todo conocimiento es una respuesta a una pregunta es construcción.

Se entiende por conflicto cognitivo la conmoción del niño ante algún concepto que no puede comprender. Se produce cuando se trata de ajustar el propio punto de vista al del otro, a una manera de ver el problema que no se había considerado anteriormente. (Rogoff, B. 1989)

Al planificar, el maestro se formula las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el saber y el saber hacer que tengo que enseñar?

- ¿Con qué otros saberes anteriormente enseñados y aprendidos los relaciono?. ¿Con qué experiencias, vivencias e intereses del niño?

- ¿Cómo lo transformo en contenidos de aprendizaje problemático y transmisible?

- Ubicado el saber, ubicada su posibilidad de ser enseñado, ¿cómo se lo va a apropiar el niño, qué operaciones mentales va a poner en juego?.

- ¿Cómo va a utilizar este nuevo saber, cómo hacer para concretar la transferencia y abrir la posibilidad a relacionar con nuevos saberes?

Al planificar, el maestro organiza momentos de reflexión pertinentes a su trabajo específico, pues reflexiona sobre los saberes a enseñar antes de ir a clase.

Al planificar el maestro elabora estrategias didácticas. Elaborar estrategias didácticas es elaborar formas de llevar a cabo metas. Es armar la racionalidad de la clase.

Es un concepto que remite a pensar en las exigencias reales y cambiantes que un grupo le plantea al maestro; que se construye y re-construye sobre la base de los datos aportados por la evaluación de proceso y que requiere seleccionar, usar, cambiar, adoptar recursos profesionales y personales de todo tipo para poder lograr los resultados necesarios, para poder lograr enseñar y que los niños aprendan. (Hargreaves, 1989)

Son intentos de soluciones creativas. Contemplan el trazado-diseño de un conjunto de acciones orientadas en una direccionalidad y con finalidad educativa. Son intentos de respuestas hipotéticas que luego se corroboran, ratifican y rectifican en la práctica concreta, en lo actuado; respuestas hipotéticas a los muchos y complejos desafíos que existen en la empresa de enseñar.

Pensar y diseñar estrategias es construir conocimiento didáctico, amparando la brecha entre ideales y práctica. (Woods, P. 1989)

En la planificación también pueden ampararse los tres momentos de la clase, ubicando al interior de cada uno de ellos los contenidos pertinentes a la idea básica seleccionada y aportados por los campos de conocimiento.

El valor didáctico de los momentos de la clase entraña una postura frente al conocimiento y frente a la lógica de su apropiación.

En el primer momento o de síncreisis inicial, se contempla la presentación de la totalidad a enseñar y aprender, se movilizan los aspectos motivacionales que potencien el deseo de aprender, se ponen en acto todas las relaciones posibles con experiencias previas de los niños y con sus conocimientos anteriores.

En un segundo momento -de análisis- el nuevo objeto de conocimiento, contextualizado en realidades significativas para el niño, se descompone, se indaga en cada una de sus partes, se establecen las relaciones entre los distintos aspectos, se compara con otros objetos similares.

En un tercer momento -de síntesis o cierre- se reconstruye el objeto dando cuenta de él como entramado de relaciones, dando cuenta de su significado. Este es un momento en el cual se promueve la síntesis desde el alumno, se promueve la evaluación y esta evaluación se convierte en diagnóstico de la próxima experiencia de aprendizaje. En tanto este cierre promueva la síntesis, y en esta síntesis se da cuenta de un nuevo problema a indagar, tensando las hipótesis construidas por los niños, es un cierre que opera como apertura de una nueva clase.

Es así como podemos ir encontrando caminos para construir la función específica del Nivel Inicial en el diario desafío de enseñar y aprender, haciendo de la cotidianeidad de la escuela, no rutina, sí compromiso diario.

Compromiso diario con la equidad, con el derecho al conocimiento.

Esto implica hacer de nuestro trabajo docente un trabajo de concepción desde una voluntad política que sirva a la democratización cualitativa, contribuyendo a garantizar el derecho a la educación.

Implica además configurarlo como trabajo de ejecución desde la competencia técnica, competencia que nos permita

materializar el misticismo del trabajo docente, la alegría de enseñar y de que el niño aprenda para decidir.

**5.3.1. PROPOSITOS, EJES, IDEAS BASICAS, REDES SEMANTICAS.**

100

100

## PRIMER EJE

## PROPOSITOS

- Favorecer el auto reconocimiento y la natural y espontánea manifestación y descubrimiento de las características, gustos, intereses de cada niño, para fortalecer la autoestima.
- Favorecer el reconocimiento, respeto y aceptación del otro para permitir el fluido intercambio que permita construir consensuadamente los modos de operar en el Jardín.

## EJE

RECONOCERSE E  
IDENTIFICARSE  
CON LOS DEMAS  
EN LA ACCION  
COMARTIDA.

## IDEAS BASICAS

- Los niños, con su cuerpo, sus intereses, preferencias a través de la acción, la comunicación y la expresión son creadores y portadores de cultura infantil.
- El conocimiento de los otros niños, compartiendo con ellos la vida en el Jardín, contribuye a construir la identidad de sí mismo.
- Los niños son físicamente diferentes, tienen diferentes familias y comparten un trabajo solidario en el Jardín.
- En el trabajo de los padres, en la experiencia de los abuelos, en la comunicación de saberes y experiencias entre el mundo adulto y el mundo infantil se descubre la cultura familiar.
- En el Jardín y el espacio de la comunidad educativa a través del trabajo solidario, actúan, se comunican, resignifican y valorizan las culturas familiares en relación con las distintas culturas socio-históricas.

## SEGUNDO EJE

### PROPOSITOS

- Favorecer la observación, exploración, conocimiento y explicación del contexto social y natural relevante para el niño, para ir construyendo progresivamente significados que les permitan entender el mundo, vinculándose a distintos objetos de conocimiento y transitando por distintos campos de experiencia.

### EJES

TRABAJAR EN  
CONJUNTO  
OPERANDO SOBRE  
LA REALIDAD  
SOCIAL Y NATURAL  
QUE NOS RODEA.  
EXPLICANDOLA Y  
RECREANDOLA.

### IDEAS BASICAS

- El Jardín y las familias comparten un espacio social más amplio el entorno inmediato, organización física y social que tiene una historia que construye relaciones y plantea necesidades.
- El entorno inmediato forma parte de una comunidad mayor que necesita distintos servicios para satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, educación, protección.
- En la comunidad se organiza servicios de transporte y comunicación que permiten a sus miembros trasladarse, comunicarse, recibir y enviar mensajes y objetos.
- La comunidad, además de los servicios que organiza y utiliza para satisfacer necesidades, participa de festividades, juegos, recreaciones, y actividades culturales que son parte de la especificidad del mundo infantil y del mundo adulto de esa comunidad y de su relación.
- Toda comunidad va construyendo cultura a través de su trabajo y esta cultura se va materializando en tradiciones costumbres, instituciones, en producciones materiales y espirituales de la comunidad.
- Parte constitutiva de la cultura de la comunidad es el mundo del trabajo con sus diversas unidades de producción, en los cuales los hombres son productores de objetos necesarios para el conjunto de la sociedad.
- En el mundo del trabajo los hombres se relacionan, se comunican y proyectan sus conocimientos, organizando centros de producción, distribución y consumo de

distintos productos necesarios y valiosos para el conjunto.

- La comunidad crece y se desarrolla utilizando recursos naturales y recursos contruidos por los hombres que deben contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad y de sus miembros.
- Un proyecto de calidad de vida se construye sobre la base de una relación respetuosa entre los distintos seres vivos  
seres vivos que son fuente de conocimiento para el hombre.
- La protección del medio natural, el respeto por todos los seres vivos, la defensa de los derechos de los niños y de los adultos, son prácticas sociales constitutivas de una ética de la solidaridad en la cual los niños pueden crecer, actuar, conocer y transformar en libertad.

## TERCER EJE

## PROPOSITOS

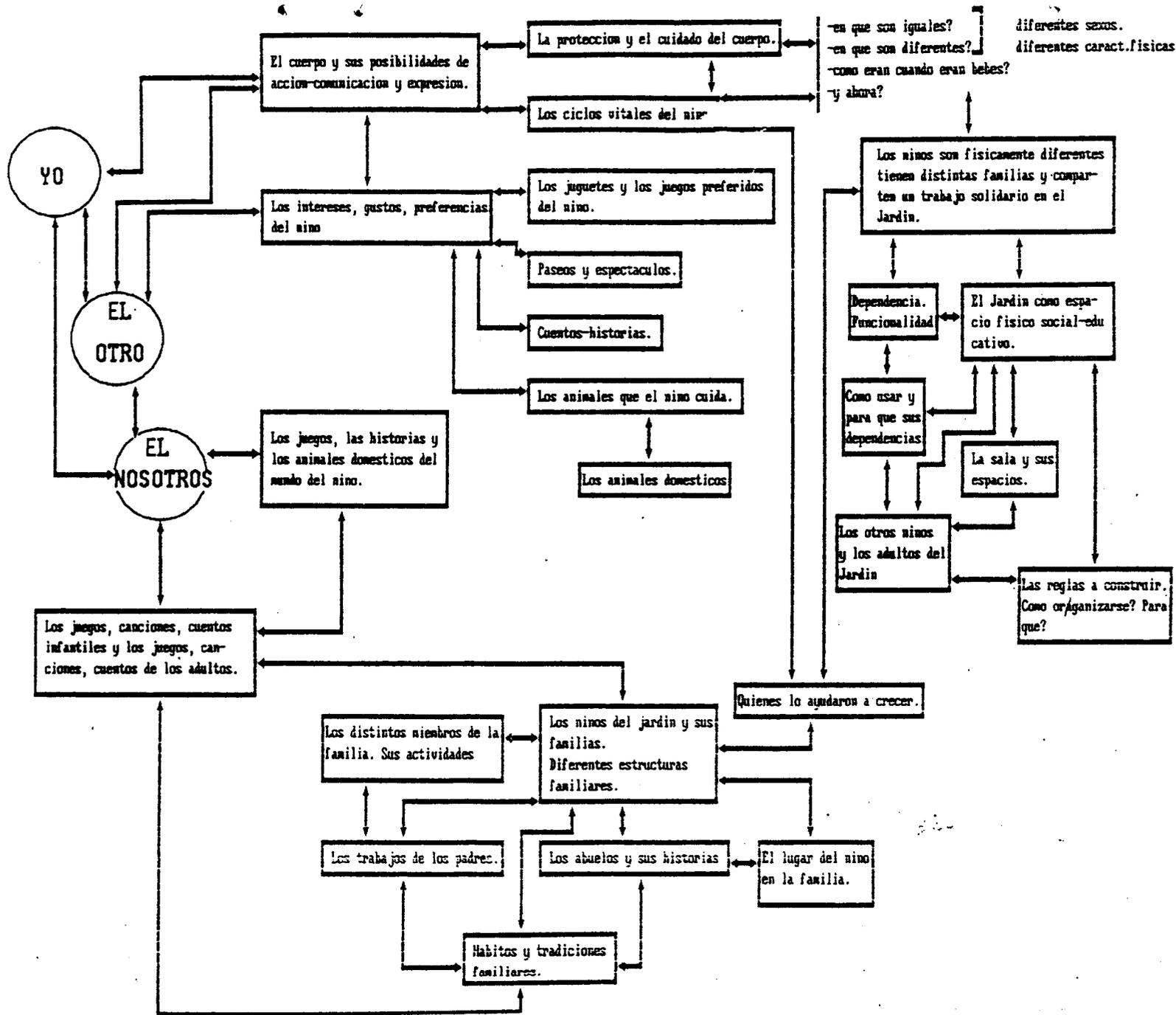
- Favorecer la potenciación de capacidades, generando situaciones que permitan al niño planificar, ejecutar, modificar proyectos y acciones, apreciando las diferencias entre intenciones y realizaciones, hipótesis y realidad, utilizando su imaginación, su capacidad creativa y sus saberes previos.

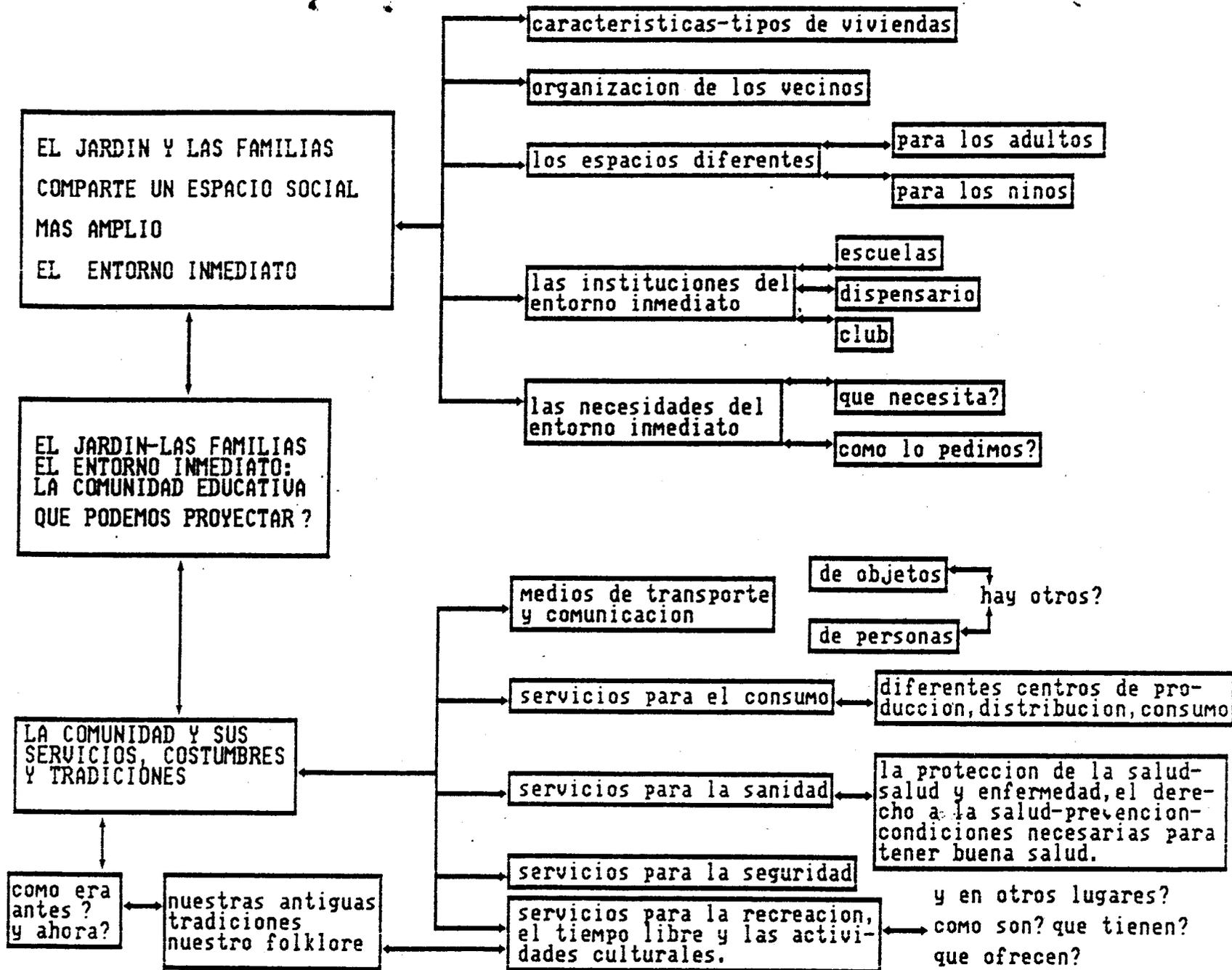
## EJE

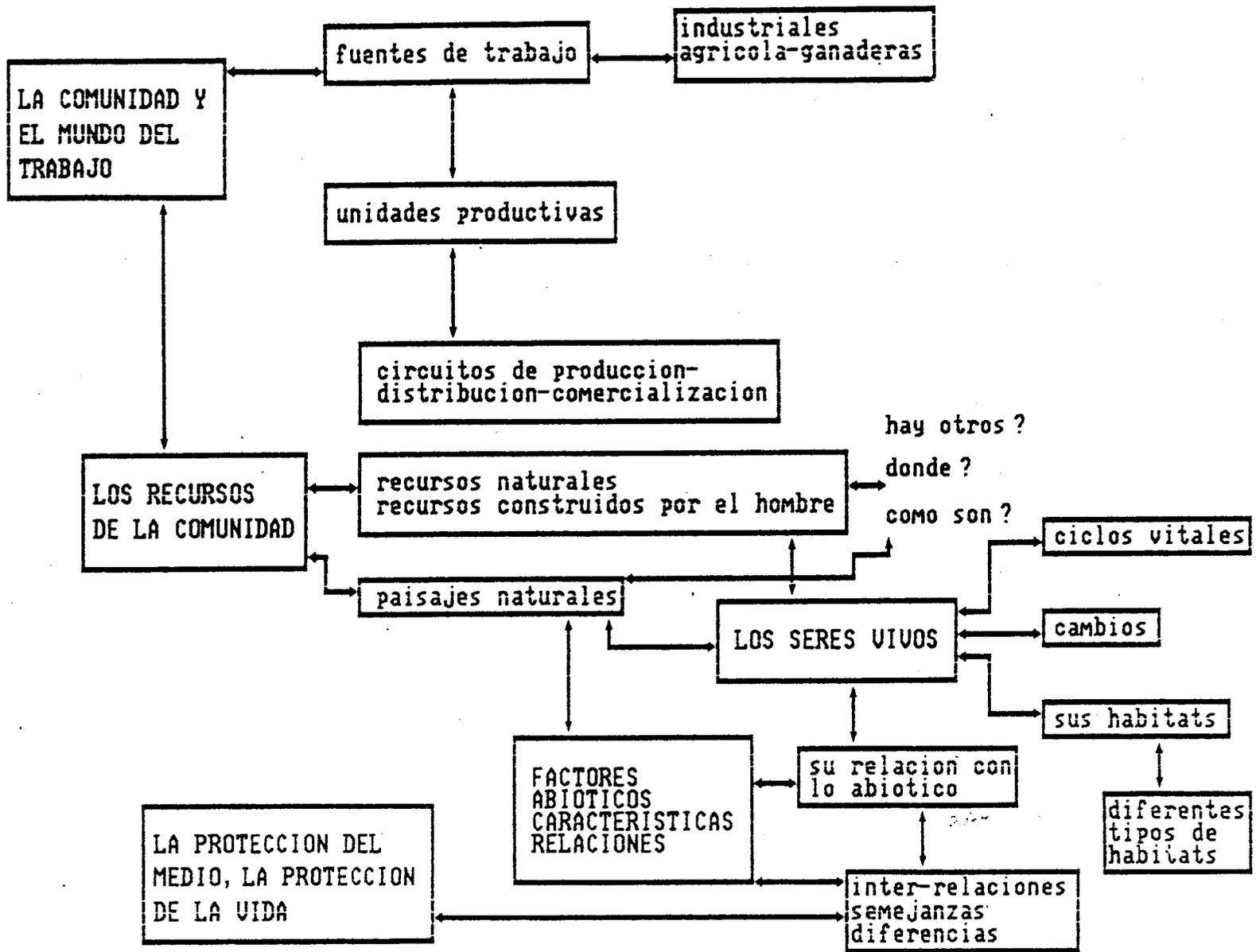
SER PROTAGONISTAS  
EN EL MUNDO CON  
NUESTRA ACCION,  
NUESTRA  
IMAGINACION Y  
NUESTRA  
CREATIVIDAD.

## SUGERENCIAS

- ¿Qué nos interesa?.
- ¿Qué podemos crear juntos?.
- Los viajes espaciales.
- Los medios de comunicación.
- Armamos programas-espectáculos para niños.
- El taller de...
- El laboratorio de...
- La huerta.
- El vivero.
- La granja de animales domésticos.
- El taller literario.
- Producción de libros con textos y dibujos propios.
- Producción de libros rescatando historias que cuentan los abuelos; rescatando personajes; recopilando adivinanzas, coplas, juegos, canciones.
- Investigación y elaboración de retratos.
- Creación de máquinas.
- Creación de imágenes y situaciones: a partir de los contrastes  
a partir de los cuatro  
elementos naturales.







CITAS

- BALDISSERRI, M.: "El preescolar escuela de la infancia". Editorial Cincel, Madrid 1984.
- CASTORINA J.: "Psicología genética". Miño y D'Avila, Buenos Aires 1986.
- COLL, César: "Diseño curricular Base. Educación infantil". Madrid Ministerio de Educación y Ciencia. 1988.
- Constitución de la Provincia de Río Negro, Artículo Nº42: Derecho de los Indígenas. 1988.
- Constitución de la Provincia de Río Negro, 1988.
- Diseño Curricular de la Municipalidad de Buenos Aires para el Nivel Inicial. 1991.
- Diseño Curricular de la Municipalidad de Buenos Aires para el Nivel inicial. Página 24. 1991.
- Documento de Integración de los aportes docentes para el Nivel Primario, Consejo Provincial de Educación. Río Negro. 1990.
- ERIKSON, Erik.: "Sociedad y adolescencia". Siglo XXI. Méjico 1979.
- FRABBONI, Franco.: "La educación del niño de 0 a 6 años". Cincel Madrid 1984.
- FREITAG, D.: Remitimos a la citada del Curriculum del Ciclo Superior Modalizado, Río Negro, 1990, Página 12.punto 2.3. Escuela y conocimiento.
- FREÜD, S.: "Lecciones introductorias al psicoanálisis". En Obras completas, Biblioteca Nueva, Tomo II. Madrid 1973.

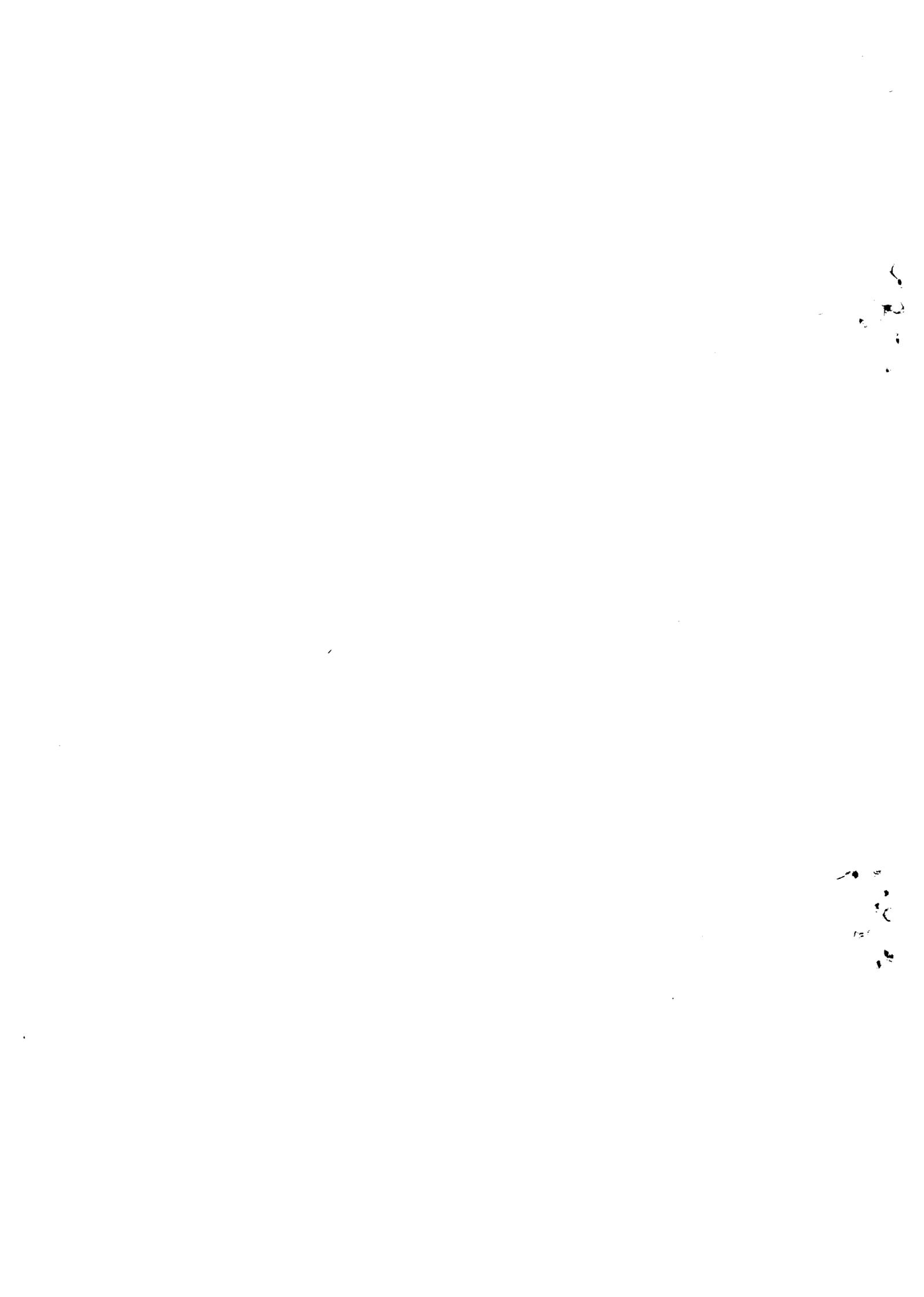
- FRIGERIO, Graciela: "La institución escolar" (devolución a los aportes de los docentes de las escuelas primarias). Serie Fundamentación del Curriculum Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 1990.
- MUSGRAVE, P.: "Factores sociales que afectan al Curriculum", en Hughes. The teacher's role en Curriculum Design, Londres 1972.
- PIAGET, J.: "Adonde va la educación". Teide Barcelona 1978.
- PIAGET, J.: "Psicología del niño". Editorial Morata, Madrid, 1981.
- PIAGET, J.: "Psicología de la Inteligencia". Editorial Psique, Buenos Aires 1980.
- PIAGET, J.: "El juicio moral en el niño". Fontanella, Barcelona, 1977.
- PIAGET, J.: "De la lógica del niño a la lógica del adolescente". Paidós. Buenos Aires. 1972.
- PULPEIRO, S.: "El rol de la maestra Jardinera: su problemática", en Bosch y otros "Un Jardín de Infantes mejor. Siete propuestas". Paidós Buenos Aires 1985.
- PZELLINSKY, REICHMAN y FERNANDEZ: "La metodología juego trabajo en el Jardín de Infantes". Editorial Pac, 1982.
- SACRISTAN, G.: "Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo", REY, Madrid 1984.
- SACRISTAN, G.: "Curriculum una reflexión sobre su práctica". 1988.

Serie Documentos para la fundamentación del Curriculum  
producidas por el Consejo Provincial de Educación,  
Río Negro, 1990.

STENHOUSE, Lawrence,: "Investigación y desarrollo del  
Curriculum".Morata, Madrid 1984.

TEDESCO, Cfr.: "El desafío educativo: calidad y  
democracia". Grupo Editor Latinoamericano. Buenos  
Aires 1987.

THEODORSON y THEODORSON: "Diccionario de Sociología".  
Paidós 1978.



BIBIOGRAFIA ESPECIFICAENCUADRE DIDACTICO

- ALLAL, L.: "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". En Revista Infancia y Aprendizaje Número 11. España 1980.
- AUSUBEL, D.: "Psicología educativa". Trillas. México 1986.
- BALDISSERRI, M.: "El preescolar. Escuela de la infancia". Editorial Cincel. Madrid 1984.
- BASSEDAS, E., COLL, C. y otros: "Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial". Visor Libros. Madrid. 1984.
- BASSEDAS, E. y otros: "La Naturaleza de la actividad del alumno como punto de partida del análisis psicopedagógico: la educación de párvulos". En Revista Infancia y Aprendizaje. Número 11. España 1980.
- BAUTISTA, A.: "Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del Curriculum". En Revista Infancia y Aprendizaje Número 42. España 1988.
- BERTOLINI, P. y FRABBONI, F.: "Nuevas orientaciones para el Curriculum de la Educación Infantil (3-6 años)". Paidós España 1990.
- BOSCH, L. : "Desarrollo intelectual del Preescolar". Librería del Colegio. Buenos Aires. 1983.
- BOSCH, L.: "Evaluación en el Jardín de Infantes" Librería del Colegio. Buenos Aires 1977.

BOSCH, L., CAÑEQUE y otros: "Un Jardín de Infantes mejor. Siete propuestas". Paidós. Buenos Aires 1979.

BRUNER, J.: "El proceso de la educación". Manuales UTEHA, Número 181. Méjico 1968.

BRUNER, J.: "Hacia una teoría de la educación". UTEHA. Méjico. 1966.

CASTORINA, J. y otros: "Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas". Miño y D'Avila Editores. Buenos Aires. 1984.

COLL, C. y otros: "Construir los aprendizajes. Temas del mes en Cuadernos de Pedagogía Número 188. Fontalba. Barcelona 1991.

COLL, C.: "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo en Revista Infancia y Aprendizaje Número 41. España 1988.

COLL, C.: "Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum escolar". Paidós. España 1991.

COLL, C.: "Psicología genética y aprendizajes escolares" Siglo XXI. Madrid 1983.

COLL, C.: "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Paidós Buenos Aires 1990.

DELVAL, J.: "Crecer y pensar". Laia. Barcelona 1983.

Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Documentos Curriculares. Consejo provincial de Educación. Río Negro.

- DUPRAT, H. y otros: "Pedagogía del Nivel Inicial". Plus Ultra. Buenos Aires. 1987.
- DUPRAT, H. y otros: "Enciclopedia de la Educación Preescolar". Santillana. Madrid 1987.
- ENTEL, A.: "Escuela y conocimiento". Cuadernos FLACSO. Miño y D'Avila Editores. Buenos Aires 1988.
- ESCOLANO, A. y otros: "Epistemología y Educación" Ediciones Sígueme. Salamanca. 1978.
- FLAVELL, J.: "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Editorial Paidós. Argentina. 1979.
- IRWIN, M. y BUSCHNELL, M.: "La observación del niño". Narcea. Madrid 1984.
- KAMI, C. y DE URIES, R.: "La teoría de Piaget y la Educación Preescolar". Aprendizaje Visor. Madrid. 1984.
- PAIN, S.: "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje". Edición Nueva Visión. Buenos Aires 1983.
- PALACIOS, J. y RAMIREZ, J.: "Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socio-culturales en Revista Infancia y Aprendizaje Número 11. España 1980.
- PERRENOUD, P.: "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada". En Revista Infancia y Aprendizaje. Número 14. España. 1981.
- PIAGET, J.: "La psicología de la inteligencia". Crítica. Grijalbo. España 1983.
- PIAGET, J.: "La formación del símbolo en el niño". F.C.E. México 1973.

PIAGET, J.: "La representación del mundo en el niño".  
Editorial Morata. Madrid 1973.

PIAGET, J. y otros: "Los años postergados. La primera  
infancia". Editorial Paidós Educador. Barcelona  
1982.

SACRISTAN, J.: "El Curriculum: una reflexión sobre la  
práctica". Morata. Madrid 1988.

UYGOTSKY, L.: "Pensamiento y lenguaje". Editorial La  
Pléyade. Buenos Aires 1985.

WALLON, H.: "Estudios sobre Psicología genética de la  
personalidad". Editorial Lautaro. Buenos Aires  
1965.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ACHILLI, E.: "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cricso. Euenos Aires. 1986.
- APPLE, M.: "Ideología y Currículo. Akal Universitaria. España 1986.
- CABRERA, F. y ESPIN, J.: "Medición y Evaluación Educativa. Fundamentos teórico-prácticos. Promociones Publicaciones Universitarias. Barcelona. 1986.
- COLL, C.: "El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos" en: Revista Infancia y Aprendizaje Número 7. España. 1979.
- DELVAL, J.: "El egocentrismo. Algunos apuntes sobre la naturaleza, los equívocos, las aportaciones y las etapas del desarrollo de este complejo fenómeno" en: Cuadernos de Pedagogía Número 143. Fontalba. Barcelona. 1989.
- DENIES, E.: "Didáctica del Nivel Inicial. Teoría y práctica de la enseñanza". El Ateneo. Buenos Aires. 1989.
- DIAZ BARRIGA, A.: "Didáctica y Currículum. Convergencias en los programas de estudio". Ediciones Nuevomar. Méjico. 1985.
- DIAZ BARRIGA, A.: "Ensayo sobre la problemática curricular". Trillas. Méjico. 1986.
- DUPRAT, H.: "Temas del Nivel Inicial". Editorial Propuestas. Buenos Aires. 1987.
- FRABBONI, F.: "La educación del niño de 0 a 6 años". Editorial Cincel. Madrid 1984.

- KARRY KEMMIS: "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado". Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- KEMMIS, S.: "El currículum, más allá de la teoría de la reproducción". Morata. Madrid. 1988.
- KOSIK, K.: "Dialéctica de lo concreto" Enlace Grijalbo. México. 1984.
- LURIA, A.: "Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico". Editorial Fontanella. Barcelona. 1980.
- LURIA, A.: "El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta". Editorial Cartago. Buenos Aires. 1979.
- MORENO, A.: "El desarrollo de la toma de conciencia" en Cuadernos de Pedagogía Número 141. Fontalba. Barcelona. 1989.
- NOF, L.: "Las pedagogías del conocimiento" F.C.E. México. 1983.
- NOVAK, J.: "Teoría y práctica de la Educación. Editorial Alianza. Universidad. Madrid 1982.
- PALACIOS, J. y LOZANO, A.: "Cuando aprendemos a hablar con nosotros mismos", en Cuadernos de Pedagogía Número 140. Fontalba. Barcelona. 1989.
- PEREZ, A. y GIMENO, J.: "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en Revista Infancia y Aprendizaje. Número 42. España. 1988.
- PEREZ GOMEZ y ALMARAZ: "Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Editorial Zero. Madrid. 1986.

Digitalizado por  
Mauro D. Capponi  
Biblioteca Provincial del Maestro  
Centro Provincial de Información Educativa