

Foro para la Educación Inicial

Encuentro Regional Sur

Políticas de enseñanza y definiciones curriculares

Marzo 2011

Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial.

Directoras/Responsables de Nivel Inicial y Equipos Técnicos de las jurisdicciones de Región Sur. Docentes de nivel inicial.

Didáctica de la Educación Inicial: *Los Pilares*

Rosa Violante y Claudia Alicia Soto¹

Introducción/presentación:

Las **Políticas de Enseñanza** pensadas para la Primera Infancia señalan el rumbo y el lugar que se le quiere otorgar a la Educación de los niños menores de 6 años. En la Argentina, en la ley de Educación Nacional n° 26.026/2006 se afirma que la Educación es un derecho de todos los niños desde que nacen. A su vez las **definiciones curriculares** pretenden con un grado de mayor concreción mostrar los caminos posibles para traducir en acciones educativas los propósitos generales enunciados en la citada ley. En este sentido reconocemos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)², las definiciones de los aprendizajes que el Estado Nacional propone como derecho a los que han de acceder todos nuestros niños. En este documento cada núcleo que se enuncia “Refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”³

En relación con estos planteos el presente documento presenta algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para enriquecer el debate y la toma de decisiones necesarios para la elaboración contextualizada de la propuesta curricular provincial o jurisdiccional.

Por otra parte, siguiendo a F. Terigi (1999:83)⁴ identificamos el curriculum como “el conjunto de prescripciones acerca de la enseñanza” y los procesos de especificación curricular como aquellos “...procesos de aceptación,

¹ Agradecemos las sabias lecturas de este escrito a: Elvira Pastorino y Rosa Windler por su acompañamiento de siempre y el trabajo fecundo por la educación infantil.

² Los NAP son un documento curricular de carácter nacional producto de acuerdos establecidos en el marco del Consejo Federal de Educación en el año 2004

³ M.C.y E. (2004) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. NAP. Bs. As. Argentina. Pág. 10

⁴ Terigi, F. (1999) Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio. Ed. Santillana Bs. As.

rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo”. En este sentido entendemos que la propuesta curricular ha de caracterizarse por ser abierta, a partir de la cual los sujetos la van redefiniendo en la construcción de propuestas de enseñanza contextualizadas según regiones, actores, instituciones, familias y comunidades particulares. El ser “abierto” permite re-definiciones sobre el acuerdo establecido a nivel nacional expresado como ya dijimos en los NAP en tanto marco regulatorio común al que deben responder todas las propuestas curriculares de nuestro país.

Para contribuir con la tarea de elaboración de los diferentes lineamientos curriculares desarrollaremos también algunos argumentos a favor de la necesidad de una Didáctica de la Educación Inicial y la presentación de los **“Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial”** que se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como “los principios pedagógicos irrenunciables” que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños de 45 días a 5 años inclusive.

Estos “Pilares” se sostienen en la idea de un interés supremo: el bienestar del niño y en la posibilidad de desarrollarse en un lugar, un espacio, un contexto de vida enriquecedor: la Escuela Infantil u otras modalidades de educación para niños pequeños. Las Instituciones Educativas para la Infancia han de incluir formatos y modalidades diversas que den respuestas al mismo tiempo a las necesidades de los niños en tantos sujetos de la educación con características particulares propias de su edad y a las necesidades de las familias, las comunidades y las regiones particulares de nuestro país.

Lo planteado se desarrollará en tres apartados:

- A) Algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza de la primera infancia
- B) Argumentos a favor de la necesidad de contar con una Didáctica de la Educación Inicial.
- C) Los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial”

A) Algunas reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza de la primera infancia

“Desde la perspectiva crítica, la educación se interpretaría siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada que sólo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió.”

(Carr, 1990)

A la hora de sentarnos a pensar, escribir y determinar cada documento jurisdiccional para la educación inicial, es tal vez, atinente pensar que el currículo debería ser una expresión de verdadero compromiso con la práctica, un compromiso de la comunidad educativa toda que cristalice en él la senda que vale la pena transitar para nuestras infancias. ⁵Creemos que es necesario que los docentes comprendan los horizontes hacia donde caminan como educadores ya que son ellos los verdaderos artesanos de la enseñanza. Sus reflexiones y certezas abren caminos para pensar y decidir la tarea contextualizada y vinculada con la concepción de educación y de hombre que pretendemos para el futuro de nuestra sociedad y en especial para el presente de nuestros niños.

⁵ Este texto transcribe, reformula y completa el desarrollo que sobre la misma temática se incluye en el documento: Aportes para el desarrollo curricular **Didáctica de la educación inicial** / Claudia Soto y Rosa Violante. -1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. INFED Instituto Nacional de Formación Docente. Para acceder al documento completo entrar a http://www.mcyt.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf También en dicho documento se puede consultar la propuesta bibliográfica para ampliar los ejes temáticos aquí presentados

Asumimos que la responsabilidad social y educativa de nuestra infancia es un quehacer público, por lo tanto la educación infantil debe ser parte constitutiva de las políticas públicas en un estado democrático que busca cuidar, enseñar y garantizar la democratización del bien-estar y el saber para sus jóvenes generaciones. Como lo expresa la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206: “*El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias*”.

Agregamos a lo anterior la afirmación que la educación de la primera infancia es entonces *responsabilidad familiar, social y estatal, o sea, un tema de Estado*; muy especialmente en contextos latinoamericanos y argentinos en donde la economía aún no garantiza la autonomía y responsabilidad individual/familiar de la crianza y educación de la primera infancia. Es por ello que es necesario remarcar la función social-pedagógica de las instituciones infantiles y de sus docentes ya que ellos son, en parte, garantes del cuidado y la enseñanza de nuestra infancia.

Por otro lado queremos detenernos a pensar en la importancia de la educación desde el nacimiento de los niños. Resulta un tema aún polémico el reconocer con claridad la necesidad del bebé y el niño de ser cuidados y educados, de recibir afecto, calidez, ternura junto con aspectos de la cultura social de su entorno vital desde que nacen.

Pensamos que la educación permite ampliar contextos de vida enriqueciéndolos ya que recupera lo particular de “las buenas tradiciones familiares” pero lo amplía con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas de las culturas familiares (Bruner, 1999;⁶ Zabalza, 2000;⁷ Peralta, 2009⁸).

Es importante entonces que el maestro de niños pequeños clarifique la necesidad de ser un generador de vínculos estrechos de confianza mutua entre los niños, sus familias y él, así como ser un transmisor de formas “de ser” y “hacer”, constitutivas de los bienes culturales de la comunidad.

Creemos que aclarar algunos términos que generan problemas terminológicos como “cuidar”, “enseñar”, “alfabetizar culturalmente”, etc. permitirá, tal vez, abrir el campo pedagógico y entender que “*lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad*” (Duprat y Malajovich, 1991: 14)⁹.

En definitiva, el educador de niños menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que legue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico.

Pensamos que el Estado como administrador de lo público, junto con la sociedad civil en su conjunto son los que garantizan la enseñanza en la primera infancia y es la concreción curricular la que permite aunar esfuerzos

⁶ Bruner, Jerome (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

⁷ Zabalza, Miguel (2000) *Equidad y calidad en la educación Infantil*. Una lectura desde el currículo. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile.

⁸ Peralta, M. Victoria. *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Chile: Ministerio de Educación, Sitio en la web disponible en: http://www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf. Extraído en Febrero de 2009.

⁹ Duprat-Malajovich (1991): *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, pp. 14.

prácticos para consolidar comunitariamente los caminos en la educación inicial como una unidad pedagógica con horizontes delineados pero diversos.¹⁰

Consideramos las **Escuelas Infantiles** como instituciones que prodigan una educación integral y que han de impartir “buena enseñanza” . *“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales (...) y en el sentido epistemológico es preguntar (...) si es racionalmente justificable (...) digno de ser enseñado)* Fenstermacher (1989)

Al hablar de Escuelas Infantiles¹¹, pensamos en un espacio de relaciones construido para compartir la educación infantil con las familias que conforman la comunidad educativa.

“Una escuela que acoja con respeto y legue el alfabeto cultural construido históricamente por cada grupo social diverso, a sus nuevas generaciones.

Una escuela en donde lo material, lo vincular y aquello que transmita sea seleccionado con criterios que legitimen los valores sociales construidos históricamente”¹².

Un escuela que, como propone Zabalza, M. A. (2000)¹³, tienda al desarrollo personal y social de cada pequeño y a la alfabetización cultural como legado de generaciones anteriores que vale la pena de ser transmitido.

En definitiva pensamos en una escuela, u otras modalidades diversas de educación integral de la primera infancia, como espacio en donde se conjugue la contención maternante, la transmisión cultural que propicien el “desarrollo cultural”¹⁴ de los niños garantizando a todos sus derechos de plena educación.

En palabras de Zabalza (2000)¹⁵ *“éste es otro tipo de enriquecimiento que las escuelas infantiles pueden ofrecer a sus beneficiarios: abrirles al mundo que les rodea de una forma amplia e intensa. Al mundo natural, al social, al cultural, al lúdico. La escuela infantil es como un gran ‘ojo de buey’ y un taller de experiencias que permite primero mirar y después disfrutar de una manera enriquecida de todo lo que nos rodea”*.

¹⁰ Pensamos hoy que los Estados están constituidos por varias naciones, como es el caso de la Argentina y es la escuela la transmisora de dichos patrimonios culturales. El Estado es el territorio organizado socialmente, en donde imperan leyes, tradiciones y culturas. La Nación alude a la cultura de los grupos societarios. Por ello el objetivo moderno de civilizar y construir una nación, invisibilizaba la diversidad de tradiciones nacionales legítimas que constituían y constituyen las culturas de los pueblos originarios y de los nuevos inmigrantes que poblaron el territorio. La escuela moderna sarmientina recuperó una sola nación y una sola cultura (especialmente las europeas, de fines del siglo XIX) **que transmitió con la fuerza de la certeza.**

¹¹ Hebe Duprat utiliza esta denominación para referirse a las Instituciones educativas para niños de de 45 días a 6 años considerando la importancia de dar continuidad e integralidad educativa a la etapa que cubre estas edades.

¹² Tomado de www.infanciaenred.org.ar/Dilemas Editorial, Claudia Soto, Niños violentos , niños violentados

¹³ Zabalza, M.A., Equidad y calidad en Educación Infantil: una lectura desde el currículum, Simposio Mundial de Educación Infantil, Chile 2000

¹⁴ Comprendemos, en la misma línea que plantean los estudios de Barbara Rogoff, que los desarrollos personales son el producto de los sujetos en sus contextos sociales., por ello nos gusta nominarlos desarrollos culturales.

¹⁵ Zabalza, M. (2000): *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo.* Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

B) Argumentos a favor de la necesidad de contar con una Didáctica de la Educación Inicial.¹⁶

Dado que sabemos que enseñar a niños pequeños no es fácil y que no se nace con talento para enseñar sino que se han de construir formas para mejorar la Educación es necesario contar con una Didáctica de la Educación Inicial.

¿Todas las modalidades de influencia sobre los niños menores de 6 años son legítimas? ¿Cuáles son las formas y modalidades de enseñanza que sirven a los propósitos de la Educación Inicial? ¿Se enseñan contenidos a los niños pequeños? ¿Qué grado de concreción tiene la Ley de Educación Nacional? ¿Cómo llevar adelante la evaluación de aprendizajes y de la enseñanza para mejora la propuesta educativa?

La Didáctica es necesaria en tanto ha de pronunciarse dando respuesta a estos interrogantes entre otros. La didáctica de la Educación Inicial permite contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades; criterios referidos a la organización de los espacios, de los tiempos, de los modos de interacción más adecuados para promoverse entre adultos y niños, entre otros aspectos propios del discurso didáctico. De esta forma las teorizaciones que ofrece la Didáctica permitirán planificar y concretar en la práctica las propuestas de enseñanza de un modo adecuado, y contextualizado, respondiendo a las genuinas demandas de los niños de 45 días a 6 años. Tales teorizaciones, al mismo tiempo, “iluminan” “hacen más inteligibles-comprensibles” las prácticas desarrolladas en la puesta en marcha de los proyectos planificados dando la posibilidad de evaluar la enseñanza propuesta por el docente y los aprendizajes logrados por los niños.

Desde la posibilidad que ofrece la Didáctica de la Educación Inicial al promover la “toma de conciencia” de las consecuencias que provocan nuestras acciones educativas podremos reflexionar acerca de la real concreción del derecho del niño al juego, al acceso a los bienes simbólicos de la cultura que la Escuela Infantil atesora y hace públicos. Podremos reflexionar, en definitiva, sobre el derecho de los niños a la Educación Integral que posibilita la distribución equitativa de los saberes socialmente validos a todos.

La didáctica trabaja sobre la idea de que todos los individuos pueden desarrollarse, conocer y enriquecerse; apuesta al aprendizaje de todos y nos da pautas, principios, recomendaciones de cómo lograrlo. Es necesaria en tanto teoriza para explicar situaciones y ofrecer repertorios de acciones para enseñar.

Explicitada ya la necesidad de una Didáctica específica, definida desde la singularidad de los sujetos de la Educación Inicial, a continuación presentaremos los que consideramos “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” entendidos como aquellos principios pedagógicos particulares construidos históricamente por nuestros maestros y pedagogos (que hoy recuperamos, sistematizamos y completamos) que nos permiten organizar propuestas de “buena enseñanza” para los niños pequeños.

C) Los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial¹⁷

Los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” responden a los interrogantes de la agenda clásica de la Didáctica: ¿para qué?, ¿qué?, y ¿cómo? enseñar recuperando tradiciones y notas características propias de los modos de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños. Estos son:

1-El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.

2-El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.

¹⁶ Para ampliar este temática consultar el desarrollo del mismo en Soto,C. Violante,R. (2010) Didáctica de la Educación Inicial. Documento aportes para el desarrollo curricular. INFD Instituto Nacional de Formación Docente. Pag. 19 a 22.

¹⁷ Este apartado transcribe, reformula y completa el desarrollo que sobre la misma temática se incluye en el documento: Aportes para el desarrollo curricular **Didáctica de la educación inicial** / Claudia Soto y Rosa Violante. -1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. INFD Instituto Nacional de Formación Docente. En particular el pto. 3.5. La Educación Inicial hoy. Para acceder al documento completo entrar a http://www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf También en dicho documento se puede consultar la propuesta bibliográfica para ampliar los ejes temáticos aquí presentados

3-La centralidad del juego.

4-La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

6-La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

8-El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.

9-La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

Los primeros tres principios o pilares incluyendo la centralidad del Juego como lo considera la Ley de Educación Nacional 26.206, un contenido escolar, que se enseña y que presenta alto valor cultural, responden a la pregunta de la agenda clásica ¿Qué enseñar? Ofrecen criterios y orientaciones acerca de cómo seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza.

Los otros pilares, incluyendo también aquí, la centralidad del Juego, dan respuesta a la clásica pregunta de la didáctica ¿cómo organizar la enseñanza? ofreciendo criterios para definir espacios, tiempos, materiales, diferentes tipos de actividades, protagonismo del niño, modos de participación docentes, entre otras dimensiones.

Adquiere especial relevancia para los niños pequeños el último pilar en tanto aborda la forma de organizar la enseñanza desde la institución educativa en su intercambio con las familias y la comunidad.

1--El Desarrollo Personal y Social y la Alfabetización Cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral

“La Educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos”

C. Cullen 2004

Los clásicos y reconocidos ejes de la educación inicial: socialización y juego hacen referencia a los aprendizajes que se suceden en el transcurso de las experiencias que transitan los niños en los primeros 6 años de vida al asistir a instituciones educativas.

Lydia Bosch (1995) reconoce tres ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Entendemos que éstos son organizadores que también refieren a los aprendizajes de los niños ampliando la propuesta anterior (socialización y juego). En tanto ejes organizadores: *la socialización* (apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno), *el juego* (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el nivel inicial), *el ambiente* (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía), *los lenguajes* (verbales, no verbales: gestuales, artísticos, lúdicos) se refieren a los contenidos que nos proponemos enseñar los docentes promoviendo los deseados aprendizajes en los niños.

Hoy se mantienen estos ejes que expresan lo que nos proponemos enseñar o los aprendizajes que esperamos sucedan en los niños, pero se amplían y se recategorizan de otro modo en la propuesta de Frabboni (1986) y de Zabalza (2000)¹⁸ quienes coinciden en reconocer: la socialización o desarrollo personal-social y la alfabetización cultural. Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de Educación Integral para los niños.

El ambiente social, cultural, estético, físico se presenta como un universo a descifrar. Los lenguajes del ambiente también incluyen los lenguajes artístico-expresivos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización cultural entendida en sentido amplio (no sólo como el aprendizaje de la lectura y la escritura). El lenguaje verbal, hablar, escuchar, leer y escribir son desafíos centrales en estas edades.¹⁹ Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo.

Pensamos que aquello que en el hogar es asistemático y cotidiano es necesario explicitarlo para garantizar que en la escuela el niño adquiera todos los saberes que puedan serle transmitidos en un marco de calidez afectiva y para ello la claridad en el diseño curricular permitirá ser guía para la práctica docente. De esta manera, el maestro, superaría su cultura de referencia y comenzaría a clarificar qué vale la pena ser transmitido respetando la plurisignificación²⁰ de los sentidos sociales, las peculiaridades de los contextos reales y los requerimientos individuales de cada niño.

Nos interesa comprender y hablar de contenidos en la escuela infantil, no para rigidizar, la enseñanza, ni para primarizarla sino para que el docente visualice aquello que vale la pena enseñar, abriendo su enseñanza, al abanico de posibilidades.

“Contenido” es aquello que se enseña, es el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo real del niño para permitir que éste llegue a la zona de desarrollo potencial²¹ El contenido se vincula con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar²². A su vez y como señalamos al comienzo del párrafo, tienen una adecuación a los sujetos (factores psicológicos y sociales) ya que aquello que se enseña tiene que poder ser “significado”²³ por los sujetos a quienes va dirigido. Los contenidos son el producto de un proceso de fabricación, o de recontextualización de conocimientos y saberes de origen para adquirir un formato factible de ser enseñado.

¿Cómo agrupar - categorizar los contenidos en un diseño curricular para el nivel inicial?

¹⁸ Zabalza, Miguel (2000) *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile. Frabboni F. (1986) *La Educación del Niño de 0 a 6 años*. Madrid. Ed. Cincel.

¹⁹ Es importante aclarar que cuando se habla de Alfabetización inicial se hace referencia a la enseñanza de las cuatro competencias lingüísticas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar. Cuando hablamos de Alfabetización cultural se hace referencia a los procesos de apropiación de la cultura, de todos los bienes valiosos del patrimonio cultural de los pueblos (arte, música, costumbres, modos sociales de comportarse....) que vale la pena ser legados a los niños. Entonces la alfabetización inicial forma parte del proceso de Alfabetización cultural.

²⁰ Entendemos que la cultura es un entramado de significación y poder. La escuela enseña los significados culturales que tienen los objetos, los modos de ser y de actuar con las múltiples significaciones culturales que valen la pena de ser transmitidos, a ello llamamos plurisignificación.

²¹ Aquí la idea de Vigovsky, al referir a la zona de desarrollo real, próxima y potencial, y explicar que la “enseñanza “ tira”, “potencia” el desarrollo real o posible. La enseñanza para Vigovsky es centralmente la transmisión de la caja de herramientas culturales.

²² Las producciones de la cultura, aquellos saberes y conocimientos construidos por las disciplinas artísticas, las ciencias, la cultura social etc., se transforman en contenidos “refabricados” para los niños pequeños.

²³ Ausubel utiliza el concepto de “aprendizaje significativo”, implica que lo que se aprende tiene una adecuación psicológica a la red neuronal de relaciones de los sujetos que deben poder “significar”, otorgar sentido al nuevo conocimiento o saber.

Antes de desarrollar las posibles respuestas a este interrogante nos parece importante aclarar que entendemos que toda categorización resulta en cierto sentido “simplificadora” de la realidad compleja que busca clasificar y que resulta pertinente tal licencia en la medida en que sea legítimo el objetivo para el cual se piensa en la categorización. En este caso particular las categorizaciones de los contenidos a enseñar buscan ayudar al docente a organizar la enseñanza que ha de impartir en forma sistemática e integral a sabiendas que un organizador siempre guarda una artificialidad pero ésta se acepta en tanto resulta ordenadora para la tarea docente.

Haciendo un poco de historia, si releváramos las diferentes categorizaciones que se fueron proponiendo para clasificar objetivos y contenidos a enseñar a los niños pequeños en nuestro país, encontramos un grupo de documentos correspondientes a los años 70-80 que apelan a las áreas de la personalidad del sujeto-niño como organizadores curriculares. Así los objetivos y contenidos se encuentran categorizados en Área Socio-afectiva, Área cognitiva o intelectual y área motora o Psico-motriz, en algunos casos se agrega el Área de la Sensibilidad Estética. Luego en los años 90 se produce un cambio importante y respondiendo a la Pedagogía de los contenidos que revaloriza especialmente el lugar del conocimiento en la escuela aparecen categorizaciones centradas en Áreas disciplinares, lógica que ha sido reforzada y confirmada por los CBC (Contenidos Básicos Comunes) de los años 1993-1994 documento nacional que propone contenidos para el Nivel Inicial organizados por áreas disciplinares (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, Lengua Expresión Corporal, Plástica y Música y Educación física)²⁴ Este cambio enriquece el reconocimiento de interesantes aspectos aportados por los diferentes campos disciplinares que pueden abordarse y enseñarse a los niños pequeños contribuyendo a la democratización y acceso a saberes culturales pero al mismo tiempo en la cotidianeidad de las salas se hicieron presentes actividades y propuestas con formatos más primarizados pasando a un segundo plano el lugar del juego, la hora del cuento, los títeres, los juegos tradicionales, los juegos de construcción, los cantos diarios instalando una falsa oposición entre jugar o enseñar contenidos. Sostenemos que se puede pensar en reconocer como un campo de confluencia, de implicaciones mutuas el “jugar y enseñar contenidos” en tanto no son actividades incompatibles. Por el contrario, el juego se enseña y en todos los casos para jugar un juego hay que apropiarse de contenidos particulares, los juegos enriquecen el modo de ayudar a los niños a construir conocimientos sobre el ambiente, su historia, sus tradiciones etc.

Vemos cómo, a modo de péndulo, desde una categorización centrada en las áreas de la personalidad del sujeto psicológico se pasó al otro extremo, a una categorización centrada en los contenidos disciplinares. Hoy reuniendo aspectos de ambas propuestas en una síntesis superadora podemos reconocer núcleos de aprendizaje prioritarios (M.C.yE. NAP 2005), ejes de experiencias (CABA 2001) categorizaciones que responden a lógicas que se sostienen en lo propio del nivel inicial: el juego, los lenguajes artístico-expresivos, la formación de hábitos y modos sociales de comportarse, el conocimiento del ambiente entre otros.

En este sentido entendemos que cuando en los documentos curriculares, se ha de definir cómo categorizar aquello que se enseña el juego ha de ser uno de los ejes de objetivos y contenidos educativos junto con los lenguajes artístico-expresivos, el conocimiento de las posibilidades motoras y expresivas del cuerpo, el lenguaje verbal y escrito, el ambiente y el desarrollo afectivo-social. La misma propuesta expresada en términos de “Educaciones” con el propósito de enfátizar el lugar del docente y la escuela como promotores de los aprendizajes de los niños nos llevaría a pensar en la siguiente categorización posible para analizar: **Educación ética-afectivo-social-cultural, Educación estética-expresiva, Educación motora, Educación en las prácticas del Lenguaje o en la Alfabetización inicial, Educación ambiental, Educación lúdica.**

²⁴Este análisis se desarrolla en el Anexo III del Documento de Apoyo Curricular Violante, R. (2001) **Enseñanza I y II en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes**. Dirección de Currículum Ministerio de Educación GCBA. En especial el punto: Acerca de las categorizaciones de los contenidos a enseñar en el nivel inicial y sus implicancias en la tarea docente. pag. 65 a 70 Para acceder al documento completo entrar a: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>

El análisis aquí propuesto también se presenta desarrollado en el apartado 3-4 El Currículum en la Educación Inicial hoy (pag. 26 a 31) del Documento de apoyo al desarrollo curricular ya citado Soto, C. Violante, R. (2009) **Didáctica de la Educación Inicial** INFD. Para acceder al documento completo entrar a http://www.mcye.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf

Si relacionamos esta categorización en “Educaciones” con los ejes propuestos por Zabalza y Frabboni (Desarrollo Personal y Social y Alfabetización Cultural) al hablar de Educación Integral nos adentramos en el desafío de analizar algunas de las posibles interrelaciones y pertenencias simultáneas entre los campos educativos propuestos que dan cuenta de la complejidad propia de las situaciones de enseñanza reales.

En el eje de la Alfabetización Cultural se incluyen todas las áreas educativas vinculadas con los lenguajes, artístico-expresivos, del ambiente, el juego como contenido, las competencias lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. En el eje del Desarrollo personal y social se incluye especialmente la educación ético-afectivo social, la que a su vez compromete a todas las otras áreas educativas en tanto su característica es la transversalidad dado que se enseña a respetar a los otros, a escuchar, a ser autónomo, en las diversas situaciones en las que se enseñan los contenidos de las otras áreas educativas.

Esta propuesta intenta proponer organizadores que asuman la concepción de Educación Integral evitando las fragmentaciones disciplinares propias de otros niveles de la enseñanza como así también las propuestas centradas en comprender la enseñanza como una forma de acompañar el desarrollo de la personalidad del niño. Es decir se intenta construir una categorización que dé cuenta de aquello que resulta pertinente enseñar a los niños pequeños. Los niños menores de 6 años no aprenden ciencias sociales, si aprenden a actuar y conocer el ambiente social respetando normas y valores de la comunidad. No aprenden ciencias naturales pero si las propiedades de los objetos, aprenden a producir efectos deseados a través de acciones que buscan controlar, aprenden a cuidar las plantas y los animales y a conocerlos en su constitución morfológica pero no aprenden botánica y zoología.

En síntesis los niños necesitan que les enseñemos a hablar, a escuchar, a conocer el mundo y cómo actuar en él, a usar el numero para comparar, para resolver situaciones cotidianas, a comprender la importancia de escribir para no olvidar, entre otros tantos aprendizajes que de un modo general se plantean, desde una perspectiva similar a la defendida en este escrito, en los NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios ya citados.

Por otra parte esta propuesta no desconoce los aportes de las áreas disciplinares, muy por el contrario se considera que éstos se han de incluir dentro de las “educaciones” ya que en ellas se cristalizan contenidos provenientes de distintos ámbitos de referencia del currículum para seleccionar contenidos de enseñanza vinculados con disciplinas científicas, artes, producciones culturales etc.

Esta categorización que se propone a modo de referente posible para debatir y analizar recupera algunos de los planteos de: Zabalza (2001) Baldiserri(1987) Frabboni (1986) Frabboni, Minerva (2006) Diseño Curricular para la Educación Inicial GCBA (2001)²⁵ y Bosch (1995) entre otros aportes que se consultaron.

Decimos junto con Zabalza (2000) que si queremos un currículum que cumpla con la equidad educativa para todos los niños ha de contemplar los dos ejes que conforman la Educación Integral ya citados: Desarrollo Personal y Social y Alfabetización Cultural.

2-El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños²⁶

“El modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas”

“Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial.” Documento INFD 2007

Como ya señalamos el lugar de los aportes disciplinares u otros ha de ofrecerse para enriquecer el conocimiento del ambiente, el desarrollo de las posibilidades de expresión de los niños y la conquista de la autonomía.

²⁵ GCBA (2000) Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 2 y3 años. <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial> .

²⁶ Es importante aclarar que al hablar de *globalización* recuperamos de Decroly la idea de articulación de aportes de los diferentes contenidos de los distintos campos disciplinares para enriquecer la comprensión de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, pero no al modo que propone de armar la secuencia de enseñanza cuando explica que el desarrollo de los centros de interés, por ejemplo, tiene lugar en tres momentos: la observación, la asociación y la expresión.

La lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en el nivel inicial. La lógica de la globalización-articulación de contenidos como aportes a ejes temáticos, problemáticos, expresivos u otros es la que ha de orientar la planificación de las secuencias de actividades de enseñanza para los niños pequeños. Los proyectos, unidades didácticas, itinerarios u otros formatos alternativos son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

A modo de ejemplo si pensamos en el proyecto “Juegos de construcción con planos inclinados, las ciencias naturales, en particular la física, aporta conocimientos sobre equilibrio, fuerza, distancia que se ponen al servicio de la construcción de caminos para jugar a que los autos se desplacen solos por las pendientes. Es decir, prevalece el compromiso del desarrollo del juego, sin intentar “dar clase de...”. En el acto de jugar, el niño descubre, construye y participa una multiplicidad de contenidos, que se van aprendiendo. O bien el Proyecto “La casa-museo de Xul Solar” incluye contenidos de las ciencias sociales y del lenguaje plástico-visual en el recorrido para conocer la obra del artista argentino, sus modos de vivir y trabajar, la importancia de un espacio social como son los museos, en tanto espacios que atesoran y nos ofrecen nuestra historia como un libro de testimonios vivos y posibles de ver y explorar.

También las propuestas “Las hadas, los duendes y los brujos” que reúnen textos literarios y juego dramático, o “Casas, cuevas y nidos” que reúnen textos informativos con juegos de construcción y exploración de las propiedades de los objetos o el Proyecto para armar un “Álbum de juegos” que reúne textos instructivos para jugar juegos reglados constituyen ejemplos de posibles recorridos, itinerarios didácticos que asumen la puesta en acción de formas de enseñar contenidos propios de la educación infantil, que responda a estos conocidos, queridos y recuperados “pilares de la educación inicial”.²⁷

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

Los proyectos y las unidades didácticas son, entre otros modos de planificación, formatos que se sostienen en las ideas de articular los diversos contenidos²⁸ para promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales, de recortes de la realidad social-cultural-natural, de diversas producciones culturales, etc.

3-La centralidad del juego

“(...) abrazar la “aparente e irrespetuosa alegría que tiene el jugar”, con la construcción compartida del conocimiento. Instalar el encuentro entre el goce desafiante que desencadena el jugarse” en la simetría del acto de jugar. Comprometerse y co-operar para promover el conocimiento en el “durante” del proceso del juego. Una aventura que vale la pena ser vivida: goce, conocimiento, encuentro, intercambio. Por el bien de nuestras infancias, por el derecho al conocimiento de todos los niños.

(E. Rodríguez de Pastorino, 2006)

Si bien reconocemos que no todas las actividades que se ofrecen en el jardín son juego, pensamos que es importante darle un espacio central a las propuestas lúdicas, ya que el juego es generador de zonas de desarrollo próximo y es el lenguaje privilegiado de los niños.

²⁷ Sarle, P., Rodríguez Saenz, I Rodríguez, E.; (2010) *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. Bs. As.
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_Juego_Dramatico.pdf http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_4_Juego_Regrado.pdf

²⁸ Recomendamos especialmente consultar los siguientes Proyectos y Unidades didácticas que responden a los criterios aquí expuestos constituyéndose en ejemplos de propuestas de enseñanza que asumen el compromiso de la educación Integral poniendo el acento en lógicas vinculadas con el juego, el placer por lo estético, los lenguajes artístico-expresivos y el conocimiento del ambiente social-cultural. Brandt, E. Serulnicoff, A. (2002) *Avenida Eva Perón, Avenida de mayo*. Weizman de Levy, Zaina (2002) *Jugar con Titeres*. Acoschky, Jaritonsky (2002) *El litoral. Sonidos. Movimientos. Musica y danza*. Los tres trabajos corresponden a Aportes para el desarrollo curricular. GCBA. Se pueden consultar en la siguiente dirección:
<http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial>.

Tal vez es dable señalar que contenido y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin “ludificar” falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego, sino ofreciendo propuestas *con distinto grado de potencialidad lúdica*²⁹ que el niño se las apropiará o no como juegos. Por otro lado afirmamos que el juego es contenido de enseñanza en la escuelas infantiles ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los pequeños.

Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica”³⁰ significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico y permite reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan *verdaderos juegos*.³¹

Lo importante es poder distinguir que muchos verdaderos juegos necesitan contar con saberes para jugarlos como así también reconocer que hay saberes que se pueden ir enseñando y aprendiendo durante el desarrollo del acto de jugar; es decir no tienen condición previa; por lo tanto, al dominar los saberes –contenidos comprometidos en los diferentes juegos – el niño jugador aprende a jugar (por ejemplo, toma en cuenta el punto de vista de otro jugador y actúa en consecuencia), enriquece sus aprendizajes y el juego mismo se vuelve más desafiante. Entonces podemos afirmar que se enseñan contenidos comprometidos en los juegos, como así también se enseña el formato del juego mismo con sus reglas y sus formas folklóricas en que los pueblos han recreado versiones tradicionales.

El juego también es contenido a enseñar. La ley de Educación Nacional 16.026 expresa dentro de los propósitos generales “Promover el juego como contenido de alto valor cultural (Art. 20-d). Entonces también se enseñan los juegos. Solo si se reiteran ofreciendo las posibilidades para que los niños en la reiteración se apropien de las reglas y formatos, estos juegos podrán formar parte del repertorio lúdico propio al que los niños pueden apelar con la máxima autonomía.

Entonces el juego es considerado contenido a enseñar y también constituye, en algunos casos, el contexto en el que cobran verdadero significado algunos contenidos que resulta necesarios aprender para lograr dominar diferentes niveles o etapas del juego, pasando del conocimiento más incipiente exploratorio, vinculado con la familiarización del formato del juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual el niño puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y dominio de la propuesta .

Si afirmamos que a jugar se enseña, resulta pertinente preguntarse ¿cómo? . Se pueden reconocer dos grandes formas de enseñar a jugar a los bebés y niños pequeños vinculadas con las notas que caracterizan la actividad lúdica. Se enseña a jugar proponiendo la realización conjunta y reiteración de formatos y también invitando a los niños a entrar al campo ficcional a través de gestos, consignas, escenarios entre otros modos posibles.³²

Otorgar centralidad al juego en la elaboración de una propuesta curricular supone reconocer las modalidades o tipos de juego característicos del Nivel Inicial como protagonistas centrales de las propuestas que han de desarrollarse a diario. Estamos pensando en la inclusión necesaria en las propuestas de actividades de: Juego Dramático, Juegos Tradicionales, Juegos de Construcción, Juegos Grupales, reglados o no, Juego-Trabajo/Juego en Rincones/ Juego en Sectores.

Dentro de los juegos grupales incluimos aquellos juegos que comprometen contenidos vinculados con las diferentes áreas de conocimiento como por ejemplo: juegos matemáticos, juegos de conocimiento físico, de puntería de emboque, juegos motores, juegos literarios. Pueden pensarse en **otros modos de agrupar** y categorizar los juegos, por ejemplo pensando en *los espacios* o lugares dónde se proponen, así podemos contemplar la importancia de

²⁹ Para ampliar esta idea referenciamos al texto: Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

³⁰ Esta idea se encuentra desarrollada en el texto de :Sarlé y otros, (2008), *Enseñar y aprender en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

³¹ Violante, R. (2008): Prólogo del texto de Sarlé y otros, *Enseñar y aprender en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

³² Para ampliar estas ideas de cómo enseñar a jugar ver Sarlé, Soto, Vasta, Violante (2005) *Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal* en Soto, C. Violante, R. (2005) *En el Jardín Maternal : Reflexiones investigaciones y propuestas*. Ed. Paidós. Bs. As.

reflexionar sobre las propuestas lúdicas que se ofrecen en el patio, en el rincón de los juegos tranquilos, en el rincón de construcciones, de dramatizaciones, en la ludoteca, en los talleres de trabajo con las familias. Si nos centramos en el tipo de juego según *la actividad que despliegan los niños*: dramatizar, explorar, construir, seguir reglas reconocemos el Juego dramático, de Construcción, reglados como tres tipos de juego muy potentes. Garrido, R. Tacchi, C. (2010) proponen en un interesante análisis los diferentes modos de clasificar los juegos señalando la mirada relativa frente a los diferentes criterios y ofrecen un análisis práctico que da información pertinente y de interés para la toma de decisiones de los docentes.

Lo que resulta hoy indiscutible es que en una agenda semanal y en cada día no pueden estar ausentes tiempos destinados al juego dramático, juegos de construcción, juegos de mesa, grupales, individuales, para desarrollar en pareja, juegos tradicionales, juego trabajo porque esta presencia es fundamental para que la premisa de la centralidad del juego se traduzca en hechos y no solo en enunciados.

A la hora de elaborar un diseño curricular es importante otorgar un espacio importante al juego como Área Curricular, como eje de contenidos a enseñar destacando los argumentos a favor de su presencia indiscutible, en sus diversas manifestaciones, como el integrante principal de la propuesta de enseñanza. Tal como afirman, al reflexionar sobre cómo entra el juego en la escuela infantil, Sarle, P. y otros (2010) acordamos con que “lo importante es jugar”³³

A modo de síntesis de este pilar hacemos nuestra la siguiente pregunta ¿Qué significa garantizar la centralidad del juego en las prácticas de la enseñanza? Sarlé, P. Rodríguez Saenz, I. y Rodríguez, E. (2010)³⁴ explican que para que esto sea posible se necesita “voluntad política” para integrar el juego en la escuela (aspecto que como ya hemos señalado se contempla en la ley de Educación Nacional y en los NAP) , asumir el juego como un contenido a ser planificado, sumar ideas entendiendo que el juego puede comprenderse como estrategia privilegiada para enseñar contenidos y al mismo tiempo que se lo reconoce como uno de los bloques centrales de contenidos a enseñar. La centralidad del juego como lo hemos explicado se pone de manifiesto en la organización horaria, el diseño de los diferentes espacios, la inclusión de los diferentes tipos de juegos y en la selección de los contenidos.

Todo lo dicho implica, en definitiva, reconocer y valorar en el espacio escolar este lenguaje, el juego, y adentrarse en él con propuestas docentes que desafíen la zona de desarrollo potencial de los pequeños, enseñando a jugar y propiciando situaciones de verdadero aprendizaje.

4-La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada

“Suponemos que el juego con un grupo de cuatro o cinco chicos facilita la conexión e interacción con el otro. Un grupo pequeño facilita una mejor comunicación.” S. Galperin 1979

“Es deseable que los docentes consideren la adopción de la modalidad de trabajo en pequeños grupos para lograr mejores enseñanzas y consecuentes aprendizajes” . R. Windler 2009

El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. A su vez le permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de todos.

Una de las formas tradicionales y características del Nivel Inicial en la que se pone de manifiesto la modalidad organizativa centrada en la multitarea es el conocido Juego-Trabajo o Juego en Rincones.

³³ Sarle, P. (coord.) (2010) Lo importante es jugar. Como entra el juego en la escuela. Ed. Homo Sapiens. Bs. As.

³⁴ Sarle, P. , Rodríguez Saenz, I Rodríguez, E.; (2010) Op. Cit.

Pensamos y queremos remarcar la idea de que el Juego-Trabajo, Juego en Rincones o en Sectores³⁵ es una maravillosa propuesta didáctica, una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo **diario** en las salas infantiles. Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo todos los sectores diseñados por el maestro con desafíos y adecuación a su grupo real. Prevalecen en su desarrollo los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total (característica de otros niveles de escolarización).

En el caso de las salas maternas se hace más evidente aún la necesidad de *ofrecer escenarios simultáneos permanentes* con dos o tres propuestas de modo tal que al niño le resulte posible elegir, ir y volver desde los libros a la exploración de las propiedades de los objetos y a los juegos del “como si” con muñecos en un deambular rico y satisfactorio que promueve el bienestar y aprendizaje en los bebés y niños pequeños. También se pueden ofrecer *propuestas móviles alternativas* que se van modificando durante el desarrollo de la jornada. Cuando pensamos en escenarios permanentes imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, materiales para dibujar, entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños.

Estas modalidades organizativas en sectores, donde se propone un trabajo en pequeños grupos o individual, constituyen formas de organizar la enseñanza características del nivel inicial que rescatan, recuperan y ponen en práctica el respeto por los modos de *ser y hacer* de los niños pequeños.

También se favorece la autonomía de los niños en la posibilidad de elección de las actividades que se proponen y la mayor disponibilidad del docente para armar intervenciones particulares, individualizadas y en pequeño grupo.

Esta modalidad organizativa responde en forma adecuada a las exigencias y necesidades que se plantean para el caso del trabajo con las salas de multiedad. Así los niños podrán conformar pequeños grupos a veces de edades homogéneas y otras heterogéneas, ambas alternativas se consideran oportunidades enriquecedoras para la construcción de nuevos aprendizajes. Las edades heterogéneas permiten que los niños expertos andamien, enseñen a los aprendices, aprendiendo ambos en este proceso; a su vez, el docente puede dedicar tiempo a situaciones o propuestas específicas.

El Trabajo en pequeño grupo es una forma organizativa que se hace presente en el Juego Trabajo o multitarea pero puede y debe utilizarse también en la organización de otras actividades. Por ejemplo si la actividad es la creación de personajes para un cuento todos hacen lo mismo pero en lugar de trabajar en grupo total puede proponerse hacerlo en pequeños grupos, o cuando participan en juegos de mesa. En el Nivel Inicial los momentos para desarrollar tareas con el grupo total donde todos al mismo tiempo realizan lo mismo implica en muchos casos esperas innecesarias, menor grado de participación directa en el desarrollo de la propuesta por parte de los niños, aspectos que pueden obstaculizar la instalación de un clima tranquilo de trabajo y participación gozosa.

Entonces, reconocer la importancia de proponer multitareas (varias ofertas alternativas y simultáneas) y el trabajo en pequeño grupo como estrategias privilegiadas para organizar el desarrollo de las actividades en el nivel inicial no implica solamente desarrollar el clásico juego trabajo o Juego en Rincones. Estos criterios sirven para la organización de otras actividades también.

5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios

“El ambiente es concebido por Malaguzzi como un partícipe del proyecto pedagógico”

A. Hoyuelos, 2005

³⁵ La forma de nominar a esta propuesta, característica del Nivel Inicial varía, lo que queremos remarcar aquí es que el juego trabajo en rincones o sectores es una propuesta diseñada por el maestro en la que se presentan materiales desafiantes que paulatinamente se irán variando acompañando aprendizajes de los niños. Se diferencia del llamado “juego libre en rincones” porque el maestro junto a los niños diseña, prepara el espacio, propicia situaciones de enseñanza y juego y participa en él para propiciar el juego, la enseñanza y el aprendizaje.

Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado con el anterior. Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar. Otros autores en esta misma línea, hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas, 2005).³⁶

Diseñar los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales, más adecuados al grupo de niños y a las propuestas de aprendizajes que se pretendan lograr se constituyen en una de las formas de enseñar muy apropiada para los niños menores de 6 años.

Un escenario con imágenes de artistas para apreciar a la altura de los niños, mesas con rodillos y pintura para explorar las posibilidades de las herramientas y los materiales para producir imágenes invita a crear, apreciar, pintar, explorar.

La disponibilidad de telas que arman espacios secretos, objetos cotidianos, muñecos para vestir y darles de comer promueven las acciones dramáticas sin necesidad de explicar verbalmente lo que se espera que los niños realicen.

De este modo, la propuesta de los juegos heurísticos de exploración, juegos de construcción, de dramatización necesitan de escenarios que inviten, convoquen, desafíen a la participación e interés por parte de los niños. Por esta razón una de las formas privilegiadas para enseñar a los más pequeños es armando escenarios. L Malaguzzi afirma que el espacio es un docente al que no se le paga salario, señalando el valor educativo de los espacios, su diseño, su potencialidad para educar.

6-La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente

*“Suponemos que la experiencia directa con los objetos es el mejor camino del aprendizaje (...)
Suponemos que el más rico aprendizaje se logra mediante la actividad creadora del chico y la resolución de situaciones problemáticas”
S.Galperin.1979*

El niño pequeño construye el conocimiento acerca del mundo actuando en él. A través de sus acciones descubre las propiedades físicas de los objetos, las semejanzas y diferencias y los modos de lograr efectos deseados al jugar con autos, bloques, construir rampas, embocar pelotas, entre otros desafíos.

La experiencia directa se constituye en la fuente de información más potente a la hora de iniciar la comprensión del mundo social, participar de una compra en un comercio, cocinar transformando ingredientes en una comida, entrevistar a un abuela para conocer los juegos tradicionales de antes, observar y analizar el movimiento de un insecto, la transformación de las semillas, la organización del espacio de una plaza. Pero la experiencia directa constituye una condición necesaria pero no suficiente para construir conocimientos acerca del mundo y como movernos en él. Resulta necesario proponer situaciones donde la información recogida se sistematice, organice y compare avanzando en la comprensión del funcionamiento del mundo.

El planteo de situaciones problemáticas vinculadas con las diferentes propuestas recupera la idea de que para aprender algo nuevo hay que ofrecer situaciones en las que el niño pueda reconocer los elementos comprometidos pero sus saberes aún no resulten suficientes para resolver lo planteado. Estas intervenciones docentes se proponen interpelar al niño y a sus modos conocidos de operar en el mundo para ayudarlo a construir nuevos conocimientos.

Conocer las características de la plaza como espacio público para desarrollar actividad de juego y esparcimiento no se construye con sólo asistir a la plaza. Saber que el teatro es un espacio cultural al que se puede visitar para contemplar un espectáculo no se construye conocimientos solo con asistir a ver una obra; si bien esto es parte del conocimiento de la realidad y de la experiencia vivida en forma directa lo importante es que los niños a partir de entrevistas, observaciones orientadas puedan comprender cómo y para quienes funcionan estos espacios culturales., cómo fueron creados y por quienes, a quién les pertenecen, etc. Lo dicho vale para el conocimiento de museos, centros culturales, estaciones de ferrocarriles, puertos, pasos fronterizos, el monte cercano, entre otros realidades sociales y naturales posibles de ser conocidas por los niños.

³⁶ Cabanellas, I. y otros (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

“Quiero tiempo pero tiempo no apurado , tiempo de jugar que es el mejor...”

M. E. Walsh

Desde el Jardín Maternal es importante considerar los diferentes “tiempos de actividades” diarios que proponen Stein,R. Szulanski,S. (1997) ³⁷Tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección, y actividades de tiempos intermedios.

Con tiempos de actividades cotidianas se refiere a los tiempos destinados a la alimentación (almuerzo, merienda, desayuno) a la higiene personal (lavado de manos, cambio de pañales, control de esfínteres), de higiene y orden de la sala (orden de los materiales, poner la mesa para tomar el té, ayudar a armar el ambiente de la sala con sentido estético, regar las plantas, cuidarlas) y sueño o tiempos de descanso en espacios tranquilos serenos que ayuden a los niños y docentes a mantener un clima de bienestar físico y psíquico general, individual, del grupo y de la institución, momentos para escuchar música, mirar libros, dormir, conversar individualmente o en pequeños grupos.

Tiempos de actividades intermedias refiere a los tiempos de pasaje de una actividad central a otra donde es imprescindible que las esperas para conciliar el respeto por los tiempos individuales y grupales no sean tales porque serán tiempos de oportunidades para desarrollar actividades enriquecedoras como dibujar libremente en una pizarra con tizas, mirar revistas, realizar juegos reglados tradicionales como: jugar a piedra-papel o tijera, al veo-veo, juegos de palmas en parejas; como así también decir poesías, adivinanzas, etc.

En los tiempos de actividades a elección se presentan escenarios con propuestas diversas y simultaneas, lo que conocemos como multitarea. En el jardín maternal pueden ofrecerse en la sala sectores con diferentes materiales que promuevan diferentes acciones y actividades por parte de los niños, en un sector muñecos para el juego del “como si” en otro sector recipientes y objetos para juegos de exploración sonora, en otra mesa de libros, en otra telas y tules para armar “casas” para entrar y salir, esconderse y aparecer. Frente a estos escenarios simultáneos los niños eligen en el mismo actuar, concentrándose en aquello que despierta el mayor interés individual. En el jardín de infantes el Juego-Trabajo es una de las actividades a elección.

Por último propone tiempo de actividades grupales donde todos los niños comparten la misma propuesta, escuchan un cuento, exploran, juegan con pompas de jabón, bailan diferentes ritmos con pañuelos y telas de colores, etc. Estos momentos han de ser acotados y los de menor duración dado que se trata de propuestas en muchos casos dirigidas en las que se les exige participar de una actividad establecida por el docente.

Todo lo dicho se ha de tener en cuenta para armar la agenda diaria y semanal. En lo expuesto hasta aquí se toman en cuenta las diferentes variables: participación individual-grupal, propuesta dirigida o electiva, atención a necesidades básicas de la infancia alimentación higiene sueño y juego, mayor o menor interacción con el adulto lo que implica asunción de diferentes grados de autonomía por parte del niño. Lo interesante es ofrecer una propuesta diaria que contemple todas estas alternativas asignando tiempos a ofertas variadas que supongan desafíos y propuestas diferentes.

Siguiendo la idea anterior resulta imprescindible armar una propuesta horaria flexible, que señale secuencias y duraciones tentativas posibles de ajustarse y modificarse en el transcurrir cotidiano. En este sentido se recomienda la alternancia entre actividades tranquilas y actividades que comprometen comportamientos físicos muy activos. Actividades que exigen concentración y actividades espontáneas y libres. Actividades colectivas y actividades en pequeños grupos e individuales. Actividades en el interior y actividades en espacios exteriores (Denies,C. 1989) Es

³⁷ Stein, R. Szulanski,S. (1997) Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel Aviv.

necesario alternar en la diversidad de tipos de actividades propuestas para lograr el mayor grado de aprovechamiento y bienestar.

El otro punto central se vincula con la presencia de secuencias de actividades que se reiteran otorgando la posibilidad de que los niños construyan sentimientos de seguridad y confianza, en tanto la realidad les resulte conocida, segura, anticipable. Esto resulta central en las salas de niños más pequeños.

El uso de tiempo es una de las formas en que se traducen los enunciados y prescripciones didácticas en realidades posibles a ser transitadas por los niños. La organización del tiempo junto con la definición de las actividades a proponer y los contenidos a enseñar, entre otras definiciones didácticas, constituyen los modos en que se puede concretar una propuesta de Educación Integral.

No se organiza entonces el horario semanal con tiempos para actividades de Ciencias Sociales, Matemática, Lengua sino (como dicen Sarle, P. , Rodriguez Saenz, I ; Rodriguez, E.; 2010)³⁸ con espacios para desarrollar las secuencias de las actividades de los proyectos, las unidades didácticas , los itinerarios, las actividades cotidianas, juegos tradicionales, la hora del cuento, el espacio semanal para jugar con títeres, cantar, construir y jugar en los rincones pensando en incluir la propuesta de Juego Trabajo todos los días.

8-El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños..³⁹

“Se necesitan dos para conocer a uno”

G. Bateson

El adulto/docente/ figura de sostén ha de entablar lazos que, al abrir caminos intersubjetivos permitan la empatía afectiva que dé seguridad y confianza en el mundo y prodiguen ese bien-estar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Como señala Zelmanovich, P⁴⁰, cuidar es aportar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, son cuidados simbólicos que un adulto prodiga para enraizar al pequeño en aspectos centrales de la cultura. Es por ello que decimos que el adulto es así un mediador de la cultura sin el cual al pequeño le sería difícil e incomprensible adquirir las herramientas culturales. Por ello descubrir los mundos y caminar transformándolos, es posible sólo cuando ha mediado el cuidado y el conocimiento transmitido que le da libertad y saber al sujeto, quien se siente capaz de comprender los significados simbólicos que conlleva la cultura y la posibilidad de su continua transformación.

El enseñante despliega, en la situación de enseñanza, diferentes andamiajes, que contextualiza a los requerimientos de aquello que enseña y del sujeto que aprende. Estos andamiajes, como señalamos en el título son:

Participar en expresiones mutuas de afecto: Como venimos diciendo enseñar con andamiajes centrados en las expresiones mutuas de afecto abre puertas al aprendizaje, son estos andamios afectivos los que permiten apostar a la enseñanza y al aprendizaje.

Ofrecer disponibilidad corporal: Enseñar con andamiajes centrados en la disponibilidad corporal suponen ofrecer como sostén el propio cuerpo del docente que es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Un cuerpo que acuna a otro, sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad.

³⁸ Sarle, P. , Rodriguez Saenz, I Rodriguez, E.; (2010) *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Organización para los Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. Bs. As.
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_2_Construcciones.pdf
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_Juego_Dramatico.pdf http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_4_Juego_Regrado.pdf

³⁹ Estas formas de enseñar son tomadas y pueden ser ampliadas en Soto, C. y R. Violante (comp.) (2005): *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo I

⁴⁰ Zelmanovich, P. Conferencia , Apostar al cuidado en la enseñanza, Cepa, GCBA

Realizar acciones conjuntamente con los niños: Enseñar con andamiajes centrados en la construcción conjunta de acciones supone la participación del docente en la acción, espejando acciones de los niños, proponiéndose como modelo (al enseñar a cocinar, al participar en un juego dramático, al enseñar un juego de pistas o de rondas, al mostrarse como modelo social etc.) Junto con los niños arman secuencias de acciones en un entretejido en que ambos estructuran el todo.

Acompañar con la palabra: La palabra es constructora de mundos, de subjetividades es uno de los vehículos de la cultura. Enseñar con andamiajes centrados en el uso del lenguaje, supone transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuo, así como la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.

9-La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias

“Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro”.

(Emilia Ferreiro, 2002.)⁴¹

Especialmente en el nivel inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños. En muchos casos, al ser éste el primer nivel del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo complementario y la discusión y enseñanzas mutuas entre escuela y familias.

Es menester remarcar que al enseñar a niños menores de 6 años, la consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias es condición necesaria de toda práctica de *buena enseñanza*.

Desde una mirada heteroglósica⁴², es necesario superar la cultura de pertenencia individual de maestros e instituciones y recabar/integrar los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar y en la propuesta curricular.

Es interesante recuperar los tipos de vínculos que pueden darse entre las instituciones y las comunidades como lo explican con claridad Duprat, H y otras, (1977)⁴³, estos son:

-Mimetización: implica una total identificación de la institución con el medio que no permite la retroalimentación entre ambos.

-Segregación: este tipo de vínculo implica una excesiva distancia, lo que imposibilita el diálogo que podría enriquecer y modificar a ambos términos.

-Integración: como síntesis superadora de los dos anteriores, consiste en lograr una óptima distancia entre el hacer de la institución y el de la comunidad que permita evaluar posibilidades y rearmar nuevas estrategias comunes enriqueciéndose ambas partes con la ventaja de la diversidad.

Transformar la diversidad en una ventaja pedagógica, como explicita Ferreiro en el fragmento que encabeza este apartado, para permitir que las voces que resuenen en la escuela y en los textos curriculares resulten de una mirada que integre valorativamente los aportes comunitarios y se entrecrucen en una melodía polifónica.⁴⁴

⁴¹ Emilia Ferreiro.(2002)"Pasado y presente de los verbos leer y escribir". Editorial: Fondo de Cultura Económica. México.

⁴²La postura heteroglósica alude a la idea de Bajtín, M. quien explica que cualquier idioma es el resultado de la integración de diferentes voces o dialectos

⁴³ Duprat, H. y otras (1977), Hacia el Jardín Maternal, Buenos Aires Ed. Búsquedas

⁴⁴ La polifonía, alude a variedad de voces que suenan armoniosamente juntas potenciándose unas a otras. Para ampliar este tema consultar el Capítulo: Soto. C. (en prensa) Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico, Editorial 12ntes, OMEP

Estos son tiempos de pensar a los niños como sujetos únicos, ávidos de adaptarse activamente a la cultura social y para ello necesitan de la enseñanza que implica la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura, que lo adentra en el legado social.

Estos Pilares de la Educación Inicial pueden constituirse en referentes, criterios a tener en cuenta para diseñar Documentos Curriculares provinciales o jurisdiccionales, planificar los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y los proyectos anuales y periódicos a nivel sala, para llevar adelante una propuesta de educación integral, contextualizada a las diferentes realidades, que redunde en los desarrollos plenos de nuestras infancias.

Fin