

Aportes para el debate curricular

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial

Materia:

ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL 1 Y 2

Rosa Violante

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación • Dirección General de Educación Superior
Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula



Índice

Introducción	3
Enseñanza en el Nivel Inicial	4
Enseñanza	4
Enfoque contextualizado, multirreferencial y práctico-situacional, para el abordaje de la enseñanza como práctica social compleja	6
Aproximaciones para la construcción de una definición propia de Enseñanza en el Nivel Inicial	8
Dimensiones para el abordaje de la Enseñanza en el Nivel Inicial como objeto de estudio de la formación docente	11
Núcleos conceptuales propios de la Enseñanza en el nivel	12
Juego y enseñanza	12
Ambiente	16
Familias e instituciones	17
Contenidos de la enseñanza	18
El lugar de los aportes de las didácticas disciplinares para pensar la enseñanza	20
Los objetos y materiales para la enseñanza	21
La evaluación de los aprendizajes de los niños y de la tarea docente	22
La organización de la enseñanza	23
El docente como profesional de la enseñanza	24
Formas de enseñar	24
Aproximaciones a la construcción de un repertorio de formas de enseñar	24
Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículum	28
Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas	29
Las prácticas...	29
Las teorías...	30
Los diseños...	30
Propósitos de la materia Enseñanza 1 y 2	31
Algunos criterios para la selección y la organización de los contenidos	31
¿Qué aspectos abordar en cada materia?	31
Criterios para la selección de contenidos	32
Una propuesta de contenidos	33
Algunas propuestas de trabajo para el desarrollo de la materia	35
Selección de contenidos	35
Selección de estrategias de enseñanza	36
Anexo I. Selección bibliográfica	38
Anexo II. Un desarrollo teórico posible (desde un enfoque multirreferencial) para el abordaje del núcleo conceptual: Juego y enseñanza	47
Anexo III. Un desarrollo teórico posible (desde un enfoque multirreferencial) para el abordaje del núcleo conceptual: Contenidos de la enseñanza	65
Anexo IV. Ejemplo de una propuesta de contenidos para el desarrollo de las materias	71

INTRODUCCIÓN

El Trayecto de la Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial (**TFCENI**) se propone como **finalidad formativa**:

Proveer marcos conceptuales con un alto grado de potencialidad práctica, explicativa y problematizadora que les permita a los futuros docentes:

- 1- asumir el compromiso ético, social y político que involucra la tarea docente para con la educación inicial de bebés y niños;
- 2- formar actitudes que posibiliten establecer vínculos saludables, sostenidos en el afecto y el respeto por los niños y sus familias;
- 3- apropiarse del objeto "Educación Inicial" en tanto campo de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas educativas;
- 4- comprender las características particulares que asume la enseñanza para los niños de 45 días a 5 años que concurren a instituciones que imparten educación considerando la necesidad de pensar en propuestas que atiendan al desarrollo integral;
- 5- diseñar propuestas didácticas para sujetos reales en diferentes contextos: formales-escolares, no formales e informales;
- 6- considerar el tratamiento de la diversidad socio-cultural desde las singularidades que presenta la población infantil;
- 7- construir criterios para la toma de decisiones pedagógicas como producto de la reflexión crítica, de las revisiones y reconstrucciones de las prácticas docentes y de las propias representaciones acerca del rol.

En las materias Enseñanza I y Enseñanza II que forman parte del TFCENI se han de desarrollar marcos conceptuales que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la Enseñanza en el Nivel Inicial y construir, a modo de entramado básico, criterios de acción propios para desarrollar la tarea con los niños de 45 días a 5 años inclusive. En este entramado se entretajan el conocimiento acerca de los niños-alumnos en tanto sujetos sociales con derecho a aprender, el conocimiento de los estilos docentes en proceso de construcción y reconfiguración, los aportes de los diferentes campos disciplinares para enriquecer la propuesta de aquello que se ha de enseñar y cómo resulta más apropiado hacerlo entre otras cuestiones.

En el presente documento, dirigido a los profesores que asumirán el dictado de estas materias,¹ se presentan en primer lugar algunas conceptualizaciones acerca de la Enseñanza desde diferentes perspectivas para luego profundizar en las conceptualizaciones propias de la enseñanza en el nivel.

De acuerdo con una concepción de la enseñanza entendida como práctica social compleja se

¹ Para el desarrollo del presente documento se han considerado los aportes, reflexiones, planteos críticos y propuestas elaboradas y presentadas por los profesores de los Institutos de Formación Docente que asistieron a los encuentros realizados durante el año 2000. A todos, nuestro agradecimiento por compartir preocupaciones y alternativas posibles para la formación de docentes para el Nivel Inicial.

propone la caracterización de un enfoque posible para abordar el desarrollo de las temáticas propias de estas materias.

Se ensayan algunos criterios para la selección y la organización de los contenidos y se incluyen también alternativas posibles de propuestas para trabajar con los alumnos.

Por último se presenta una bibliografía comentada de algunos textos considerados centrales para el abordaje de las presentes materias.

ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

Enseñanza

La enseñanza es una práctica social compleja, implica un hacer, un trabajo, un oficio, que se desarrolla desde marcos de significaciones valorativas.

En tanto práctica social, la enseñanza es a la vez una acción racional que se rige por reglas técnicas para la obtención de fines y una acción comunicativa que se rige por normas consensuales que definen expectativas recíprocas para el entendimiento mutuo.² Con otras palabras, la enseñanza supone una dimensión técnica-instrumental y una dimensión práctica-valorativa. Ambas dimensiones responden a procesos de racionalización diferentes: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica.

Mientras la racionalidad técnica constituye el conjunto de razones a través de las cuales se pueden explicar las acciones humanas buscando comprobar si las opciones elegidas para actuar producen éxito o fracaso, la racionalidad práctica constituye el conjunto de razones éticas y valorativas a través de las cuales se delibera acerca de cuáles serán las opciones para lograr una "buena enseñanza", aquella que tenga fuerza moral y epistemológica (Fenstermacher, 1986).

"Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (Fenstermacher, 1986, 158).

Si se reduce la enseñanza sólo a la dimensión técnico-instrumental, bastará con proponer en la formación docente un modelo de entrenamiento basado en la adquisición de habilidades de intervención y competencias dirigidas a la resolución de problemas a través de una aplicación de reglas. Desde este punto de vista el docente es considerado un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias para dominar las rutinas de la intervención técnica.³ En esta perspectiva la Enseñanza es entendida como mera intervención tecnológica.

Desde una perspectiva práctica⁴ los ejes de la formación docente han de estar centrados en la adquisición de conocimientos profesionales y en la formación de un profesional artesano que pueda

² Se toma la postura habermasiana para la definición de acción social en su doble dimensión, teleológica y comunicativa, desarrollada por Mc Carthy en su texto "La teoría crítica de Habermas", Madrid, Tecnos, 1978.

³ Pérez Gómez, La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, 1992; en Sacristán, Pérez Gómez; Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992, Capítulo XI.

⁴ Pérez Gómez, 1992, op. cit.

desarrollar el oficio docente. Es la sabiduría práctica⁵ la que le permitirá al docente resolver cómo actuar en situaciones singulares, ambiguas, inciertas, conflictivas como lo son las situaciones de enseñanza reales. Supone formar a un docente que actúe como práctico reflexivo (Schön, 1983), explicitando sus argumentos prácticos (Fenstermacher, 1987), un docente capaz de reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace (Dewey, 1963).

Desde nuestro punto de vista es importante comprender dos cuestiones. En primer lugar, consideramos que la perspectiva práctica no se opone a la perspectiva técnica en el sentido de concebirlas como opciones excluyentes. La dimensión técnico-instrumental ha de estar al servicio de la deliberación práctica y de hecho resulta necesario que así lo sea si se trata de comprender la enseñanza como un hacer práctico, ético y político. En segundo lugar, coincidimos con la consideración de la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social⁶ dado que incluye con fuerza el aspecto político, transformador, que responde al interés emancipatorio (Habermas). Desde esta perspectiva la formación docente ha de trabajar fuertemente la reflexión crítica, los procesos de análisis reflexivo, el estudio del contexto, la formación cultural, la participación en grupos de profesionales integrando procesos de indagación y reflexión individual y grupal.

El docente, desde esta perspectiva, es concebido "un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la consciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en la que viven" ⁷ y la enseñanza es comprendida "como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios que rijan el proceso de enseñanza y aprendizaje".⁸

En la misma línea de análisis presentada hasta aquí, Gvirtz y Palamidessi (1998) reconocen dos perspectivas filosóficas acerca de la enseñanza: una la concibe como una actividad técnica y la segunda como una actividad artística y política. Feldman D. (1999), por su parte, analiza las consecuencias de adoptar diferentes enfoques acerca de la enseñanza reconociendo dos modos de concebir la acción: la modalidad técnica y la modalidad práctica.

En tanto práctica social compleja la enseñanza es una actividad intencional: implica una relación particular entre por lo menos dos sujetos, en la que uno de ellos (docente) posee un saber, experiencia, conocimiento etc., que quiere transmitir a otro sujeto (alumno). Supone un conjunto de decisiones/acciones que realiza el docente con la intención de provocar aprendizajes en los alumnos (Pla Molins, 1993; Fenstermacher, 1989; Sacristán, 1992).

La enseñanza en el Nivel Inicial exige una definición propia. Supone considerar el desarrollo de aspectos específicos acerca de cómo ha de comprenderse el proceso de enseñanza en el nivel. Esto se desarrollará en el punto "Propósitos de la materia" de este documento.

Los diferentes enfoques y perspectivas acerca de la enseñanza configuran diferentes modos de definir la tarea docente y la selección de los ejes centrales a trabajar en la formación de los docentes.

La nominación "Enseñanza..." pretende concentrar los esfuerzos en brindar elementos teóricos directamente vinculados con el oficio de enseñante, "formar para el cumplimiento de una responsa-

⁵ El hombre de la sabiduría práctica de Aristóteles es aquel capaz de deliberar, de sopesar razones, de decidir sobre la base de la información y la experiencia.

⁶ En esta perspectiva se incluyen (según Pérez Gómez, 1992, las propuestas de Kemmis (enfoque de crítica y reconstrucción social) y el de Elliot-Stenhouse (enfoque de la investigación-acción y formación del profesor para la comprensión).

⁷ Pérez Gómez, 1992, op. cit., pág. 423.

⁸ Pérez Gómez, 1992, op. cit., pág. 422.

bilidad social a la que los maestros han de responder: enseñar"⁹ dejando en un segundo plano las problemáticas referidas, por ejemplo, al status epistemológico del conocimiento didáctico.

Enfoque contextualizado, multirreferencial y práctico-situacional, para el abordaje de la enseñanza como práctica social compleja

Teniendo en cuenta las consideraciones desarrolladas en el punto anterior proponemos para el abordaje de la enseñanza en el Nivel Inicial un enfoque contextualizado, multirreferencial y práctico-situacional.¹⁰ Con la adopción de un enfoque contextualizado, se apunta a evitar el pensar la enseñanza como un hecho que puede suceder y comprenderse independientemente de los sujetos y los condicionamientos en los que se encuentran inmersos. Muchas de las prácticas de formación de docentes suelen caracterizarse por ser descontextualizadas, "se descontextualiza el conocimiento de la experiencia personal de los implicados, de la experiencia profesional del profesorado, y también de los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos, donde se han configurado no sólo unas prácticas en vez de otras, sino también los patrones de lo que se considera pedagógico y educativo" (Arnaus R.,1999, 609).

Reconocemos la importancia de abordar dos grandes grupos de variables a considerar dentro del enfoque contextualizado: los sujetos y los diferentes contextos. Dentro de las primeras nos referimos tanto al sujeto alumno del profesorado, quien desde sus marcos interpretativos construye su conocimiento acerca de la enseñanza, como también a los sujetos que forman parte de los escenarios educativos que se constituyen en objetos de conocimiento. Dentro de los contextos incluimos la consideración de lo institucional, lo social, lo político, lo histórico, entre otros.

El abordaje de cualquier temática, por ejemplo "el juego-trabajo", para ser comprendida en profundidad no puede separarse de las condiciones en que se gestó, de las modalidades que fue adoptando en las diferentes épocas históricas, en las distintas jurisdicciones donde las políticas educativas mostraban diferencias. El juego-trabajo hoy contiene en sus manifestaciones aspectos de su historia, de las prescripciones que existen en relación con el mismo, de las diferentes posturas teóricas que hoy coexisten, etc. "La enseñanza es un juego de prácticas anidadas donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte junto con los individuales. Desde este punto de vista los docentes son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores y pueden ser también creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores" (Arnaus, R., 1999, 604).

La adopción de teorías únicas limita la comprensión de la enseñanza y ofrece una mirada parcializada, permitiendo comprender sólo algunas dimensiones. En este sentido el enfoque multirreferencial ofrece la posibilidad de incluir miradas, perspectivas complementarias, a veces contrarias, pero que permiten ahondar en la comprensión de la complejidad propia de la enseñanza. Recordamos lo planteado por Schwab (1982) cuando propone abrir perspectivas desde lo que él llamó enfoque ecléctico. Las teorías en la formación docente han de estar al servicio de la comprensión y el dominio de los problemas prácticos. Las deliberaciones prácticas "se benefician de las apropiaciones eclécticas de significados extraídos de diversas fuentes" (Feldman,1999, 60).

⁹ Abrir la agenda. Documento de trabajo, 1999.

¹⁰ Esta categorización fue propuesta tomando como base la caracterización de la perspectiva adoptada por Marta Souto a propósito del estudio de la clase escolar, en su artículo "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni y otros Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós, 1996, págs. 119-120.

Además de no limitar nuestra oferta a teorías únicas, aquellas teorías-marcos conceptuales-perspectivas¹¹ que se presentan han de caracterizarse por su potencialidad práctica, explicativa y problematizadora.

Desde el punto de vista de la potencialidad práctica las teorías han de ofrecer elementos para construir "certezas situadas"¹²; es decir, propuestas que resulten adecuadas para situaciones particulares y singulares como lo son todas las situaciones de enseñanza.

Desde el punto de vista de la potencialidad explicativa/comprendida la riqueza de las teorías se expresa en las conceptualizaciones que ofrecen para la construcción de argumentos, razones teóricas y prácticas en las que se han de sostener las decisiones docentes y la posibilidad de comprender las situaciones reales. Entendemos que cuanto más ricos son los marcos teóricos, mayores serán las posibilidades de reconocer, ver, y comprender las situaciones para lograr tomar decisiones "bien informadas" como también para cuestionar desempeños rutinarios, prácticas instituidas e instalar "miradas" diferentes. "La inclusión de cuerpos teóricos tiene por objeto hacer más inteligible la realidad educativa y colaborar en la construcción de la actuación" (Diker, G.; Terigi, F., 1997).

Desde el punto de vista de la potencialidad problematizadora los marcos conceptuales han de permitir el reconocimiento de "las realidades educativas" a analizar y en las que se ha de actuar como espacios conflictivos, contradictorios, paradójicos, multicausales. El ofrecer una perspectiva problematizadora tiende a superar la mirada "ingenua" y "lineal" en relación con la causalidad de los hechos de los que los docentes participan.

Por último al hablar de enfoque práctico-situacional se hace referencia a la necesidad de evitar el desarrollo de aspectos conceptuales-teóricos independientes de las prácticas docentes y comprender "que un acto (que) transcurre en un momento dado (...) contiene en él la totalidad de factores coexistentes y aun sus causas." ¹³ El desafío consiste en instrumentar a los estudiantes para que puedan comprender de este modo las situaciones cotidianas y las prácticas docentes como modos de actuar socialmente construidos.

Los aportes teóricos serán fuentes privilegiadas, entre otras, de reflexiones, cuestionamientos, construcción de opciones personales. Lo que propone este enfoque es la inclusión del tratamiento de aspectos de las prácticas docentes que las diferentes teorías presentadas permitirán iluminar.

Comprender y abordar el campo de la Enseñanza en el Nivel Inicial desde este enfoque constituye un desafío y una propuesta a construir. La intención de este escrito es abrir líneas posibles de

11 Se toma la acepción de perspectivas explicada por D. Feldman desarrollada en el documento de Formación general "Didáctica y currículo", 2000.

M. de Sigal (1998) explica que "Algunos autores (Clark y Peterson, 1986; Tabachnick y Zeichner, 1982 en Sacristán, 1988) se refieren al conocimiento profesional como perspectivas. Ellas son entendidas como concepciones o visiones pedagógicas que enmarcan y dan sentido a sus prácticas educativas, dando lugar a diferentes estilos de enseñanza. Las perspectivas ayudan a resolver los dilemas prácticos, que son como puntos significativos de "tensión" ante los cuales hay que tomar una opción, y ante los que de hecho siempre se toma alguna cuando se realiza algún tipo de práctica, o cuando se planifica la propia enseñanza, de suerte que la opción o dirección tomada configura un modelo o estilo educativo peculiar, G. Sacristán, 1988, 228. De este modo, las perspectivas constituyen un conocimiento estratégico orientado hacia la toma de decisiones.", Macchiarola de Sigal, V. Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional. En Revista Ensayos y Experiencias, año 4, nº 23, mayo-junio de 1998.

12 "Se trata, creemos, de construir la certeza situada de la que nos habla Hargreaves, en un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber". (Diker, Terigi, 1997, 101).

13 Souto M., op. cit., pág. 120.

trabajo sin desconocer el gran esfuerzo que esto demanda dadas la escasa investigación didáctica y los desarrollos teóricos-conceptuales centrados generalmente en miradas unicistas (Feldman,1999), parciales, construidas desde teorías únicas.

Aproximaciones para la construcción de una definición propia de Enseñanza en el Nivel Inicial

Una de las finalidades formativas del TFCENI y en particular de esta materia consiste en que los alumnos del profesorado puedan comprender las características particulares que asume la enseñanza para los niños que concurren a las instituciones del Nivel Inicial

La Enseñanza en el Nivel Inicial exige una definición propia, refiere a todo el conjunto de acciones¹⁴ que despliega el adulto para que los bebés y los niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.) al mismo tiempo que se le ofrezca como un "universo a descifrar, construir, transformar". Enseñar en el Nivel Inicial supone acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Supone también ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural.

Enseñar en el Nivel Inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con "brazos firmes pero abiertos" que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos.

Es necesario mencionar que en el caso del trabajo en las primeras secciones la enseñanza ha de ser un modo de asumir la crianza en el sentido de ofrecer alimento y cuidado, nutrir para permitir crecer.¹⁵ Nutrir implica no sólo ofrecer la comida, el biberón, etc.; nutrir refiere a ofrecer junto con el biberón la contención afectiva, el sostén, los brazos que ofrecen la calidez humana que hacen del momento de la alimentación una experiencia plena que se desea repetir porque produce bienestar físico y emocional.

Si retomamos la definición genérica de enseñanza (Fenstermacher, 1988) como una actividad intencional que implica una relación particular entre, por lo menos, dos personas, en la que uno de ellos posee un saber, experiencia, conocimiento que quiere transmitir a otro sujeto, vemos que en el Nivel Inicial se enseña, pero la modalidad en que se transmite a los bebés y niños la cultura, las habilidades, la necesidad de autonomía, la seguridad para confiar en los otros, adquiere formas particulares. Trataremos de caracterizar (a modo de primera aproximación) las formas que asume la enseñanza en el Nivel Inicial.

Desde nuestro punto de vista, Enseñar en el Nivel Inicial implica:¹⁶ observar, armar escenarios,

¹⁴ Al hablar de "las acciones docentes" incluimos las realizadas antes, durante y después del desarrollo de la actividad propiamente dicha llevada a cabo junto con los niños. Es decir planificar es una de las acciones que despliega el docente para lograr que los niños aprendan, de igual modo que las reflexiones posteriores al desarrollo de la actividad.

¹⁵ En las primeras secciones tiene una importancia fundamental y ocupa gran parte del tiempo de la jornada, lo que no significa que no se continúe con la crianza en las edades más avanzadas.

¹⁶ Para el desarrollo de esta caracterización se ha tomado como insumo el informe de avance (marzo, 1999) de la investigación "Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal" que están llevando a cabo Soto, C. y Violante, R.

acompañar con la palabra, "andamiar"... proponer actividades diversas seleccionando contenidos y estrategias.

Observar

La observación atenta de los comportamientos de los bebés y los niños es un compromiso ineludible que ha de asumir el docente. Observar permite el respeto por los tiempos de los niños, saber cuándo es necesario estimular la participación, cuándo cambiar a un bebé de posición, cuándo iniciar el cierre en un juego dramático en las salas de niños mayores, permite construir lo que Prieto, J. (1990) denomina "estimulación virtuosa",¹⁷ una intervención que ayuda a aprender, que no interrumpe la actividad del niño. El docente no puede decidir cómo actuar si no observa con atención qué le sucede a los niños, qué demandan, qué saben, qué necesitan.

A través de la observación el docente "analiza", "hipotetiza" acerca de cuáles pueden ser las intenciones y necesidades de los niños. Las interpretaciones de las conductas observadas le ofrecen al docente elementos para decidir cómo interactuar con los bebés y los niños en el desarrollo de las experiencias compartidas.

También la observación permite evaluar los aprendizajes que van adquiriendo los niños, aspecto fundamental para planificar la enseñanza.

Armar escenarios/ambientes enriquecedores-alfabetizadores

Se considera enseñanza desde la resolución que el docente da a la organización del espacio físico de la sala y la selección de materiales que se ofrecen a los niños, como escenario cotidiano y permanente, hasta los diferentes escenarios que se construyen para trabajar distintos aspectos específicos.

La preparación de escenarios enriquecedores ofrecen: posibilidades de exploración del espacio, de los objetos; posibilidades para propiciar el juego sociodramático; posibilidades para ejercitar destrezas motrices (circuitos para la educación física).

A modo de ejemplo, pensemos en las actividades de conocimiento físico, en muchos casos la intervención docente fuerte e inicial consiste en presentar una serie de objetos disponibles para la exploración. Otro ejemplo puede ser el acondicionar la sala con sábanas o grandes cartones cruzados en todo el espacio de la sala, con orificios, dando inicio a una actividad de juegos de exploración del espacio, juegos de aparecer y desaparecer, propuesta muy disfrutada por los demabuladores.

Acompañar con la palabra

A través del lenguaje transmitimos los sentidos, el significado social que tienen las acciones, los objetos, etc. Lo que Rorty llama "usar léxicos". ¿Qué es un léxico? "Todos los seres humanos llevan consigo un conjunto de palabras que emplean para justificar sus acciones, sus creencias y sus vidas. Son esas las palabras con las cuales formulamos la alabanza a nuestros amigos y el desdén por nuestros enemigos, nuestros proyectos a largo plazo, nuestras dudas más profundas acerca de nosotros mismos y nuestras esperanzas más elevadas. Son las palabras con las cuales narramos, a veces prospectivamente y a veces retrospectivamente, la historia de nuestra vida" (Rorty, 1991).¹⁸

¹⁷ Prieto, J. nos habla de la estimulación "virtuosa" y sus "vicios" correlativos: hiper e hipoestimulación. A través de estos conceptos hace referencia al modo en que interactuamos con los bebés y cómo organizamos el desarrollo de actividades de una jornada. Para ampliar este tema recomendamos Prieto, J. Ferrari de, "Niños en riesgo y educación inicial", Cuaderno n°8, C.I.C.E., 1990.

¹⁸ Citado en Antelo, E. Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Buenos Aires, Santillana, 1991, pág. 48.

Antelo, E. (1999) plantea que los léxicos han sido heredados pero que también podemos cambiar palabras y usos, en este sentido afirma que un docente es quien "colecciona, archiva, usa, crea, inventa y distribuye léxicos (...)". Para el mismo autor, "enseñar es poner léxicos a disposición".

Andamiar

Andamiar¹⁹ los modos de vincularse con los otros, los modos de abordar la resolución de los problemas, los modos de conocer implica un "hacer junto con".

En el caso de los más chiquitos, "prestarles la palabra" cuando buscan pedirle algo a un compañero y lo toman sin avisar. Con los más grandes, mediar en los conflictos que se suceden en relación con la posibilidad de compartir, de escuchar al otro, de resolver una tarea en forma conjunta, propiciando el respeto por los demás y por uno mismo.

Durante una construcción en alto, ofrecer el bloque que logre sostener la pila de bloques construida por el niño, que de otro modo se caería. Cantar una canción junto con los niños dejando los espacios para que participen desde sus posibilidades cantando partes y al mismo tiempo disfrutando la totalidad de la canción.

Escribir lo que los niños dictan para elaborar un mensaje. Ordenar junto con ellos en las salas de los más chiquitos.

En los hábitos higiénicos: lavarles las manos a los bebés, lavarse las manos "junto con" deambuladores, luego en sala de 2 años dejar que los niños se laven las manos solos.

Realizar junto con los niños ciertas prácticas sociales, tradiciones, ofreciendo la oportunidad de que vivencien y participen de la experiencia en su significación social. El saludar a los amigos al retirarse de la sala, participar en los festejos de los cumpleaños de los chicos, etcétera.

Andamiar para promover el pasaje paulatino del control de la situación al niño con vistas a desarrollar sus autonomía emocional e intelectual.

"Los niños asumen progresivamente una mayor responsabilidad en el control de las situaciones, tanto a través de los años como del proceso a través del cual llegan a familiarizarse con una determinada tarea. Una cierta sensibilidad hacia la competencia del niño ante la tarea es lo que facilita esa transferencia, desde la perspectiva del cuidador, en este sentido, la responsabilidad se concede en función de la capacidad." (Rogoff, 1990.)

Proponer actividades seleccionando contenidos y estrategias

Proponer actividades y seleccionar contenidos y estrategias remite a aspectos reconocidos de lo que significa enseñar.

Para que los alumnos, futuros docentes, reconozcan la diversidad de actividades posibles es importante ofrecerles diferentes categorizaciones de los distintos tipos de actividades reconociendo en cada caso las oportunidades particulares que ofrece cada una de ellas a los niños. Se propone presentar la categorización de C. Coll (1991): actividades de efectuación y autoestructurantes. La categorización posible según los contenidos preponderantes que se proponga el docente enseñar: actividades de matemática, de conocimiento físico, lectura de imágenes, conversaciones, etc. También se pueden categorizar las propuestas según el tamaño del grupo (individuales, pequeños grupos, de grupo total), según los objetivos, etcétera.

Otorgar un espacio especial a las propuestas lúdicas. Considerar la inclusión de experiencias para conocer y disfrutar, crear situaciones donde los hechos y productos artísticos estén a disposición de

¹⁹ Se toma como referente el concepto de andamiaje de Bruner, 1986.

los niños para emocionar, descubrir, disfrutar, poner música para escuchar, observar una pintura, escuchar un cuento, bailar.

Las situaciones han de ser diversas. Un juego de recorrido de matemática, una actividad de producción de una maqueta. Escuchar un cuento. Observar las características de las mascotas, etcétera.

Diversidad de propuestas para enriquecer el abanico de alternativas que se ofrecen a los bebés y niños para aprender, encuadradas en proyectos, unidades didácticas, y otras formas de organizar las secuencias de actividades comandadas por objetivos que tiendan al logro de las finalidades formativas del nivel. Diversidad de propuestas no implica presentación de propuestas aisladas, sin continuidad; es necesario enmarcarlas en una contexto de sentido que las conviertan en experiencias significativas para los niños.

Si enseñar implica diseñar actividades, resulta pertinente trabajar sobre los criterios para decidir la enseñanza.

Transmitir contenidos es compartir los bienes de la cultura. La selección de los modos de enseñar (las estrategias) implica una segunda selección de aspectos a enseñar. ¿Cómo enseño a indagar el ambiente?, ¿cómo enseño los límites y el respeto por uno mismo y por los otros? Las formas de enseñar también se constituyen en contenidos que se enseñan. Cuando "se enseña, se ponen señas. Se da, se pasa y se enseñan conocimientos, herencias, valores, destrezas, actitudes, palabras, operaciones, modos de vida, modos de ser, estilos, formas, etc. Se da, se pasa y se enseña, la cultura. Llamemos al conjunto de lo que se enseña, cultura" (Antelo, E.,1999).

DIMENSIONES PARA EL ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para el abordaje de la Enseñanza en el Nivel Inicial como objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas, proponemos trabajar sobre las siguientes dimensiones:²⁰

- Núcleos conceptuales propios de la Enseñanza en el nivel.
- Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
- Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículum.
- Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Estas dimensiones trabajadas en el desarrollo de las clases en forma simultánea promueven la construcción de conocimientos profesionales dado que se comprometen aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes prácticas docentes²¹ desde marcos teóricos diferentes.

La opción de trabajar en estas cuatro dimensiones conforma una propuesta posible, entre otras, de concretar el enfoque práctico-situacional, contextualizado y multirreferencial propuesto al inicio del documento.

A continuación presentaremos algunas consideraciones en torno a cada una de las dimensiones.

²⁰ Las dimensiones presentadas toman como base y referentes las que propone Feldman (establecer perspectivas, desarrollar un repertorio básico de competencias en el plano instrumental, analizar el currículum y adoptar una modalidad), en el documento curricular para la Formación general, "Didáctica y Currículum", 1999.

²¹ Las prácticas docentes a analizar durante la cursada de esta materia se reconocen en diferentes tipos de producciones, por ejemplo: casos, crónicas de clases, videos, planificaciones, producciones de los niños, etc. En esta materia no se toman las prácticas propias, dado que éstas se analizarán en profundidad en el taller de la construcción de las prácticas docentes.

Núcleos conceptuales propios de la Enseñanza en el nivel

Los núcleos conceptuales seleccionados expresan aquellos planteos teóricos a los que se ha de apelar si se quiere promover en los futuros docentes la construcción de una concepción de enseñanza en el Nivel Inicial que les permita contar con los fundamentos de las opciones didácticas adoptadas.

El desarrollo de esta dimensión ha de ofrecer la oportunidad de comprender los supuestos que subyacen a las distintas modalidades y alternativas de llevar a cabo el trabajo con los niños pequeños, reconocerlos y analizarlos en las prácticas docentes que los alumnos observan en las distintas realidades institucionales como también en los diseños de proyectos y propuestas didácticas en general.

En el intento de delimitar y organizar algunas conceptualizaciones centrales referidas a la enseñanza en el nivel proponemos los siguientes ejes o núcleos:²²

- Juego y enseñanza.
- Ambiente.
- Familias e instituciones.
- Contenidos de la enseñanza.
- El lugar de los aportes de las didácticas de las disciplinas para pensar la enseñanza.
- Los objetos y materiales para la enseñanza.
- La evaluación de los aprendizajes de los niños.
- La organización de la enseñanza.
- El docente como profesional de la enseñanza.
- Formas de enseñar.

Los núcleos conceptuales enunciados constituyen una alternativa probablemente incompleta o sesgada en algunos aspectos dado que la complejidad característica de la enseñanza en el nivel resulta inabarcable en su totalidad. Sabemos que al releer los núcleos o ejes propuestos se reconocerán ausencias, superposiciones, reiteraciones, aspectos siempre presentes en categorizaciones que intentan superar descripciones simplificadoras. En este sentido esta propuesta de ejes constituye una posibilidad entre muchas otras.

En relación con cada uno de estos ejes presentaremos algunas cuestiones teóricas junto con alternativas para el abordaje de los mismos en el marco de la cursada de la materia.

Juego y enseñanza²³

Las diferentes propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial centradas en el juego se inscriben en diferentes modos de comprender las relaciones entre juego y enseñanza.

Si las notas que caracterizan al juego son, entre otras, el ser libre (no ser dirigido desde afuera), incierto (en el sentido de que no prevé pasos), improductivo, ficticio, reglamentado, placentero (Cañeque, 1991), se contraponen a la enseñanza en tanto actividad intencional que se realiza con la fina-

²² El listado que sigue no expresa un orden jerárquico de importancia de cada uno de los núcleos expuestos.

²³ Este núcleo conceptual se encuentra desarrollado teóricamente en el Anexo 1 que se incluye al final del presente documento, "Un desarrollo teórico posible (contextualizado y multirreferencial) para el abordaje del núcleo conceptual Juego y enseñanza".

lidad de promover aprendizajes, de intervenir con el objetivo de transmitir saberes, experiencias, conocimiento a los alumnos. Desde esta perspectiva se podría pensar que la enseñanza obstaculiza la posibilidad de que se desarrolle el juego.

En cambio, si afirmamos junto con Rosas, R. (1994):²⁴ "todo juego queda definido por la relación afectiva intrínseca que un jugador tiene con su actividad, (...) esta actividad es posible de ser diseñada externamente y (...) los motivos de esta actividad varían con la edad". En tanto se considera la posibilidad de que esta actividad sea diseñada externamente, **juego y enseñanza** admiten posibles relaciones.

En el contexto escolar se da una suerte de tensión entre juego y enseñanza. El juego se convierte en tal según la intencionalidad del jugador, por lo tanto el docente puede promover situaciones lúdicas pero quienes otorgan el verdadero carácter ludico a las situaciones son los niños. En este sentido la intencionalidad del docente está limitada por la decisión de los niños y a su vez la intencionalidad de los niños está enmarcada en el contexto escolar que de por sí pone condicionamientos al juego diferentes de los que existen en otros contextos (Harf, y otros, 1996).

La intencionalidad docente, la enseñanza, puede adquirir distintas formas, diferentes matices, éstas hacen que las relaciones entre enseñanza y juego también se configuren con diferentes particularidades. Trataremos de caracterizar tres diferentes modos en que se han entendido las relaciones entre juego y enseñanza en el Nivel Inicial en nuestro país.

1- Enseñar por medio del juego

El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza (Froebel, F., 1913; Decroly, O., 1932; Montessori, M., 1939; Vera Peñaloza, R., 1894; Kamii, C., De Vries, R., 1982; Duprat, H., 1989; Denies, C., 1989). "Jugar para....".

2- Enseñar o jugar

Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1979). "Jugar por jugar".

3- Enseñar y jugar

La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño. La enseñanza incluye entre otras modalidades la presentación de propuestas lúdicas que intentan promover el juego del niño. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, el jugador, el niño, es quien decide si juega (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R.; 1996). "Jugar en el contexto escolar".

A modo de cuarta alternativa consideramos pertinente incluir algunas de las ideas planteadas por P. Sarlé, (1999) en su investigación sobre "El lugar del juego en el Nivel Inicial", dado que nos aporta desde una perspectiva diferente conocimientos sobre los rasgos que parecieran tener en común los juegos en el contexto escolar y que los diferencian de otros juegos fuera de la escuela. Esta propuesta trata de recuperar el concepto de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1988) y el lugar del juego en la construcción de las prácticas de enseñanza del nivel.

Para profundizar en el conocimiento de las distintas modalidades presentadas es posible proponer un análisis atendiendo al modo en que se definen en cada una de las posturas los contenidos a

²⁴ Rosas, R. De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens, Universidad de Temuco, Chile, 1994.

enseñar, las intervenciones docentes consideradas apropiadas y el tipo de materiales seleccionados que resulta adecuado presentar a los niños.

Es importante mostrar a los alumnos que los distintos modos presentados para explicar cómo se comprenden las vinculaciones entre juego y enseñanza no remiten a propuestas diferentes que se reemplazan unas por otras en una secuencia histórica. Si bien podemos señalar en qué momento aparecen los diferentes modos de plantear tanto las conceptualizaciones teóricas como las propuestas concretas de enseñanza que expresan relaciones particulares entre juego y enseñanza, todas conviven hoy con distintos niveles de presencia en las prácticas docentes, en la cotidianeidad de la vida de las salas del Nivel Inicial.

También es necesario instalar una mirada que les permita visualizar las diferentes posturas no en términos de opciones excluyentes sino como propuestas alternativas, recuperando los aportes de cada una como también poder plantearles objeciones. Hacer "dialogar" una postura con otra en este juego de aportes y objeciones sirve para que los alumnos puedan apropiarse de argumentos y razones que les permitirán armar sus propias propuestas de juegos para trabajar con los chicos.

Al recuperar de cada línea teórica presentada los distintos aportes, se enriquecen los conocimientos de los alumnos desde una mirada multirreferencial para analizar las prácticas y planificar propuestas centradas en el juego.

Además de caracterizar las posibles formas de entender las relaciones entre juego y enseñanza que les permitan ubicar a los distintos autores y modalidades de juego en encuadres teóricos más amplios, es necesario que conozcan las diferentes propuestas de enseñanza centradas en el juego propias del Nivel Inicial. Nos referimos al desarrollo del "Juego-trabajo", "Juego dramático", "Juegos grupales" y "Juegos tradicionales".

- ¿Cuáles son las prácticas actuales en relación con el período juego-trabajo o juego en rincones, juego dramático, u otros juegos?
- ¿Qué prácticas observan los alumnos del profesorado en las salas de los jardines a los que asisten a realizar sus pasantías?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos en los que se sostienen las distintas modalidades de juego?
- ¿Cuándo surge cada una de las propuesta de enseñanza? ¿Con qué autor o corriente pedagógica?
- ¿Cuáles son las ventajas de organizar la actividad en propuestas de juego-trabajo, o de juego dramático o de juegos grupales? ¿Qué objetivos se persiguen con cada modalidad de juego?
- ¿Cómo planificar, coordinar considerando las diferentes alternativas?
- ¿Cuáles son las intervenciones docentes adecuadas en el inicio, el desarrollo y el cierre de las distintas propuestas?
- ¿Cómo se ha de organizar el ambiente físico, el espacio?, ¿qué criterios resultan adecuados para la selección de los materiales?, ¿de las intervenciones?
- ¿En que momento de la jornada resulta apropiado proponer los distintos tipos de actividades?

Este conjunto de interrogantes, entre otros, exigen para la construcción de las respuestas abordar las diferentes propuestas de juego caracterizándolas desde una doble perspectiva teórica y práctica.

Presentaremos tres organizadores posibles para desarrollar la caracterización de cada una de las propuestas:

- a. Desde la mirada de los actores involucrados: qué ofrece a los niños, cómo interviene el docente.

En el desarrollo teórico se puede incluir: 1- una caracterización general de cada propuesta, 2- las posibilidades que ofrece para los niños, y 3- las modalidades de intervenciones docentes.²⁵

Estos aspectos teóricos han de ser los referentes para analizar prácticas observadas, crónicas, planificaciones, videos, que permitan conocer cómo se desarrollan estas propuestas en situaciones cotidianas y reales.

Contando con los aportes teóricos y análisis de las diferentes prácticas se trabajará en el diseño de posibles propuestas de juego.

b. Desde las dimensiones histórica y didáctica.

En el desarrollo teórico se podrá incluir el tratamiento de la perspectiva histórica permitiendo a los alumnos comprender el origen de cada propuesta, sus "sentidos fundacionales", el contexto en el cual surge, las transformaciones que se fueron sucediendo a lo largo de los años en términos de aspectos que se mantienen, aspectos que desaparecen y aquellos que adquieren nuevas formas. Resulta central ofrecer la posibilidad de que comprendan cómo las prácticas docentes redefinen las conceptualizaciones e ideas acerca de las propuestas de enseñanza en el nivel. Analizar las distancias, coincidencias y disidencias.

Complementariamente con la perspectiva histórica se propone el abordaje de la perspectiva didáctica que contribuye a la construcción, por parte de los alumnos, de las prácticas y de los fundamentos teóricos en los que se sostienen hoy cada una de estas propuestas.

Proponemos desarrollar también los aspectos vinculados con "el hacer" concreto como aporte para la construcción de las "prácticas". Cómo planificar una propuesta de juego, cómo coordinarlo, cómo presentar los materiales, cómo intervenir durante el desarrollo, cómo acompañar a los diferentes subgrupos, etc. han de ser ejes organizadores para el desarrollo de cada una de las propuestas de juego ya mencionadas. Todas las respuestas a las preguntas de "cómo hacer" han de abordarse desde una perspectiva amplia vinculándolas con los fundamentos teóricos, es decir trabajar con los alumnos el "cómo hacer" junto con el "por qué hacer" explicitando los criterios desde los que se asumen las decisiones. En este sentido se contribuirá a la construcción de conocimientos profesionales partiendo de desarrollos teóricos pero sin dejar de plantear situaciones que reclamen su potencialidad explicativa y práctica.

c. Desde el análisis de las variables de la situación didáctica.

En el desarrollo teórico se podrán caracterizar cada una de las propuestas respondiendo a las siguientes variables: espacio, tiempo, objetos-materiales, protagonismo de los actores (intervenciones docentes y grado de autonomía del niño), tamaño del grupo, contenido escolar, clima.²⁶ Los modos en que se definen cada una de las variables nombradas resulta diferente en el caso del juego-trabajo o el juego dramático o los juegos grupales. Los alumnos podrán apropiarse así de cada propuesta de juego teóricamente al mismo tiempo que se les ofrezcan registros de observaciones de clases, casos, para analizar las formas concretas de realización de cada una.

Por último, en cualquiera de las tres alternativas, también se han de considerar como objeto de análisis a trabajar con los alumnos las condiciones de posibilidad reales de concreción de las propuestas en las distintas realidades jurisdiccionales e institucionales. Se propone vincular los desarro-

²⁵ Este desarrollo teórico se presenta a modo de ejemplo en el documento anexo "Juego y enseñanza".

²⁶ Estas variables se toman del capítulo "Propuesta lúdica en el contexto escolar" correspondiente al texto de Harf y otros, Nivel Inicial: aportes para una didáctica, Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1996, pág. 168.

llos teórico-prácticos con la perspectiva que toma los procesos de especificación curricular, de tal modo que se trabaje con los alumnos el interjuego entre la lógica de lo prescripto y la lógica de lo real, las mediaciones que interpretan lo prescripto, el margen de autonomía profesional en las decisiones de cómo abordar las propuestas lúdicas en el Nivel Inicial, etcétera.

Ambiente

El conocimiento del ambiente constituye uno de los ejes de la educación infantil

El tratamiento didáctico del ambiente dentro de la propuesta formativa para el Nivel Inicial ocupa un lugar central desde las Unidades de Adaptación –como propuesta de "actividades coordinadas para adaptar al niño al mundo que lo rodea" (Fritzsche, Duprat, 1968)–, hasta las Unidades Didácticas, como una organización de objetivos y actividades alrededor de contextos para responder "a las necesidades de comprensión y organización de la realidad y de inserción como sujeto social" (GCBA, 1989).

El ambiente como fuente de contenidos a enseñar resulta enriquecedor "porque los lenguajes, los saberes, los valores recogidos en el ambiente de vida del alumno sintonizan puntualmente con sus gramáticas y lógicas comunicativo/interpretativas. Con el resultado –plenamente pedagógico– de mantener viva su motivación y su participación activa en la búsqueda/descubrimiento de su territorio: observando –descifrando–, inquiriendo las realidades, los problemas y las culturas que lo envuelven y lo atraviesan" (Frabboni, 1980).

El medio a indagar incluye a la institución al mismo tiempo que va más allá de ella, la propuesta de Frabboni "levantemos un puente sobre el triángulo: cultura, ambiente y escuela" expresada en el concepto de concebir el "ambiente como categoría de labor didáctica" concuerda con la idea de "descentrar el aula y unir la escuela con la vida" (1989).²⁷

En este sentido el ambiente escolar forma parte del entorno del niño, por lo tanto ha de ser diseñado como escenario cotidiano y permanente para enriquecer las posibilidades de aprendizaje, para ampliar sus conocimientos, favorecer la adquisición de destrezas, promover la construcción de vínculos con los otros.

El trabajo sobre la construcción del ambiente escolar incluye la consideración de aspectos que no se agotan en la presencia de objetos y materiales, en el diseño del ambiente físico; ha de construirse un ambiente que resulte seguro, contenedor, donde los niños se sientan resguardados, cuidados, reconocidos, escuchados, que al mismo tiempo ofrezca desafíos y seguridad.

El ambiente escolar resulta alfabetizador cuando el docente planifica su diseño, del mismo modo el ambiente social y natural se constituye en alfabetizador cuando el docente lo convierte en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática.

El ambiente social natural y el ambiente escolar se constituyen en ambientes alfabetizadores cuando se los transforma en objetos de conocimiento, cuando se les enseña a los niños a "mirarlos con otros ojos", cuando se les enseñan las "claves de lectura" (Frabboni y otros, 1980) para que pueda descifrar los significados.

²⁷ Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989, citado en Kaufmann, V.; Serulnicoff, A. "Conocer el ambiente. Una propuesta para ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Las propuestas de trabajo a realizar con los alumnos, futuros docentes, alrededor de este núcleo conceptual se han de organizar en dos líneas.

La primera referida a la producción de unidades didácticas en tanto conforman diseños, propuestas de enseñanza centradas en ampliar los conocimientos y la comprensión de los contextos vitales de los niños, de transformar el ambiente social-natural y cultural en objeto de conocimiento.²⁸

La segunda línea de trabajo propuesta se refiere a la transformación de los espacios escolares en ambientes alfabetizadores.²⁹ Ofrecer propuestas de trabajo donde a partir de una observación crítica de los espacios de la escuela produzcan un proyecto para el "aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y el aprendizaje" (García Cabagna, L.; Montoto, I., 1995).³⁰ También ha brá que incluir propuestas de trabajo para responder ¿cómo organizar los diferentes espacios de la sala?, ¿con qué objetivos?, ¿con qué materiales?, ¿dónde y cómo ubicar los materiales?, ¿cómo construir un ambiente que promueva la autonomía de los niños? Estos interrogantes, entre otros, han de iniciar un trabajo de construcción de alternativas posibles para diseñar el ambiente escolar seguro y que enseñe.

Familias e instituciones

En las situaciones cotidianas de las instituciones de Nivel Inicial se plantean problemáticas muy complejas, en las que los docentes y directivos han de construir con sabiduría y creatividad formas de abordaje que respondan a las demandas de la comunidad y la familia, al mismo tiempo que contribuyan a la concreción de la función educativa de las instituciones del nivel. Responder a ambas exigencias no es tarea fácil.

El trabajo con "casos" resulta una estrategia muy apropiada para el abordaje de este eje dado que permite "poner en situación" a los alumnos ante cuestiones generalmente dilemáticas. Hemos de instrumentar a los futuros docentes con algunos planteos teóricos que les permitan comprender las situaciones con el objetivo de que ensayen alternativas de actuación analizando en cada una de ellas supuestos, consecuencias, ideologías comprometidas, entre otros aspectos.

El desarrollo de este eje ha de retomar los planteos teóricos desarrollados en otras instancias como "Pedagogía", "Institución", "Introducción a la problemática del Nivel Inicial".

Como planteo general proponemos las siguientes alternativas posibles de establecer las relaciones entre las familias e instituciones educativas: mimetización, segregación e integración.³¹

"El primer caso significa una total identificación con el medio, que no permite la realimentación ya que impide objetivar las variables que se dan entre la institución y su tarea concreta y el medio y la institución, o sea posibilitar el ponerse en el lugar del otro y poder tomar distancia para pensar conjuntamente. La antítesis de lo expuesto anteriormente estaría reflejada en una excesiva distancia, lo que imposibilita el diálogo que enriquece y modifica a ambos términos de la relación. La síntesis de

²⁸ Para la producción de los primeros diseños de unidades didácticas se propone recuperar lo visto en las materias "Aportes de Ciencias Sociales... y Ciencias Naturales" o bien trabajar conjuntamente alrededor de ese eje.

²⁹ Para abordar esta segunda línea de trabajo con los alumnos reconocemos como una propuesta de formación interesante la propuesta presentada en el módulo de capacitación de la MCBA, García Cabana, L.; Montoto, I. Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización, 1995.

³⁰ Trabajo presentado por Jorge Ullua en Uruguay, 1999.

³¹ Duprat, H.; Malajovich, A.; Wolodarsky, S. Hacia el jardín maternal. Dilemas y Propuestas, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1977, pág. 65.

estas dos posiciones consiste en lograr una óptima distancia que permita evaluar posibilidades, obstáculos, y propicie la elaboración de estrategias comunes."

La caracterización de los rasgos de las relaciones constituye un marco para analizar y comprender las diferentes situaciones, y al mismo tiempo como herramienta para gestar diferentes propuestas (su selección, planificación y evaluación) a través de las cuales se vehiculizan dichas relaciones. Tal es el caso de las reuniones de padres, entrevistas, período de iniciación.

- ¿Cómo planificar las reuniones de padres?, ¿en qué horarios realizarlas?, ¿qué temáticas resultan pertinentes desarrollar en ellas?, ¿para qué realizar las entrevistas con padres?, ¿en que consiste la entrevista inicial?, ¿cómo diseñamos situaciones para que los padres participen en la vida del jardín?, ¿qué hacer con las "entrevistas informales" de entrada y salida?, ¿cómo mantener la comunicación y a la vez establecer los canales adecuados según su contenido o carácter?
- ¿Cómo organizar el período de iniciación?, ¿los padres tienen que participar en las actividades en la sala?, ¿cómo?, ¿frente a un niño con dificultades cómo encaro la charla con los padres?, ¿cómo lograr que los niños se despidan de los padres sin llorar?, ¿cómo orientar a los padres para que colaboren con el despegue y la despedida?, ¿cómo abordar el trabajo conjunto en la enseñanza del control de esfínteres?

Todas estas preguntas demandan un tratamiento específico de diferentes aspectos. Sobre estas temáticas existe bibliografía en la que se desarrollan aspectos organizativos y prácticos, pero entendemos que no podemos dejar de abordarlas sin hacer referencia al planteo genérico inicial. La decisión del horario en el que se realiza una reunión de padres puede resultar relevante, significativo, en el sentido del tipo de vínculo que se quiere establecer. Pensemos en comunidades de padres que trabajan en su mayoría y son citados en el horario escolar, ¿para quiénes se proponen esas reuniones?, ¿con qué objetivos? Este tipo de análisis son los que se han de promover para que logren comprender la complejidad de la temática.

Contenidos de la enseñanza³²

¿De qué hablamos cuando hablamos de contenido escolar en el Nivel Inicial?

En el Nivel Inicial se enseña a hablar, a caminar, a jugar, a construir con otros, a respetarse y respetar a los otros, a compartir un espacio, a comprender determinados códigos y significados del universo social y cultural, a disfrutar de las manifestaciones artísticas, a construir su identidad personal, a conquistar diversos grados de autonomía en las actividades diarias, etc. En tanto se incide intencionalmente para provocar estos aprendizajes y en tanto se da una intermediación del adulto para acompañar la construcción de los mismos, éstos se conforman en "objetos de enseñanza", por lo tanto en "contenidos", "lo que se enseña". En tanto se desarrollan en el ámbito de las escuelas Infantiles, los consideramos escolares.

A nuestro entender la nominación de "contenidos escolares" o "contenidos de la enseñanza"

³² Este núcleo conceptual se desarrolla teóricamente en el Anexo 2 que se presenta al final del documento, "Un desarrollo teórico posible (contextualizado y multirreferencial) para el abordaje del núcleo conceptual: Los contenidos de la enseñanza en el Nivel Inicial".

resulta apropiada aunque reconocemos la necesidad de construir una definición propia al interior del nivel.

Plantear el problema de los contenidos escolares en el Nivel Inicial pone de manifiesto la necesidad de estar "atentos" a no perder de vista las finalidades formativas propias del nivel vinculadas especialmente con las características de los niños en tanto sujetos de aprendizaje.

En este sentido algunos autores (Zabalza, 1996; Stein y Szulanski, 1997) se cuestionan la nominación "contenido" o explicitan ciertas aclaraciones para no aceptar la definición de "contenido escolar" como la transmisión de conocimientos del modo en que sucede en otros niveles de la enseñanza.

Contestar a la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de "contenido escolar" en el Nivel Inicial? se nos impone como necesidad de explicitación de los aspectos propios de la enseñanza en el nivel. No resulta sencillo responder a este interrogante dado que tal nominación para expresar "lo que se enseña", al mismo tiempo que sirve para confirmar la función educativa de las instituciones del nivel, puede llevar a la pérdida de lo específico. El modo de comprender qué es "lo que se enseña" al nominarlo "contenido escolar" puede poner en riesgo la concreción de las finalidades formativas propias y específicas del nivel si sucede que se asume la definición de "contenido escolar" tal como se la comprende en otros niveles de la enseñanza.

Las experiencias propuestas, los "contenidos de enseñanza" a trabajar, las diferentes actividades ofrecerán ricas oportunidades de aprendizaje a los niños, si los adultos... abrimos distintas "puertas" para favorecer el ingreso al mundo cultural y al mismo tiempo afianzar el desarrollo personal y social de los alumnos. En este sentido en la escuela infantil acompañamos, desde un lugar entre muchos otros, la promoción del proceso educativo en sentido amplio, hacia una educación integral.

Otra cuestión no menor se vincula con las diferentes categorizaciones a las que se apela para organizar los contenidos a enseñar.

Trabajar acerca de **las categorizaciones de los contenidos a enseñar y sus implicancias en la tarea docente** permite mostrar a los alumnos cómo las distintas prescripciones sobre la enseñanza (en este caso la organización de los contenidos a enseñar) pueden generar prácticas diversas que no pueden dejar de ser objeto de análisis y reflexión.

Las diferentes categorizaciones propuestas para sistematizar los objetivos y contenidos a enseñar en el Nivel Inicial conllevan implicancias en la tarea docente en tanto se tiende a "relegar" o "priorizar" los diferentes aspectos que resultan potencialmente educables.

La preocupación por ofrecer condiciones para el acceso al conocimiento socialmente válido desde edades tempranas (expresada en la categorización de los contenidos en campos del conocimiento/disciplinarios) puede generar una suerte de "desatención" en relación con otros aspectos potencialmente "educables" centrales en el Nivel Inicial, como son la educación afectivo social que implica el afianzamiento de la identidad personal, el sentimiento de confianza básica en el mundo y en los otros (Erikson, 1980) y el inicio a la conquista de la autonomía tanto afectiva como intelectual (Kamii, 1982).

El trabajo centrado en el desarrollo de la identidad personal, en los modos de vincularse con los otros, en los procesos de socialización suele limitar el acceso a los conocimientos sobre el mundo social y cultural, del cual el niño forma parte y necesita comenzar a organizar y comprender.

Si bien afirmamos junto con Stenhouse (1987, 48) que no llegamos "a mejorar nuestras prácticas relativas al currículum hallando la clasificación correcta y adhiriéndonos a ella", la cuestión central no pasa por la categorización que se adopte en sí misma, dado que no son más que constructos que nos permiten ordenar de diferentes maneras aquello de lo cual la escuela infantil se ha de hacer cargo de enseñar. Sin embargo, el punto está en qué aspectos pueden quedar excluidos y cuáles son los que cobran mayor importancia al adoptar una categorización u otra.

Hemos de mostrar que, más allá de las categorizaciones que expresan sesgos particulares en el modo de abordar la enseñanza en el Nivel Inicial, hemos de propiciar como finalidad formativa del nivel una educación integral que asegure al mismo tiempo el desarrollo de los aspectos afectivo-sociales-personales y el enriquecimiento o la ampliación del universo cultural.

¿Con qué categorizaciones de contenidos a enseñar se logra expresar con mayor aproximación la apuesta a una educación integral?

Esta pregunta puede ser el disparador para una búsqueda por parte de los alumnos de alternativas posibles para organizar "aquello que se enseña" y analizar sus implicancias. Una pregunta compartida para la que contamos con respuestas provisionales puede ser un modo de hacerlos partícipes del estado de situación de la didáctica del nivel, de los procesos de construcción de conocimientos didácticos y de las escasas investigaciones didácticas con las que contamos en el Nivel Inicial.

Presentar a los alumnos la temática de los contenidos de modo que adviertan el carácter polémico de los diferentes aspectos de la enseñanza en el nivel favorece el reconocimiento de que los distintos enfoques didácticos son construcciones históricas.

El análisis de las diferentes propuestas sobre "qué enseñar" y "cómo categorizarlo" en los diferentes textos didácticos, en los documentos curriculares, en diseños de actividades propuestos en artículos de revistas, o en planificaciones de los docentes que estén en las salas, se constituye en una actividad necesaria a desarrollar en la cursada de la materia.³³

Analizar las diferentes fuentes para luego poder decidir "qué enseñar" y "cómo expresarlo" al diseñar sus propias propuestas didácticas constituye un modo más de generar relaciones de interjuego constante entre teorías y prácticas.

El lugar de los aportes de las didácticas disciplinares para pensar la enseñanza

Una cuestión que ha de formar parte del desarrollo de esta materia de modo central se refiere a ¿cómo capitalizar los diferentes aportes de las didácticas disciplinares para pensar propuestas de enseñanza que respondan a principios pedagógicos propios del nivel?

La referencia a las modalidades de organización del tiempo y del espacio en el trabajo cotidiano, el lugar que el juego ha de ocupar en la enseñanza, las propuestas de diseño centradas en estructuras didácticas "integradoras" (sin caer en forzamientos artificialistas) de los diferentes campos del conocimiento, el papel del docente como mediador de la cultura y promotor del desarrollo de la autonomía del niño, pueden ser, entre otros, los aspectos considerados al proponer los desarrollos didácticos de los diferentes campos del conocimiento en tanto aportes para pensar propuestas de enseñanza apropiadas para los niños del Nivel Inicial.

En el desarrollo de esta materia se han de integrar en el análisis y el diseño de propuestas de enseñanza para los niños de Nivel Inicial los aportes que se han construido desde las didácticas disciplinares. Es en este espacio donde se ha de trabajar para que dichos aportes no se conformen en diseños de propuestas de enseñanza fragmentadas que conviertan al Nivel Inicial en una suerte de

³³ En el anexo del presente documento acerca de los contenidos en el Nivel Inicial se incluye un análisis de las diferentes categorizaciones de contenidos propuestas en los documentos curriculares de la jurisdicción de la MCBA/GCBA. Puede resultar interesante trabajar también el análisis e implicancias de otras categorizaciones de contenidos a enseñar en el Nivel Inicial, propuestas en otros textos, o en otros documentos curriculares de otras jurisdicciones u otros países.

escuela primaria donde se proponen actividades de sociales, de naturales, etc., a modo de horario mosaico centrado en la enseñanza de las diferentes disciplinas.

Se intenta sostener la idea de propuestas de enseñanza que al mismo tiempo respondan a una formación integral del niño y que no se posicionen en organizaciones didácticas extremas, que se polaricen en la idea de globalización "forzada" o en la idea de fragmentación. En el primer caso, estamos pensando, por ejemplo, en una propuesta de unidad didáctica que indefectiblemente tenga que incluir contenidos de todos los campos del conocimiento; en el segundo caso pensamos en el desarrollo de una jornada como una sumatoria de actividades de matemática, de sociales, de naturales, etc. No acordamos con una concepción globalizante que se traduzca en relaciones "forzadas" o artificiales, así como tampoco en propuestas de enseñanzas constantemente aisladas, o encerradas en cada campo disciplinar en particular.

Se propone habilitar espacios didácticos para la articulación pertinente entre diferentes campos del conocimiento, alrededor de un eje que resulte significativo para los niños, como también el desarrollo de proyectos centrados en un campo de conocimiento específico cuando se considere pertinente; ambas alternativas desarrolladas, en simultáneo o en un orden sucesivo indistintamente.

Este núcleo conceptual, en la dimensión del diseño, se desarrollará con la enseñanza de la planificación de unidades didácticas y proyectos como propuestas integradoras para ofrecer experiencias y situaciones de enseñanza a los niños.

Se busca responder al modo en que los niños construyen sus conocimientos acerca del mundo y de sí mismos, ofreciendo oportunidades variadas y ricas en desafíos y problemas a resolver.

Los aportes didáctico-disciplinares en el Nivel Inicial no han de ser "la figura", el eje organizador de la tarea, un fin en sí mismos, sino que se han de constituir en campos de conocimientos que enriquecen y amplían el universo cultural de los niños; han de estar comprendidos en contextos de sentido inclusorios, como es el caso de los desarrollos de los proyectos o de las unidades didácticas.

Apelar a determinados tratamientos didáctico-disciplinares forma parte de un proceso de alfabetización cultural que implica otorgar a los niños instrumentos para que progresivamente amplíen sus conocimientos del ambiente social-cultural en el que se desenvuelven.

El enriquecimiento de los capitales culturales de los chicos, o sus registros de vida, serán mayores en la medida en que las experiencias escolares se conviertan en contextos de vida realmente significativos donde el aporte disciplinar abra al desarrollo personal-social entramado y provocado por la alfabetización cultural.

Mantener la oferta de experiencias variadas y ricas capaces de afectar a todos y cada uno de los ejes del desarrollo infantil potencia un desarrollo integral y equilibrado de los niños.

Los objetos y materiales para la enseñanza

Las propuestas de enseñanza suponen un conjunto de decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y con qué materiales y recursos.

Es en el marco de los objetivos y contenidos que se buscan enseñar desde donde resulta pertinente abordar el tema de los materiales.

Se ha de promover en los alumnos la posibilidad de una lectura crítica de los diferentes materiales (históricos del nivel, comercializados, didácticos, etc.) analizando las concepciones de enseñanza y aprendizaje que subyacen a cada uno de ellos.

También se ha de desarrollar en especial el papel central que cumplen los distintos materiales en el Nivel Inicial como fuentes de aprendizaje, como situaciones problemáticas a resolver.

Se propone trabajar sobre: los criterios de selección de materiales según diferentes variables a considerar, el diseño de los mismos, el modo de presentarlos y el análisis de las posibilidades que ofrecen a los niños.

La evaluación de los aprendizajes de los niños y de la tarea docente

Entendemos la evaluación como un proceso de "construcción de significados" que permite a los sujetos comprender, interpretar determinadas realidades, situaciones, etc. que se conforman en objetos a ser evaluados. La evaluación plantea dos nudos críticos y centrales: la definición, delimitación del objeto a ser evaluado y el problema del referente, es decir aquello en relación con lo cual se va a efectuar la evaluación, se va a emitir un juicio de valor.

Se ha de compartir con los futuros docentes la problemática respecto a cómo definir qué se busca evaluar (procesos, resultados, actuaciones, producciones, etc.) como también los parámetros desde los cuales se decide emitir los juicios de valor.

Se han de considerar los diferentes objetos a ser evaluados, a saber: los aprendizajes de los niños, las propuestas de enseñanza diferenciándolas de la autoevaluación del propio desempeño docente.

Desde qué parámetros se evalúa remite a la consideración y el análisis crítico de las finalidades formativas del Nivel Inicial, de diferentes marcos teóricos específicos y de los contextos en los que se desarrollan las propuestas de enseñanza.

¿Quiénes evalúan? Plantea otro campo problemático... ¿el equipo docente?, ¿los padres?, ¿evaluadores externos?

Lo central en este punto es ofrecer marcos teóricos que permitan visualizar cuál es la función de la evaluación, ¿para qué se evalúa?

Tanto la evaluación de los aprendizajes de los niños como la de las propuestas de enseñanza y del propio desempeño docente han de contribuir a ofrecer información y juicios de valor lo más ricos posibles para ajustar constantemente la oferta educativa tomando en cuenta los puntos de partida, los saberes que portan los niños con vistas a generar un avance que enriquezca sus aprendizajes hacia el logro de las finalidades formativas del nivel.

La evaluación "sirve para" la toma de decisiones en tanto permite plantear cómo y para qué se han de utilizar los datos obtenidos. Se ha de mostrar cómo la consideración de estos datos permite la construcción de propuestas de enseñanza para niños particulares que a su vez forman parte de grupos singulares.

En algunos casos los datos de la evaluación se han de comunicar a otros, por ejemplo a los padres; esto supone considerar el desarrollo de cómo organizar las entrevistas con los padres, la comunicación de la evaluación del proceso grupal en las reuniones de padres, entre otras instancias de comunicación. También se ha de hacer referencia a las evaluaciones de proyectos, unidades didácticas, desarrollos semanales, etc. como modos de comunicar a otros colegas y directivos los análisis y reflexiones sobre lo realizado y sucedido en la tarea cotidiana de la sala.

La evaluación de los aprendizajes de los niños

¿Para qué evaluar los aprendizajes de los niños?, ¿para promoverlos a la siguiente sala?, ¿para realizar un seguimiento y reconocer sobre qué aspectos es necesario focalizar la tarea individualizada en conjunto con la propuesta grupal?, ¿para averiguar cuánto aprendió en función de los objetivos, de las expectativas de logros?, ¿para comunicar a los padres sobre los avances o retrocesos que se observan?

El trabajo comparativo con textos que abordan la evaluación en el Nivel Inicial, por ejemplo el texto de Lydia Bosch (1981), Evaluación en el jardín de infantes, y el documento anexo al Diseño Curricular para el Nivel Inicial (GCBA, 1996), La evaluación en la educación inicial, entre otros, pueden ser un modo interesante para analizar los diferentes enfoques y supuestos que subyacen a las propuestas de evaluación de los aprendizajes de los niños de Nivel Inicial.

Planteado lo anterior se han de desarrollar los modos de concretar la evaluación de los aprendizajes de los niños. En este sentido resulta importante tomar la observación como técnica privilegiada en el Nivel Inicial para recoger información, como también la construcción de registros anecdóticos, narrativos, etc. como instrumentos para sistematizar y comunicar los datos obtenidos acerca del seguimiento del niño.

Los registros narrativos realizados por docentes, guías para su construcción, etc. se conforman en materiales interesantísimos para trabajar el análisis crítico de los mismos en las clases y construir criterios para proponer modos alternativos de abordar la evaluación de los niños.

La evaluación de las propuestas de enseñanza y de los desempeños docentes

La evaluación exige una actitud reflexiva de los diferentes aspectos involucrados en las propuestas, en este sentido la pertinencia de las intervenciones docentes, los materiales seleccionados, las modalidades de organizar el espacio y el tiempo, se analizarán en función de los contenidos y objetivos que se pretenden trabajar y de los fundamentos o razones en las que se sostienen las decisiones de proponer determinadas actividades.

Se buscará evaluar las propuestas evitando categorizarlas como "buenas" o "malas" en sí mismas sino en función de su adecuación a las características particulares de los grupos y niños y de los contextos reales institucionales como también en función de las variables enunciadas anteriormente.

El ejercicio de análisis ofrecerá a los futuros docentes herramientas prácticas acerca de cómo abordar la evaluación. Se distinguirá evaluación de descripciones o crónicas de lo sucedido trabajando sobre la importancia de emitir un juicio de valor en relación con referentes explícitos, de este modo la evaluación adquiere importancia en la toma de decisiones fundamentadas como parte de la tarea docente.

La organización de la enseñanza

Este núcleo reúne los aportes para construir criterios para la toma de decisiones respecto de las siguientes variables:

- Organización del tiempo.
- Organización y distribución del espacio.
- Organización grupal.
- Selección de propuestas de actividades.
- Selección de materiales y recursos.
- Selección de contenidos a enseñar.

Los criterios planteados aquí conceptualmente han de orientar la tarea desarrollada en la dimensión 3. Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel.

El docente como profesional de la enseñanza

En este eje pensamos en tres dimensiones para considerar constantemente en el desarrollo de la materia al construir las modalidades posibles de intervenciones docentes: el docente como mediador de la cultura, el docente como acompañante afectivo, "figura de sostén", "un otro significativo" en la constitución de la identidad personal y la subjetividad, y por último el docente como "artesano" constructor de las propuestas de enseñanza.

Formas de enseñar

Este núcleo conceptual constituye el eje vertebrador de la materia, por esta razón lo proponemos como una dimensión separada que desarrollaremos a continuación. Dimensión 2.

Aproximaciones a la construcción de un repertorio de formas de enseñar³⁴

¿Por qué aproximaciones?

Ya C. Denies en el año 1989 señala que: "(...) se reconoce en medio de la primacía de las teorías del aprendizaje (de la teoría del aprendizaje constructivista) la necesidad de una teoría de la enseñanza aún no formulada para el Nivel Inicial". Hoy, más diez años después, aún tiene vigencia, en parte, lo planteado.

Los principios de la enseñanza para las actividades de conocimiento físico, elaborados por C. Kamii (1982) son algunas de las elaboraciones específicas para el nivel. Quizás ésta sea junto a otras una de las razones por las cuales las obras de Kamii ocuparon un lugar privilegiado (en la década del 80) en el desarrollo de las materias vinculadas con la didáctica en la formación del docente de Nivel Inicial. Éstas vinieron a ocupar los espacios que quedaban vacantes al mirar críticamente las propuestas escuelanovistas.

En la década del 90 se incluyen los principios teóricos, estrategias de enseñanza construidas para el nivel desde la perspectiva de las didácticas disciplinares que han ofrecido propuestas enriquecedoras y potentes para la tarea docente. Contamos con algunas formulaciones teóricas que han desarrollado aproximaciones que buscan responder a las especificidades propias para el nivel. Estas propues-

³⁴ Feldman, D. "Repertorio básico de competencias en el plano instrumental", 1999.

tas ocuparon un lugar central dejando en un plano secundario las formulaciones "generales" para enseñar en el nivel.

Al mismo tiempo, si bien no constituyen un todo sistemático, contamos con muchísimas teorizaciones acerca de cómo organizar la enseñanza en el nivel. Pensemos en las propuestas de juego-trabajo, las propuestas para la construcción de un ambiente alfabetizador, los escritos sobre el rol del docente en las actividades de crianza en el jardín maternal, en las situaciones de juego, etcétera.

Al pensar esta dimensión en los términos que lo expresa D. Feldman (1999) como un repertorio de formas de enseñar, una propuesta de trabajo a realizar con los alumnos consiste en recuperar las distintas formas de enseñar propias del Nivel Inicial que se fueron construyendo desde diferentes enfoques teóricos y en las diferentes experiencias para luego ver las recurrencias, los aspectos comunes que surgen como respuesta a las características de los niños y a las modalidades de trabajo propias del nivel.

Las aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar estarán entonces constituidas por el conjunto de ideas, preocupaciones, reflexiones, avances, elaboraciones en proceso, que presentamos para compartir porque creemos que resultan pistas potentes para comprometer y comprometer a nuestros alumnos en el desafío de construir formas de enseñar propias del Nivel Inicial, capaces de concretar las finalidades formativas del mismo.

Para construir las aproximaciones a las formas de enseñar proponemos tener en cuenta en el desarrollo de la materia las siguientes fuentes:³⁵

- 1- Los planteos teóricos vinculados con las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.
- 2- Los planteos teóricos referidos a las relaciones entre tipos de aprendizaje y formas de aprender.
- 3- Los aportes teóricos acerca de las características generales y de cómo aprenden los niños de 45 días a 5 años.
- 4- Las estrategias de enseñanza propuestas desde las distintas didácticas disciplinares.
- 5- Las tradiciones pedagógicas del nivel.
- 6- Las experiencias documentadas que describen propuestas y modos de "ponerlas en práctica".
- 7- Las teorizaciones construidas para caracterizar el rol docente frente a diferentes situaciones.

1- Las distintas maneras de comprender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje conllevan una adjudicación diferente al papel del adulto en el trabajo con los niños de 45 días a 5 años.

Recuperar lo trabajado en la materia "Sujetos de la Educación" (TFG)³⁶ permite contar con un marco teórico para analizar cómo concepciones diferentes determinan modos también distintos de definir el rol del docente en el Nivel Inicial: como enseñante o como acompañante del desarrollo.

Las diferentes modalidades de actuación docente que se desprenden de estos planteos teóricos se han de analizar con los alumnos en diferentes textos didácticos, en documentos curriculares y en las prácticas observadas.

2- La segunda cuestión es la consideración de las relaciones entre los distintos **tipos de aprendizajes** (motrices, cognitivos, artísticos, sociales, afectivos) y los **diferentes procesos o formas de apren-**

³⁵ La enumeración que sigue no se ha de interpretar como un listado de temas a desarrollar sino que conforman "fuentes" en el sentido de conceptualizaciones potentes a las que se ha de recurrir para analizar y diseñar propuestas.

³⁶ En particular, dentro del apartado II "Sujeto y desarrollo", el punto referido a "Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo".

der (por asociación, por repetición, por imitación, por descubrimiento, por reestructuración, etc.) que se comprometen en la construcción de cada uno de ellos.

En este punto se han de recuperar los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje que explican cómo aprenden los sujetos ya desarrollados en la materia "Didáctica y Currículum" (TFG).

Reconocemos muy apropiado el planteo de Pozo J. I.³⁷ para retomar y contextualizar didácticamente en esta materia los aportes de las teorías del aprendizaje. Para el citado autor toda situación de aprendizaje, tanto implícito como explícito, natural o inducido, se puede analizar reconociendo tres componentes:³⁸ los resultados, los procesos y las condiciones.

1. Los resultados del aprendizaje o contenidos, "aquello que se aprende". Aquello que se logra como consecuencia de un proceso de aprendizaje.
2. Los procesos del aprendizaje o formas de aprender, hacen referencia a cómo se producen los cambios, cuáles son los mecanismos cognitivos a través de los cuales se produce el aprendizaje.
3. Las condiciones del aprendizaje, constituyen los tipos de práctica que hacen posible el logro de un aprendizaje.

En esta materia trabajamos sobre el diseño de las condiciones pero esto necesariamente tiene que tratarse en vinculación con los resultados o aprendizajes que deseamos promover (contenidos a enseñar) y los procesos que en cada uno de ellos se "ponen en juego".

Por otra parte propone dos actividades para pensar en el sistema de aprendizaje que se refieren al análisis y a la intervención docente.

El análisis del sistema de aprendizaje ha de partir de los resultados para luego comprender procesos y condiciones. Esto intenta demostrar que, según sean los resultados, se comprometerán diferentes procesos de aprendizaje y para que tales procesos se pongan en juego habrá ciertas condiciones privilegiadas que favorecerán su aparición.

Al pensar la intervención se ha de comenzar por las condiciones, único territorio del sistema de aprendizaje en el que puede intervenir el docente en función de buscar ciertos resultados y promover ciertos procesos de aprendizaje.

Lo que interesa en este punto es lograr que los futuros docentes reconozcan que según los diferentes tipos de aprendizajes que se desean lograr (resultados/contenidos a enseñar) será pertinente promover diferentes procesos que conllevan diferentes formas de enseñar. No se enseñan del mismo modo las habilidades motrices o las propiedades de los objetos.

En este sentido Zabalza (1996) afirma: "La dimensión estética es diferente de la psicomotriz aunque estén relacionadas. El desarrollo del lenguaje avanza por caminos diferentes que la sensibilidad musical. El aprendizaje de normas requiere procesos diversos que el aprendizaje de movimientos psicomotores finos. Sin duda todas esas capacidades están vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente) pero pertenecen a ámbitos distintos y requieren por lo tanto procesos (actividades, materiales, consignas, etc.) bien diferenciados de actuación didáctica. Eso, obviamente, no impide que diversas de esas actuaciones especializadas vayan agrupadas en una actividad más global e integradora: en un juego podemos incorporar actividades de diverso signo; una unidad didáctica o un proyecto recogerá muchas actuaciones diferenciadas, etc." (Zabalza, 1996, 51-52).

³⁷ Pozo J. I. *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996.

³⁸ Según Gagné, R. (1975-1985) es necesario distinguir claramente entre tres componentes básicos del aprendizaje: los procesos, los resultados y las condiciones del aprendizaje. Pozo toma de Gagné esta categorización para explicar el sistema de aprendizaje.

3- No hay modo de pensar formas de enseñar sin tener en cuenta cómo aprenden los niños de 45 días a 5 años en particular. Las características cognitivas y afectivo-sociales de los niños pequeños han de considerarse como una de las variables determinantes a la hora de diseñar la enseñanza.

Esto supone una tarea coordinada con la materia "Sujetos de la Educación Inicial".

Se ha de enriquecer la comprensión por parte de los alumnos sobre cómo aprenden los niños pequeños y por ende cómo aprenden a tomar decisiones en función de las "hipótesis en acción" que despliegan en el curso de las actividades.

4- Otra fuente importante para construir las aproximaciones a las formas de enseñar propias del nivel la constituyen los desarrollos de las didácticas de las diferentes disciplinas.

Los aportes de las didácticas centradas en campos del conocimiento disciplinar aportan estrategias de enseñanza apropiadas para la construcción de conocimientos matemáticos, sociales, artísticos que enriquecen los repertorios de formas de enseñar.

El documento de desarrollo curricular "Compartiendo experiencias" (G.C.B.A.) ofrece crónicas de diferentes propuestas realizadas con los niños y su análisis. En el ámbito de los Institutos de Formación Docente existen muchos trabajos inéditos realizados por los alumnos donde se exponen interesantes propuestas didácticas con su fundamentación y análisis de su puesta en marcha.³⁹

También se podrían relevar los informes de experiencias presentadas por los docentes en jornadas, congresos, etcétera.

5- Hemos de recuperar de las tradiciones pedagógicas del nivel el lugar central del juego, el ambiente y el lenguaje (Duprat, H.; Bosch, L., 1995) como ejes vertebradores de la enseñanza en el nivel.

Quizás resulte adecuado retomar algunos principios y propuestas de los precursores representantes de la escuela nueva resignificándolos desde la perspectiva actual como aportes para enriquecer la configuración propia de las formas de enseñar en el Nivel Inicial.

En este punto se incluyen aspectos para re trabajar, ya tratados en Problemáticas de la Educación Infantil (TFCENI).

6- El presentar propuestas de "buena enseñanza" resulta una fuente valiosísima para los alumnos.

Proponemos trabajar con artículos de revistas, informes, ponencias en jornadas y congresos en donde se presentan distintos proyectos, unidades didácticas, secuencias de actividades, algunas con crónicas de su realización. A modo de ejemplo pensamos en el texto "La inteligencia se construye usándola" que reúne propuestas diversas realizadas por docentes en las Escuelas de Reggio Emilia (Italia) como otros tantos artículos de revistas muy difundidas en el ámbito del Nivel Inicial.

Estos documentos son prácticas docentes narradas por los mismos docentes que además de informar a los alumnos sobre los "haceres" se han de constituir en objetos de reflexión y análisis.

7- Se recomienda seleccionar en diferentes textos todas aquellas teorizaciones acerca de cómo enseñar en el Nivel Inicial. Al igual que en el punto anterior, además de conocerlas, habrá que analizarlas críticamente.

Para sistematizar los diferentes aportes en el desarrollo de esta dimensión se proponen tomar las diferentes variables de la situación de enseñanza (organización del espacio y del tiempo, selección

³⁹ En el Instituto Eccleston se elaboran interesantes trabajos en el marco de una propuesta de formación con alumnos de 3º año, "Experiencia de seminario". Algunas producciones finales de los alumnos forman parte del material de la Biblioteca del Instituto.

de materiales, interacciones docente-niño, organización del grupo, etc.) y analizar cómo asumen diferentes definiciones según los aprendizajes que se buscan promover. De este modo se podrán construir aproximaciones a diferentes formas de enseñar para que se constituyan en un repertorio disponible con el que ha de contar el alumno, futuro docente, para diseñar su tarea.

La idea es lograr durante la cursada integrar los diferentes aportes dentro de algunos principios orientadores sobre cómo enseñar, construyendo algunas caracterizaciones generales compartidas acerca de qué implica enseñar en el Nivel Inicial; por ejemplo, las que se presentaron, en un primer intento de teorización general, en el presente documento en el punto "Enseñanza en el Nivel Inicial".

Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículum

Desde las conceptualizaciones ya desarrolladas en la materia Didáctica y Currículum (TFG) en estas materias se abordará el análisis de los diferentes documentos curriculares del Nivel Inicial, de diferentes proyectos, planificaciones etc. acompañando a los alumnos en el reconocimiento de los diferentes enfoques didácticos y de los distintos tipos de prescripciones que se proponen para la enseñanza en el nivel.

El abordaje del análisis de las diferentes propuestas curriculares elaboradas para el nivel ofrece una fuente interesante para comprender cómo se han ido configurando las diferentes maneras de abordar la acción educativa para los niños de 45 días a 5 años.

Se propone trabajar sobre la comprensión de los procesos de especificación curricular⁴⁰ mostrando las relaciones entre la lógica de lo prescripto y la lógica de lo real. En este sentido adquiere fundamental importancia analizar proyectos institucionales, jurisdiccionales, como también proyectos y planificaciones a nivel sala.

Se procurará que los diseños y planificaciones a analizar sean diversos, que reúnan todo tipo de propuestas para analizarlas críticamente sin dejar de incluir ejemplos de "buena enseñanza" para enriquecer el repertorio disponible de los alumnos a la hora de planificar para grupos reales.

Si se contara con material en el que además de los diseños hubiera registros, crónicas sobre la "puesta en marcha" de las propuestas, conformaría un material muy valioso para analizar las relaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Se propone presentar diferentes modalidades de organizar las anticipaciones acerca de la enseñanza centrándose en el análisis de las propuestas, en su coherencia interna entre objetivos, contenidos, actividades, materiales y contextos y no en los "formatos" que encuadran y limitan las formulaciones escritas.

Además del análisis de los diferentes tipos de planificaciones (semanales, unidades didácticas, por ejes y anuales) los futuros docentes han de enfrentarse a la tarea de diseñar, producir grupalmente propuestas. Se ha de poner especial énfasis en trabajar la inclusión, de modo explícito en los diseños elaborados, de los fundamentos teóricos, las razones que sustentan las diferentes decisiones tomadas respecto de la organización del grupo, del espacio, del tiempo, de las distintas consignas, de los modos previstos para interactuar con los niños en el desarrollo de la actividad. Se acompañará a los alumnos a que apelen a diversas fuentes para planificar: lectura e indagación de variados marcos teóricos, características de los niños para los que se piensa el proyecto, experiencias anteriores realizadas por otros docentes, prescripciones curriculares, consulta a especialistas, etcétera.

I ⁴⁰ Terigi, F. Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio, Buenos Aires, Santillana, 1999.

El diseño o planificación de la enseñanza en tanto anticipación sistemática de la tarea a desarrollar propone diferentes alternativas según las diferentes edades y características de los niños como también según los diferentes concepciones acerca de la enseñanza.

En el Jardín de Infantes, para la planificación de unidades didácticas, se apelará fundamentalmente a los contenidos desarrollados en materias tales como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Nivel Inicial como también de otros aportes de las didácticas disciplinares cuando resulte pertinente para el recorte seleccionado. Se pueden recuperar aspectos ya aprendidos, si fueran materias ya cursadas, o bien se podrá diseñar una tarea conjunta ofreciendo a los alumnos la posibilidad de realizar una planificación supervisada simultáneamente por los profesores a cargo del desarrollo de las diferentes materias.

Se ha de trabajar especialmente en los criterios para la selección de los "recortes" del ambiente⁴¹ la definición de proyectos posibles, tomando como referentes a grupos de niños reales, que aunque no los conozcan directamente lo harán a través de la lectura de caracterizaciones escritas de grupos reales que serán fuentes de información para tomar decisiones en relación con la planificación.

En el caso de las planificaciones para los niños de 45 días a 2 años se trabajará en el planteo de propuestas alrededor de diferentes ejes, con propuestas de actividades secuenciadas, que guarden entre sí una relación de continuidad, ofreciendo cada vez más oportunidades para enriquecer los aprendizajes de los bebés y niños.

Consideramos posible trabajar en la siguiente secuencia: analizar críticamente planificaciones, reconstruirlas y reformularlas argumentando con razones teóricas y prácticas las modificaciones o bien el acuerdo con lo que plantean, para luego "fabricar" sus propios diseños, aceptando distintas modalidades de diseños, diferentes formatos que resulten sintetizadores de las ideas a realizar con los niños.

Trabajar en el sentido de "quebrar" con los modelos únicos, estilo "sabana" y abrir otras alternativas ordenadoras, comunicables y "económicas".

En este sentido se enseñará a reconocer la función de la planificación en la tarea docente en tanto representa una hipótesis de trabajo, pensada con responsabilidad y compromiso para orientar un desarrollo posible de la actividad concreta a realizar con los bebés y niños del Nivel Inicial.

Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas

Las prácticas...

Las prácticas docentes se desenvuelven generalmente de un modo acrítico, sin conciencia de los supuestos éticos que se comprometen en ellas, centradas en aplicar ciertas metodologías mediante las cuales se logra el "éxito", es decir se controla la situación didáctica, "cumpliendo con los objetivos previstos". Al adoptar "fórmulas" que guían sus acciones los docentes las aceptan, de hecho, al modo de las creencias.

Las creencias (en opinión de Peirce)⁴² suponen estar deliberadamente dispuesto a adoptar la fór-

⁴¹ Para profundizar en este aspecto remitimos al capítulo de Kaufmann, V. y Serulnicoff, A., "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

⁴² Tomado de Mc Carthy, op. cit., pág. 85.

mula en que se cree, como guía para la acción, su esencia es el establecimiento de un hábito, su validez está intrínsecamente conectada con la certeza en el comportamiento. Permanece aporoblemática mientras los modos de conducta que la creencia guía no fracasen ante la realidad. Los alumnos del profesorado observan prácticas docentes que se desenvuelven con estas características y tienden a incorporarlas como modos de acción eficientes.⁴³

Entendemos que en la formación docente las prácticas instituidas se han de conformar en objeto de estudio, análisis y reflexión para operar en el sentido de un reconocimiento de propuestas de "buena enseñanza" a mantener, como también en el sentido de una transformación superadora de las prácticas observadas que resulten críticas desde la perspectiva de los futuros docentes.

En el desarrollo de estas materias se abordará el análisis de las prácticas docentes a través del estudio de casos, análisis de los registros de observación, crónicas, diario de los docentes, videos, como también de otros materiales escritos (planificaciones, producciones de los niños, registros narrativos, textos didácticos, etc.). Davini (1995) propone una pluralidad de estrategias entre las que se reconocen las nombradas como un modo de abordar la formación docente desde una perspectiva centrada en la construcción de las prácticas docentes.

Dentro de las prácticas docentes analizadas se prestará especial atención a los diseños y planificaciones de secuencias de actividades, proyectos, unidades didácticas, con el objetivo de que resulten insumos y fuentes para diseñar propuestas propias a modo de ensayos en el desarrollo de las clases.

Las teorías...

La presentación de planteos teóricos desprovistos de su significación práctica para los futuros docentes responden a modelos de formación que terminan informando acerca de teorías deseables de considerar, y conocimiento de realidades complejas que sólo alcanzan a explicar y comprender en el mejor de los casos. Así, independientemente o paralelamente, se van conociendo teorías y se van ensayando modos de actuar que generalmente tienden a reproducir los modelos observados en la realidad escolar, dado que éstos garantizan cierto éxito y cierto control de la situación manejándose en el ámbito de las certezas.

Creemos que, en la medida en que la teoría entregue elementos a los docentes para "iluminar" las prácticas docentes y comprenderlas más profundamente, se podrá comenzar a superar el abismo entre prácticas y teorías.

Sólo en la medida en que el docente reconozca que ciertos aportes teóricos le abren caminos para la comprensión de las prácticas y de los supuestos que en ellas subyacen podrá comenzar a decidir, deliberar con conciencia acerca de las razones que elija para tal fin.

Para enseñar dice E. Antelo, (1999) "(se) tiene que analizar la relación entre las teorías, la acción el cambio y la utilidad".

Los diseños...

En la tarea de planificación de propuestas se exigirá a los alumnos la elaboración escrita de los

⁴³ Esta problemática plantea múltiples cuestiones referidas al lugar del alumno residente en la situación de práctica que sin dejar de reconocer su importancia no abordaremos aquí.

fundamentos, el desarrollo de las razones en las que se apoyan para tomar las decisiones acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, esta tarea ha de ser la producción central de los alumnos durante el curso de esta materia dado que exige lograr síntesis de aportes teóricos para justificar el diseño de las acciones prácticas posibles.

Al desarrollar las diferentes temáticas se podrá partir de planteos teóricos, de análisis de prácticas o de análisis y producción de diseños y planificaciones, pero aunque se elija uno de estos aspectos como punto de partida, el recorrido por todos ellos en constante interrelación ha de ser el modo de abordar el desarrollo de las clases en la cursada de la materia.

PROPÓSITOS DE LAS MATERIAS ENSEÑANZA 1 Y 2

Al cursar estas instancias se han de ofrecer oportunidades para que los futuros docentes:

- Construyan marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor del núcleos conceptuales: juego, ambiente, instituciones y familias, contenidos, estrategias, evaluación, el docente en la organización de la enseñanza, etcétera.
- Reconozcan la "relatividad histórica" de las construcciones teóricas y la existencia de perspectivas diversas y alternativas para analizar problemas y diseñar propuestas de enseñanza.
- Construyan un repertorio de formas de enseñar como alternativas posibles, fundamentadas y disponibles para diseñar las diferentes propuestas.
- Analicen y reflexionen sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala) atendiendo a las concepciones y los supuestos que los sostienen como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (objetivos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, etcétera).
- Diseñen, planifiquen unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, propuestas anuales, a corto plazo etc. considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés y niños y los contextos en los que tiene lugar la enseñanza.
- Construyan conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares como lo son las situaciones de enseñanza.
- Reflexionen sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños de 45 días a 5 años.

ALGUNOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En este punto compartiremos diferentes alternativas a modo de posibilidades para organizar y seleccionar los contenidos de las materias Enseñanza I y II.

¿Qué aspectos abordar en cada materia?

La enseñanza en el Nivel Inicial conforma un único objeto de estudio, por lo tanto resulta complejo encontrar criterios adecuados para asumir su desarrollo en dos materias. Enseñanza I y II.

La inclusión de las dos materias pretende otorgar un espacio importante en la formación dedicado a los aspectos específicos de la enseñanza en el nivel, que opere como articulador de los aportes de otras materias y productor de elementos que permitan construir una visión integradora para el abordaje de las problemáticas cotidianas presentes en las distintas secciones en las que se atiende a niños de 45 días a 5 años. También sabemos que las definiciones alrededor de cómo y qué enseñar resultan peculiares y singulares en las diferentes secciones: pensemos, por ejemplo, en los tiempos, los espacios, la organización de las actividades, etc., en una sala de bebés a diferencia de una sala de niños mayores.

¿Cuáles pueden ser los criterios para decidir qué aspectos abordar en cada una de las materias? Existen dos criterios posibles: uno abordar en cada instancia diferentes temáticas y otro abordar en cada instancia los aspectos específicos de cada ciclo (jardín maternal y jardín de infantes).⁴⁴

En nuestro caso optamos, en una primera "puesta en marcha" del desarrollo de estas materias, por proponer el abordaje de los aspectos de cada uno de los ciclos en cada una de las instancias (Enseñanza I y II). Esta alternativa responde a dos razones: una se vincula con la necesidad de legitimar la presencia del trabajo educativo en salas para niños desde los 45 días, en la estructura curricular para la Formación docente.

En la medida en que el abordaje de los aspectos específicos del jardín maternal se instalen en las prácticas de los formadores de docentes del Nivel Inicial, consideramos adecuado no proponer un desarrollo organizado por ciclos, sino por temáticas dado que los núcleos conceptuales refieren a todo el Nivel Inicial. Es deseable que se trabaje en el desarrollo de estas dos materias una interrelación permanente entre lo propio del Nivel Inicial y los modos en que estos principios se encarnan en las diferentes salas, en niños de diferentes edades, provenientes de contextos socio-culturales diferentes, que asisten a diversidad de instituciones para niños de 45 días a 5 años, las cuales no necesariamente pueden reconocerse como jardines maternales o jardines de infantes.

La segunda se relaciona con el hecho de brindar en el transcurso de la carrera la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a experiencias de pasantías y prácticas en las diferentes secciones que integran el Nivel, en forma independiente y articulada a la vez. Entendemos que resulta necesario haber desarrollado un tratamiento teórico-práctico y consistente de un ciclo, de manera previa a la realización de las Pasantías II (prácticas de los primeros desempeños) en ese ciclo. Cursar una de las Enseñanzas (I o II) permite al alumno acceder a sus pasantías en el correspondiente ciclo sin necesidad de completar la cursada de ambas instancias.

Criterios para la selección de contenidos

- Considerar la potencialidad explicativa, práctica y problematizadora.
- Responder a la formación práctica profesional pensando en ¿qué se espera que un docente sepa cuando asume la tarea cotidiana en una institución de Nivel Inicial?
- Diferenciar entre formación inicial y formación continua. Realizar un esfuerzo por identificar los ejes centrales no resignables, marcos referenciales que luego permitan acceder a otros materiales, teorías,

⁴⁴ En el análisis de los programas de materias afines a "Enseñanza en el nivel" del plan vigente 274/74 se observa que para la organización de los contenidos a enseñar se utilizan ambos criterios. En algunos casos los contenidos se organizan por ciclos y en otros por temáticas abordando dentro de cada una de ellas las especificidades de cada uno de los ciclos. Los contenidos que se incluyen resultan los mismos al optar por una u otra alternativa dado que siempre se da en las diferentes propuestas un juego entre lo propio del Nivel Inicial tomado en su totalidad y lo específico de la tarea en las distintas secciones.

propuestas de modo autónomo, y poder evaluarlos con sentido crítico. Esto permite definir el alcance en el desarrollo de cada temática.

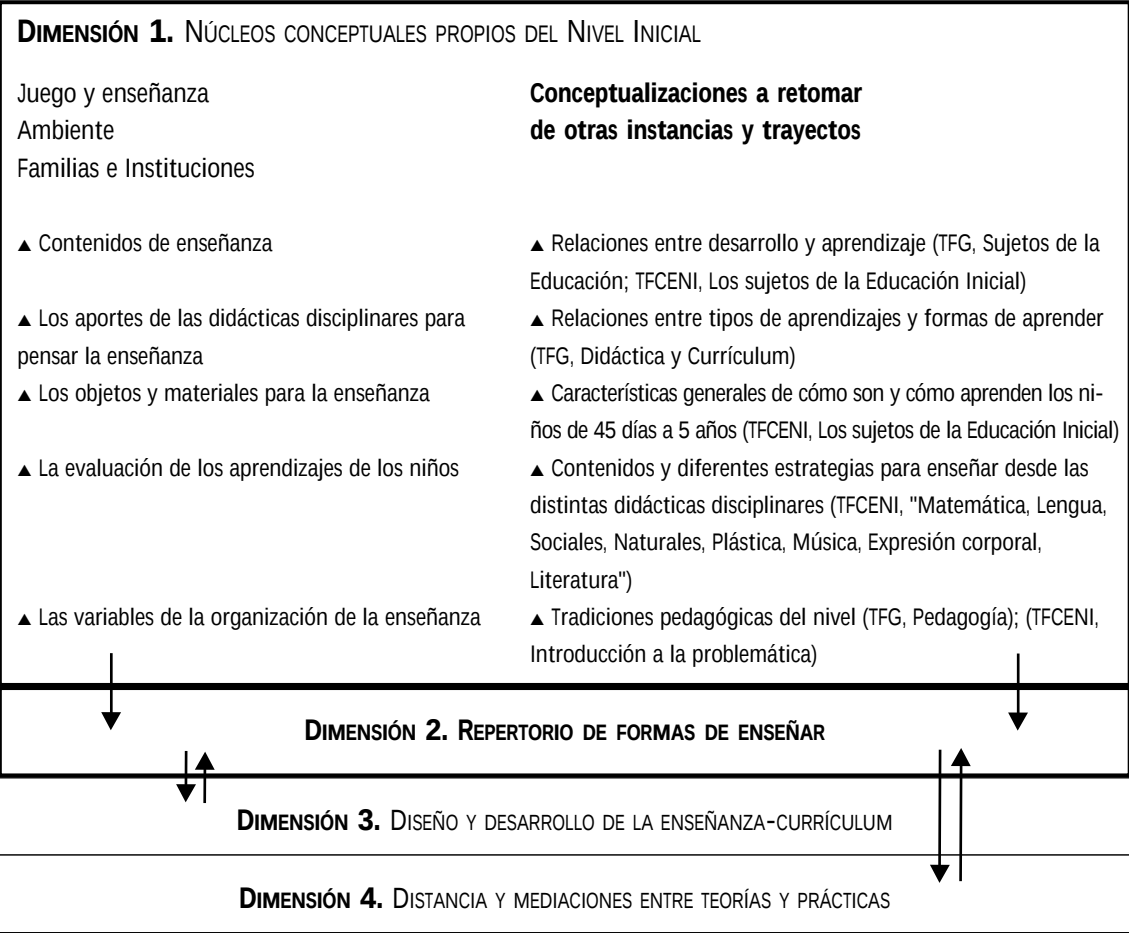
-Dar cuenta de la especificidad del Nivel Inicial.

Nos proponemos que los estudiantes aprendan a enseñar a niños de 45 días a 5 años en diferentes contextos institucionales, manteniendo una actitud de compromiso social y de permanente apertura hacia aquellos testimonios y referentes que se enmarcan en el análisis del devenir del tiempo histórico-político, que resulta necesario conocer para comprender y tomar decisiones adecuadas en el ejercicio del desempeño docente.

Una propuesta de contenidos

A continuación, en un esquema, intentamos mostrar una propuesta de contenidos a desarrollar en estas materias y el interjuego entre las diferentes dimensiones propuestas en los puntos anteriores y los núcleos conceptuales correspondientes a la primera dimensión.

Contenidos propuestos para las materias Enseñanza en el Nivel Inicial I y II / Interjuego entre las diferentes dimensiones y los núcleos conceptuales



Como ya se ha planteado en puntos anteriores, la construcción de repertorios de formas de enseñar constituye el eje vertebrador del desarrollo de estas materias, por esta razón todos los abordajes teóricos confluyen en el citado eje y al mismo tiempo se vinculan con los diseños y las prácticas.

Al desarrollar las diferentes temáticas se podrá partir de planteos teóricos (dimensión 1), de análisis de prácticas (dimensión 4) o de análisis y producción de diseños y planificaciones (dimensión 3), pero, aunque se elija uno de estos aspectos como punto de partida, el recorrido por todos ellos en constante interrelación ha de ser el modo de abordar el desarrollo de las clases en la cursada de la materia con el propósito central de que los alumnos logren construir repertorios de formas de enseñar propias del Nivel Inicial (dimensión 2).

A partir de este esquema de contenidos y dimensiones a trabajar en el desarrollo de las materias Enseñanza I y II, pueden pensarse diferentes formulaciones de programas según distintos criterios para la organización de los contenidos.

Ejemplo 1. Programa organizados según los diferentes núcleos conceptuales:

- Unidad 1. Juego y Enseñanza.
- Unidad 2. Ambiente.
- Unidad 3. Los contenidos escolares en el Nivel Inicial. Aportes de las didácticas disciplinares para pensar la enseñanza.
- Unidad 4. Los materiales y recursos.
- Unidad 5. La evaluación de los aprendizajes de los niños y de la tarea docente.
- Unidad 6. Conceptualizaciones a retomar de otras materias para la construcción de un repertorio de formas de enseñar en el Nivel Inicial.

En cada una de estas unidades se podrán abrir los contenidos propuestos en dos sentidos.

1- Abordando en cada unidad desarrollos teóricos, análisis y producción de diseños y planificaciones, análisis de prácticas a través de videos, crónicas. etc. y cerrando cada unidad con una proposición acerca de aspectos a tener en cuenta alrededor de cada núcleo para construir formas de enseñar.

2- Pensando en jardín maternal y jardín de infantes, de modo que se pueden armar programas con los mismos ejes organizadores pero, al interior de cada uno de ellos, se incluyen los aspectos específicos de cada uno de los ciclos.⁴⁵

A modo de ejemplo dentro del núcleo conceptual Familias e instituciones se incluye el tema del ingreso a la institución. Veamos cómo se abren contenidos específicos para cada ciclo.

- El ingreso de los bebés-niños en las instituciones.

En el jardín maternal.

El ingreso de los bebés. Lactancia materna e institucionalización. El vínculo con el adulto en situaciones de juego. Familiarización con nuevos contextos. La propuesta de ingreso individualizada. Los modelos de crianza del grupo social cultural de origen y los "constructos" de modelos de crianza dentro de la cultura escolar, pasaje paulatino en algunos aspectos, coexistencia en otros. La construcción de vínculos de confianza. El rol maternante del docente.

I ⁴⁵ A continuación se presenta una propuesta completa de esta alternativa.

En el jardín de infantes.

- La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas.
- El diseño de la propuesta del ingreso del grupo, propuesta particular para cada grupo tomando en cuenta experiencias previas, escolares y sociales. Alternativas, ingresos individuales con encuentros en pequeños grupos, ingresos del grupo total. Trabajo junto con los padres. Los primeros días, oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. El pasaje paulatino del control. Los padres en la sala, en la escuela y en la despedida. Despedida de los padres y chicos para poder jugar y disfrutar solos en el jardín. La organización horaria en el primer período del año. Las rutinas, el desarrollo del sentimiento de seguridad y posibilidad de anticipación por parte de los chicos.

Ejemplo 2. Programa organizado según las dimensiones de la enseñanza en el nivel.

Unidad 1. Los núcleos conceptuales propios del nivel.

Unidad 2. Aproximaciones a las formas de enseñar.

Unidad 3. Diseño y desarrollo de la enseñanza. Currículum.

Unidad 4. Análisis de las prácticas. Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

La unidad 4 de este programa se desarrolla transversalmente cruzando el desarrollo de las unidades 1, 2 y 3, de este modo se promueve la construcción de conocimientos profesionales.

Ejemplo 3. Programa organizado según las variables de las situaciones de enseñanza.

Unidad 1. Espacio.

Unidad 2. Tiempo.

Unidad 3. Los protagonistas de la situación didáctica. La interacción entre docentes y niños.

Unidad 4. Los materiales y recursos.

Unidad 5. La organización de la enseñanza. Diferentes propuestas. Confluencia de la consideración de las variables en contextos reales.

En cada una de las unidades se deberán abordar aspectos conceptuales como referentes teóricos para pensar los problemas prácticos en relación con cada variable. El análisis de los diseños y prácticas centrando la atención en cada variable.

ALGUNAS PROPUESTAS DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE LA MATERIA _____

A continuación presentaremos a modo de ejemplo un desarrollo posible de selección de contenidos y de actividades a realizar con los alumnos en relación con el programa del ejemplo 1 abriendo un núcleo conceptual Juego y enseñanza.

Selección de contenidos

Unidad 1. Juego y enseñanza

a- Dimensión teórica-conceptual.

Planteo general: diferentes modos de comprender las relaciones entre juego y enseñanza. Enseñar por medio del juego, enseñar o jugar, enseñar y jugar. Los diferentes autores.

Las diferentes propuestas centradas en el juego propias del Nivel Inicial: juego-trabajo, juego dramático, juegos grupales, juegos tradicionales.

b- Dimensión del diseño y desarrollo de la enseñanza. Currículum.

Planteos referidos al juego presentes en los diferentes documentos curriculares. Recorrido histórico. Diseños y planificaciones sobre propuestas lúdicas.

c- Dimensión de las relaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Videos / Crónicas de actividades observadas centradas en el juego. Su análisis.

Selección de estrategias de enseñanza

Proponemos dos secuencias de actividades posibles:

- Desde los saberes y percepciones de los alumnos a la teoría y vuelta al análisis de las formulaciones iniciales.

Secuencia de actividades propuestas para desarrollar en las clases:

- Formular de modo escrito "qué saben sobre juego-trabajo". Cómo lo definirían con sus palabras. Planteo de interrogantes.
- Observación de un video de una actividad de juego-trabajo. Tomar registro de lo sucedido.
- Escribir la planificación, que según los datos de la observación, infieren que tuvo como referente el docente observado.
- Desarrollo teórico. Presentación de diferentes autores. Análisis de los conceptos teóricos de cada uno de ellos.
- Volver a la planificación. Completar, modificar, anular aspectos planteados en la actividad anterior. Justificar las decisiones.
- Volver a observar video. Analizarlo desde los referentes teóricos.
- Volver a las primeras definiciones escritas por los alumnos. Reformular y producir un trabajo escrito sobre el juego-trabajo, criterios a tomar en cuenta para su planificación y "puesta en marcha".
- Armar un listado de formas de enseñar. Cómo enseñar en las situaciones de juego-trabajo.

En esta secuencia se parte de los saberes e interrogantes de los alumnos formulados explícitamente. Se ofrecen actividades para que se aproximen a diferentes realidades. Se desarrollan aspectos teóricos como marco de referencia para comprender las realidades observadas. Se vuelve a las formulaciones propias. Se construyen nuevos conocimientos.

- Desde planteos teóricos al análisis de las prácticas observadas para concluir con producciones propias propuestas para el análisis crítico compartido.

Secuencia de actividades para desarrollar en las clases:

- Presentación del planteo teórico y diferentes líneas, posturas sobre los modos de comprender las relaciones entre juego y enseñanza.
- En pequeños grupos buceo bibliográfico en diferentes textos de varios autores y distintos años sobre juego-trabajo. Presentación de lo indagado al grupo total.
- Selección de registros de actividades observadas en las pasantías en las que se desarrollen actividades de juego-trabajo.
- Análisis de los registros desde los diferentes marcos teóricos de referencia construidos por el grupo total en la puesta en común.
- Planificación en pequeños grupos de una propuesta de juego-trabajo respondiendo a formulaciones teóricas anteriores.
- Cada grupo recibe planificación de otro grupo de compañeros. Realización de lectura crítica de los diseños construidos con fundamentación.

En esta secuencia se parte de planteos teóricos y se ponen en juego los conocimientos aprendidos en el diseño de una propuesta de enseñanza.

En ambas secuencias se promueve el interjuego constante entre teorías, diseños y prácticas, aspecto central que se deberá tener en cuenta en el desarrollo de estas materias para que los alumnos construyan conocimientos profesionales que les permitan asumir el desafío de enseñar a niños de 45 días a 5 años.

Se incluye en una primera parte bibliografía comentada, que presentan propuestas, reflexiones y conceptualizaciones referidas al Nivel Inicial o educación infantil.

En una segunda parte se presenta bibliografía posible para trabajar en la dimensión 1, diferenciada para cada uno de los núcleos conceptuales propuestos en el presente documento y para trabajar en la dimensión 3, Diseño y desarrollo de la enseñanza. Currículum.

PRIMERA PARTE. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

BALDISSERRI, M. El preescolar: Escuela de la infancia, Madrid, Cincel, 1984. -----

El texto presenta una propuesta educativa para niños de 3 a 6 años desarrollada en Italia. Dice la autora: "Este trabajo representa el resultado de diez años de experiencias y de reflexiones sobre los problemas del preescolar, para descubrir y precisar los objetivos, los contenidos y las estrategias metodológico-didácticas de un modelo alternativo de escuela par los niños de tres a seis años". Se parte de una presentación de las principales corrientes pedagógicas clásicas que se ocuparon de la educación de los niños pequeños y luego propone un modelo de tipo alternativo. Se desarrolla el modelo propuesto en capítulos que abordan las diferentes áreas educativas a trabajar en la escuela de la infancia. Propone: Educación afectiva y ético-social; La educación lingüística; La educación lógico-matemática y científica; y La educación de los lenguajes no verbales. En cada capítulo desarrolla los problemas psicopedagógicos vinculados con el área educativa que se esté tratando y propone objetivos y estrategias metodológicas para cada una. El texto finaliza con un capítulo dedicado a la organización y la gestión escolar. -----

BOSCH, L. Y DUPRAT, H. El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica, Buenos Aires, Colihue, 1995. -----

En relación con los núcleos conceptuales propuestos para el desarrollo de estas materias puede resultar de interés el cap. 3 de la parte primera: "Evolución institucional" en donde se presenta la evolución de las organizaciones escolares en el Nivel Inicial considerando también las tendencias actuales. La parte III: "La práctica escolar en el Nivel Inicial" incluye un capítulo 6, "Los referentes de la práctica escolar", en el que se ofrecen teorizaciones acerca del modelo didáctico y algunos conceptos y análisis del currículum en el Nivel Inicial. Plantea como ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Propuesta interesante para analizar con los alumnos. -----

FRITZSCHE, C. y DUPRAT, H. Fundamentos y estructuras del jardín de infantes, Buenos Aires, Estrada, 1968.
BOSCH, L.; MENEGAZZO, L. y GALLI, A. El jardín de infantes de hoy, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1969.
DUPRAT, H.; ESTRIN, S. y MALAJOVICH, A. "Hacia el jardín maternal", Buenos Aires, Búsqueda, 1977. -----

Resulta de interés para las diferentes temáticas tomar textos clásicos que representan el modo de comprender las propuestas de enseñanza para el nivel en otros contextos históricos, en este caso de nuestro país. Este es el sentido de incluir esta bibliografía.

Considerando que los mismos autores escriben otros textos en los últimos años, también permite ver y trabajar con los alumnos cómo el pensamiento pedagógico se va transformando y reconstruyendo constantemente. -----

DENIES, C. Didáctica del Nivel Inicial o preescolar, Buenos Aires, El Ateneo, 1989. -----

Luego de una primera parte en la que se abordan las funciones del Nivel Inicial y conceptualizaciones acerca de la didáctica, el rol del educador y aspectos generales acerca de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, actividades y recursos), se propone en una segunda parte un modelo didáctico alternativo para el Nivel Inicial. La propuesta organiza objetivos y contenidos en las siguientes áreas: de las competencias para las relaciones afectivas y sociales, de las competencias para la comunicación y la expresión, de las competencias para el aprendizaje de las ciencias, de las competencias para el conocimiento del medio natural, físico y socio-cultural, de las competencias psicomotoras. El cuidado del cuerpo y la salud.

Este modelo se desarrolla caracterizando los diferentes componentes didácticos y abordando aspectos vinculados a cada uno de ellos desde la perspectiva específica del Nivel Inicial. La tercera y última parte del texto trata sobre la planificación didáctica. -----

DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A. "Pedagogía del Nivel Inicial", Buenos Aires, Plus Ultra, 1987. -----

En los primeros capítulos se plantea el carácter polémico de la definición de las funciones del Nivel Inicial junto con la explicitación de la concepción pedagógica, de la infancia y de las relaciones entre la escuela y la comunidad que asumen las autoras. Posicionadas en la defensa de la Escuela infantil proponen características de estas instituciones, objetivos, como también aspectos referidos al ambiente y a la conformación del equipo de trabajo caracterizando los perfiles profesionales de los posibles integrantes.

En los capítulos IV y V se explicita el enfoque didáctico y se presenta una propuesta articulada de objetivos-contenidos y algunas orientaciones didácticas y actividades para cada una de las secciones de la Escuela Infantil. La articulación se organiza alrededor de áreas educativas (Educación afectivo-social, Educación del lenguaje, Educación de los lenguajes no verbales, Educación Motriz, Educación intelectual y científica) que permiten sistematizar aquellos contenidos a enseñar y cómo trabajarlos con los niños. Permite visualizar la continuidad de los aspectos a trabajar con los niños desde los 45 días a los 5 años. -----

FRABONI, F. La educación del niño de 0 a 6 años, Madrid, Cincel, 1986. -----

Resulta de interés conocer cómo los procesos sociales, políticos y pedagógicos en los años 70 en Italia produjeron un giro en las formas de atención a la infancia. El autor parte de una presentación acerca de las concepciones de infancia instalando la concepción del niño como sujeto de derecho, sujeto social con derecho a la educación. La Escuela Infantil se propone como institución educativa que alberga un carácter pedagógico, conquista legal que se ha de construir en las prácticas reales. El texto presenta un modelo pedagógico que organiza sus objetivos en dos grandes ejes: Socialización y Aprendizaje para los niños de 0 a 6 años. El ambiente, el currículum, la programación se presentan como tres triunfos para un modelo "unitario" de escuela infantil. Propone como identidad plena de profesionalidad docente: la profesionalidad política, social, psicológica y didáctica. -----

HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. Nivel Inicial: Aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo, 1996. -----

Para comprender las raíces y tradiciones que hoy se mantienen presentes en las prácticas docentes en el Nivel Inicial, el capítulo 3 ofrece elementos para promover un análisis posible desde una perspectiva histórico, pedagógica.

La presentación que se hace del campo de la didáctica en el capítulo 4 muestra que las relaciones entre teorías y prácticas conforman un aspecto central a abordar en el desarrollo de las materias Enseñanza I y II.

Si bien el capítulo 6: "La situación de enseñanza", desarrolla algunas conceptualizaciones generales, en otras temáticas presenta desarrollos y reflexiones específicas del Nivel Inicial como lo son la caracterización del rol de enseñante, el lugar del contenido escolar en el nivel y el ambiente alfabetizador.

El capítulo 7 desarrolla una de las formas de comprender las relaciones entre juego y enseñanza ofreciendo argumentaciones y cuestionamientos referidos a las características que asume el juego en el contexto escolar. -----

ESCUELAS DE REGGIO, E. La inteligencia se construye usándola, Madrid, Morata, 1995. -----

Un conjunto de experiencias, reflexiones y propuestas escritas por los docentes a cargo del desarrollo de una propuesta pedagógica que logra un trabajo junto con la comunidad local proponiendo una escuela abierta al medio.

Todas las propuestas son interesantes de analizar como propuestas prácticas fundamentadas con solidez teórica desde diferentes dimensiones. Ofrece un rico abanico de alternativas para enriquecer la construcción de un repertorio de formas de enseñar. -----

MALAJOVICH, A. (comp.). Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000. -----

El texto desarrolla dos temáticas centrales para abordar la enseñanza en el nivel: el juego

y el impacto de la crisis social en los niños y la institución. Luego los demás capítulos abordan aspectos prácticos, propuestas didácticas y sus análisis, reflexiones sobre diferentes prácticas docentes desde la mirada de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, por ejemplo, Conocer el ambiente como propuestas para las ciencias sociales y naturales, Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes, experiencias plásticas, entre otras. -----

MOLINA, L. Y JIMÉNEZ, N. "La escuela infantil. Acción y participación", Papeles de Pedagogía, Barcelona, Paidós, 1998. -----

Parte de la transcripción de registros que presentan diferentes prácticas docentes en toda su complejidad sobre las cuales se plantean cuestionamientos. En un primer análisis problematizan las prácticas "poniendo en cuestión" los modos de resolución docentes.

Luego se sigue con un análisis del péndulo ¿protagonismo del niño? ¿protagonismo del adulto? El texto propone como protagonista la co-participación, la acción conjunta del niño con el docente y desarrolla una serie de requisitos que se necesitan para que sea posible la co-participación. También aborda en diferentes capítulos los siguientes temas: los contextos de acción y coparticipación en la escuela, comer, cuidar de uno mismo, controlar los esfínteres, jugar y explorar a uno mismo y al entorno, reposar/dormir, separarse y reencontrarse.

Presenta preguntas, realidades, cuestionamientos, propuestas, análisis, prácticas, teorías, todos los desarrollos referidos a contextos escolares-educativos. Los autores dicen: "En nuestra intención no estaba ofrecer fórmulas mágicas, ni pautas de actuación cerradas aplicables a cualquier situación, sino criterios de análisis y de actuación que deben ser reflexionados por cada educador de acuerdo con cada circunstancia, grupo de niños o niño o niña en particular". -----

MOREAU DE LINARES, L. El jardín maternal entre la intuición y el saber, Buenos Aires, Paidós, 1993. -----

Desde la caracterización del jardín maternal como un "medio idóneo para la formación y el desarrollo de los niños" se señala la importancia de realizar una tarea responsable sostenida más en el saber que en la intuición. En este sentido, y vinculados con los contenidos a desarrollar en esta instancia, se considera pertinente abordar los desarrollos teóricos vinculados con: las familias y la institución, los lactantes, deambuladores y niños de 2 y 3 años, las funciones docente en las diferentes salas, el quehacer docente, la planificación de la tarea, los niveles de desempeño docente, etcétera. -----

RICCIUTTI, H. y WILLIS, A. Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años, Madrid, Morata, 1990. -----

Se presentan principios para orientar la tarea en las instituciones que atienden a niños de 0 a 2 años. Se desarrollan argumentaciones sobre cómo entablar las relaciones entre las familias y los proyectos de las instituciones. Ofrece marcos teóricos con alta potencialidad práctica, esto se hace evidente en el desarrollo del capítulo IV, "El proyecto educativo del centro: el día de una educadora", como también en el planteo de consideraciones prácticas para los diferentes momentos, la hora de comer, la siesta, etcétera. -----

ZABALZA, M. Didáctica de la educación Infantil, Madrid, Narcea, 1996. -----

Presenta un modelo integrador de la educación infantil en varios niveles: orético-expresivo, sensorial-psicomotor, relacional-social y cognitivo. Lo propuesto en este texto puede completarse con otro texto del mismo autor (1987) Áreas, medios y evaluación, Madrid, Narcea. Parte 1: Grandes espacios temáticos de la actuación didáctica en la escuela infantil: área lingüística, matemática (lógica-científica), ambiente, corporeidad.

Desarrolla una síntesis de las características del niño de esta edad y a partir de aquí el estudio de la función de la escuela infantil, y el currículum, programa y programación. Desarrolla los objetivos de la educación infantil, la organización de los espacios de la clase y los contenidos (actividades, experiencias) en relación con los niveles presentados en la primera parte.

——— Calidad en la educación infantil, Madrid, Narcea, 1996.

Centrado en plantear criterios para establecer centros educativos de calidad, presenta "Los diez principios claves de una educación infantil de calidad" (capítulo 3). Los capítulos reúnen experiencias desarrolladas en diferentes lugares como casos en los que se logra una educación infantil de calidad. Estos son: la escuela infantil de Módena, el currículum de High/scope y su propuesta de contextualización en el denominado "Proyecto Infancia", entre otros. -----

SEGUNDA PARTE

BIBLIOGRAFÍA ORGANIZADA POR DIMENSIONES Y NÚCLEOS CONCEPTUALES

Dimensión 1: Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en el Nivel Inicial.

- Juego y enseñanza

CAÑEQUE, H. "Juego y vida", en BOCH, L. Y OTROS. Un jardín de infantes mejor, siete propuestas, Buenos Aires, Paidós, 1979.

DENIES, C. Didáctica del Nivel Inicial o preescolar, cap.VI, pto. 7, "El juego como estrategia metodológica", Buenos Aires, El Ateneo, 1989.

GALPERÍN, S. "Supuestos básicos del método Juego-Trabajo", en BOCH, L. Y OTROS. Un jardín de infantes mejor, siete propuestas, Buenos Aires, Paidós, 1979.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Juegos colectivos en la primera enseñanza, Madrid, Ap. Visor, 1980.

ORTEGA, R. Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Serie práctica nº 3, Colección Investigación y enseñanza, Sevilla, Díada, 1995.

———"Juego, desarrollo y aprendizaje en educación infantil". En Revista Aula "El juego como instrumento educativo", 1994.

ORTEGA, R; LOZANO, R. "Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la educación infantil". En Revista Aula "El juego como instrumento educativo", 1994.

SARLÉ, P. "El juego y una didáctica para el Nivel Inicial". En Revista IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII, nº15, diciembre 1999.

- “Juego y enseñanza: los rasgos del juego en la educación infantil”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Educación Infantil. Santiago de Chile, marzo 2000.
- SPAKOWSKY, E.; LABEL, C. Y FIGUERAS, C. Cap. 5: “Es posible enseñar a través del juego”, *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Colihue, 1996.
- SZULANSKI, S. “El juego-trabajo”, en *Revista O a 5. La educación en los primeros años. “El juego. Debates y aportes desde la didáctica”*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- PZELLINSKY DE REICHMAN, FERNÁNDEZ, A. *La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Ed. PAC, Ed. Latina, 1982.
- PASTORINO, E.; HARF, R.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R. Y WINDLER, R. *Didáctica y juego*. Documento curricular. Programa de transformación de la formación docente, MCE, 1994.
- “Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país”, en *Didáctica y juego*. Documento curricular. Programa de transformación de la formación docente, M.C.E., 1994, págs. 61 a 89.
- VALLEJO, A. “Juego dramático y proyectos de trabajo”, en *Revista O a 5. La educación en los primeros años. “El juego. Debates y aportes desde la didáctica”*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- VEGA, S. “Un rincón del juego simbólico: el supermercado”, En *Revista Aula “El juego como instrumento educativo”*, 1994.
- ZABALZA, M. Parte 3: “El juego como medio formativo por excelencia de la educación infantil”, en *Áreas, medios y evaluación*, Madrid, Narcea, 1987.

- Ambiente

- GALLEGO ORTEGA, J. L. (comp.). Cap. IV “La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo”, en *Educación Infantil*, Málaga, Ed. Aljibe, 1998.
- FRABONI, F.; GALLETTI, A.; SAVORELLI, C. *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, Ed. Fontanella, 1980.
- IGLESIAS FORNEIRO, L. “La organización de los espacios en la educación infantil”, en Zabalza, M. (comp.), *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narce, 1996.
- KAUFMANN, V. Y SERULNICOFF, A. *Conocer el ambiente. Una propuesta para ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial*, en MALAJOVICH, A. (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- LOUGHLIN, C. E. Y SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Morata, 1990, segunda edición.
- MCBA, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección de Formación docente continua, *Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización*, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Secretaría de Estado de Educación, Ciclo infantil, “Los espacios, los materiales y el tiempo”, en *Orientaciones didácticas*, España, 1993.
- PÉREZ, E.; VÉLEZ, M.; BARRAGÁN, S. Y TRUEBA, B. *Guía documental y de recursos. Introducción*. Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1991.
- PUJOL, Y. Y MONJAY, M. “Habitar el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 226, junio de 1994, España.

- Familias e instituciones

- CARLI, S.; LEZCANO, A.; KAROL, M. Y AMUCHÁSTEGUI, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

CÈLESTE, B. Cap. 1, “Preparar la entrada en un centro de educación infantil. Cap.6, El control de esfínteres”, en El primer año de escolarización. Cuando el niño de 2 años llega a la escuela, Madrid, Narcea, 1996.

DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A.; WOŁODARSKY ESTRIN, S. Cap. II: “La institución y la comunidad”, en Hacia el jardín maternal, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1977.

HARF, R. ¿Período de adaptación, proceso de adaptación, o período de iniciación? G.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial, 1977, 2da. edición.

MALAJOVICH, A. La escuela y la comunidad. Relaciones peligrosas. Necesidades sociales y educación. M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección del Área de Educación Inicial, 1992.

MAURIÑO, P.; GIMÉNEZ, M.; MILIONE, S. Y CANOSA M. La relación con los padres en el jardín: una difícil tarea, Ficha bibliográfica nº 3, Buenos Aires, Ed. Propuestas, 1987.

PETROLI, A. Y ESPARZA, A. “El proceso de adaptación. Conflictos dificultades y propuestas”. En Revista Novedades Educativas nº 52, abril 1995.

- *La adaptación en el jardín de infantes*, Buenos Aires, 1983.

PULPEIRO, M. Cap. II y III, en Comunicación entre padres y maestras en el jardín de infantes (entrevistas y reuniones), Buenos Aires, Ed. Latina, 1974.

- Contenidos de la enseñanza

GERSTENHABER, C. Los límites, un mensaje de cuidado, Buenos Aires, Ed. AZ, 1997.

HARF, R. Los límites ¿se enseñan?. 1995, mimeo.

KAMII, C. “La autonomía: El objetivo de la educación según Piaget”, en El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget, Madrid, Ed. Aprendizaje Visor, 1983.

MANRIQUE, A. M.; ROSEMBERG, C. ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?, Buenos Aires, Aique, 2000.

SPAKOWSKY, E.; LABEL, C. Y FIGUERAS, C. La organización de los contenidos en el jardín de infantes, Buenos Aires, Colihue, 1996.

ZABALZA, M. Parte 1: Grandes espacios temáticos de la actuación didáctica en la escuela infantil: área lingüística, matemática (lógica-científica). Ambiente, corporeidad, en Áreas, medios y evaluación, Madrid, Narcea, 1997.

- El lugar de los aportes de las didácticas de las disciplinas para pensar la enseñanza

BENLLOCH, M. Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación, Buenos Aires, Paidós, 1992.

KAMII, C. DEVRIES, R. El conocimiento físico en la educación preescolar, Madrid, Ap. Visor, 1983.

Weismann, H. La enseñanza de la ciencia en el parvulario, en Cuadernos de Pedagogía nº 102, 1983.

- Los objetos y materiales para la enseñanza

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Secretaría de Estado de Educación, Ciclo infantil, “Los espacios, los materiales y el tiempo”, en Orientaciones didácticas, España, 1993.

PEREZ, E; VELEZ, M; BARRAGÁN, S. Y TRUEBA, B. Guía Documental y de Recursos. Introducción, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1991.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Sugerencias de juguetes para las Salas del jardín Maternal.

ZABALZA, M. Parte 2: Medios. Materiales y recursos didácticos en Áreas, medios y evaluación, Madrid, Narcea, 1987.

- La evaluación de los aprendizajes de los niños

BOSCH, L. Evaluación en el jardín de infantes, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1981.

GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, La evaluación en la educación inicial. Anexo del Diseño curricular para la Educación Inicial, 1997.

FERRARI DE PRIETO, J. "La observación directa de la conducta como procedimiento didáctico para la capacitación del personal de los jardines maternos" (ficha).

ZABALZA, M. Parte 4. La evaluación en la educación infantil en Áreas, medios y evaluación, Madrid, Narcea, 1987.

- Formas de enseñar

PITLUK, L. EPSZTEIN, S. Aula-taller en jardín de infantes, Buenos Aires, Troquel, 1991.

VIOLANTE, R. Reflexiones sobre modos de intervención pedagógica en el Jardín Maternal en Revista Profesional Docente. Caminos de ida y vuelta, Año 3, nº22 marzo, 1999.

TARDOS, A. "La mano de la educadora" (artículo publicado en Da Loczy) del libro "bambini attivi e autonomi", Firenze, COCEVER, traducción Rosa Violante, 1990.

Dimensión 3: Diseño y desarrollo de la Enseñanza-Currículum.

BURGOS, N.; PEÑA, C. El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica. Buenos Aires, Colihue, 1997.

BOTTINELLI, M.; PEREZ BLANCO, M. Una forma de planificar la unidad didáctica en Revista Novedades Educativas, nº 86 febrero de 1998.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Pre Diseño curricular para la educación inicial. Marco General, 1999.

———Pre Diseño Curricular para la educación inicial. Niños de 45 días a 2 años, 1999.

———Pre Diseño Curricular para la educación inicial. Niños de 4 y 5 años, 1999.

———Pre Diseño Curricular para la educación inicial. Niños de 2 y 3 años, 1999.

———Educación inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular, 1999.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, República Argentina, 1994.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento-Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial, Anexo, 1º Ciclo, Jardines Maternos, 1991.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación,

Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1995.

STEIN, S.; SZULANSKI, S. Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel Aviv, 1997.

ESCUELAS DE REGGIO EMILIA. La inteligencia se construye usándola, Madrid, Morata, 1995.

REVISTA O A 5 LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS. "Planificación. Aportes para anticipar y desarrollar la tarea", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, año 2, nº 10, Febrero de 1999.

REVISTA LÁPIZ Y PAPEL NIVEL INICIAL. "Contenidos en acción", coordinación Ana Malajovich; nº 1 (2da. ed. Set. 1997), nº 2 (Abril 1996), nº 3 (Julio 1996), nº 4 (Set. 1996), Buenos Aires, Tiempos Editorial.

SELMÍ, L.; TURRINI, A. La escuela infantil a los tres años, Madrid, Morata, 1988.

JUEGO Y ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

Si las notas que caracterizan al **juego** son, entre otras, el ser libre (no ser dirigido desde afuera), incierto (en el sentido de que no prevé pasos), improductivo, ficticio, reglamentado, placentero (Cañeque 1991), se contraponen a la **enseñanza** en tanto actividad intencional que se realiza con la finalidad de promover aprendizajes, de intervenir con el objetivo de transmitir saberes, experiencias, conocimiento a los alumnos. Desde esta perspectiva se podría pensar que la enseñanza obstaculiza la posibilidad de que se desarrolle el juego.

En cambio si afirmamos junto con R. Rosas (1994):¹ "todo juego queda definido por la relación afectiva intrínseca que un jugador tiene con su actividad, (...) esta actividad es posible de ser diseñada externamente y (...) los motivos de esta actividad varían con la edad". En tanto se considera la posibilidad de que sea diseñada externamente, **juego y enseñanza** admiten posibles relaciones.

En el contexto escolar se da una suerte de tensión entre juego y enseñanza. El juego se convierte en tal según la intencionalidad del jugador, por lo tanto el docente puede promover situaciones lúdicas pero quienes otorgan el verdadero carácter lúdico a las situaciones son los niños. En este sentido la intencionalidad del docente está limitada por la decisión de los niños y a su vez la intencionalidad de los niños está enmarcada en el contexto escolar que de por sí pone condicionamientos al juego, diferentes de los que existen en otros contextos (Harf y otros, 1996).

Se desarrollan a continuación las siguientes temáticas:

- a) Las relaciones entre juego y enseñanza.
- b) Las diferentes propuestas de enseñanza centradas en el juego propias del Nivel Inicial.

a) Las relaciones entre juego y enseñanza

La intencionalidad docente, la enseñanza, puede adquirir distintas formas, diferentes matices; éstas hacen que las relaciones entre enseñanza y juego también se configuren con diferentes particularidades. Trataremos de caracterizar cuatro diferentes modos en que se han entendido las relaciones entre juego y enseñanza en el Nivel Inicial en nuestro país.

1-Enseñar por medio del juego

El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza. (Froebel, F. 1913; Decroly, O. 1932; Montessori, M. 1939; Vera Peñaloza, R. 1894; Fritzsche, S.; Duprat, H. 1968; Galperin, S. 1979; Kamii, C.; DeVries, R. 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989). "Jugar para..."

¹ Rosas, R. De cómo el Homo Sapiens devino en Homo Faber gracias al Homo Ludens, trabajo de la Universidad de Temuco, Chile, 1994.

2- Enseñar **o** jugar

Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1979). "Jugar por jugar".

3- Enseñar **y** jugar

La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño. La enseñanza incluye, entre otras modalidades, la presentación de propuestas lúdicas que intentan promover el juego del niño. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, el jugador, el niño es quien decide si juega (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R.; 1996). "Jugar en el contexto escolar".

A modo de cuarta alternativa incluimos algunas de las ideas planteadas por P. Sarlé (1999) en su investigación sobre "El lugar del juego en el Nivel Inicial", dado que nos aporta desde una perspectiva diferentes conocimientos sobre los rasgos que parecieran tener en común los juegos en el contexto escolar y que los diferencian de otros juegos fuera de la escuela. Esta propuesta intenta recuperar el concepto de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1988) tratando de recuperar el lugar del juego en la construcción de las prácticas.

Los distintos modos presentados para explicar cómo se comprenden las vinculaciones entre juego y enseñanza no remiten a propuestas diferentes que se reemplazan unas por otras en una secuencia histórica. Si bien podemos señalar en qué momento aparecen los diferentes modos de plantear tanto las conceptualizaciones teóricas como las propuestas concretas de enseñanza que expresan relaciones particulares entre juego y enseñanza, todas conviven hoy con distintos niveles de presencia en las prácticas docentes, en la cotidianeidad de la vida de las salas del Nivel Inicial.

1. Enseñar por medio del juego

El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza.
(Froebel, F. 1913; Decroly, O. 1932; Montessori, M. 1939; Vera Peñaloza, R. 1894; Fritzsche, S.; Duprat, H. 1968; Galperin, S. 1979; Kamii, C.; DeVries, R. 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989). "Jugar para..."

El juego es un medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza con niños pequeños.

A lo largo de la historia de la Educación infantil, diferentes pedagogos han tratado de desarrollar modelos de enseñanza en las que el juego se utilizaba como forma privilegiada de aprender. Tal es el caso de los llamados "precursores", la propuesta de juego-trabajo de los años 60 y las diferentes búsquedas por vincular la enseñanza a través de los juegos colectivos y de conocimiento físico, o la utilización de juegos como estrategia metodológica para enseñar contenidos de las diferentes disciplinas en que se dividió el currículum a partir de la década del 90.

a) "Froebel basó sus sistemas de enseñanza en la naturaleza y el juego, pues consideraba a éste como una actividad infantil que ¡todo! lo puede." ² Inicialmente Froebel, y otros precursores (Decroly) parten

² Autores varios. El Kindergarten en la Argentina. Rosario Vera Peñaloza, presidente de la comisión encargada de organizar el trabajo, 1984.

del reconocimiento de la importancia del juego en la vida del niño. Al mismo tiempo se proponen aprendizajes específicos a lograr en los niños: el desarrollo de los sentidos, las ocupaciones froebelianas, letras y números, reconocimiento de los objetos, el conocimiento de sí mismo y del medio, entre otros. Estos aspectos forman parte de ejercicios y juegos educativos con materiales especialmente diseñados para que las actividades que los niños realicen conduzcan a los aprendizajes deseados. Los juegos educativos, son por ejemplo: juegos con los dones froebelianos, juegos en la arena con piedras y material de construcción, juegos sensoriales, juego de la lectura de palabras. En los diferentes casos se dan instrucciones precisas destinadas a los docentes acerca de las intervenciones posibles para que los niños realicen los juegos para aprender.³

b) Con el movimiento de la Escuela Nueva, en el jardín de infantes se instala la propuesta de juego-trabajo (Fritzsche, Duprat, 1968; Cordeviola de Ortega, 1967)⁴ que ofrece interesantes oportunidades para favorecer diferentes aspectos del desarrollo de la personalidad infantil, en particular, la autonomía en la elección como también la oportunidad de trabajar en pequeños grupos. El juego-trabajo se incluye en el grupo de propuestas de juegos con finalidad educativa. "La combinación juego-trabajo (...) conserva del juego lo placentero y encierra dentro de sí una finalidad de la que sólo participa la maestra ya que el niño la realiza en forma creadora.(...) El juego se transforma así en una actividad útil para el buen desarrollo de la infancia" (Fritzsche, Duprat, 1968).⁵

En cada uno de los rincones el niño aprenderá diferentes aspectos a través de materiales didácticos, propuestas del docente, etc. Por ejemplo en el rincón de construcciones se favorecerá "el desarrollo inteligente, el crecimiento socio-emocional, etc."⁶ En el rincón de dramatizaciones se favorecerá "el crecimiento social e individual, el alivio de posibles tensiones que aseguren un mayor grado de salud mental, el crecimiento socio-afectivo a través de un mayor conocimiento de sí mismo, que le permite reafirmar su yo y lograr un mejor contacto con los otros niños".⁷

c) Durante los años 80 la propuesta de enseñanza basada en el modelo de C. Kamii propone juegos como medios para el logro de los objetivos educativos. Tanto en los juegos de conocimiento físico (1983), los juegos matemáticos (1982), los juegos colectivos (1980), la citada autora expresa con claridad que los juegos tienen valor educativo si colaboran en la consecución de los tres objetivos básicos: 1-que los niños (en relación con los adultos) sean autónomos a través de relaciones seguras donde el poder de los adultos se reduzca al mínimo, 2-que desarrollen su capacidad de descentración y coordinación de diferentes puntos de vista (en relación con los compañeros) y 3-que fueran despiertos, curiosos, críticos y que tuvieran confianza para pensar y decir lo que piensan (en relación con

³ Para ampliar esta perspectiva remitimos a la lectura del trabajo de Pastorino, et al Didáctica y Juego. M. C. y E. P.T.F.D. Documento Curricular. En particular el Pto. IV- A-Historiografía pedagógica del juego: Los precursores (pág. 39 a 60), 1994, en donde se reseñan las ideas que sostuvieron cada uno de los precursores sobre el juego.

⁴ Para ampliar esta perspectiva remitimos a la lectura del trabajo de Pastorino, et al Didáctica y Juego. M. C. y E. P.T.F.D. Documento curricular, en particular el Pto. IV- A-Historiografía pedagógica del juego: Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país, (pág. 61 a 89), 1994, en donde se realiza un recorrido explicativo a través del análisis de textos y documentos curriculares (pág. 61 a 89).

⁵ Fritzsche, C. Duprat, H. Fundamentos y estructuras del jardín de infantes, Buenos Aires, Estrada, 1968.

⁶ Pellicciotta de Alonso, I. Casullo de Mas Velez, M. N. Dramatización y Construcciones en Enciclopedia Práctica Preescolar, Buenos Aires, Latina, 1973.

⁷ Ibidem.

el aprendizaje).⁸ "La situación ideal para aprender es aquella en que la actividad es tan agradable que el que aprende la considera a la vez trabajo y juego" (Kamii, C.; De Vries, R. 1982).⁹

d) Con el advenimiento de la pedagogía crítica y la revalorización de los contenidos hacia fines de los años 80, el juego mantiene su status de estrategia metodológica, constituyéndose en el medio para enseñar contenidos vinculados con la matemática, lengua, educación física y otras áreas disciplinares. "(...) el juego se integra a todos los momentos del quehacer, pero en diferentes niveles según sea la actividad y su didáctica (...) el centro de la acción educativa está constituido por los contenidos sobre los que se juega y el rol que le cabe al docente en este aspecto. Ellos deben posibilitar al niño que juega pasar de la aprehensión confusa y desorganizada de la realidad al conocimiento más elaborado de la misma (...)" (MCBA Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1989).

Las diferentes propuestas de juego (centralizador, dramático, juego-trabajo, etc.) como modalidades de organización de las actividades se caracterizan haciendo especial referencia a los contenidos a abordar en cada una de ellas. Así se propone el "juego centralizado (...) (donde) las actividades pueden girar sobre contenidos de una o varias disciplinas. (...) El juego-trabajo (donde) las propuestas de actividades y/o materiales se establecen en función del trabajo sobre los contenidos de las diferentes disciplinas" (MCBA, Anexo del Diseño Curricular del Nivel Inicial, 1995). El juego es el medio a través del cual se enseñan los contenidos disciplinares.

Esta utilización del juego como "medio para" es la que aparece con mayor fuerza en los textos destinados a las maestras jardineras desde Froebel hasta nuestros días.

- En los años 70

"El juego es el medio educativo por antonomasia en el nivel preescolar (...) es el medio educativo por excelencia del jardín de infantes; es, casi diría, nuestro sustento único en materia de didáctica preescolar" (Duprat, H. en Siete propuestas para un jardín de infantes mejor, 1979).

"(...) cualquiera sea el tipo de aprendizaje que se quiera que los chicos adquieran (intencionalidad del docente), se vehiculizará por medio de las múltiples posibilidades que el juego ofrece: con elementos, sin elementos, alrededor un tema, con participación o no del docente, juegos espontáneos, juegos dirigidos" (Galperín, S. en Siete propuestas para un jardín de infantes mejor, 1979).

- En los años 80

"Considerar el juego como el modo peculiar de interacción del niño consigo mismo, los otros y las cosas implica privilegiar la actividad lúdica como el recurso metodológico más apropiado para la consecución de los objetivos y contenidos educativos del Nivel Inicial" (Denies, C. Didáctica del Nivel Inicial, 1989).

- En los años 90

"El juego es un principio didáctico que orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños a través de la intervención del docente" (Spakowsky, E.; Label, C.; Figueras, C., 1996).

"La introducción de contenidos disciplinares en el Nivel Inicial resulta un desafío para el docente

⁸ Kamii, C.; De Vries, R. Los juegos colectivos en la primera enseñanza, Madrid, Aprendizaje Visor, 1980.

⁹ Kamii, C.; De Vries, R. El niño y la educación preescolar, Madrid, Aprendizaje Visor, 1982.

en un doble sentido: por una parte debe ampliar sus conocimientos (...); y por otra, incluir el juego o situaciones lúdicas en las estrategias metodológicas que utilice para la apropiación por parte de los niños de dichos contenidos" (Bosch, L. en *El juego en la acción educativa del Nivel Inicial*, 1999).

2. Enseñar o jugar

Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1973, 1979, 1991, 1992). "Jugar por jugar".

Cuando se juega "en serio", esta actividad no admite determinaciones externas en las que el juego esté al servicio de otra finalidad. La finalidad del juego es jugar, por lo tanto toda direccionalidad externa impuesta al juego del niño hace que esta actividad pierda su carácter lúdico.

El juego se caracteriza por ser libre, ficticio, incierto, improductivo, reglamentado, placentero. Éstas son las características esenciales del juego según el teórico R. Caillois, que retoma y expone H. Cañeque (1991)¹⁰ afirmando al mismo tiempo que "todas estas características se ven violentadas o simplemente disminuidas en su accionar cuando el juego se regla externamente o es utilizado como medio para lograr objetivos externos a su propio desarrollo".¹¹

En el artículo "Juego y vida" (Cañeque, H., 1979) la autora presenta una crítica al juego-trabajo en tanto estructura didáctica con una clara direccionalidad externa ejercida por el docente y por lo tanto alejada de lo que desde esta perspectiva se considera juego. Desde esta crítica se privilegia el lugar del juego independientemente de los contenidos que el docente busca enseñar. El juego en sí mismo tiene un valor educativo fundamental pero hay que habilitar espacios, dar permiso de juego, para que se dé en el jardín. De este modo se reconocen como espacios o momentos diferentes y ambos formando parte de la actividad en el jardín: 1-momentos de juego y 2-momentos de aprendizajes más sistemáticos que apuntan a la enseñanza de contenidos determinados.

El pensamiento de H. Cañeque ofrece aportes interesantes para analizar el juego y su vinculación con la enseñanza. Desarrolla fundamentos teóricos tomando como fuentes a los grandes teóricos del juego (Huizinga, Caillois, entre otros) y desde esta perspectiva ofrece diferentes análisis sobre la situación del juego en la escuela.

Su postura teórica desde lo expresado en 1973¹² hasta su escrito con C. Castro y H. Greco en 1999¹³ se sintetiza en algunas ideas centrales que presentaremos a continuación:

1- La valorización del juego como actividad libre "si mediaren órdenes externas, imposiciones u otro tipo de exigencias similares, la experiencia pierde inevitablemente su condición de juego" (Cañeque, H. 1979).¹⁴ "El juego nace del deseo del jugador, por lo tanto no puede ser ordenado por otros" (Cañeque, H. 1991, 8).

¹⁰ Cañeque, H. *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto*, Buenos Aires, El Ateneo, 1991.

¹¹ Cañeque, H., op. cit., 1991, pág.10.

¹² Cañeque H. Desde el planteo, hacia la búsqueda de métodos de juego en el jardín de infantes en *Revista Todos Juntos*, Ed. Bichito de Luz, 1973. En este artículo critica fuertemente la propuesta de juego-trabajo y propone una metodología: "el juego de sala total".

¹³ Cañeque, H.; Castro, C.; Greco, H. *El juego es vida en Revista libro para la educación Inicial*, año 2, nº 8, "El Juego", Buenos Aires, Ed. Novedades educativas, enero 1999.

¹⁴ Cañeque, H. "Juego y vida" en Bosch y otros, *Siete propuestas para un jardín de infantes mejor*, Buenos Aires, Paidós, 1979.

2- La importancia de habilitar o abrir un campo de juego. "Permiso de juego, concretamente sería decir y sentir: una persona o un grupo pueden jugar aquí y ahora a lo que necesiten. Esta intención se puede vehiculizar desde el espacio (...) desde el tiempo de juego (...) desde los materiales a usar (...) etc." (Cañeque, H., 1991, 12).

3- El rol del educador como facilitador implica entrenar "en forma permanente sus propias capacidades para observar, escuchar, dar, recibir, comunicar, tocar, percibir y sentir en la doble relación consigo mismo y con los otros (...) es decir, posibilitar experiencias que alienten los intentos de explorar y conocer" (Cañeque, H.; Castro, C.; Graco, H., 1999).

4- La recuperación de los juegos tradicionales como un gran desafío docente. Saltar a la soga, las escondidas, la mancha, el juego de pelota, la casita, o comprar y vender, surgen con la más rica energía. "Todos ellos son una permanente invitación a recuperar datos útiles de tradiciones ancestrales y a buscar los hilos invisibles de la ilusión que desde siempre nos impulsa a jugar y a crear, o sea, a enriquecer y transmitir la cultura" (Cañeque, H., 1991, 60).

5- Las funciones esenciales del juego, en tanto se reconoce que sirve para "descubrir, relacionar a unos con otros, equilibrar el cuerpo con el alma, transmitir valores bienes y productos culturales, evadirse saludablemente de la realidad, expulsar, expresar, sacar y destrabar, experimentar, aprender el manejo de la libertad" (Cañeque, H.; Castro, C.; Graco, H., 1999).

6- La diferenciación del juego respecto del trabajo, de la realidad, de la enseñanza (Cañeque, H., 1979).

▲ Juego y trabajo

"(...) habría que partir de una idea central: trabajar es básicamente renunciar al juego, así como jugar es renunciar al trabajo (...) El trabajo consiste en lo que el hombre se ve obligado a hacer. Si te obligan a pintar una valla, eso es trabajo, pero si la pintas por gusto, entonces es juego (...)" (Cañeque, H., 1991, 38).

▲ Juego y realidad

"La realidad en que se desarrolla (en el juego) es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados" (Cañeque, H., 1991, 10).

▲ Juego y enseñanza

"Es común observar cómo se usa el juego de manera engañosa tal como si fuera un 'cebo' para introducir al niño o al adulto en una actividad dirigida hacia un rendimiento esperado similar al trabajo" (Cañeque, H., 1991, 36).

"Existe una inclinación generalizada a valorar o demandar aquellos juegos que reportan utilidad, sea ésta de tipo comercial, afectivo, intelectual, etc. Esta búsqueda lleva a resultados efectistas que impiden profundizar en los aspectos más vitales del juego y disfrutarlos" (Cañeque, H., 1991, 14).

7- Frente a la pregunta ¿qué hace la escuela frente al juego?, considera que la escuela aún no se ha ocupado seriamente del juego y que en tanto el juego es fuente de vida en las culturas es obligación de la escuela revivirlo, conservarlo y enriquecerlo.

La postura que propone el juego como medio, estrategia, para la enseñanza de los "dones froebelinos", las "habilidades", los "contenidos" es criticada desde los años 70 por H. Cañeque (1973, 79, 91, 92) dado que, según su opinión, en estas propuestas el juego pierde sus notas características. "Cuando el juego es usado como medio didáctico (...) baja notablemente en su intensidad, en su fluidez, en su expresión y demás, porque sólo es un elemento que se está utilizando como un medio para llegar a un logro preestablecido" (Cañeque, H., 1992).¹⁵

La "direccionalidad externa" que se le imprime al juego en la escuela, es criticada por la autora especialmente en el caso del juego-trabajo (Cañeque, H., 1979) donde los objetivos de los docentes son los que guían la selección de propuestas y materiales de juego como también las intervenciones que se desarrollarán durante la actividad. A partir de las críticas a todas las formas del "jugar para...." contraponen y presentan su postura, la propuesta de "jugar por jugar".

Contrargumentando la línea de pensamiento del "jugar por jugar", otros autores opinan que la "direccionalidad externa" expresa lo propio de la escuela, su función, que es conducir las actividades de tal modo de promover el aprendizaje de los contenidos socialmente válidos. En este sentido consideran que en el "jugar por jugar" "se apartan de los encuadres pedagógicos y fundamentan su propuesta en principios psicológicos. El juego, en este caso, se plantea como momento de la actividad diaria que no persigue otra finalidad que no sea el jugar", ¹⁶ por lo tanto consideran que "esta versión de juego corresponde a la psicologizada corriente no-directiva" .¹⁷

Parecería plantearse una polémica en términos excluyentes: juego vs. enseñanza; sin embargo frente a la pregunta ¿la enseñanza de contenidos y el juego son aspectos incompatibles? podemos reconocer que "la presencia explícita de los contenidos (...), parece haber planteado un reemplazo de un aspecto por otro (la enseñanza explícita de los contenidos reemplaza al juego) en lugar de un cambio de posiciones y lugares que implica redefiniciones pero no ausencias de ambos aspectos (...) por esto defendemos la presencia de las propuestas lúdicas, que no excluyen la enseñanza de contenidos escolares".¹⁸

Queda planteada una tercera posición que asume la enseñanza de contenidos sin excluir el juego en la escuela y contesta a los argumentos de H. Cañeque del siguiente modo: "consideramos que la respuesta lúdica del niño en el contexto escolar puede conservar intensidad, fluidez y expresión sin que exista una 'degradación' de la cualidad lúdica, manteniéndose la riqueza del juego y responder a la intencionalidad del docente. Será un desafío para el docente adecuar la propuesta lúdica dado que el niño es el verdadero jugador".¹⁹

¹⁵ Cañeque, H. Diálogo en el programa radial "Caminos de Tiza", coordinado por M. Goldberg, 1992.

¹⁶ MCBA, Diseño curricular para la Educación Inicial, 1989, págs. 47-48.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Violante, R. "Los juegos grupales en el nivel inicial: una oportunidad para enseñar matemáticas", en Revista Ida y Vuelta. Profesional Docente, año 2, nº 11, noviembre 1997.

¹⁹ Pastorino y otros, Didáctica y Juego, M. C. y E., P.T.F.D. Documento curricular, 1994.

3. Jugar en el contexto escolar

La enseñanza incluye, entre otras modalidades, la presentación de propuestas lúdicas que intentan promover el juego del niño. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, el niño es quien decide si juega. (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1996) "Jugar en el contexto escolar".

Aun desde la perspectiva que sostiene H. Cañeque es interesante señalar que "las situaciones lúdicas protagonizadas por los niños 'sufren' transformaciones, debido a que el contexto escolar se constituye 'per se' en un transformador 'natural' y necesario de toda actividad que en él se desarrolla" (Harf y otros, 1996, 187). En este sentido cualquier juego que sucede en la escuela tiene condicionamientos externos en tiempos, espacios, materiales y otras variables que adquieren definiciones particulares por el sólo hecho de transcurrir en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva se trata de caracterizar lo que se entiende por "propuesta lúdica" (Harf y otros, 1996) a diferencia de juego. Así como se distingue entre enseñanza y aprendizaje, se propone diferenciar propuesta lúdica presentada por el docente y juego como la actividad propia del niño.

En la búsqueda de respuestas a algunas preguntas Pastorino, Harf y otros (1994-1996) "ponen en cuestión" ideas vinculadas al juego en el Nivel Inicial generando conceptualizaciones que manifiestan una particular manera de caracterizar las relaciones entre juego y enseñanza.

Se presentan a continuación tres grupos de preguntas relacionadas con la caracterización de juego, las relaciones entre juego y trabajo, y las relaciones entre juego y enseñanza.

a- Acerca de la caracterización de juego

¿Cuáles son las notas que caracterizan los juegos? ¿estas notas son exclusivas de las actividades lúdicas o son características también de otras actividades humanas?

Al pensar en las notas que caracterizan los juegos se nos presentan las siguientes: el placer, la creatividad, el desafío, la incertidumbre, las reglas, la ficción, entre otras. Pero estas notas no pertenecen sólo a las actividades lúdicas, un artista al crear un poema despliega una actividad creativa, ficcional, probablemente placentera, pero no podemos afirmar que inventar un poema sea un juego, salvo que así lo decida el escritor.

Quien otorga el carácter lúdico a las diversas situaciones es el sujeto protagonista de las actividades. Jugar al fútbol puede ser un trabajo o un juego según la intencionalidad de quienes participan en esta actividad.

El juego es entonces una de las actividades humanas que comparte ciertas características pertenecientes a otras actividades humanas.

b- Acerca de la diferencia/ semejanza entre juego y trabajo

¿Todo lo que no es juego es trabajo?, ¿todas las actividades que se desarrollan en el jardín son juegos?, ¿o son trabajos?, ¿cómo diferenciar juego de lo que no lo es?

En la cotidianidad del Nivel Inicial "hay actividades que son juegos, otras que son trabajos, otras que no son ni juego ni trabajo, por ejemplo: tomar la merienda, ir al baño, hay otras que comparten

características propias del juego y del trabajo. (...) Juego y trabajo son los extremos de un continuo en el que se pueden ubicar las diversas actividades que se desarrollan en el Nivel Inicial. El lugar que ocupe cada uno de ellos en el continuo dependerá del potencial lúdico que contenga" (Harf y otros, 1996, 186-87) y de la intencionalidad del jugador.

En relación con este punto H. Cañeque (1991) parte de una diferenciación clara entre juego y trabajo, y afirma que las actividades que presentan más problemas para su implementación y para el análisis son las llamadas "actividades grises", precisamente por tener características de ambos campos de conducta. En esta categoría incluye los "juegos para..." aprender, prevenir, dado que son juegos que se estructuran con un objetivo externo a la propia actividad.

En un continuo, donde reconocemos como extremos el juego y el trabajo, se pueden ubicar las diferentes actividades que se realizan en el Nivel Inicial según el grado de potencial lúdico que conlleven y la intencionalidad de los jugadores.²⁰

c- Acerca de las relaciones entre juego y enseñanza

¿El juego es una estrategia metodológica?, ¿es un medio para enseñar?, ¿es una propuesta de enseñanza?

Partimos de diferenciar la actividad del docente y la actividad del niño, así como diferenciamos enseñanza y aprendizaje.

El juego es la actividad del niño y la propuesta lúdica es la actividad del docente, por lo tanto el juego en sí mismo no podría ser una estrategia metodológica del docente. "Podríamos decir lo mismo del lenguaje infantil y a este respecto nadie duda: el lenguaje no es una estrategia, es una de las manifestaciones de la conducta infantil con la que el docente trabaja y a la que procura enriquecer." ²¹

El docente presenta propuestas lúdicas con diferentes grados de potencial lúdico (que contengan las notas características del juego, que planteen desafíos, que sean creativas, etc.) que pueden conformarse en juegos o no, esto último depende de los niños, quienes podrán adjudicarle el carácter lúdico a la situación.

"La adjudicación de un carácter lúdico es más compleja en aquellas actividades a partir de las cuales, y durante las cuales, el docente alienta la apropiación por parte de los niños de determinados contenidos escolares. En esta situación el asunto se complejiza: la intención del docente puede resultar externa y ajena, no pertinente o inoportuna." ²²

²⁰ Denies (1989) op. cit., afirma en la pág. 107, citando a Claparede que desde la perspectiva del niño "no podría trazarse entre juego y trabajo una frontera absoluta, juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasó de uno a otro por medio de una graduación insensible". La misma idea es tomada desde la perspectiva del docente tratando de caracterizar los diferentes tipos de actividades que se proponen a los niños. En la preocupación por diferenciar juego de lo que no lo es en las propuestas de enseñanza, Malajovich (2000) propone una categorización de diferentes tipos de situaciones: las situaciones lúdicas, las situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y las situaciones de no juego. En esta categorización resultan discutibles las variables que se toman para establecer esta diferenciación dado que se vincula con el grado de protagonismo del niño en las decisiones sobre qué hacer, y cómo hacerlo. Los juegos reglados, tradicionales, por ejemplo son situaciones lúdicas sin duda y la decisión del niño acerca de cómo llevarlas a cabo se basa en jugar el juego tal como se lo enseñaron a jugar, como lo indica la tradición.

²¹ Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R.; op.cit., 1996, pág. 182.

²² Op. cit., pág. 183.

Desde este modo de comprender las relaciones entre juego y enseñanza se piensa en un docente que:

- Habilite dentro del contexto escolar diferentes oportunidades lúdicas, las proyecte anticipadamente para que los niños efectivicen los distintos aprendizajes. "Un juego de cartas especialmente diseñado puede conformarse en una oportunidad interesante para enseñar matemática en el Nivel Inicial."²³
- Enseñe facilitando la conformación de espacios de juego con distintos grados de organización, habilitando el "permiso para jugar", enseñando a jugar si es necesario, mostrando una actitud de disponibilidad, convirtiendo el espacio escolar en "campo de juego".

En el intento de profundizar la comprensión de la trama constitutiva del juego en el contexto escolar se reconocen diferentes variables que afectan las situaciones lúdicas: tiempo, espacio, objetos, protagonismo de los actores (docente y niños), contenido escolar, clima y potencial lúdico. La presencia de las variables referidas a las intervenciones docentes y al contenido escolar son las que distinguen fuertemente las propuestas lúdicas del juego en otros contextos.

La enseñanza no conduce de modo lineal al logro de los aprendizajes en los niños (Fenstermacher, 1988), de modo análogo podemos afirmar que la presentación de propuestas lúdicas no implica que los niños jueguen. Esto último depende de la intencionalidad de los jugadores.

Desde esta perspectiva se autoriza en el contexto escolar el ejercicio de la direccionalidad externa en función de la enseñanza de contenidos escolares sin por ello "traicionar" la esencia del juego" (Harf y otros, 1996). El niño juega, el docente presenta propuestas lúdicas.

"En la acción educativa del Nivel Inicial es preciso no olvidar que, si bien la actividad lúdica es el mejor vehículo para desarrollar la enseñanza intencional que tiene lugar en el mismo, el juego es un espacio propio del niño en el que el adulto debe desempeñar su rol no para determinar a qué, cómo, con qué y con quién jugar, sino para brindarle ese espacio enriquecido y ampliado, para facilitarle el recorrido del itinerario hacia los aprendizajes" (Bosch, L., 1995).

Segundo diálogo entre las modalidades de comprender las relaciones entre juego y enseñanza

La propuesta del "juego en el contexto escolar" es analizada por A. Malajovich²⁴ quien señala que si bien "se observa un intento de reivindicar el espacio escolar como espacio de transmisión de conocimientos (...) al tiempo que se valoriza el juego como actividad esencial de los niños, paralelamente se lo sigue concibiendo como estrategia o como principio didáctico, reservándole la función de posibilitar el aprendizaje infantil, con una fuerte intervención docente no en el juego mismo sino en su planificación y evaluación en relación con objetivos y contenidos".

Tal como queda expresado en la presente cita, la autora señala dos cuestiones que desde su perspectiva no están resueltas en el planteo de jugar en el contexto escolar.

En primer lugar observa una contradicción entre: a- la preocupación por vincular estrechamente el juego con el aprendizaje escolar y b- la diferencia establecida entre juego y propuesta lúdica.

Se podría contraargumentar explicitando que en las "propuestas lúdicas" se incluye la consideración de que los aprendizajes que suceden en las situaciones de juego forman parte de los objetivos

²³ Violante, R., op. cit., 1997.

²⁴ Malajovich, A. "El juego en el Nivel Inicial" en Malajovich, A. (comp.) Recorridos didácticos en el nivel inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000.

a lograr en el Nivel Inicial con los niños, tan valorizados como aquellos que se logran a través de otro tipo de propuesta. La diferencia reside en que Malajovich parte de un supuesto diferente: considera que el aprendizaje es producto de una actividad del sujeto que requiere esfuerzos, en cambio el juego se caracteriza por lo contrario. Juego y aprendizaje escolar, según su perspectiva, no pueden darse juntos.

En cambio desde la perspectiva del "jugar en el contexto escolar", juego y aprendizaje escolar pueden darse juntos. En las situaciones lúdicas también se construyen aprendizajes.

La segunda cuestión se refiere a que en las "propuestas lúdicas" se plantea la intervención docente no en el juego mismo sino en su planificación y evaluación en función de los objetivos y contenidos. En este sentido resulta enriquecedora esta observación dado que en la perspectiva de "jugar en el contexto escolar" hay una centración importante puesta en los contenidos a enseñar. Se parte de pensar qué enseñar y en función de los contenidos a enseñar se arman las propuestas lúdicas, de tal modo que se van construyendo, a modo de repertorio de juegos, aquellos que sirven para enseñar diferentes contenidos: la funciones de los números, las propiedades de los materiales, las características de los textos literarios, etc. El contenido escolar determina la selección y el diseño del juego. Los contenidos "mandan", son los contenidos los que determinan el diseño del juego y las intervenciones docentes en cada uno de ellos. Frente a esta postura resulta interesante recoger opiniones que ponen de manifiesto la misma preocupación señalada por Malajovich (hoy compartida por muchos educadores del Nivel Inicial) por las prácticas que pueden desencadenarse al otorgar un lugar central al contenido de enseñanza en el Nivel Inicial. "El Anexo 1995, que organizó los contenidos desde una perspectiva disciplinar –lo que resultó un aporte novedoso y un verdadero desafío para la didáctica del nivel– tuvo como un efecto no deseado desdibujar las propuestas lúdicas en las prácticas aúlicas" (Vieytes de Iglesias, 1999).²⁵

"La definición de contenidos disciplinares y expectativas de logro ha impactado fuertemente en la vida cotidiana del Nivel Inicial, operando una serie de transformaciones al interior de sus prácticas y cuestionando enfoques, de algún modo más tradicionales, basados en el juego y la socialización" (Sarlé, P. 1999).²⁶

A modo de cuarta alternativa: aportes de una investigación didáctica para pensar las relaciones entre juego y enseñanza

(...) el trabajo tiene por objeto iniciar el desarrollo didáctico de uno de los conceptos fundantes del Nivel Inicial como es el juego (Sarlé, P., 1999).

Esta perspectiva aporta ricas conceptualizaciones construidas a partir de un trabajo de investigación didáctica llevada a cabo por P. Sarlé (1999)²⁷ sobre el lugar del juego en el Nivel Inicial. En el mismo se parte del análisis de lo que sucede en la vida cotidiana de las salas.

Los resultados obtenidos permiten "poner en discusión dos cuestiones que la literatura plantea en torno a las relaciones entre juego y enseñanza (...) la denominada **desnaturalización del juego** dado

²⁵ Vieytes de Iglesias, M. "Nivel Inicial: Revalorizar el juego". Revista Aires, año 1, nº 11, abril de 1999.

²⁶ Sarlé, P. "El juego y la construcción de una didáctica para el Nivel Inicial" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VIII, nº 15, diciembre, 1999, pág. 38.

²⁷ Sarlé, P., ibid, 1999.

los límites que la escuela parece imponerle, y la consecuente imposibilidad del maestro en **intervenir en los juegos**. Esta imposibilidad limita al maestro y lo deja atrapado en una suerte de **contemplación externa** del juego del niño".²⁸

Frente a la primera cuestión la autora plantea que se podría afirmar que "la escuela no desnaturaliza el juego sino que simplemente le otorga otras formas" ²⁹ mostrando que los niños juegan a pesar de que el docente no habilite explícitamente los espacios para jugar. También muestra que en el afán de no desnaturalizar el juego sucede que éste queda relegado dentro de las propuestas de enseñanza del docente, como momento de recreación, de juego libre, luego de realizar las actividades específicas para enseñar.

Frente a la segunda cuestión se plantea la necesidad y la riqueza de la intervención del adulto, pero una intervención particular centrada en la "disponibilidad" y la "capacidad de observación".³⁰

Sarlé (1999) plantea que "la mediación del maestro en el juego más que interferir en el juego, pareciera asegurarle al niño un ambiente estable y ofrecerle la seguridad y la información que el niño necesita para continuar el juego".³¹

Por otra parte "cuando el maestro conoce la cultura lúdica de sus alumnos (Ortega, 1995) se encuentra en mejores condiciones para diseñar prácticas de enseñanza que atiendan a las zonas del conocimiento real del niño y desde allí avanzar en la complejización de los conocimientos que no se conocen".³²

En esta perspectiva se considera posible la relación entre juego y enseñanza. Se avanza en un sentido diferente para pensar cómo construir propuestas de enseñanza centradas en el juego, se propone partir de comprender cuáles son los rasgos referidos al juego en el contexto escolar (formato, reglas, ambigüedad y transformaciones y las condiciones para ser considerado jugador)³³ y cuál es el papel que cumple el docente como mediador, facilitador y generador de escenarios de juego.

Integrando perspectivas

De los cuatro modos de comprender las relaciones entre juego y enseñanza en el Nivel Inicial consideramos pertinente señalar a continuación los aportes centrales de cada uno de ellos que permiten desde una perspectiva amplia y flexible enriquecer la construcción de una concepción acerca del lugar del juego en las propuestas de enseñanza. Recuperar los aportes para enriquecer el repertorio de formas de enseñar.

De la perspectiva del "jugar para..." recuperamos el reconocimiento de la función educativa de la escuela infantil, su carácter pedagógico explícito y la necesidad de respetar el interés del niño por el juego sin resignar el acceso a los nuevos conocimientos.

De la perspectiva del "jugar por jugar" recuperamos el reconocimiento del valor del juego en el desarrollo infantil avalado por estudios que desde la psicología nos han acercado argumentos sólidos para confirmar las posibilidades que el juego brinda para un satisfactorio desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños.

²⁸ Sarlé, P., op. cit., 1999, pág. 44.

²⁹ Op. cit., 1999, pág. 45.

³⁰ Op. cit., 1999, pág. 43.

³¹ Op. cit., 1999, pág. 45.

³² Op. cit., 1999, pág. 45.

³³ Para ampliar esta perspectiva remitimos a la lectura del artículo ya citado Sarlé, P., 1999.

De la perspectiva del "Jugar en el contexto escolar" recuperamos la distinción entre propuesta lúdica y juego, diferenciando la intencionalidad/actividad docente de la intencionalidad/actividad del niño, ambas posibles de ser contempladas en un interjuego de respeto mutuo.

De algún modo esta perspectiva se inscribe, con redefiniciones en la línea teórica del "jugar para...", pero desde un nuevo lugar en donde la intencionalidad pedagógica se expresa en la selección de contenidos a enseñar y la planificación de las intervenciones docentes sin limitar en extremo el curso de acciones a desarrollarse durante el juego.

Desde la perspectiva de Sarlé (1999) se retoma la centralidad del juego en la vida cotidiana del Nivel Inicial por encima de la preocupación por los contenidos a enseñar. Se inicia un abordaje didáctico desde la investigación para estudiar las relaciones entre juego y enseñanza.

A modo de cierre de este punto reiteramos lo que expresamos al iniciar el desarrollo del mismo: "Los distintos modos presentados para explicar cómo se comprenden las vinculaciones entre juego y enseñanza (...) conviven hoy con distintos niveles de presencia en las prácticas docentes, en la cotidianidad de la vida de las salas del Nivel Inicial".

Si por un momento tratamos de representarnos imágenes de una jornada en la vida de cualquier escuela infantil, se nos hacen evidentes los ejemplos de propuestas de actividades, organización del tiempo, modos de intervención docentes que reflejan en parte las diversas concepciones presentadas; las huellas del pasado constituyen parte de la compleja trama presente en las representaciones y acciones de los docentes y niños.

Consideramos que juego y enseñanza, ambos, han de ser ejes vertebradores de la propuesta educativa para el Nivel Inicial. El hecho de que ambos ejes sean vertebradores no implica que todas las propuestas de enseñanza tengan que ser juegos, ni que todos los juegos que se desarrollan en el jardín se propongan la enseñanza de aspectos específicos. **"No es posible (ni deseable) enseñarlo todo por medio del juego (...) caer en la tentación de la completud de la instrucción devendrá inevitablemente en juegos aburridos"** (Rosas, R., 1994).³⁴

La intencionalidad docente ha de manifestarse en otorgar espacios y tiempos para jugar y enseñar.

Las diferentes propuestas de enseñanza centradas en el juego propias del Nivel Inicial

En este segundo punto incluimos una caracterización sintética del "juego-trabajo o juego en rincones", del "juego dramático o dramatización grupal" y de los juegos grupales y tradicionales.³⁵

Consideramos que los aspectos centrales a abordar en cada una de las propuestas de juego pueden sintetizarse en: 1- una caracterización general de la propuesta, 2- las posibilidades que ofrecen para los niños, y 3- las modalidades de intervenciones docentes. Incluimos al final algunas propuestas bibliográficas posibles para trabajar con los alumnos referidas a cada una de las modalidades de juego.

³⁴ Esta afirmación forma parte del "Decálogo para el diseño de juegos educativos" propuesto por Rosas, R., op. cit., 1994.

³⁵ En el desarrollo de la materia también se deberá hacer referencia a otros formatos-nominaciones, por ejemplo el "juego centralizador", "trabajo-juego", "juego de sala total", etc. que han estado presentes y lo están actualmente en la cotidianidad de la tarea en las salas del Nivel Inicial. Sin embargo consideramos que son variantes de las modalidades organizativas juego-trabajo, juego dramático y otros juegos grupales.

■ El **juego trabajo**³⁶ se caracteriza por:

-La presentación de actividades y/o alternativas de juego a desarrollarse en forma simultánea. Las alternativas a elegir pueden estar relacionadas con el desarrollo de la unidad didáctica o no; pueden ser propuestas de actividades y/o materiales. Se establecen en función de contenidos de diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo. También pueden ser enriquecidas por el desarrollo de los contenidos de la unidad didáctica.

"El juego-trabajo supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras." ³⁷

Esta caracterización general se completa con el abordaje desde cada una de las variables mencionadas.

Ofrece a los niños la posibilidad de:

- optar entre las alternativas presentadas,
- trabajar individual y/o en pequeños grupos,
- anticipar/planificar una tarea individual y/o en pequeños grupos,
- evaluar/reflexionar sobre el proceso y/o el producto de lo realizado.

El docente ha de considerar que:

Los chicos para poder elegir tal como lo expresa Galperín (1979) han de hacerlo **"en un marco adecuado"** esto implica

- que las propuestas han de ser variadas y cada una en si misma interesante, que plantee desafíos dentro de lo conocido.

Es importante comprender que para lograr que todos los rincones planteen desafíos no resulta necesaria la presentación de materiales nuevos en cada uno de ellos cada vez que se desarrolla el período de juego-trabajo. Si en un rincón hay un material y/o propuesta que aún convoca a los niños, ésta se recuerda en el momento inicial y se presentan nuevos materiales sólo para otros rincones, aquellos que se considere que sus posibilidades han sido agotadas por los chicos.

- que las propuestas a elegir sean conocidas por los niños; no se puede elegir lo que no se conoce, es decir suponen la realización de actividades grupales anteriores;
- que no se deberá imponer restricciones a la elección por parte del chico, por ejemplo limitar la cantidad de niños que pueden concurrir a cada rincón dado que esta restricción resulta contradictoria con el objetivo fundamental de esta propuesta centrada en la autonomía en la elección;
- que la cantidad de propuestas no resulte excesiva. Los chicos han de poder percibir la totalidad de las opciones.

La **dinámica** de esta propuesta supone diferentes momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación.

Estos cuatro momentos no han de ser entendidos de un modo lineal y sucesivo dado que si bien en el primer momento se coordina al grupo para que anticipe y planifique su juego, esto no desaparece durante el desarrollo donde se dan sucesivos reajustes y replanteos de lo que van a realizar por

³⁶ Se retoman planteos expuestos en Violante, R. "juego-trabajo: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación". Ficha de trabajo, mimeo, 1997.

³⁷ MCBA. Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial, 1995.

parte de los chicos. Otro tanto podemos afirmar acerca de la evaluación, dado que puede haber diferentes momentos donde los chicos estén "evaluando", comparando lo que produjeron con lo que se habían propuesto, sin esperar al momento final.

El orden se realizará al final según el docente decida lo que resulta más conveniente, o bien puede realizarse luego de la evaluación.

La evaluación no se ha de reducir a "controlar" si los rincones quedaron ordenados. La evaluación tiende a que los chicos "reflexionen" sobre sus procesos y productos y puedan compartirlo con los otros niños del grupo. El docente arbitrará los medios para garantizar el respeto por las distintas modalidades de trabajo y producción de los diferentes subgrupos.

El **inicio** de la actividad incluye:

- la presentación de materiales y/o propuestas por parte del docente (o bien recordar los que ya están en los rincones);
- la coordinación de la planificación por parte de los chicos, elegir en qué rincón van a jugar, con quién, con qué materiales, para realizar tal o cual proyecto, etcétera.

"Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican previamente a qué van a jugar y con quién; los mayores establecen cómo lo van a hacer, con qué, etc. Luego del desarrollo del juego, se evalúa el proceso del mismo y los productos –si los hubiera–, centrándose en las dificultades y logros." ³⁸

■ El **juego dramático**³⁹ se caracteriza por:

- Proponer una alternativa de juego al grupo en su totalidad.
- Centrarse en el juego de roles, el juego del "como si".
- Proponer a los chicos la elección de diferentes roles, materiales, escenarios, etcétera.

"Los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. La actividad puede suponer la asunción de diferentes roles (...), y requerir la preparación previa de los elementos de juego. Por ejemplo, jugar "al supermercado" o "a la estación de tren" obliga a un acondicionamiento previo del espacio y de los materiales, y demanda de los niños asumir diferentes roles en el juego simbólico." ⁴⁰

Ofrece a los niños la posibilidad de:

- representar diferentes roles,
- interactuar en un pequeño grupo y en el grupo total al mismo tiempo,
- elegir materiales y roles a desempeñar.

El docente ha de:

- Crear junto con los chicos el escenario.
- Armar diferentes espacios, caracterizarlos, ambientarlos, ubicar muebles, elementos, etc. reales y/o ficticios a modo de utilería disponible para que se pueda utilizar.
- Proponer distintos temás de juego e incluir también las propuestas de los chicos.

³⁸ Ibid.

³⁹ Se retoman planteos expuestos en Violante, R. "Juego dramático: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación". Ficha de trabajo, mimeo, 1997.

⁴⁰ M.C.B.A., Anexo del Diseño curricular para el Nivel Inicial, 1995.

- Presentar diferentes materiales con distinto grado de estructuración. Los materiales han de preverse en cantidad suficiente según sea el número de niños.
- Coordinar la elección de roles, distribución de materiales.
- Incentivar el inicio del juego, si es necesario protagonizando diferentes roles.
- Observar con atención los diferentes desarrollos que surjan, de tal manera de enriquecer los siguientes propuestas de juegos.
- Mediar en el caso que se susciten conflictos.

■ Los **juegos grupales** se caracterizan por:

- Proponer un trabajo con el grupo total. Durante el desarrollo pueden trabajar en subgrupos pero todos comparten el mismo juego.
- Estar centrado en el trabajo con diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo. Por ejemplo: juegos motrices, juegos literarios, de conocimiento físico, lógicos, corporales, matemáticos, de integración grupal, de reconocimiento, etcétera.
- Responder a diferentes objetivos; por ejemplo, juegos de exploración, juegos que impliquen la resolución de problemas.

Ofrecen al niño la posibilidad de:

- interactuar con los otros compañeros,
- aprender contenidos vinculados con los distintos campos del conocimiento y/o aspectos del desarrollo,
- aprender aspectos particulares según los diferentes juegos.

El docente ha de:

- Presentar los juegos jugándolos con los chicos (con un pequeño grupo frente al grupo total).
- Observar el desarrollo de los juegos en los pequeños subgrupos, intervenir según lo demande el grupo.
- Socializar modos de resolución surgidos en los pequeños grupos frente al grupo total.

■ Los **juegos tradicionales** se caracterizan por:

- transmitirse de generación en generación a través de la palabra
- formar parte del acervo cultural,
- ser juegos que se realizan por parejas (las palmaditas, veo-veo), individuales, por turnos (la rayuela, el elástico, saltar a la soga), o grupales (el gato y el ratón, el gallito ciego, ¿lobo estás?, pisa pisuela, etc.).

Ofrecen a los niños la posibilidad de:

- conocer y disfrutar de las tradiciones populares,
- enriquecer su bagaje cultural.

El docente ha de:

- Presentar los juegos jugándolos con los chicos.
- Generar espacios y tiempos para reiterarlos.
- Invitar a los padres, abuelos, otros integrantes de la comunidad, a que enriquezcan el repertorio de juegos tradicionales que se juegan en el jardín.

Para juego-trabajo:

- SZULANSKI, S. "El juego-trabajo" en Revista O a 5 La educación en los primeros años. "El juego. Debates y aportes desde la didáctica", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- SPAKOWSKY, E. LABEL, C. Y FIGUERAS, C. Cap. 5: "Es posible enseñar a través del juego" en La organización de los contenidos en el jardín de infantes, Buenos Aires, Colihue, 1996.
- PASTORINO, E.; HARF, R.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. Didáctica y Juego. Documento curricular, PTFD (Programa de transformación de la formación docente), MCE, 1994.
- "Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país", págs. 61 a 89.
- DENIES, C. Cap.VI. Pto. 7. "El juego como estrategia metodológica", Didáctica del Nivel Inicial o preescolar, Buenos Aires, El Ateneo, 1989.
- DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A. Pedagogía del Nivel Inicial, Buenos Aires, Plus Ultra, 1987.
- PZELLINSKY DE REICHMAN, M.; FERNÁNDEZ, A. La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes, Buenos Aires, Ed. PAC, Ed. Latina, 1982.
- GALPERÍN, S. Cap.4. "Supuestos básicos del método juego-trabajo", en Bosch, L. y otros, Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas. Buenos Aires, Paidós, 1979..
- BOSCH, L.; MENEGAZZO, L.; GALLI, A. El jardín de infantes de hoy, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1969.
- FRITZSCHE, C.; DUPRAT, H. Fundamentos y estructuras del jardín de infantes, Buenos Aires, Estrada, 1968.

Para juego dramático:

- DENIES, C. Cap.VI. Pto. 7. "El juego como estrategia metodológica", en Didáctica del Nivel Inicial o preescolar, Buenos Aires, El Ateneo, 1989.
- VALLEJO, A. Juego dramático y proyectos de trabajo en Revista O a 5 La educación en los primeros años. El juego. Debates y aportes desde la didáctica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- VEGA, S. Un rincón del juego simbólico: el supermercado en Revista Aula "El juego como instrumento educativo", 1994.

Para juegos grupales:

- KAMII, C.; DEVRIES, R. El conocimiento físico en la educación preescolar, Madrid, Ap. Visor, 1983.
- Juegos colectivos en la primera enseñanza, Madrid, Ap. Visor, 1980.
- VIOLANTE, R. "Los juegos grupales en el Nivel Inicial: una oportunidad para enseñar matemática", en Revista profesional docente: caminos de ida y vuelta, año 2, nº 11, noviembre 1997.
- WISCHÑEVSKY, A.; ZAINA, A.; PASTORINO, E. A qué juegan las palabras, Buenos Aires, Magisterio, 1994.

Para Juegos tradicionales:

ALMEIRA DE GARGIULO, H. Folklore para jugar. Estudios de folklore aplicados, Buenos Aires, Plus Ultra, 1987.

CHANAN, G. Y HAZEL, F. Juegos y juguetes de los niños del mundo, París, Serbal Unesco, 1984.

KAMII, C. Y DeVRIES, R. Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget, Madrid, Aprendizaje Visor, 1980.

PAEZ, J. Del truquiflor a la rayuela. Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos, nº 57, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1971, Colección Historia Popular.

SOTO DE FERNÁNDEZ FLORES, G. Juegos organizados, La Habana, Cultural S.A., 1941.

VILLAFUERTE "Los juegos en el folklore de Catamarca", Suplemento de la Revista de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1957.

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

¿De qué hablamos cuando hablamos de contenido escolar en el Nivel Inicial?

En el Nivel Inicial cuando hablamos de contenidos escolares hacemos referencia a un conjunto de aprendizajes que involucran, entre otros, el aprender a hablar, a jugar, a construir con otros, a comprender determinados códigos y significados del universo social y cultural, a disfrutar de las manifestaciones artísticas, a construir su identidad personal, a conquistar diversos grados de autonomía en las actividades diarias, aprendizajes que no mantienen una vinculación directa con los conocimientos científicos.

¿Es lícito nominar a estos aprendizajes contenidos escolares?

Cuando se hace referencia al "formato escolar" del conocimiento, se alude fundamentalmente a los aportes de las investigaciones francesas alrededor de lo que se ha llamado la "transposición didáctica" (Chevallard, 1985), la "fabricación del contenido escolar" (Arsac, 1992), como también otros aportes centrados en el concepto de "operación pedagógica" que implica transformar la lógica de los saberes científicos en saberes escolares (Cullen, 1993). El "contenido escolar" constituye un objeto construido propio de la escuela y consensuado socialmente.

Todos estos desarrollos teóricos hablan de una transformación de conocimientos científicos en contenidos escolares, la fuente desde la que se parte para formular aquello que ha de transmitir la escuela, "el contenido escolar", es el conjunto de saberes científicos, saberes disciplinares.

Limitar las fuentes para definir contenidos a enseñar a los saberes científicos deja afuera de la categoría "contenidos a enseñar" muchísimos aspectos que, a nuestro entender, son también objetos de enseñanza. El universo de lo que se enseña en el Nivel Inicial resulta mucho más amplio y aun más, prioriza conocimientos, saberes y aprendizajes de otro carácter.

En este sentido, las fuentes para decidir qué enseñar en el Nivel Inicial han de incluir también "saberes culturales, pautas de crianza, aspectos evolutivos (además de los) saberes disciplinares".¹

No interesa en este nivel, por ejemplo, que el niño aprenda a escribir, sí que se contacte con diferentes textos escritos, que comprenda la función de la escritura en nuestra cultura, que se inicie en la comprensión del mundo social-cultural del cual forma parte para que comience a conocer cómo actuar en él al mismo tiempo que se desarrolla personalmente.

En el Nivel Inicial se enseña a hablar, a caminar, a estar con otros, a respetarse y respetar a los otros, a compartir un espacio, a reconocer signos del ambiente con sus significaciones culturalmente determinadas, a ser cada vez más autónomos, etc. En tanto se incide intencionalmente para provocar

¹ Soto, C.; Violante, R. Los contenidos de la Enseñanza en el Jardín Maternal, Informe de avance de investigación, 1999, mimeo.

estos aprendizajes y en tanto se da una intermediación del adulto para acompañar la construcción de los mismos, éstos se conforman en "objetos de enseñanza" por lo tanto en "contenidos", "lo que se enseña". En tanto se desarrollan en el ámbito de las Escuelas Infantiles, los consideramos escolares.

Los contenidos "(...) escolares, implican un recorte, hecho desde algunos criterios que legitiman su incorporación a los procesos intencionalmente conducidos de enseñar y aprender" (Cullen, 1997, 59).

Pensar en "contenidos escolares" implica entonces considerar que los contenidos se enseñan de un modo intencional y sistemático propio de la institución Escuela Infantil.²

"Los contenidos son el referente central para definir la función social de la escuela: enseñar y aprender (...) Hablar de contenidos escolares es, simplemente, hablar de la escuela, de su función social y de su finalidad: enseñar y aprender (...)" (Cullen, 1997, 57-58).

A nuestro entender la nominación de "contenidos escolares" resulta apropiada aunque reconocemos la necesidad de construir una definición propia de "contenido escolar" al interior del nivel.

Plantear el problema de los contenidos escolares en el Nivel Inicial pone de manifiesto la necesidad de estar "atentos" a no perder de vista las finalidades formativas propias del nivel vinculadas especialmente con las características de los niños en tanto sujetos de aprendizaje.

En este sentido algunos autores se cuestionan la nominación "contenido" o explicitan ciertas aclaraciones para no aceptar la definición de "contenido escolar" como la transmisión de conocimientos tal como sucede en otros niveles de la enseñanza. A continuación presentamos las citas de dos textos que entendemos aportan más elementos en el sentido en que venimos trabajando.

"La escuela infantil no aborda contenidos, en sentido estricto. Es un mundo de experiencias polivalentes en el que los contenidos juegan un papel puramente instrumental: sirven como oportunidad para la acción... (...) Hablar de contenido, en el contexto de la educación infantil, no tiene nada que ver con la dimensión informativo-cultural que tal denominación adquiere en otros niveles educativos. Aquí nos estamos refiriendo a las formas de contacto con personas, cosas, situaciones y realidades de diverso tipo que se le da oportunidad de establecer al niño escolarizado (...) los contenidos (son): un conjunto de actividades y temas que permitan a cada niño poner en juego y desarrollar sus diversos recursos personales y a sí mismo como un todo (...) el objetivo fundamental de esta etapa es proporcionar al niño recursos suficientes para poder manejar la realidad con que entra en contacto y manejarse con respecto a ella" (Zabalza, 1996, 163 y siguientes).

"Los contenidos en el trabajo con niños de esta edad son situaciones de aprendizaje o temas que se desprenden espontáneamente del encuentro libre del niño con el medio ambiente o que el educador elige e incorpora en forma estructurada y planificada en su trabajo diario.

"Son un conjunto de conocimientos, conceptos que ayudan a leer mejor la realidad a quien aprende, entenderla y desarrollar estructuras de pensamiento" (Rebeca Stein, Susana Szulanski, 1997).

Contestar a la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de "contenido escolar" en el Nivel Inicial? se nos impone como necesidad de explicitación de los aspectos propios de la enseñanza en el nivel. No resulta sencillo responder a este interrogante dado que tal nominación para expresar "lo que se enseña", al mismo tiempo que sirve para confirmar la función educativa de las instituciones del nivel, puede llevar a la pérdida de lo específico. El modo de comprender qué es "lo que se enseña" al nominarlo "contenido escolar" puede poner en riesgo la concreción de las finalidades formativas pro-

² Al hablar de Escuela Infantil hacemos referencia a las instituciones educativas que atienden a niños de 0 a 6 años. Son diferentes tipos de escuelas infantiles los jardines maternos (que atienden a niños de 0 a 2 años), los jardines integrales (que tienen horario de jornada completa), los jardines de infantes comunes y otras modalidades que se fueron generando.

pías y específicas del nivel si se asume la definición de "contenido escolar" tal como se la comprende en otros niveles de la enseñanza.

Las experiencias propuestas, los "contenidos de enseñanza" a trabajar, las diferentes actividades ofrecerán ricas oportunidades de aprendizaje a los niños si los adultos abrimos distintas "puertas" para favorecer el ingreso al mundo cultural y al mismo tiempo afianzar el desarrollo personal y social de los alumnos. En este sentido en la Escuela Infantil acompañamos, desde un lugar entre muchos otros, la promoción del proceso educativo en sentido amplio, hacia una educación integral.

Acerca de las categorizaciones de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial y sus implicancias en la tarea docente

I) Si analizamos las diferentes categorizaciones que se fueron proponiendo en diferentes textos y documentos curriculares³ para expresar/organizar aquello que se propone enseñar la escuela infantil, podemos observar que las diferentes propuestas responden a diferentes "centraciones".⁴

En los textos de los años 60/70 la organización de los objetivos (que incluyen referencias a contenidos de modo implícito) responde a áreas educativas centradas en lo intelectual, lo socio-emocional, lo motriz (que incluye el cuidado de la salud) y el área expresiva que abarca el trabajo con música, plástica, cuento y poesía (Fritzsche y Duprat, 1968). Otros textos proponen objetivos en el orden físico, en el orden Emocional y Social y en el orden Intelectual (Bosch, y otros, 1969). Estas categorizaciones responden a criterios centrados en las distintas dimensiones del desarrollo psicológico de los niños.

En los textos de los años 70 se continúa con criterios semejantes centrados en lo psicológico pero desde una perspectiva que asume la categorización en dominios propuesta por B. Bloom. Se proponen objetivos en el dominio cognitivo, afectivo y psicomotriz (GCBA, Diseño curricular para el pre-escolar, 1982).

La organización de objetivos y contenidos a enseñar en áreas psicológicas pone de manifiesto el énfasis en el desarrollo del niño desde las perspectivas social, afectiva, motriz e intelectual ubicando en un segundo plano la apropiación de conocimientos. Esta categorización de aspectos a enseñar se inscribe en la perspectiva de la denominada didáctica del desarrollo,⁵ a la que se le han realizado críticas por "desdibujar" el rol del docente como enseñante, transmisor y medidor de la cultura. "Se estableció así un verdadero temor a enseñar, y se estimuló a los docentes para que se vieran más como facilitadores del desarrollo y creadores de ambientes apropiados que como enseñantes" (Terigi, F., 1999, 70).

Un cambio fuerte se operó en los años 90 con la propuesta del Diseño Curricular para el Nivel Inicial (1989) donde se incluyen como áreas curriculares las áreas centradas en los campos disciplinares (Matemática, Lecto-escritura, Literatura, Plástica, Ciencias Naturales y Sociales, Música,

³ Se tomarán sólo los documentos curriculares de la jurisdicción de la M.C.B.A. /G.C.B.A. por ser los más conocidos en nuestro ámbito.

⁴ Realizar una lectura de las categorizaciones de los objetivos y contenidos a enseñar resulta incompleta si se desea hacer un análisis de la propuesta educativa general de cada texto o documento. Asumimos las limitaciones de este análisis y lo seleccionamos con el objetivo de centrarnos sólo en este aspecto, lo que no implica desconocer la incidencia de los otros.

⁵ Al hablar de la didáctica del desarrollo nos referimos a una propuesta educativa que se ocupa centralmente de los procesos de aprendizaje, y no de enseñanza. La acción docente consiste en acompañar y "esperar" los logros que suceden como consecuencia del desarrollo.

Educación Física y Expresión Corporal. Los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial se presentan organizados en campos disciplinares.

Esta propuesta se continúa con la formulación de los CBC para el Nivel Inicial (1994) que expresa contenidos a enseñar organizados también en áreas disciplinares.⁶

La presencia explícita de contenidos a enseñar en el Nivel Inicial resulta un indicador de que potencialmente se favorece el acceso de los niños al conocimiento, concretando el derecho a la educación en la primera infancia y la "igualdad de oportunidades". Sin embargo la categorización en áreas disciplinares o campos del conocimiento tiende a generar un tratamiento fragmentado de los aspectos a enseñar, que paradójicamente a lo esperado aleja al niño del acceso a la construcción de significados por presentarse en propuestas aisladas sin vinculación directa con las realidades de los niños y las reales posibilidades de apropiación características de estas edades.

La preocupación por la enseñanza de contenidos planificados por disciplinas derivó, en algunos casos, a formas de trabajo con los niños propias de otros niveles de escolaridad. Se produjo un alejamiento de los ejes organizadores propios del aprendizaje de los niños del Nivel Inicial: el juego, el lenguaje y el ambiente (Bosch, 1995). "El documento anexo 1995, que organizó los contenidos desde una perspectiva disciplinar –lo que resultó un aporte novedoso y un verdadero desafío para la didáctica del nivel– tuvo como un efecto no deseado, desdibujar las propuestas lúdicas en las prácticas aúlicas".⁷

En los prediseños curriculares (1999) según las edades de los niños con los que se trabaja se proponen diferentes categorizaciones. En el caso del diseño para trabajar con niños de 45 días a 2 años los ejes en los que se organizan los contenidos son: la interacción con los otros y la interacción con el entorno. Para las salas de 2 y 3 años se proponen contenidos organizados en ejes de experiencias: Experiencias para la construcción de la identidad y convivencia con los otros, para el desarrollo corporal, para comenzar a indagar el ambiente, para la expresión y la comunicación. En la propuesta para 4 y 5 años los contenidos se categorizan en áreas disciplinares: Educación Física, Expresión Corporal, Matemática, Música, Plástica, Prácticas del lenguaje (que incluye Lengua oral, Lectura, Escritura y Literatura) e Indagación del Ambiente Natural y Social.

Se observa una "suerte" de transición o de búsqueda de nuevas categorizaciones que respondan más a las características de la enseñanza propia del Nivel Inicial. Categorizaciones que incluyan otros contenidos (que en la categorización por áreas disciplinares quedan en segundo plano) cuyo abordaje intencional y explícito se hace más evidente en las salas de edades más tempranas.

¿Qué condiciones debe reunir el currículum, con qué categorizaciones de contenidos a enseñar se logra expresar con mayor aproximación la apuesta a una educación integral?

II) En la búsqueda de razones para evitar las "centraciones" que se sucedieron en las propuestas curriculares y textos presentados e iniciar un intento de reunión de perspectivas que se complementen para favorecer una educación integral apelamos a algunas ideas de Zabalza (2000) y Frabboni (1986).

Para que la Escuela Infantil se constituya en un contexto de vida enriquecedor que promueva el desarrollo global e integral de los niños necesita que el currículum (en tanto proyecto formativo que se desarrolla en la escuela) proponga el trabajo con los niños en una doble línea de complementarie-

⁶ Si bien el documento expresa que la propuesta se refiere a niños de 5 años, la llegada del documento en forma directa a las escuelas (en el caso de las privadas) llevó a los docentes a pensar en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a enseñar en las salas de 3 y 4 años como modo de trabajar hacia el logro de expectativas previstas al finalizar la asistencia a la sala de 5 años.

⁷ Vieytes de Iglesias, M. Nivel Inicial: revalorizar el juego, Buenos Aires, año 1, número 1, abril de 1999.

dad: un progresivo proceso de **"alfabetización cultural"**, que se desenvuelva y trabaje paralelamente con el **desarrollo personal y social de los niños** (Zabalza, 2000).

Explica el mismo autor que una buena configuración del currículum ha de responder a dos compromisos: el primero exige incorporar experiencias variadas y ricas, capaces de afectar a todos y cada uno de los ejes del desarrollo infantil, el segundo consiste en lograr una progresiva "alfabetización cultural", a través de una escuela de puertas abiertas al entorno natural, social, cultural y lúdico de una forma amplia e intensa.

"Parece claro que la escuela es rica en aportaciones que se refieren a los aprendizajes académicos (...) siendo importante lo académico resulta insuficiente si lo que se está buscando es **un desarrollo global y equilibrado** de nuestros estudiantes. Otros ámbitos "educables" están reclamando atención y tienden a convertirse en los nuevos referentes para una forma distinta de orientar la escuela: el enriquecimiento del "encuentro" con los demás, el enriquecimiento del propio equipamiento personal en todos los ámbitos (no sólo el cognitivo), la apertura a un proyecto personal vital interesante y acorde con lo que serán las opciones y condiciones básicas del futuro próximo" (Zabalza, 2000, 3).

También Frabboni (1986)⁸ propone como una de la identidades del jardín maternal la identidad experimental que asegura la máxima expresión de mecanismos de **alfabetización**, entendidos como "procesos 'cognitivos' de 'asimilación' y reelaboración, reinención personal del universo simbólico-lógico-imaginativo producto de una determinada época histórica".⁹

La segunda identidad del jardín maternal para Frabboni (1986) es la que lo presenta como un espacio abierto, lo que implica asegurar la máxima expresión de los mecanismos de **socialización** entendidos como "procesos de 'adaptación' pero también 'construcción' personal de las reglas/modelos de la vida física, higiénica, sanitaria y socio-afectiva".¹⁰ Abierto en el sentido de considerarlo un lugar donde se encuentren culturas, donde exista una amplia experiencia socioafectiva entre niños y adultos, es decir ofrecer al niño abundantes oportunidades de socialización tanto fuera como dentro del jardín.

Ambos autores coinciden en reconocer dos grandes ejes que sintetizan las finalidades formativas del Nivel Inicial: El desarrollo personal y social, favorecido por los procesos de socialización y la progresiva alfabetización cultural como un proceso que se inicia y tiende hacia el conocimiento y la comprensión del mundo físico- social- cultural. El tratamiento simultáneo de ambos componentes permitiría promover una **educación integral** en la Escuela Infantil.

Desde las conceptualizaciones expresadas por estos autores podríamos pensar que la organización de objetivos y contenidos por áreas psicológicas promueve y revaloriza la atención al desarrollo personal y social y a los procesos de socialización ubicando en un segundo plano la apropiación de contenidos. En cambio en la organización por áreas disciplinares se pone el énfasis en los procesos de alfabetización cultural centrados en la transmisión y la apropiación de contenidos.

III) Si bien afirmamos junto con Stenhouse (1987, 48) que no llegamos "a mejorar nuestras prácticas relativas al currículum hallando la clasificación correcta y adhiriéndonos a ella", la cuestión central no pasa por la categorización que se adopte en sí misma, dado que no son más que constructos que nos permiten ordenar de diferentes maneras aquello de lo que se ha de hacer cargo de enseñar la escuela infantil. Sin embargo, el punto está en qué aspectos quedan excluidos y cuáles son los que cobran mayor importancia al adoptar una categorización u otra. En el caso de la categorización disciplinar

⁸ Frabboni, F. "Jardín maternal y Pedagogía: este matrimonio no se ha hecho", Revista Infancia nº 8, 1986.

⁹ Frabboni, F., op. cit.

¹⁰ Frabboni, F., op. cit.

quedan "desdibujados" los aspectos referidos al desarrollo personal y social que resultan centrales para trabajar a lo largo de toda la educación infantil. En el caso de la categorización en áreas psicológicas queda relegada la transmisión de contenidos socialmente válidos.

Cuando pensamos en la organización o categorización de los contenidos escolares en todos los niveles educativos, generalmente se piensa en tres criterios, por disciplinas, por actividades e intereses y por temas o proyectos de trabajo.¹¹ Gvritz y Palamidessi (1998) plantean que en la categorización por disciplinas la dificultad mayor reside en que esta forma de organización no responde a los intereses, esquemas de significación, o formas de ver de los alumnos. En relación con la organización por actividades e intereses "el docente conociendo los intereses de sus alumnos según la edad y el contexto sociocultural, debe basarse en su experiencia práctica para proponer saberes organizados y secuenciados de manera tal que sean más 'amigables' para los aprendices. Esta forma de organización del contenido tiene gran difusión en el Nivel Inicial y en los primeros años de escolaridad básica". Por último reconocen ventajas respecto de la organización por temas o proyectos en tanto permiten romper con el parcelamiento de las disciplinas y presentar visiones del mundo más integradas.

M. Benlloch¹² afirma que "Hay un consenso entre maestros, psicólogos y pedagogos sobre la necesidad que tienen los niños pequeños de recibir contenidos compartidos por diferentes disciplinas. Se suele defender la idea que los temas de trabajo deben ser 'globalizados', y que no es tan importante profundizar en un área como generalizar las experiencias cotidianas y familiares que el niño posee, a diferentes dominios de su actividad. (...) Se prevé que las áreas curriculares en la educación infantil no se definan como 'áreas de conocimiento' sino como 'ámbitos de experiencias'".

Lo dicho hasta aquí nos invita a pensar en algunas cuestiones.

Las diferentes categorizaciones propuestas para sistematizar los objetivos y contenidos a enseñar en el Nivel Inicial conllevan implicancias en la tarea docente en tanto tienden a "relegar" o "priorizar" los diferentes aspectos educables.

La preocupación por ofrecer condiciones para el acceso al conocimiento socialmente válido desde edades tempranas (expresada en la categorización de los contenidos en campos del conocimiento/disciplinarios) puede generar una suerte de "desatención" en relación con otros aspectos "educables" centrales en el Nivel Inicial como lo son la educación afectivo social que implica el afianzamiento de la identidad personal, el sentimiento de confianza básica en el mundo y en los otros (Erikson, 1980) y el inicio a la conquista de la autonomía tanto afectiva como intelectual (Kamii, 1982).

El trabajo centrado en el desarrollo de la identidad personal, en los modos de vincularse con los otros, en los procesos de socialización suele limitar el acceso a los conocimientos sobre el mundo social y cultural del cual el niño forma parte y necesita comenzar a ordenar y comprender.

Más allá de las categorizaciones analizadas que muestran sesgos particulares en el modo de abordar la enseñanza en el Nivel Inicial hemos de propiciar como finalidad formativa del nivel una Educación Integral que asegure al mismo tiempo el desarrollo de los aspectos afectivo-sociales-personales y el enriquecimiento o ampliación del universo cultural. Desde esta perspectiva los aportes de los contenidos disciplinares se han de inscribir en un proyecto educativo propio del nivel que responda a las características de los Sujetos de la Educación Inicial.

¹¹ Gvritz, S.; Palamidessi, M., 1998, pág. 193.

¹² "Lo que se quiere significar sobre todo con la expresión 'ámbito de experiencias' es que estamos más ante actividades que los niños han de realizar para lograr determinados objetivos educativos que ante conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos", en Benlloch, M., DCB de Educación infantil (1989), 1992, págs. 14 y 15.

Los ejes de contenidos a desarrollar en estas instancias los constituyen los núcleos conceptuales propuestos.

Consideramos que los mismos núcleos pueden abordarse desde un desarrollo que refiera a la singularidad propia de cada ciclo dando cuenta de las problemáticas particulares del jardín maternal y del jardín de infantes siempre encuadradas en los planteos comunes propios del nivel.

Como ya señalamos los núcleos conceptuales se abordarán desde las diferentes dimensiones, mostrando a su vez las vinculaciones entre las mismas.

ENSEÑANZA I JARDÍN MATERNAL	ENSEÑANZA II JARDÍN DE INFANTES
DIMENSIÓN I: NÚCLEOS CONCEPTUALES PROPIOS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL	
Juego y enseñanza	
Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles. Propuestas de situaciones de juegos: -Juegos corporales y motores. -Juego de exploración y experimentación con diferentes objetos. -Juegos de imitación directa, los juegos del "como si". -Juegos con palabras, retahilas, rimas, coplas, nanas, etcétera. -Juegos de construcciones diferentes materiales según las edades. La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones. Las construcciones y dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar.	Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos. - El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza (Froebel, F., 1913; Decroly, O., 1932; Montessori, M., 1939; Vera Peñaloza, R., 1894; Kamii, C., DeVries, R., 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989). "Jugar para...." - Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1979). - La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R., 1996). "Jugar en el contexto escolar". Propuestas de enseñanza centradas en el juego: Juego-trabajo, Juego dramático, Juegos grupales, Juegos tradicionales. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los niños.

AMBIENTE El ambiente alfabetizador: el ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar, el diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender	
Transformación de los espacios institucionales en ambientes seguros, confiables y alfabetizadores. Condiciones de los diferentes espacios dentro de la sala con finalidades diferentes. Los diferentes sectores: higiene, sueño, alimentación, juego. La construcción de "escenarios" con objetos y espacios para potenciar la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por descubrir y crear.	La organización y la transformación de los espacios institucionales y aúlicos con criterios pedagógicos. Transformación del ambiente social-natural en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando a "mirar con otros ojos" lo cotidiano. Las unidades didácticas como estructuras didácticas que se proponen acceder al conocimiento de recorres del ambiente social y natural.
FAMILIAS E INSTITUCIONES Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración. Canales de comunicación formales e informales: entrevista inicial, reuniones de padres, encuentros cotidianos, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución.	
El ingreso de los bebés. Lactancia materna e institucionalización. La propuesta de ingreso: Selección de momentos para establecer los primeros vínculos con la docente y la institución. Importancia de la "figura de sostén". La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés-niños. Necesidad de establecimiento de acuerdos en los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, etc. Tensiones y conflictos. El docente y la institución. Trabajo con las familias	La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los niños y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días, oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo conjunto con el equipo docente. Delimitación de roles y funciones complementarias.

Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir.	Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación convirtiendo el jardín en un "buen lugar" en el que se confíe y se disfrute aprendiendo.
Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo jardín maternal. Constitución de equipos de profesionales.	Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Los contenidos escolares o de enseñanza en el Nivel Inicial. Definición. Cuestiones críticas
Categorizaciones diversas. Los aportes de los diferentes campos del conocimiento.
El desarrollo de la autonomía y de sentimientos de confianza básica y seguridad en los otros
y los diferentes ambientes.

Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar. Por ejes: la interacción con los otros y la interacción con el entorno. Por educaciones: educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales cognitiva, motriz.

Perspectivas críticas. Planteos diversos.

Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el jardín maternal.

Algunos ejes a trabajar: autonomía, vínculos de afecto y confianza, primeras exploraciones para conocer el entorno, lenguaje, desarrollo motriz. Juego.

Diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial y sus implicancias en la tarea docente: por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etc. Análisis crítico.

Los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural potenciando el desarrollo personal y social.

- Ejes a trabajar: la alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las ciencias sociales y naturales, de la matemática, de lengua, al proyecto de enseñanza específico del nivel. La enseñanza de las normas, su sentido.

El desarrollo personal y social. Construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma.

LOS OBJETOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA

Criterios para su selección y fabricación

Los juguetes para los bebés. Análisis de las posibilidades que ofrecen.

La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el Juego-trabajo.

Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego del "como si". Características y condiciones de los materiales. Criterios para la selección y la producción de los materiales, con material de desecho, comerciales, etcétera.	Juegos de mesa, de cartas, etc. criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos, rompecabezas, ensartados, enhebrados, etc. Análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos.
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS Y DE LA TAREA DOCENTE ¿qué evaluar y para qué? La observación como estrategia privilegiada para recabar datos. Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos. Importancia del seguimiento de los bebés y niños. La evaluación de la tarea docente: Evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso.	
Modalidades de evaluación centradas en la observación y registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños.	El problema de la evaluación en vistas al pasaje a primer grado. Evaluar para tomar decisiones.
LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Las variables: espacio, tiempo, materiales y recursos, La organización del grupo, Las intervenciones docentes. Toma de decisiones, razones y fundamentos.	
El tiempo de los bebés. Los tiempos institucionales. Pasaje paulatino. La organización de la jornada. Tiempos de juego, de alimentación, higiene y sueño. El desarrollo simultáneo de propuestas. Trabajo individualizado. El inicio al desarrollo de propuestas grupales.	El tiempo diario. El cronograma semanal. La organización anual. Duración de las actividades, criterios. Trabajo en pequeños grupos, grupo total, individual.
EL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA -el docente como mediador de la cultura, -el docente como referente afectivo, en la constitución de la identidad personal y la subjetividad -el docente como "artesano" constructor de las propuestas de enseñanza.	
CONCEPTUALIZACIÓN A RETOMAR DE OTRAS MATERIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN REPERTORIO DE FORMAS DE ENSEÑAR -Relaciones entre desarrollo y aprendizaje. -Relaciones entre tipos de aprendizajes y formas de aprender. -Características generales de los niños de 45 días a 5 años. -Educación para la salud, otras.	

DIMENSIÓN 2. REPERTORIO DE FORMAS DE ENSEÑAR	
DIMENSIÓN 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA. CURRÍCULUM	
Análisis de diseños curriculares de jardín maternal. Los procesos de especificación curricular. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes.	Análisis de diseños curriculares. Los procesos de especificación curricular. El PEI. La propuesta a nivel sala. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.
DIMENSIÓN 4. DISTANCIA Y MEDIACIONES ENTRE TEORÍAS DISEÑOS Y PRÁCTICAS	