
Experiencia Escuela Infantil

Los niños de dos años en los
servicios educativos del Nivel Inicial

EI / Documento n° 2 / 2004

Dirección de Educación Inicial
Material destinado a equipos de supervisión,
directivos y docentes



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Índice

Presentación	3
La institución y la incorporación de niños dos años	5
La actividad educativa con niños de dos años	5
La vida emocional de los niños de dos años	6
Contenidos y actividades	9
Aprender a jugar	9
Desarrollar el lenguaje oral y escrito	12
Expresarse por medio del lenguaje plástico	18
Explorar las características de los objetos	20
Iniciarse en la representación del espacio	21
Iniciarse en el conocimiento y el uso de los números	24
Adquirir coordinaciones manipulativas finas	25
Comenzar a descubrir las diferencias entre los varones y las niñas	26
Iniciarse en la localización de sensaciones corporales	26
Explorar y experimentar nuevas habilidades motoras	28
La incorporación al jardín de infantes	30
La función del docente	33
Evaluación	38
Bibliografía consultada	39

Equipo de la Dirección de Educación inicial que intervino en la redacción de este documento

Especialistas del equipo curricular
Lic. Rebeca Ana Malajovich
Lic. Silvia Wolodarsky
Lic. Elisa Spakowsky
Prof. Adriana Silvia Malvano

Asesores
Prof. Gonzalo Manigot
Prof. Juan Carlos Liotini

mayo de 2004

Experiencia Escuela Infantil

Los niños de dos años en los servicios educativos del Nivel Inicial

Material destinado a equipos de inspección, directivos y docentes

Presentación

El Nivel Inicial se encuentra ante un nuevo desafío histórico en pos de “más y mejores posibilidades de educación para nuestros niños”: ampliar la oferta educativa desde edades muy tempranas, poniendo en marcha la experiencia denominada Escuela Infantil (Resolución N° 669/04).

A partir de la concepción de una gestión pública que trabaja por el bien común y la justicia social, hemos capitalizado el trabajo desarrollado en el período 2000-2003 a fin de cumplir con el mandato de ejecutar el Plan Educativo Provincial, poniendo en marcha acciones concretas como, en este caso, la **universalización de la oferta educativa en el Nivel Inicial**.

Los siguientes son los antecedentes para la puesta en marcha de la experiencia Escuela Infantil:

- La Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación, que establecen una nueva estructura del sistema educativo y la universalización de la oferta educativa en el Nivel Inicial (45 días a 5 años).
- La Resolución N° 4124/02, que aprueba los componentes curriculares y la caracterización del alumno de Primer Ciclo del Nivel Inicial.

- La Resolución 4196/02, sobre inclusión de niños de dos años en la experiencia Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM), cuya evaluación del ciclo lectivo 2003 arrojó resultados altamente positivos.
- El Plan Educativo 2004-2007, que establece como línea de acción la inclusión de niños en el sistema educativo provincial para garantizar su derecho a la educación, con participación de las familias y la comunidad, de modo que se integren las diferencias y se respete a la infancia.
- La base de datos de la Dirección de Educación Inicial, conformada por los proyectos relativos a la experiencia Escuela Infantil.

Nuestra utopía es que, en todo el territorio provincial, todos los actores del sistema educativo trabajemos juntos por estos objetivos:

- Defender la escuela pública.
- Contextualizar la oferta educativa del Nivel Inicial.
- Brindar ofertas alternativas de inclusión, exigencia y aprendizaje.
- Crear nuevas formas de organización escolar acordes con la demanda, las propuestas comunitarias y las variables de índole económica, social y cultural.

Este documento surge del trabajo realizado con los docentes de Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM) durante el ciclo lectivo 2003. La Dirección de Educación Inicial difunde, entonces, estas experiencias (enriquecidas con nuevos conceptos) para orientar la labor de las instituciones y estimular el desarrollo de nuevas propuestas en el trayecto que comenzó con la inclusión de niños de dos años.

Prof. Ana María Tocco
Directora de Educación Inicial

La institución y la incorporación de niños dos años

Frente al nuevo desafío que supone para el jardín de infantes la incorporación de niños de dos años se hace imprescindible, entre otras cuestiones, la construcción de una organización institucional que incluya ambos ciclos del Nivel Inicial. Un proceso de indagación y análisis comprometido respecto de las prácticas institucionales, sus procesos y resultados, apoyado en el diálogo entre los actores y en actitudes de respeto, integrando opiniones que pueden ser diversas, contribuirá a dicha construcción.

Para ello es necesario asegurar una dinámica y un compromiso participativo de toda la estructura escolar con los proyectos que se definan y con la misión institucional. De ese modo, se desarrollará un proceso de **comprensión sistemática y contextualizada** de la realidad, basada en una lectura inteligente de la gestión; el reconocimiento de *todos* los miembros participantes de este espacio (donde se organiza y concreta la acción educativa), como así también de los aspectos y elementos que hacen al carácter global e integral de la misma, fomentarán una atmósfera movilizadora, de intercambio, que permita establecer acuerdos y tomar decisiones.

Así, la comprensión y la **toma de decisiones** respecto de un fenómeno, hecho o situación se sustentará en una visión sistémica, que aborde cuestiones tales como: concepción y desarrollo del currículum, coordinación, participación, interjuego del poder, utilización de tiempos y espacios, comunicación intra e interinstitucional, los docentes, los alumnos, la familia, entre otras.

En este contexto, la información sistemática y sistémica construida sobre aspectos centrales de la institución es uno de los recursos claves para una gestión autónoma y responsable. Es en esa institución que conformamos entre todos donde el niño comenzará a transitar su escolaridad.

La actividad educativa con niños de dos años

Los niños de dos años han iniciado la conquista de una relativa autonomía con la que muestran cuántas cosas son capaces de hacer por sí mismos, en tanto que el lenguaje verbal comienza a ser un medio de comunicación importante para expresar sus inquietudes y pedir ayuda o colaboración. Sienten una gran necesidad de movimiento y mucha curiosidad por todo lo que los rodea. Han iniciado su proceso de representación, logrando

la evocación de objetos ausentes y acontecimientos pasados, que revela la construcción y la posesión de significantes diferenciados. Así, gracias a su capacidad de simbolización, desarrollan (mediante el pensamiento, la palabra, el gesto, el juego simbólico y el dibujo) la organización de categorías representativas, que son formas de comenzar a conceptualizar la realidad.

Los maestros percibirán diferencias entre los niños: algunos están iniciando el control de esfínteres, mientras que otros ya están afianzados en este proceso. Algunos tienen dificultades para hacerse entender en su media lengua, mientras que otros se expresan con claridad. Algunos juegan con otros intercambiando gestos, palabras, juguetes; otros permanecen solitarios, aferrados a sus pertenencias. Algunos son capaces de correr o de patear una pelota, mientras que otros aún conservan una mayor globalidad en sus movimientos corporales, etcétera.

En esta edad, aunque demuestran mayor autonomía en su encuentro con el ambiente, los niños necesitan cerciorarse de la presencia afectiva del docente o de los niños más grandes (cuando los grupos son de edades heterogéneas), los que les ofrecerán la contención y la seguridad que necesitan en sus vínculos afectivos. Es esta característica de la edad la que determina la dificultad de graduar, en esa relación, el sostén con el impulso hacia la independencia, de manera de no caer ni en la sobreexigencia ni, por el contrario, en la sobreprotección (sobre todo, la que pueden ejercer los niños mayores). La firmeza y la serenidad en las pautas y límites crearán un clima de alegría y gozo en el cual la exploración, el juego, el intercambio con los otros serán aventuras a iniciar.

La vida emocional de los niños de dos años

Los niños y las niñas hasta aproximadamente los dos años perciben la emoción que connota el gesto, el tono y la palabra de los adultos y reaccionan de alguna manera, pero no tratan de hacer algo para modificar el estado emocional del otro. Pero ya a los dos años se produce un cambio importante en este sentido: pueden identificar las acciones que desencadenan o detienen un estado emocional en otra persona, ya sea un hermano, un compañero, los padres o un docente. Podríamos inferir que comienzan a tener cierta comprensión del modo en que la emoción se sitúa en una secuencia causal.

Las investigaciones demuestran que en el transcurso del segundo año de vida niños y niñas comienzan a intentar aliviar la pena de otra persona, consolándolos si se han

hecho daño. Las diferencias individuales frente a la aflicción de otra persona varían mucho de un niño a otro, tanto si se los observa en el hogar como en los jardines de infantes; algunos demuestran ser muy sensibles en tanto que otros pueden responder con indiferencia y, en ciertos casos, con agresión o enojo.

Es importante entender que pegar, empujar o pellizcar durante los primeros años de vida puede no implicar una intención deliberada de causar daño. Podría afirmarse que en los tres primeros años pegan como forma reactiva frente a la propia frustración. Estas interpretaciones no son de carácter universal; también hay evidencias sobre actos deliberados para provocar el enfado de un hermano mayor/menor o provocar al adulto cuando se les niega un objeto o un alimento deseado, por ejemplo.

Entonces, podemos decir que en estas edades los chicos pueden tender a realizar acciones para provocar reacciones molestas tanto como desplegar actos reparadores. A veces los niños que más consuelan a otros pueden, con igual o mayor frecuencia, provocar daño o realizar una acción prohibida, en tanto que los que establecen relaciones aparentemente más distantes no tienden ni a consolar ni a provocar emociones negativas. En síntesis, los niños de dos años pueden mostrar una conducta amistosa y social y, por otro lado, cierta impulsividad y agresión física que pueden responder (según distintas líneas teóricas) a aspectos temperamentales y/o a las experiencias sociales previas que han construido. Mas allá de las explicaciones que fundamentan las razones de estas diferencias individuales, es importante reflexionar sobre el tipo de intervención del adulto y su influencia, ya que está comprobado que los niños sometidos a malos tratos suelen ser más agresivos que los demás y tienden a mitigar la aflicción de otro en menor medida.

Las investigaciones demuestran, cualquiera sea su interpretación, que la preocupación de un niño en los primeros años por los sentimientos dolorosos que expresa otro niño, sean o no provocados por él, no es innata ni responde a factores meramente evolutivos. Al investigar sobre estas emociones y sus expresiones en comportamientos particulares, además de los factores de contexto, encontramos la variable cognitiva en relación con la posibilidad que tienen los niños de adoptar la perspectiva del otro, es decir comprender la aflicción ajena y actuar para intentar mitigarla. Esta capacidad sería necesaria para comprender, por ejemplo, que el otro desea tanto el objeto como él, o bien entender que él puede tolerar la separación de su mamá y otro niño no.

Estos aspectos sociales y cognitivos implicados en los actos de agresión y reparación se ponen de manifiesto en la sensibilidad que demuestran hacia los temas de lo/s bueno/s y lo/s malo/s, iniciando así la construcción de juicios morales.

Es interesante, entonces, orientar algunas reflexiones sobre las intervenciones docentes ya que, con frecuencia, las posturas institucionales o personales de los adultos frente a la exteriorización de emociones de carácter hostil de los niños pequeños (morder, pellizcar, tirar del pelo, arrancar un juguete, etc.) tienden a polarizarse en actitudes “explicativas” o “prohibitivas”, que podrían tildarse de “comprensivas” o “punitivas”.

Las investigaciones demuestran que ambas intervenciones tienen escasa influencia en la modificación de los comportamientos involucrados y que, en muchos casos, tienden a reforzarlos. En cambio, las situaciones de simulación (juego simbólico), los relatos-cuentos, la expresión plástica y los juegos motores, entre otras actividades que promueven la formación y organización de categorías representativas, resultan propicias tanto para dar oportunidad de desplegar mecanismos de identificación como para potenciar las posibilidades de discriminación: yo/ no-yo, realidad interna/ mundo externo.

Los niños y las niñas de dos años pueden comprender la relación entre *deseos* y *resultados* y reconocerán que un deseo insatisfecho lleva a nuevas acciones.

Por otra parte, es necesario que el docente cuente con un repertorio de situaciones que permita a los niños ir diferenciando, mediante la experiencia emocional compartida, las relaciones entre **deseo-intención-acción** y resultados felices y/o infelices, acciones para eludir o enfrentar un peligro, etcétera.

Otro aspecto a tener en cuenta es el abordaje de las *creencias* sobre objetos, hechos, cosas inexistentes, a través de situaciones temáticas sobre sorpresas, secretos, engaños, mentiras, que aportarán a las posibilidades de diferenciar entre “error” y “broma”.

Por último, tres sentimientos complejos comienzan a desplegarse en esta etapa: el *orgullo*, la *vergüenza* y la *culpa*. Poder incluirlos desde el Nivel Inicial en situaciones ficticias permite imaginar las miradas de aprobación y desaprobación, poner en cuestión las normas sociales e iniciar caminos acerca de la responsabilidad personal. “Cuando un niño ha realizado un dibujo, ha cuidado una planta o criado un animalito... y se lo enseña a un amigo, *se siente orgulloso*”.

Contenidos y actividades

Aprender a jugar

Si bien el juego se hace presente en la mayoría de las propuestas para el desarrollo de los contenidos, este adquiere un carácter particular ya que se convierte en contenido de enseñanza. Esto obedece a la importancia que reviste para el desarrollo del niño la conquista del juego simbólico. Este se inicia con la simbolización de las propias acciones “hacer como si... durmiera o comiera”; luego evoluciona al producirse un distanciamiento de la propia acción que comienza a recaer sobre los otros: objetos y sujetos. Es a la muñeca a la que se le da de comer, es un compañero el bebé al que se hace dormir. Esta complejización de la acción simbólica va acompañada de la transformación de los elementos de juego: al principio, un palo es el caballo o la cuchara; una cacerola es un sombrero; los dedos pueden ser un bicho caminando; un bloque de madera se convertirá en un auto, etcétera. El juego de ficción les posibilita a los niños incrementar su imaginación y su fantasía. En estas edades disfrutan del juego con elementos no estructurados que sugieran muchos usos, como cajas, envases, telas. En etapas posteriores el juego evolucionará en escenas representativas más complejas y aumentará la exigencia de los niños en relación con los atributos de los objetos, buscando que se aproximen cada vez más a los que se utilizan convencionalmente.

Así, la propuesta se orienta a una mayor organización del juego para lograr la superación del juego solitario y paralelo. Al inicio del año lectivo, los niños presentan diferencias en su modalidad de juego. Unos circulan por la sala en un juego de exploración, toman la muñeca, la miran y la abandonan, y repiten esto con una sucesión de juguetes y elementos. También se acercan a un compañero, disputan su juguete y, cuando lo consiguen, pierden el interés en él. En la comunicación corporal y verbal expresan comportamientos similares: se acercan a uno, le dicen algo y se alejan sin esperar respuesta o lo tocan y le sonrían sin dar continuidad a la acción. Otros muestran ya su naciente juego simbólico: toman la muñeca, la acunan, le cantan, la acuestan; toman la cuchara y un plato, hacen que comen, etc., en un juego paralelo a otros, que están haciendo “como si” salieran a trabajar. Por último, algunos niños le dan a su juego un carácter más social, buscando pares que complementen su acción: hacen que le dan de comer a otro compañero, y este muchas veces responde desde el rol de bebé que se le adjudica, abriendo la boca y comunicando “quiero más”. Así establecen pequeñas secuencias en un juego de ficción que evidencia la capacidad de representación y el inicio del juego compartido.

“Hay que romper, en efecto, con el mito del juego natural. El niño desde su nacimiento está inmerso en un contexto social y sus comportamientos están impregnados por esta inmersión inevitable. El juego es un asunto de relaciones interindividuales y, por lo tanto, de cultura. El juego presupone aprendizaje social. Se aprende a jugar, el juego no es innato. El niño es iniciado en el juego por las personas que lo cuidan y se ocupan de él, especialmente su madre. El niño es introducido en el espacio y tiempo particulares del juego” (Brougère, 1995).

Tanto el docente como los niños mayores cumplirán un rol destacado en el aprendizaje y el enriquecimiento del juego. El compartir estas actividades permitirá que los mayores, como jugadores más expertos, muestren, enriquezcan y/o modelen la forma de jugar de los más pequeños, que necesitan aprender cómo organizar su juego, fundamentalmente en la interrelación con los otros niños. Así el docente y los niños mayores enseñarán a asumir y sostener el desempeño de un rol en el transcurso del juego. En un principio, actuarán como *partenaire*, acompañantes de los que lo requieran; desde ese lugar iniciarán y/o sostendrán el juego dramático, complementando la acción propuesta por los niños, actuando como mediadores, enriqueciendo con sus intervenciones el desarrollo del juego. Investigaciones realizadas refieren que el incremento de la imaginación y la creatividad en el niño pequeño colabora, por medio del juego, en el enriquecimiento de sus intereses intelectuales y posibilita la formación del pensamiento, que deviene cada vez más flexible y original.

El sector de dramatización no es el único lugar para desplegar este tipo de actividades: construir “tortas” de arena para imaginarios “cumpleañeros”, trepar en los aparatos, troncos, cilindros de cemento, etc., imitando a distintos personajes, son algunas de las múltiples situaciones que los niños utilizan para transformar lo real poniéndolo al servicio de sus deseos y necesidades.

Es importante que el docente respete los tiempos del juego para no producir una intromisión abrupta cuando este se desarrolla: no podemos ordenar al “jefe indio después de la batalla” (o a “Superman que acaba de salvar al mundo”) que vaya a lavarse las manos, sin que medie un tiempo de pasaje.

Si bien es cierto que en estas secciones el juego dramático es omnipresente por propia decisión de los niños, el docente enseñará nuevos juegos. Algunos posibilitarán una actividad más individual, mientras que otros invitarán a jugar en pequeños grupos o con la totalidad del grupo. Aunque todos los juegos tienen reglas (implícitas o explícitas) algunos juegos precisarán de una secuencia organizada para poder aprenderlas.

Jugar al dominó de figuras en pareja, al Martín Pescador o a la Farolera con todo el grupo, a pescar con cañas e imanes en pequeños grupos son ejemplos de juegos que los

docentes deberán enseñar. Algunos de ellos servirán además para desarrollar luego otros contenidos: establecer relaciones, realizar ciertos trayectos en el espacio, contar, seguir una secuencia, etc.; pero, fundamentalmente, permitirán disfrutar de uno de los derechos básicos de la niñez: divertirse, y divertirse con otros.

El docente brindará oportunidades para que sus alumnos y alumnas puedan jugar en variados espacios (en la sala, en el exterior), a la vez que ofrecerá materiales variados y tiempos adecuados a las necesidades para el desarrollo del juego. Sus intervenciones incluirán la observación del juego de sus alumnos; esto le dará informaciones acerca de qué tipo de juegos seguir, respetando las preferencias de cada niño y a la vez alentándolo a probar otros nuevos.

La posibilidad de implementar el juego-trabajo desde la sala de dos permitirá potenciar en los niños la posibilidad de recrear jugando y trabajando la realidad. El juego-trabajo, en su implementación didáctica, mediante los diferentes momentos en los que se estructura su puesta en acción (planificación, desarrollo, evaluación y cierre), permite generar puentes entre lo que los niños saben y lo nuevo que pueden aprender; propicia el papel activo de los niños frente a la posibilidad de elegir y tomar decisiones; favorece la estructuración lingüística al potenciar la construcción del discurso argumentativo, explicativo y narrativo; posibilita desarrollar la observación activa; promueve la discusión y ofrece situaciones problemáticas para aprender a compartir y resolver con el otro. Si bien a los dos años las situaciones de juego comenzarán de manera directa y sin pretender ni una planificación previa, ni un compromiso permanente con el sector elegido, la oportunidad de llevarlas a cabo irá generando que dichas situaciones de juego se vayan complejizando y enriqueciendo a lo largo del tiempo y según la posibilidad de poner en acción el juego en sí mismo. Implementar el juego-trabajo implica, también, potenciar las interacciones intersubjetivas en las que los niños más hábiles contribuyen y andamian a sus pares en la posibilidad de explorar y superarse cotidianamente y en las que el adulto tenga una función activa, desde su lugar de coordinador y promotor de situaciones educativas. Esta forma de entender las relaciones educativas permite que los niños comiencen a sentir la necesidad de actuar en grupo, apoyarse unos en otros, generar situaciones planificadas, explorar las posibilidades de una idea, intentar llevar a cabo un plan y disfrutarlo. En todas estas acciones se ponen en juego procesos cognitivos, afectivos, lingüísticos, sociales y culturales que contribuyen a potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

Desarrollar el lenguaje oral y escrito

La incorporación de los niños al jardín de infantes les permite participar en situaciones de intercambio en pequeños grupos y con el grupo total. A través de esta comunicación se amplía su universo referencial (lo que se logra cuando las experiencias significativas que se viven en la escuela extienden el campo de aquello de lo que se puede hablar), pasando gradualmente de una comunicación muy sostenida en lo gestual a una comunicación verbal. El empleo del lenguaje como comunicación dentro del juego facilita que se acerquen a realizaciones verbales cada vez más convencionales, que comiencen a emplear el lenguaje como medio para iniciar contacto con otros niños, para expresar necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo y que escuchen activamente al adulto por períodos cada vez más prolongados. Los niños de dos años se encuentran en pleno proceso de adquisición del lenguaje. Desde el punto de vista cognitivo, se constituye el pensamiento simbólico que permite la representación del objeto por medio de símbolos. Las palabras tienen en esta etapa valor simbólico: representan al objeto en su ausencia. Dos procesos intervienen en la adquisición del lenguaje: la imitación diferida, que permite apropiarse de los significantes –el envoltorio sonoro de la palabra– y la asimilación, que permite la apropiación de los significados. Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en esta etapa es la más importante en toda la vida del ser humano y la escuela debe intervenir activamente propiciando este desarrollo y enriqueciéndolo con las posibilidades que la vida en grupo dentro de una institución brinda, y que los contextos de instrucción favorecen. Los niños y las niñas aprenden a armar frases de dos palabras alrededor de los 22 meses; a partir de ese momento, la expansión y la complejización de su lenguaje es constante. Lo utilizan para designar, pedir, expresar sus demandas, establecer contacto afectivo, comunicarse con el adulto y con sus pares. Las frases que producen se parecen a un telegrama en su aspecto sintáctico (no aparecen artículos y preposiciones), pero desde el punto de vista del significado constituyen mensajes con sentido, como “¡Oso notá!” (“no está el oso”). Describen acciones: “Nene caió”; pertenencia: “¡Cato mío!” (“es mío el gato”); describen cualidades de los objetos: “¡Gane nene!” (“es grande el nene”).

Aproximadamente a los dos años y seis meses aparecen los enunciados de más de tres elementos. Con su aparición, el lenguaje se separa del gesto. Los enunciados implican asimismo una diferenciación entre objetos y cualidades. En este momento las producciones del niño comienzan a reflejar de manera más fiel las características de la variedad lingüística familiar. Si bien estas orientaciones contribuyen a la comprensión del desarrollo del lenguaje es necesario tener en cuenta los aportes de las teorías sociolingüísticas y culturales que advierten los peligros acerca de la universalización y generalización en la interpretación de las manifestaciones y variaciones del lenguaje. En

este sentido, se advierte acerca de la necesidad de tener en cuenta la diversidad cultural, ya que las diferencias culturales influyen y determinan los modos de comunicación y los diferentes usos del lenguaje. También es necesario interpretar la comunicación lingüística en contexto, para poder comprender los formatos de comunicación y potenciar el desarrollo de la misma a través del desarrollo de todos los lenguajes, tanto verbales como no verbales.

A los tres años las conversaciones conservan aún mucho de su carácter de monólogos paralelos, que progresivamente se van articulando entre sí. Para que esto suceda, para que se produzca un real intercambio, debe existir un propósito comunicativo auténtico, como ser la disputa por un juguete, la invitación a jugar a un amigo, el acuerdo sobre cómo y a qué se jugará. En las propuestas didácticas, tal propósito comunicativo debe mantenerse. ¿Cómo se logra? Se trata de que los niños conversen cuando tienen que comunicar algo y no para cumplir con el ritual de la ronda de intercambio; se trata de promover el diálogo cada vez que tienen cosas para contarse o para discutir y no por rutina.

El docente puede intervenir repitiendo lo que el niño dice, agregando algo mediante la reposición de lo que el niño no dijo.

El niño ejerce así su poder de locutor de diversos modos: atrayendo la atención de los demás, llamando a los otros, rehusando o protestando, designando objetos como respuesta a una pregunta (como “¿qué es...?”), designando acciones, pidiendo. Aprende que hablando consigue más rápidamente lo que desea. El lenguaje le sirve también para:

- Establecer diferenciaciones: “Pongo otro” (“no este”), “Dame leche” (“no agua”).
- Afirmar el yo: “Quiero...”, “Voy a ...”, “Es mío”.
- Describir cambios de posición: “Se fue...”, “Ahí...”, “Acá”.
- Establecer la razón de una ausencia: “Está en el trabajo”.
- Señalar que hay una acción en curso.
- Explicitar diferenciaciones: “¡No tiene ruedas!” (en referencia a un objeto anterior).
- Hacer notar su conclusión: “¡No entra!”.
- Destacar atributos: “Es rico”, “Es chiquito”.
- Explicitar intenciones anticipando la acción: “Lo pego acá”.
- Relatar: “¡Me caí!”, “¡Lloré!”, “¡Me lo dio mamá!”.
- Expresar sus sentimientos y emociones: “Me duele acá”, “Estoy contento”.

Cuando los niños asisten a la escuela, la red de comunicación en la que se desenvuelven se amplía: tienen ocasión de comunicarse entre sí, con los docentes, con visitantes de la sala, como los padres de sus compañeros, etcétera. Lo hacen en diferentes constelaciones: por parejas, en pequeños grupos, con el grupo total. Por otra parte, el jardín de infantes provee nuevas experiencias y da así la ocasión de conversar sobre lo que se hace, se observa, se lee, se construye, se dibuja. Promueve actividades grupales que suscitan conversaciones, comentarios, discusiones.

Existen ciertas prácticas, como la ronda de intercambio o las consignas grupales, que pueden ser denominadas “formatos escolares”, ya que la vida social no presenta situaciones comunicativas semejantes. Por ejemplo, al ingresar a la escuela los niños no saben conversar en una ronda grande ya que los intercambios familiares a los que están habituados no incluyen más de tres o cuatro personas. Aprenden a hacerlo con la ayuda del docente y para muchos demanda un gran esfuerzo: son los que en el momento de los intercambios colectivos permanecen callados, se escapan, participan gritando o hacen algo diferente de lo que se espera de ellos (juegan, hacen acrobacia, cantan o hablan en voz baja con un compañero). No se trata de que no sepan hablar sino que desconocen este singular patrón de intercambio o bien ocurre que este tipo de conversación los intimida o aburre. En otros momentos de la vida en la sala, como el juego en el patio o en los rincones, se comunican con sus compañeros sin dificultad. En esas ocasiones conversan animadamente sin problemas ni inhibiciones.

Algo similar ocurre cuando el docente propone una consigna grupal: “Ahora todos nos vamos al patio”. Gradualmente cada uno irá aprendiendo que el “todos” se refiere también a él, que se espera que él se incorpore al grupo; en un primer momento, este conocimiento aún no está construido y es probable que espere que lo llamen a él personalmente.

Al ingresar al jardín de infantes el campo social se extiende trasponiendo las fronteras del universo cercano, del mundo de la familia, de los vecinos. Los niños tienen oportunidad de conversar mientras juegan con distintos compañeros, de comunicarse con el docente sin la “traducción” de la mamá, de hablar de nuevos temas, de dar mayor precisión a su expresión. El maestro actúa como mediador, facilitador o informante y también provee, de ser necesario, tal como la mamá lo hizo en los primeros años, andamiajes para favorecer la comunicación y ayudarlos a progresar en su competencia lingüística.

Para hablar, es necesario tener sobre qué hacerlo. En la medida en que las experiencias sean ricas, que los materiales sean adecuados, variados, estimulantes, las posibilidades de promover diálogos serán mayores.

Algunos materiales específicos son buenos promotores de diálogo: teléfonos, títeres, videos, libros, revistas. Toda lectura en la sala genera intercambios ricos, si el docente puede crear un marco en el cual los niños puedan mirar juntos libros y revistas, explorarlos con libertad, compartirlos, comentarlos. En el caso del juego con teléfonos, estos pueden incorporarse en el momento del juego dramático. Puede tratarse de teléfonos comunes o públicos, de juguete en algunos casos y reales en otros.

La ronda de intercambio es un momento instituido en la jornada del jardín de infantes en el que es común que los niños se sienten en círculo, con el docente al frente. Suele hacerse al comienzo del día y adquiere diversas modalidades. Es frecuente que se destine a comentar las novedades: qué hicieron el día anterior o el fin de semana si se realiza el lunes, quiénes faltaron, si hubo visitas, si alguno está enfermo, si en la sala hay algún elemento novedoso, alguna anécdota ocurrida en el camino a la escuela. Se trata de sucesos de la vida familiar cotidiana. Es un formato escolar, un artificio didáctico ideado para estimular el contacto grupal, que adquiere sentido si en lugar de limitarse a una exposición sucesiva y ordenada de aportes (se les suele pedir que intervengan ordenadamente siguiendo la disposición espacial de la ronda y no su necesidad de decir algo) promueve verdaderos intercambios cuando los alumnos tienen algo que comunicar. Debe realizarse en el momento más propicio del día, que no es necesariamente al llegar. En ocasiones es difícil para los maestros modificar prácticas de larga tradición en el jardín de infantes, pero es esencial hacerlo si se quiere dar sentido al quehacer didáctico. Es necesario escuchar con atención lo que los niños relatan y responder en forma pertinente: no se trata de escuchar por turno a todos mecánicamente sino de lograr un verdadero diálogo, de comunicarse con auténtico interés por el aporte de cada uno.

Cuando el docente responde lo hace tratando de generar curiosidad en quien habló, de satisfacer sus inquietudes o de promover su reflexión. Toma en cuenta las palabras de los niños en su intervención. No es dable esperar que todos hablen en la ronda tan libremente como cuando lo hacen en el grupo de pares. La presencia del maestro, la forma de intercambio, el número de interlocutores son un desafío. Es importante comprender este proceso y aceptar las condiciones de la propuesta. Asimismo, tomando en cuenta las características de esta actividad, se debe alternar con otras que promuevan redes de comunicación diferentes: por parejas y en pequeños grupos.

Es necesario evitar que la ronda se transforme en un ritual que se repite día a día, pues se torna rutinaria, solo participan activamente unos pocos –que, generalmente, son los mismos– y el docente debe usar artificios cada vez más estridentes para tratar de concitar la atención de los niños, como diversos recursos para imponer silencio.

Paradójicamente, se busca el intercambio entre todo el grupo y se termina con una ronda de intervenciones radiales, dirigidas al maestro, que es el único que escucha y responde brevemente a los aportes de quienes hablan (cfr. Weizmann de Levy, 1999).

“**Los relatos y los cuentos** son los géneros que, dentro del discurso narrativo, se adecuan mejor a las posibilidades de escucha de los niños de dos años. Ambos deberán ser sencillos y breves. Es importante realizar una selección criteriosa que asegure la comprensión del hilo argumental para que los niños puedan disfrutar plenamente de estas manifestaciones. En todos los casos, habrá que asegurarse de su *calidad estética*, de la *brevedad* y la *sencillez* de estas narraciones. Quizás para muchos estas sean las primeras oportunidades de escuchar una historia de ficción, por ello es de suma importancia que la elección del docente les asegure un encuentro con verdaderos textos literarios.

La selección de cuentos y relatos tomando en cuenta los temas y la estructura narrativa ayudará a que resulten más atractivos y posibles de disfrutar en estas edades.

El docente es un mediador entre los niños y los textos literarios, con una importancia trascendental por tratarse de una etapa fundante en el vínculo de los niños con la literatura. Quizás algunos de ellos hayan tenido oportunidad de escuchar algún cuento o relato o poema en el ámbito familiar. Para otros, esta experiencia ocurrirá por primera vez en la sala de jardín de infantes. Las diferentes experiencias que cada uno de sus alumnos traiga configurarán un bagaje, quizás pequeño y heterogéneo, pero que podrá brindar un punto de partida a partir del cual el docente pueda trabajar de manera sistemática. Recordemos que, en todos los casos, la escucha compartida con el grupo de pares de lo que el docente lee o narra también resultará una experiencia novedosa.

A diferencia de la ronda de intercambio, la intervención de los niños en esta actividad consistirá en *escuchar* con creciente atención lo que el docente relata. El escuchar puede, a primera vista, parecer una actividad pasiva. Sin embargo nunca lo es, y mucho menos cuando se trata de textos literarios. Para los niños será una importantísima forma de acompañar el proceso de construcción de representaciones ya explicado”.

Es importante, asimismo, que el docente pueda releer aquellos cuentos que por lo ingenioso de su trama (o lo gracioso o divertido de las características de sus personajes) sean preferidos y recordados por los niños. Porque estos relatos van a servir de base para el desarrollo de su imaginación y van a ser el nexo que promueva la invención de sus propias historias.

Los títeres favorecen la expresión de los niños. Por su intermedio dialogan con los demás, expresan sentimientos, canalizan emociones, asumen roles.

El trabajo puede realizarse con títeres de dedo, de manopla, de palito, de cono hasta otros más complejos. Es conveniente contar con una cantidad importante como para que todos los niños puedan trabajar con ellos.

Para iniciar la experiencia, es necesario que el docente presente uno o dos títeres manejados por él que se dirijan a los niños ya desde sus características de personajes, es decir, con voz y movimientos diferenciados. Por ejemplo: el docente presenta un león al cual le dará una voz grave y movimientos lentos, o un pato que podrá tener una voz más aguda –incluso intercalando la onomatopeya “cuac”– y movimientos ágiles. El títere se presentará a sí mismo brevemente, saludará a los niños, puede contar cómo se llama, qué hace, qué le gusta, etcétera. De este modo, en forma sencilla, el docente estará transmitiendo elementos fundamentales para que los niños otorguen al “muñeco”, al objeto material, rasgos que lo conviertan en títere; es decir, que sea un objeto movido en función dramática, un personaje capaz de vehicular diferentes emociones y sensaciones de los niños.

Es importante que el docente permita explorarlos en su materialidad y probar diferentes movimientos. Estos dependerán de la forma de digitación de cada uno de ellos; por ejemplo, el títere de cono requiere del sencillo movimiento de un palito que permite al títere ocultarse y salir del cono, moverse hacia un lado y al otro, mientras que el de manopla puede desplazarse lateralmente o inclinarse. Cuando el docente da a sus alumnos este espacio de exploración y prueba, es conveniente que realice pequeñas intervenciones, incluso manejando él mismo un títere, orientadas a alentarlos a buscar voces y movimientos. Por ejemplo, se acerca con el león y “ruge” para que el títere del niño se oculte; se aproxima con el pato y –siempre manteniendo la voz del personaje– le dice “¡Vamos a nadar!, mirá, yo me tiro al agua así... ¿y vos?”.

Progresivamente los niños irán encontrando formas más creativas y novedosas para jugar con sus títeres. Es importante que el docente otorgue a la actividad el tiempo de desarrollo necesario para que puedan hacerlo. La seguridad y la confianza que da el manejo harán que las dramatizaciones sean cada vez más productivas.

Con ellos se pueden formular diferentes propuestas: diálogos centralizados por el docente; diálogos por parejas de niños o en pequeños grupos; dramatización de pequeñas escenas extraídas de un cuento o de una experiencia vivida o imaginada por los niños; monólogos en primera persona que surjan a partir de la invención de un personaje. El docente estará atento a los efectos que la manipulación de los títeres produzca en los niños. Algunos pequeños, que no se animan a hablar delante de sus compañeros, adquieren mayor libertad para expresarse cuando “hablan desde” el títere (cfr. Zaina, 1999).

“El jardín se propone que la **palabra escrita** vaya constituyéndose en objeto de atención, de interés para los niños, que las prácticas se vayan haciendo más conocidas, que se adquiera mayor familiaridad con los portadores, de un modo sencillo, no artificioso, incorporado a la vida cotidiana en la escuela, de manera de contribuir a desarrollar su conocimiento acerca de la palabra escrita. Entre ellos están las etiquetas, los envases, los carteles, los libros... No olvidemos que los niños, en el momento mismo de prepararse para ir al jardín, se ponen un delantal donde suelen llevar escrito o bordado su nombre, que en la puerta de la escuela hay un cartel y que seguramente el docente les contará que allá está escrito el nombre del jardín. Se trata de experiencias cotidianas que despiertan o responden a la curiosidad de los más pequeños.

Las familias participan diversa y también desigualmente de las prácticas de lectura y escritura. Pero el jardín de infantes proveerá a todos la oportunidad de comenzar a penetrar en el universo de la palabra escrita. La sala del jardín se convierte en un ámbito textualizado: hay en ella muchos portadores de texto y circulan las comunicaciones escritas: carteles, agendas, cuadernos en los que se escriben notas, libros, revistas, calendarios, cajas rotuladas, envases, recetarios, facturas, tarjetas de invitación. Hay elementos de escritura incorporados a los rincones, una biblioteca, y el docente actúa como lector y escritor delante de los alumnos en todas las ocasiones propicias: les cuenta que está escribiendo un mensaje a los padres y su contenido; les lee frecuentemente notas de algún padre que puedan resultar de interés general; el anuncio de alguna noticia de la zona; el texto de un afiche interesante para ellos; el contenido de una caja tal como figura en el envase; un cartel indicador. Llama la atención de los niños sobre los textos disponibles. En la sala habrá materiales que estimulen la escritura y el dibujo. En esta etapa se va produciendo una diferenciación entre ambos. Las primeras escrituras se reconocen por su disposición lineal: una serie de círculos o garabatos longitudinales dispuestos en línea horizontal” (Weitzman de Levy, 1999).

Expresarse por medio del lenguaje plástico

La función de las instituciones escolares respecto del lenguaje plástico no es formar niños artistas sino la de provocar el interés por las diversas técnicas y modos de expresión del lenguaje visual, que si bien son distintas del lenguaje oral u escrito son complementarias de los mismos. Es decir, es promover, entre otras, estas capacidades: disfrutar de la exploración de los diversos materiales; experimentar y aprender a utilizar las herramientas al dibujar, pintar, modelar y construir; ser sensibles a las imágenes, comenzando a gozar al hallar en ellas alguna significación personal.

De este modo se permitirá a los más pequeños ser participes activos de la producción estética y cultural de sus comunidades.

“Una de las características de los niños de dos años son los movimientos amplios con hombros y brazos, para luego, poco a poco, acceder a los más finos y específicos, con sus manos y dedos. Esto posibilita que se reafirmen los primeros rayones, convirtiéndose rápidamente los grafismos en otra manera espontánea de comunicación. Estas son exteriorizaciones, manifestaciones del niño, tanto a través del movimiento como del gesto gráfico que deja impreso, y le posibilitarán comenzar a reconocer sus producciones y también expresarse a través de ellas.

Especialmente en esta edad el niño tiene deseos de hacer, en un principio no sabe muy bien qué; al reiterar sus grafismos irá encontrando “modos de hacer”; las líneas, cortas, alargadas, más o menos abiertas, circulares y espiraladas y algunas formas que obtenga le gustarán y las querrá repetir; explorará diferentes movimientos para lograrlas, y a medida que pruebe, conseguirá realizar algunas más fácilmente que otras. Estas formas y líneas comienzan a tener para él diferentes significados” (Brandt, 1999).

Al utilizar diferentes materiales y herramientas idóneas, comenzará a poder seleccionarlas. Estos aprendizajes se profundizarán a lo largo de toda la escolaridad (y de la vida) y son los que, junto con la imaginación, realimentan las posibilidades de expresión y comunicación y fundan la base para el desarrollo de una mirada estética.

Las actividades plásticas deberán tender especialmente hacia el despertar del interés por dibujar y pintar, modelar y construir, mirar con intención y observar con detenimiento y por medio de ello comenzar a desarrollar la sensibilidad y la imaginación.

En el Nivel Inicial se comienza a enseñar desde el desarrollo de los contenidos que son propios del lenguaje plástico, saberes que paulatinamente el niño empieza a construir, y que continuará elaborando a lo largo de toda su educación.

El trabajo a partir de los contenidos de esta área posibilitará la elaboración de imágenes personales, originales, no estereotipadas, para incrementar la creatividad a partir del dominio de procedimientos que puedan ser transferidos a diferentes situaciones relacionadas con la creación, comprensión e identificación de la imagen.

Asimismo, favorecerá la valoración y el disfrute de las manifestaciones expresivas propias, de los otros y de los de adultos a partir de apreciar lo diferente con sus particularidades distintivas.

“Por otra parte, los niños encuentran en ese espacio institucional la posibilidad de aprender con y de otros niños. Este contacto cotidiano con ellos en un clima sereno, con adultos y objetos, materiales y herramientas a su disposición, amplía y enriquece sus posibilidades de exploración y conocimiento, y se constituye en una oportunidad privilegiada de expansión y afirmación de sus capacidades” (Brandt, 1999).

Explorar las características de los objetos

Las niñas y los niños pequeños interactúan constantemente con los objetos del ambiente y a partir de estas exploraciones obtienen distintas informaciones acerca de ellos. El jardín de infantes se propondrá enriquecer y potenciar estas exploraciones.

Para ello, promoverá múltiples y variadas situaciones que permitan a los alumnos: probar qué objetos ruedan y cuáles no; comparar cuáles son duros y cuáles más blandos; si se pueden deformar cuando los golpeamos; cuáles son pesados y cuáles más livianos cuando los empujamos; con cuáles es posible hacer pompas y con cuáles no; observar que pueden ser de diferentes colores y formas; comparar distintas texturas; probar qué les sucede a los objetos cuando se los coloca en agua; probar qué objetos pueden contener líquidos y cuáles no resultan adecuados para ello; comparar cuáles se perciben más o menos calientes; cuáles pueden moverse soplando; cómo se puede hacer para que distintos objetos produzcan sonidos; probar que se pueden mezclar, que algunas mezclas se pueden volver a separar; que pueden cambiar de lugar; que llegan más lejos o más cerca cuando se deslizan por un plano inclinado, etcétera. En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos (sus propiedades, su funcionamiento, etc.); en otros, por las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación.

Vale la pena aclarar que, en algunas oportunidades, la sola manipulación de los objetos no resulta suficiente, aunque se realice reiteradamente, para obtener información. En los casos en que se trata de averiguar el uso social de los objetos no es posible conocerlos a través de la sola manipulación (Kaufmann, 1999).

Los niños participando junto con los mayores en situaciones de indagación del ambiente podrán aprender qué elementos se utilizan para cultivar la huerta, cómo se cuidan los animales, que se vende en el almacén de ramos generales, etcétera.

Iniciarse en la representación del espacio

Los niños ingresan con conocimientos diferentes acerca del espacio según las experiencias en las que han podido participar. Por ejemplo, mientras que algunos niños insisten en atravesar con un camión un pequeño puente sin evaluar que no pasará, otros luego de varios intentos decidirán esquivar el obstáculo o aumentar el tamaño de la abertura del puente; algunos piden un objeto que no está a su alcance utilizando los términos adecuados (“está arriba”, “dame el de atrás”), mientras que otros señalan aquello que quieren obtener; algunos se dan cuenta de que pueden llegar al patio por un camino diferente del que habitualmente utilizan, etcétera.

El jardín de infantes enriquece estos aprendizajes proponiendo actividades para que los alumnos avancen en sus representaciones espaciales. Se trata de generar situaciones en las cuales los chicos tengan que organizar sus acciones con el fin de encontrar soluciones a problemas relativos a diferentes espacios. Para ello, el docente diseñará situaciones problemáticas que involucren los conocimientos de los niños a la vez que los desafíen, promoviendo de este modo nuevos aprendizajes. Ofrecerá actividades en las que los alumnos puedan, por ejemplo, imaginar el recorrido de una pelota para derribar la mayor cantidad de bolos posibles; anticipar qué lugares resultan más adecuados para esconder objetos de diferentes tamaños; evaluar cuál de los autitos pasará por debajo del puente; anticipar cómo ubicar un bloque para que la torre no se caiga; armar un laberinto con obstáculos para que un grupo de compañeros lo recorra; construir pistas para transitarlas con carritos, camiones o carretillas; armar una nave con “Dakis”; buscar a un compañero que está escondido; dirigirse a un lugar por diferentes caminos; jugar al juego de “¿Dónde está?”.

El docente alentará a los niños para que designen posiciones utilizando el vocabulario adecuado: “dentro de”, “afuera de”, “encima de”, “debajo de”, “arriba de”, “debajo de”, “cerca de”, “lejos de”. Por un lado, ofrecerá las palabras precisas; por el otro, animará a los alumnos a poner en palabras sus gestos: “¿dónde es “allá”...?, ¿arriba o debajo del armario?”. Estas situaciones tendrán *sentido* para los niños, es decir que serán actividades en las que los alumnos necesiten verbalizar, construyendo, de este modo, el significado de estas relaciones espaciales. Por ejemplo, el docente le tapa los ojos a un alumno por un corto tiempo mientras que los demás esconden un objeto que él ha podido ver anteriormente. Luego de destaparle los ojos, el resto del grupo le dará pistas para que encuentre el objeto con la condición de no señalar el lugar en el que lo ocultaron. En otra oportunidad, el docente propondrá volver a jugar, ocultando esta vez un objeto de tamaño diferente del anterior para provocar que los niños comiencen a relacionar el tamaño de los objetos con el lugar para ocultarlo. En otro caso, un subgrupo esconde uno o varios objetos de distintos tamaños para que el otro grupo lo encuentre.

Este tipo de actividades en las que se requiere ocultar y buscar son buenas oportunidades para el enriquecimiento de las representaciones espaciales; por lo tanto, el docente las promoverá armando juegos para tal propósito y aprovechando todas las situaciones cotidianas que lo permitan. Por ejemplo: el maestro le pedirá a un alumno que busque los pinceles que están encima del estante; les solicitará a todos que después de la merienda dejen los vasos dentro de la piletta; le preguntará a Juan dónde encontró el auto que estaba buscando; algunos buscarán un lugar adecuado para esconderse jugando a la escondida; el maestro le pedirá a un niño que le indique a otro cómo ir al baño, etcétera. Otras actividades convocan a resolver problemas relativos a espacios acotados o delimitados. Así los alumnos seleccionarán de una variada oferta aquellos objetos adecuados para llenar distintas botellas plásticas de diferentes tamaños; probarán cuánto es necesario rellenar un envase para obtener sonidos; introducirán una pelota pequeña en una estructura de tubos opacos y probarán cómo hay que mover la estructura para que otros compañeros la reciban; una vez obtenida la pelota, quien la reciba cambiará la dirección de la estructura para devolverla; jugarán a embocar bolitas de papel desde distintas distancias y alturas; armarán rompecabezas y juegos de encastrados; etcétera.

Para que los niños enriquezcan sus representaciones espaciales es necesario que el docente diseñe actividades en las cuales proponga un mismo tipo de problema y, a la vez, planifique otras en las que dichos problemas se vayan complejizando. Por ejemplo, en una primera actividad el docente organizará pequeños grupos y les ofrecerá un envase descartable sin tapa para cada niño. Cada grupo recibirá asimismo una bandeja con las tapas de cada uno de los envases. Cada uno buscará la tapa que le corresponde a su envase. Para ello es necesario que los envases sean bien diferentes entre sí. En otra oportunidad, propondrá la misma actividad, pero ofreciendo una gran cantidad y variedad de envases (de leche, yogur, cremas, cosméticos, etc.); y por otra parte, se les dará una canasta con las tapas correspondientes a los envases entregados y algunas más. El objetivo de la actividad consiste en buscar las tapas correspondientes a cada envase para que queden totalmente cerrados. En esta actividad, los alumnos pondrán en relación el tamaño de las aberturas y el tamaño de las tapas. En una próxima actividad, el docente les dará las tapas y los niños buscarán los envases que les corresponden. El docente seleccionará para cada situación la cantidad y la variedad de materiales para que todos los alumnos tengan la posibilidad de involucrarse directamente en este tipo de exploraciones del espacio.

Las construcciones con distintos materiales también son excelentes oportunidades para abordar los problemas vinculados con las representaciones espaciales. Al construir, los niños progresivamente comienzan a imaginar aquello que quieren representar y a organizar sus acciones para la concreción de su proyecto. Las actividades de construcción se plantearán en pequeños grupos o en parejas para permitir tanto el intercambio verbal como la adecuación de la propia acción en función de la participación del compañero.

Por ejemplo, si los niños están construyendo “la torre más alta” con cajas pequeñas y objetos varios, es importante que progresivamente cada uno vaya teniendo en cuenta el objeto que colocó el compañero, intentando buscar el equilibrio necesario para que la torre no se caiga.

La diversidad y la cantidad de materiales de construcción permitirán que los alumnos se vean desafiados a resolver distintos problemas. Por ejemplo: una importante cantidad de cajas permitirá hacer construcciones en alto y voltearlas para volver a empezar; los bloques posibilitarán construcciones más estables; las construcciones con materiales tipo “Dakis” u otros ladrillos de encastrado ofrecerán la posibilidad de crear objetos y jugar con ellos; los bloques pequeños de madera permitirán las construcciones en espacios más pequeños que requieren un mayor control de los movimientos del niño para llevar a cabo su idea; las construcciones con cajas de cartón de mediano y gran tamaño los desafiarán a resolver situaciones en un espacio más amplio; las varillas de distintos grosores y tamaños posibilitarán construcciones planas; etcétera.

Por otra parte, el docente favorecerá la realización de construcciones más grandes. En una primera instancia, por ejemplo, los niños mayores pueden armar recorridos y laberintos para que los alumnos más pequeños los recorran. Para ello utilizarán diferentes materiales que inviten a los niños a explorar el espacio de distintas formas (agachados, reptando, parados, de rodillas, etc.): por túneles, puentes, pasillos; de diferentes tamaños, confeccionados con cajas grandes, cajones, mesas, bloques, sogas, entre otros materiales. También se podrán incorporar tabloncitos a modo de planos inclinados, un tobogán, etcétera. Progresivamente los recorridos podrán confeccionarse con la ayuda de los niños más pequeños, comprometiéndolos de esta forma a imaginar los posibles trayectos y los modos en que podrán ser recorridos.

Es importante que el docente realice adecuadas intervenciones para enriquecer el trabajo de construcción de modo de ofrecer a todos los alumnos oportunidades en este tipo de propuestas: variar la conformación de los pequeños grupos, incorporar juguetes de distinto tipo (autos, aviones, muñecos pequeños), ofrecer una adecuada cantidad de bloques para que los alumnos tengan efectivamente la posibilidad de construir, etcétera. Si el material fuera insuficiente para todos los niños, los docentes ofrecerán alternativas; por ejemplo, que cada subgrupo trabaje con un material de construcción diferente. Es preferible que todo el material esté disponible para un pequeño grupo a que se distribuya el material entre todos, ya que con pequeñas cantidades es imposible concretar un proyecto de construcción.

Por otro lado, el docente comenzará a planificar algunas actividades a lo largo del año que permitan explorar espacios de mayor tamaño que los mencionados anteriormente,

en los que se comprometa el inicio del trabajo sobre las distancias y los diferentes caminos a recorrer para llegar a un mismo punto.

Para diseñar estas propuestas de exploración, el docente seleccionará el espacio adecuado al tipo de actividad que quiere realizar, elegirá los materiales que pondrá a disposición de los alumnos, brindará el tiempo suficiente, a la vez que preverá otras actividades para aquellos niños cuyos tiempos de trabajo son más breves. Por otra parte, los docentes observarán con atención de modo de poder otorgar sentido a las producciones de los alumnos, brindar nuevos materiales, promover la comunicación entre pares, complejizar las propuestas, organizar los pequeños grupos, etcétera (Castro, 1999).

Iniciarse en el conocimiento y el uso de los números

“Las palabras que designan números y las escrituras numéricas pertenecen al mundo de los niños desde muy temprano. Los niños pequeños interactúan constantemente con ellos al participar de diversas experiencias sociales: responden frecuentemente a la pregunta acerca de cuántos años tiene él o sus hermanos, mencionan los canales de televisión, piden con palabras o gestos la cantidad de caramelos que desean, juegan con un teléfono diciendo una sucesión de números, piden monedas para ir a comprar, dicen que algo vale mucho, dicen “tres” después de que el adulto dijo “dos y...”, recitan como pueden la sucesión de números, etcétera” (Castro, 1999).

Los niños forman parte de una sociedad que escribe números, pero se requiere de la acción concreta de los adultos para que esas palabras cobren significado para ellos. Estos aprendizajes son muy diferentes según las situaciones de las que participa en su entorno cotidiano. El jardín de infantes se propondrá ofrecer a todos sus alumnos múltiples experiencias con los números. Para ello, el docente propondrá juegos en los que se requiera contar, cantarán canciones que les permitan memorizar una porción convencional de números, invitará a los alumnos a designar cantidades que sean familiares (cantidad de hermanos, su edad, la cantidad de plantas que hay en la sala, etc.), incluirá materiales con números como los carteles del almacén, teléfonos, anotadores, para que los alumnos enriquezcan su juego. En algunos casos, el docente planificará situaciones vinculadas con la unidad didáctica en las que se estimule y propicie el contacto con números en el marco de distintas situaciones problemáticas.

Asimismo, se aprovecharán las situaciones de la vida diaria de la escuela en las cuales los números adquieren sentido; por ejemplo: los niños mayores contarán en voz alta cuántos

niños hay en la mesa y cuántos pinceles necesitan; escribirán la fecha en el pizarrón; etc. En algunas oportunidades, alentará a los niños más pequeños a resolver algunas situaciones (por ejemplo, traer dos hojas a un compañero).

También propondrá juegos en los que es necesario mencionar los números en el orden convencional; por ejemplo: contar para saber quién ganó en el juego de emboque, contar antes de salir a correr a los compañeros en un juego de persecución o en la escondida, etcétera. Algunos niños ingresan a estas salas conociendo una porción de la sucesión convencional de números (1, 2 y 3), otros los recitan de forma salteada (4, 80, 9) y otros utilizan ambas formas a la vez. El docente planteará actividades que ayuden a los alumnos a adquirir la sucesión convencional de números y paulatinamente a ampliarla en porciones cada vez más estables. El recitado convencional de la sucesión ordenada de números juega un rol muy importante en el inicio de los aprendizajes numéricos ya que a partir de este conocimiento los niños irán aproximándose a la posibilidad de realizar trabajos cada vez más complejos.

El docente tendrá en cuenta que en las situaciones la propuesta de conteo no podrá superar el repertorio oral de números del niño y evaluará en qué casos podrá aumentar la cantidad a contar. Nuevamente, serán los niños mayores quienes en un principio resolverán la situación involucrando luego a los más pequeños para que comiencen a contar, determinen quién es el ganador, cuál es el resultado del juego, etc. Progresivamente, los niños irán conquistando estos aprendizajes (Castro, 1999).

Adquirir coordinaciones manipulativas finas

Los niños desarrollarán sus coordinaciones finas a través de juegos de enroscar y desenroscar, enhebrar, ensartar sobre ejes, encajar, rasgar, etc. Muchas de estas actividades ponen en juego, simultáneamente con la adecuación y la coordinación de los movimientos, aspectos relacionados con el conocimiento del espacio, de las características de los objetos y la representación plástica.

Son las actividades de exploración de los diferentes objetos puestos a disposición de los niños los que posibilitarán mayor precisión en sus movimientos y un ajuste de los mismos a las demandas de la acción, con la consecuente coordinación del hacer entre las dos manos y con la vista. Así lo demandan, por ejemplo, las situaciones de: encontrar las tapas correspondientes a botellas de diferente abertura; trasvasar arena, líquidos o piedras de un recipiente a otro; construir con bloques ubicando uno encima de otro; modelar realizando pelotas y chorizos; pegar papeles, telas, etcétera.

Estas coordinaciones también se desarrollan cuando se les da oportunidad de comenzar a vestirse por sí mismos, aunque requieran ayuda, para lo cual es importante que la ropa facilite esta tarea. El desarrollo de la autonomía se verá impulsado por estas posibilidades, así como por el manejo de utensilios y vajilla durante las comidas, la utilización de los materiales de trabajo, la ubicación de los objetos en los lugares correspondientes al ordenar la sala, etcétera.

Comenzar a descubrir las diferencias entre los varones y las niñas

Los niños y las niñas, a estas edades, descubren las diferencias físicas entre varones y niñas, y a la vez las características más específicas de ciertas partes del cuerpo que antes registraban globalmente. La curiosidad por estos detalles los llevan a explorar y a reconocer los distintos orificios de algunos órganos: la nariz, los oídos, la boca, etc. Este interés afectivo particular determina que suelen introducir objetos pequeños en ellos, ignorando las consecuencias de sus acciones. Por el peligro que esto implica, el docente y los niños mayores deberán estar atentos a la actividad que desarrollan los más pequeños y extremar los cuidados sobre el material que ponen a su alcance, procurando que comiencen a comprender los peligros que entrañan esas conductas.

Iniciarse en la localización de sensaciones corporales

Este es un largo aprendizaje que implica localizar las sensaciones placenteras y displacenteras, sobre todo cuando estas últimas son internas, y ponerlas en palabras para poder comunicarlas. En este recorrido es importante que el docente, al interrogar a los niños acerca de lo que sienten, propicie el diálogo para que comiencen a ubicar las diferentes sensaciones y puedan mostrar la zona corporal afectada, ayudándolos a nombrarlas cuando el niño no pueda hacerlo.

Y en este mostrar, nombrar y tocar las partes de su cuerpo, los niños irán organizando progresivamente su esquema corporal, tomando conciencia de las partes y de todo su cuerpo, tanto en reposo como en movimiento, elemento indispensable para la relación consigo mismo y con los demás.

Es a través de las sensaciones interoceptivas (que brindan información sobre las modificaciones al nivel de los órganos internos) y las sensaciones propioceptivas (que

informan sobre el cuerpo propio en movimiento) que los niños y las niñas pueden adaptarse, recuperarse y preservar su salud corporal.

Se hace indispensable que el docente esté atento a las sensaciones corporales de los niños, para así poder dar respuestas adecuadas en las tareas relacionadas con el propio cuerpo.

El esquema corporal se construye y reconstruye en la experiencia vivida en relación con los otros. La vivencia corporal, valiosa en sí misma, pero también su *calidad* (producto de la devolución del otro con respecto a la vivencia) posibilitan la constructividad de una corporeidad sentida como placentera. Es el sentirse bien en su cuerpo.

El docente va interviniendo sobre el accionar del niño con un toque, una mirada, un gesto, una palabra, una actitud y en esta calidad de intervención va posibilitando la conformación de una determinada y singular imagen de sí, que debería encuadrarse en la conformación del sentimiento: yo puedo, yo quiero, yo disfruto, y yo sé hacer, solo y con los otros.

El esquema corporal es una noción compleja, resultante de la experiencia vivida del sujeto en relación. Es en la modalidad relacional donde el docente, especialmente, centrará su atención, con el propósito de colaborar con la construcción de un yo corporal que permita a los chicos establecer una adecuada relación con el entorno natural y social, al mismo tiempo que un adecuado conocimiento de sí, condición indispensable para la libertad y la autonomía.

En las diferentes actividades que van realizando niños y niñas, sean estas dirigidas o espontáneas, el maestro debería ir interviniendo generando preguntas del tipo: ¿se encuentran cómodos en esa posición?, ¿convendría modificar la postura?, ¿podrían colocar su cuerpo o una parte de este, de otra manera?, ¿esto les facilita la tarea?, ¿probamos sentarnos, correr o lanzar como tal o cual?

Si bien esta actitud de intervención con niños pequeños debería ser una constante en el accionar docente, sería conveniente establecer un momento de la tarea pedagógica para realizar actividades centradas en lo corporal con mayor énfasis, proponiendo actividades que apunten a la vivencia y toma de conciencia del propio cuerpo. A modo de ejemplo:

- experimentamos diferentes posturas: sentados, acostados, en cuclillas, arrodillados, parados, etcétera.
- exploramos diferentes formas de movernos: corriendo, saltando, caminando, rodando, reptando, gateando, etcétera.

En forma natural y probando modificar la acción variando una o varias partes del cuerpo:

- caminamos con los brazos pegados al tronco;
- gateamos con la espalda muy levantada;
- saltamos con las piernas bien juntitas, etcétera.

Registramos la contracción y relajación del cuerpo y sus partes:

- acostados, elevamos las piernas y las dejamos caer bien flojitas;
- caminamos lo más duros o blandos que podamos;
- en el piso, nos hacemos bien chiquititos y bien grandotes, etc. (para este tipo de actividades es conveniente ofrecer a los chicos imágenes que colaboren con la comprensión de la actividad propuesta: como robots, como hojas, como estatuas, como el viento, por ejemplo).

Probamos con los dos lados del cuerpo:

- lanzamos objetos con una y otra mano;
- trasladamos el aro con uno y otro pie;
- pateamos fuerte con un pie, y suavemente con el otro, y después cambiamos, etc.

En la estructuración del esquema corporal como “estructura estructurante” queda muy en evidencia cómo el acto motor no es aislado, ni gratuito, sino que repercute en todas las dimensiones de la persona modificando, para bien o para mal, en mayor o menor medida, la estructura de personalidad del sujeto.

Explorar y experimentar nuevas habilidades motoras

La motricidad de los niños y las niñas de dos años se encuentra iniciando la fase global y finalizando la fase rudimentaria; esto significa que los niños dejan de centrar su accionar en la marcha, la prensión y la motricidad general para interesarse por acciones locomotivas (correr, saltar, rodar, rolar, trepar, traccionar, etc.), no locomotivas (girar, inclinarse, suspenderse, balancearse, etc.) y acciones manipulativas de proyección-recepción (lanzar, recibir, golpear, etc.).

Por ende, el período que abarca de los 2 a los 6 años es sumamente rico en lo concerniente a la incorporación de movimientos nuevos, teniendo en cuenta que los movimientos

son globales y requieren por parte de los adultos la garantía de las condiciones de seguridad y contención material y afectiva: debe organizarse el espacio para que el niño se anime a hacer, sin peligros para su integridad y estando atentos para el sostén, la ayuda y el acompañamiento corporal, cuando estos lo requieran. Esta atención centrada en las condiciones materiales y afectivas le generará a los niños el deseo de moverse, experimentando nuevas posibilidades de hacer y, sobre todo, disfrutando de su hacer.

En la medida en que los niños vayan sintiendo seguridad en sus actos, se irán independizando, sintiéndose seguros en su andar y queriendo participar de juegos grupales, del tipo de persecución, esquivar, atrapar y evitar ser atrapado. En este punto es conveniente que, cuando participen los niños pequeños en los juegos, el docente adquiera un rol protagónico para luego, paulatinamente y en el momento en que perciba que el grupo puede organizarse solo, ir corriendo del centro para cedérselo a los niños que se sientan cómodos en este papel. Es importante que el maestro aproveche este corrimiento para observar el comportamiento de los niños en cuanto a las modalidades de relación consigo mismo y con los demás, datos que serán insumos valiosísimos tanto para la evaluación en proceso como para la organización de las tareas pedagógicas venideras.

Ejemplos de actividades orientadas a favorecer el desarrollo motor

- Actividades y juegos con la exploración del material manipulable (bolsitas, pelotas, aros, cajas, pañuelos, cintas, etc.)
- Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar.
- Actividades y juegos de equilibrios, trepas y apoyos.
- Actividades y juegos de cooperación y oposición con pelotas.
- Actividades y juegos de rolidos y rodadas.
- Actividades y juegos de balanceos y suspensiones
- Actividades y juegos de empujar, traccionar y transportar.
- Actividades y juegos de picar, patear, cabecear y recibir.

De este tipo de actividades se desprenden infinidad de acciones que el docente podría obtener, por un lado, a partir de la observación atenta de las producciones individuales y grupales de los niños; por otro, a partir de su propia vivencia, de propuestas de la comunidad y de lo escrito y publicado en diferentes ámbitos. Sería interesante que las actividades propuestas a los niños sean ricas en variabilidad de soluciones, estén basadas en situaciones-problemas, se adecuen al nivel motor de los niños, respeten las diferentes modalidades de respuestas, se presenten desde una modalidad lúdica, se muestren divertidas y entretenidas para sus alumnos.

La incorporación al jardín de infantes

El período de iniciación, en estas edades y cuando los niños no tienen experiencia previa, es un modelo que seguramente se revivirá en cada situación de cambio al que se enfrente el niño a lo largo de su vida; por lo tanto, es vital que los adultos le otorguen la mayor atención. Esto implica entender que es necesario organizar el período inicial planificando en equipo las acciones que se llevarán a cabo, para garantizar y prever, de este modo, las modalidades más adecuadas en relación con las particularidades de cada institución, de cada grupo y de cada niño.

La separación de la familia y su incorporación a la institución deben ser placenteras, no traumáticas, de manera que el niño sienta deseos de estar allí y de volver cada día a reencontrarse con su grupo ya que este cambio le ofrece nuevas oportunidades de crecimiento. Para ello debe sentirse seguro y contenido afectivamente, con consideración de sus necesidades, entre las cuales seguramente es fundamental el respeto por el tiempo que cada uno requiere en este pasaje de lo familiar a lo escolar; pero, a su vez, deben encontrar en el jardín de infantes propuestas que les interesen y que los desafíen en sus posibilidades. Por su parte, los docentes, comprendiendo la importancia de esta situación y con equilibrio y madurez emocional, podrán darle el respaldo afectivo que precisan los niños y también los padres. En este sentido, la tarea del maestro está dirigida a observar cuidadosamente, interpretar y comprender las necesidades de los niños y sus contextos familiares, lo que sin lugar a dudas requiere de conocimientos vinculados con el desarrollo cognitivo, motriz, lingüístico, expresivo, como también poseer flexibilidad en la interpretación y comprensión de los diferentes formatos comunicativos y de crianza que pueden observarse en cada comunidad educativa en la que el maestro actúe.

El período de iniciación supone un primer logro representado por la posibilidad de que los alumnos pueden despedirse sin dificultades de la familia y aceptar con convencimiento el nuevo espacio al que están accediendo. Alcanzar este logro tendrá una duración variable según las características de los niños; después se inicia un segundo período en el que los grupos se conforman, se establecen los vínculos afectivos con el docente y entre los compañeros, se comienzan a comunicar verbalmente, se adueñan del espacio y de sus elementos, adquiriendo autonomía en el quehacer institucional. Esta etapa es también tiempo de aprendizajes en todos los campos, y no solo en el afectivo.

Por lo tanto, la primera iniciación escolar debe ser cuidadosamente planificada en conjunto entre el equipo docente y con el núcleo familiar. La entrevista inicial realizada antes del ingreso a la escuela permitirá conocer las características particulares de cada uno de los niños mediante los relatos de historias de vida que puedan desarrollar sus familiares.

Este profundo conocimiento de cada una de las identidades no solo permitirá ampliar la mirada del maestro acerca de cada niño o niña sino también anticipar sus dificultades para transitar este período y la disponibilidad familiar para acompañarlo. Si a la escuela concurren hermanos mayores, podrán ser estos los que colaboren, siempre que los niños lo requieran y esto no les ocasione ningún inconveniente en particular. También pueden cumplir esta función vecinos conocidos por el niño, abuelos, tíos, etcétera.

En relación con la decisión de acortar la jornada, la misma tiene sentido solamente para aquellos niños a quienes les resulta cansador o displacentero permanecer todo el horario junto a otros. En general, cuando las propuestas son interesantes y predomina el juego, los chicos prefieren permanecer toda la jornada diaria. Esto implica entender que, en el período inicial, la extensión de la jornada responderá a las necesidades particulares de cada grupo y no necesariamente a una organización mosaica y rígida del horario, igual para todos. En este sentido, cada maestro valorará cotidiana y semanalmente los logros del grupo y las necesidades en relación con cómo continuar.

Durante este primer período de iniciación del año escolar las propuestas de actividades serán similares para todo el grupo. En ellas debe primar el juego y la posibilidad de interactuar libremente con los otros y con los materiales. Así, la sala dispuesta con una cantidad suficiente de elementos ubicados en los diferentes sectores de juego permitirá que todos los niños se vean estimulados a explorarlos según sus propios intereses y lentamente se vayan relacionando con sus compañeros a su propio ritmo y sin presiones de ningún tipo. Para el docente, esta organización resultará útil para comenzar a relacionarse afectivamente con cada uno, de modo que sea posible dedicar más tiempo a aquellos que lo precisen. Los familiares que acompañen a los niños tendrán la oportunidad de jugar con ellos, de observarlos y de ir retirándose poco a poco para salir de la sala. El juego dentro y fuera de la sala permitirá que se comiencen a formar pequeños grupos electivos a través de los cuales se irá lentamente conformando el grupo. En relación con ello, se recomienda evitar todas las actividades que demanden la participación en el grupo total como es el caso de las rondas de intercambio. Progresivamente, se irán incorporando algunas actividades de rutina, evitando las esperas.

Las actividades más adecuadas para este período son, como ya quedó señalado, las situaciones de juego, fundamentalmente de juegos simbólicos y de construcciones. Materiales como muñecos, vajillas, ropas, teléfonos, cunas, cocinitas, elementos de construcción como bloques grandes de encastrado o los de madera así como autos, aviones y juegos de construcción con piezas pequeñas, además de los envases descartables, son algunas de las propuestas que deben estar siempre al alcance de los niños, a fin de incentivar el proceso de separación del núcleo familiar y de relación con los compañeros del grupo. La jornada diaria debe iniciarse con estas situaciones lúdicas, permitiendo la

desorganización propia de un conjunto de niños que juegan y exploran todo el espacio de su sala, y se van apropiando de él. Luego de este primer período largo (que puede durar una hora o más) y cuando el interés realmente decaiga, el docente podrá proponer ordenar los materiales y se podrán organizar otras actividades como la narración de cuentos, cantar canciones, juegos con títeres, juegos con el cuerpo. Seguidamente es posible realizar actividades en el patio externo como construcciones con arena, juegos al aire libre o actividades físicas. También se podrán iniciar las propuestas de dibujar, pintar o modelar. Como puede observarse, todas las situaciones suponen una invitación constante a la acción efectiva de los niños, ya sea de manera individual o con los otros. La participación en las denominadas “actividades de rutina” debería ser acotada a lo imprescindible para evitar las esperas innecesarias. Los desplazamientos se realizarán en grupo caminando cada uno a su ritmo, sin utilizar las filas que son peligrosas para los niños, todavía poco hábiles en los desplazamientos, sobre todo en los “trecitos”.

Es importante comprender que los niños aprenden las normas para la convivencia grupal a lo largo de toda su escolaridad y que estas están siempre al servicio de la construcción de la autonomía y no solo del funcionamiento grupal e institucional. Por lo tanto, su enseñanza será gradual.

Si desde tempranas edades los maestros posibilitan que los chicos desarrollen en un ambiente de libertad ciertas rutinas (como trasladarse de un lugar a otro, higienizarse antes de comer, guardar los materiales y los juguetes después de jugar y/o trabajar), no cabe dudas de que los destinatarios de estas enseñanzas tendrán mayores posibilidades de construir y comprender las reglas y las normas que regulan estas acciones de manera autónoma y por comprensión. Estas actividades cotidianas no deben convertirse en rituales. Si bien es cierto que con los chicos pequeños, por no poseer todavía estos la experiencia previa necesaria, habrá que establecer mayores andamiajes, indicando el cómo hacer, es imprescindible también reconocer que este formato de comunicación en la interacción entre adultos y niños contribuye a sentar las bases de un intercambio participativo y creativo, en el que el docente asumirá en un principio una mayor intervención en las determinaciones para ir alejándose paulatinamente e ir dando cada vez mayor espacio a los chicos en la toma de decisiones. De este modo, desde tempranas edades el espacio escolar es el lugar privilegiado para el ejercicio de prácticas de la vida democrática que sentará las bases de las acciones futuras.

Cada actividad debe permitir al docente observar atentamente al grupo, acercarse a aquel o aquellos con los que aún no ha podido relacionarse más íntimamente, intervenir para enriquecer un juego o resolver algún conflicto. Estas observaciones le darán además indicios acerca de las características de su grupo para elaborar un diagnóstico grupal y para establecer qué nuevas propuestas deberá ofrecer.

Esta modalidad de organización de la jornada diaria posibilita que cada niño vaya incorporándose a su propio ritmo en las diferentes situaciones, ya que sucede que no todos pueden responder al mismo tiempo a cada nuevo reclamo docente. Este será parte de su largo aprendizaje por el nivel, hasta alcanzar a respetar los tiempos institucionales establecidos para cada período de actividad. Si se acepta esta característica de los niños y se adecua el ritmo diario a las mismas, se podrá vivir una atmósfera más serena que aliviará de tensiones a los maestros y a los alumnos.

La función del docente

Si bien la función del maestro está presente en cada uno de los puntos desarrollados al abordar los modos de enseñanza o los propósitos que se plantean en ella, consideramos necesario ampliar este tópico vinculándolo con las diferentes dimensiones sobre las que creemos conveniente que los maestros reflexionen, cuando diseñan y ponen en marcha la planificación didáctica.

- a. Concepción de infancia.
 - b. Concepción de enseñanza y de aprendizaje.
 - c. Respeto por la diversidad cultural, social y contextual.
 - d. La negociación de significados: ¿Cómo abordar las situaciones conflictivas? ¿Cómo ayudar a construir las normas y las reglas que regulen la convivencia y preparen las bases de la vida futura en contextos de incertidumbre?
- a. En el primer punto, hacemos referencia a la *concepción de infancia*. Abordar dicha concepción permite responder algunos interrogantes que tienen íntima relación con el hecho de comprender cómo es el sujeto de aprendizaje de la Escuela Infantil y, por lo tanto, permite establecer acuerdos acerca de aspectos como los siguientes: ¿De qué niño estamos hablando? Cuando hablamos de los niños, ¿todos nos referimos a los mismos niños? Es decir, en nuestras representaciones, ¿todos los niños son iguales? Si lo son, ¿en qué aspectos? Si no lo son, ¿en qué se diferencian? Cuando decimos “el niño”, ¿en qué medida *las niñas* participan en esa representación? ¿La escolarización es un espacio de respeto por las diferencias o un espacio de construcción de la homogeneidad? En la medida en que podamos, a través de la reflexión crítica, ir respondiendo a estos interrogantes podremos, primero, ir analizando qué representaciones sociales porta cada uno de nosotros y, en consecuencia, transporta

a las situaciones concretas de sala a la hora de enseñar; en segunda instancia, comenzaremos paulatinamente a rearmar la imagen de un niño real, un niño con el que cotidianamente nos encontramos en los espacios educativos y así poder comprender sus necesidades, intereses, su identidad. Darse esta posibilidad implica desnaturalizar la mirada que tenemos sobre la infancia, la niñez y transformar dicho constructo (que es político y es histórico) en objeto de estudio. Cabe aclarar que el proceso de naturalización es producto de no hablar de lo obvio y de presuponer que todos compartimos los mismos conocimiento o tenemos las mismas ideas y sentimientos en relación con aquello que forma parte de nuestro hacer cotidiano, en este caso, “niños y niñas”. Sin embargo, sostenemos que para que la tarea sea realmente fructífera y tenga un impacto positivo en pos de un cambio social, de esto “también es necesario hablar”.

- b. En relación con la *concepción de enseñanza y de aprendizaje* es necesario hacer referencia al proceso de adquisición de conocimientos. En este proceso se establece una relación sistemática entre el contenido a enseñar, los procesos cognitivos y socio cognitivos de los alumnos y la intervención didáctica del docente; es decir, la especificidad de las circunstancias en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje escolar es siempre particular y está fuertemente marcada por una intervención intencional cuya sistematización didáctica está especialmente diseñada alrededor de un recorte curricular o selección de contenidos que se articulan en la enseñanza.

Los contenidos escolares y los objetivos que se pretende conseguir determinan, en primera instancia, las interacciones que deben producirse en la sala. Por ello, es necesario crear ámbitos de relaciones muy diversas, con variedad de actividades y situaciones, tanto grupales como individuales, con diversidad de materiales y propuestas, en un ambiente de respeto, comunicación y trabajo en donde tanto el esfuerzo como el placer son los ingredientes que alimentan las interacciones entre el maestro, los alumnos y el conocimiento. El aprendizaje es el producto de este entramado de interacciones y no se produce ni de manera espontánea ni automáticamente, sino que resulta de ciertas condiciones que son planificadas y pensadas por el maestro para cada situación. Es decir: la situación didáctica es siempre una propuesta contingente a las intenciones, a las personas que intervienen, a sus conocimientos previos y al ambiente de confianza, de afectividad y de respeto que son el continente y el marco en el cual se inscribe la tarea de enseñanza y de aprendizaje.

La escuela infantil tiene la responsabilidad de transmitir el conocimiento por medio de la enseñanza de contenidos que se vinculen con los intereses y a las necesidades reales de los alumnos, que también son reales. Por ello es necesario entender al interés como algo que hay que crear y no necesariamente como algo que el alumno tiene

dado. Es decir que es necesario despertar el interés en los alumnos o, lo que es lo mismo, transformar aquello que consideramos necesario y conveniente enseñar, en interesante. Pero, ¿cuáles son las condiciones necesarias para que los aprendizajes sean significativos? El aprendizaje significativo no es una cuestión al azar, sino que requiere que se promueva una actitud positiva por parte del alumno y hacia el conocimiento; requiere que haya coherencia y *significatividad*, es decir, que lo que se está aprendiendo se relacione con aquellos conocimientos previos que el alumno ya posee, producto de su experiencia familiar y social. Dicha significatividad se procura cuando el maestro programa una secuencia didáctica de contenidos a partir de un eje vertebrador y organizador, significativo para los alumnos. De ese modo, los alumnos son verdaderos protagonistas y los docentes crean las mejores condiciones para que los aprendizajes que construyan los alumnos sean lo más significativos posibles.

La vida en las aulas es, entonces, una red de intercambios, un entramado de relaciones, de creaciones, de transformaciones, de sentidos y significados. La buena enseñanza es una acción de “andamiaje” y de “retirada” cuando ya no es necesario dicho andamiaje. La buena enseñanza es aquella enseñanza que resulta eficaz mientras responda a la tarea de brindar buena ayuda en la adquisición de los aprendizajes. En este sentido, la función de ayuda que está en la base del concepto de andamiaje está íntimamente ligada al concepto de *zona de desarrollo próximo*. Cada alumno, cuando está aprendiendo, tiene una zona en la que puede actuar con autonomía, que es la zona de desarrollo real, y existe otra zona que está fuera de su alcance, denominada zona de desarrollo potencial: en ella solamente podrá actuar si hay otro que lo ayude a que aparezcan nuevas maneras de entender, de comprender y de resolver problemas para acceder a nuevos conocimientos. Es decir que es a través del andamiaje que se puede intervenir en la zona de desarrollo potencial y es en esa zona en la que tiene que actuar el maestro, que es el sujeto experto. Es necesario también que el maestro pueda ir desmontando paulatinamente la ayuda y permita que el alumno avance hacia la autonomía y que entienda también que un compañero puede actuar de experto. El avance puede darse gracias al proceso de internalización que el alumno realiza del conocimiento a partir del proceso de interacción con el otro, con los otros. El otro es tanto el maestro como un par.

Si bien podemos afirmar que el alumno es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual, ya que es una actividad interpersonal, intersubjetiva. La interacción o la interactividad entre maestro-alumno y entre alumnos es la que está en la base de la posibilidad de transformar un conflicto cognitivo en un conflicto sociocognitivo. Dicho conflicto sociocognitivo es el resultado de valorar la confrontación de pensamientos, sentimientos y acciones diferentes entre los participantes de una tarea. Hoy podemos afirmar que la tarea de enseñar y de aprender es más rica cuando más heterogéneos

son los grupos, ya que cuando la información que circula es más variada, también lo son los niveles de apreciación de dicha información; porque al ser diferentes los esquemas de asimilación también lo son los niveles de adquisición del conocimiento. Es necesario destacar algunos principios para que los maestros reflexionen cuando se pregunten sobre qué es enseñar, cómo aprenden los niños y cómo promover ambas acciones del mejor modo:

1. La enseñanza tiene que ser activa, reflexiva y estratégica.
 2. En la clase, es necesario crear zonas múltiples de desarrollo próximo, ya que sabemos que los puntos de partida son diferentes, así como son diferentes los caminos que se recorren, la velocidad con que esos caminos se recorren y los resultados obtenidos por los diferentes niños.
 3. Es necesario potenciar la diversidad, con el propósito de enriquecer el trabajo del grupo y valorizar el aporte que cada uno haga a la discusión.
 4. El diálogo, la discusión, la pregunta y la interacción de ideas tienen que ser las estrategias privilegiadas en la relación maestro-alumno, maestro-alumnos, y entre alumno-alumno.
 5. Es necesario potenciar las actividades que promuevan la observación activa, la indagación, la problematización y el cuestionamiento crítico de la realidad, con el propósito de formar alumnos críticos, autónomos, solidarios, responsables y reflexivos.
- c. Referirse al *respeto por la diversidad cultural y social* implica hablar del contexto, de los valores que se destacan en él y de los diferentes modos de entender el mundo de los adultos, ya que estos modos son los que orientan la mirada de los niños y constituyen sus principios de posibilidad. Cuando hacemos referencia al contexto, fundamentalmente se destaca la cultura de pertenencia que actúa de marco y en la que se desarrolla la actividad cognitiva, afectiva, motriz, lingüística y social de los alumnos. Es en este sentido que los niños heredan de sus grupos sociales de pertenencia modos de conectarse con el mundo y formas de actuar en él. La herencia cultural está dada, como lo afirma Barbara Rogoff (1993), “por el patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con la ayuda de sus cuidadores y la compañía de sus iguales” y agrega: “Las prácticas culturales inciden en la forma en que se plantean los problemas que han de resolverse, aportando tecnología e instrumentos para su solución y canalizando el esfuerzo para resolverlos por caminos que se valoran en función de los patrones específicos de cada lugar”. En este sentido, es necesario que los maestros intercambien ideas acerca de sus propios presupuestos en relación con las

comunidades con las que están trabajando, ya que hablar de ello es la condición de posibilidad para comprender e interpretar al contexto y, en consecuencia, poder ofrecer desde el ámbito escolar los instrumentos necesarios para integrar a los niños al mundo de los adultos críticamente. Que la escuela infantil sea vista como una institución cultural y sus miembros como promotores de cultura permitirá comprender que, para promover el desarrollo, es necesario conocer el contexto particular y su significación cultural, también particular. Interpretar las necesidades y los intereses sin tener en cuenta las características particulares de los chicos inhibe una recepción con sentido de la oferta del maestro. Por ello, también de esto es necesario hablar en el ámbito de la escuela infantil.

- d. Por último, pero no por ello menos importante, abordamos la *negociación de significados*, tanto en la escuela infantil como en la sala. En relación con esto nos preguntamos: ¿Cómo abordar las situaciones conflictivas? ¿Cómo ayudar a construir las normas y las reglas que regulen la convivencia y preparen las bases de la vida futura en contextos de incertidumbre? ¿Cómo hacer buen uso de la autoridad? Las respuestas pueden ser muchas, tantas como situaciones particulares haya. No pretendemos dar respuestas cerradas, solo líneas para la reflexión. Para comenzar a reflexionar sobre esta problemática, es necesario aclarar que todas las relaciones humanas, todas las relaciones vinculares, implican siempre relaciones de poder. Ya sea entre la madre y el hijo, entre un hermano mayor y uno menor, entre compañeros, entre la maestra y los alumnos, entre la directora y la maestra, entre la maestra y los padres, entre colegas, etc. Estas relaciones nunca son neutrales, tampoco simétricas, siempre están cargadas de significación y sentido. Si aceptamos esto, tal vez podamos desmitificar la idea de la neutralidad en las relaciones que se dan en el interior de las escuelas infantiles y de las salas, para abrirle la puerta a otras ideas como autoridad, respeto por las ideas del otro, conflicto, negociación, convivencia, diferencias, criticidad, solidaridad, responsabilidad, entre muchas otras, en un intento de recuperar su contenido crítico. Es necesario preguntarse también, ¿por qué la enseñanza de normas y reglas, ambas necesarias para la convivencia, está filtrada, generalmente, por mecanismos de censura y autoritarismo? Sabemos que este modo de “hacer”, lejos de favorecer la construcción de la autonomía en el hacer y el pensar de los niños, propicia y legitima prácticas autoritarias por parte de los adultos responsables. Sobre esto también es necesario sentarse a hablar para establecer acuerdos. Acuerdos que serán producto de negociaciones basadas en la búsqueda de información, de conocimiento, de reflexión y no como producto del “sentido común”, que habitualmente nos dice “aquí las cosas se hicieron siempre así y por qué habría que hacerlas de otro modo”. Reflexionar y establecer consensos entre los integrantes de la institución permitirá que los docentes ayuden a los niños a construir la norma; a respetar la regla, porque hacerlo les sirve para vivir mejor, para comunicarse mejor,

para comprender que, si la comunicación no es a través del respeto, seguramente será a través de la violencia y que esto no los ayuda ni a cuidarse, ni a cuidar a los otros, ni a ser libres. Es necesario que los maestros comprendan que todas estas situaciones son también problemas curriculares, aunque no se expliciten en sus planificaciones didácticas, por entender que estas prácticas forman parte de los contenidos transversales y que por ello están siempre presentes. La sugerencia es preguntarse: ¿de qué modo se pone en acción esa presencia? El tratamiento de estas situaciones requiere de enseñanza, toma de decisiones, análisis y acuerdos; tiene connotaciones pedagógicas, didácticas e ideológicas, y exige tomar cartas en el asunto.

Evaluación

Para la evaluación, la mayoría de los datos se obtendrán mediante la observación directa y sistemática. Es necesario recordar que observar no es sinónimo de mirar y que atender también a los momentos que no han sido planificados con una intención pedagógico-didáctica brinda datos sumamente interesantes de ser considerados en un proceso que dará cuenta de progresos o dificultades en forma individual y grupal.

Por ello, resulta importante pensar que el propósito de esta indagación (evaluación permanente) es obtener un **insumo** para la intervención docente. Debe ser considerada como un motor de la tarea, que dinamiza, da sentido y permite avanzar, y *no como un juicio acabado que cierre nuestra mirada* y limite las posibilidades del niño. Por el contrario, se trata de permitir que niños y niñas continúen aprendiendo a través de las *nuevas estrategias* que el docente puede construir tomando en cuenta lo evaluado.

La evaluación se revierte, así, sobre sí misma. Se vuelve al evaluador y, aun más, lo envuelve como enseñante, como planificador y como evaluador. Así entendida, la evaluación es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje con el objetivo de avanzar progresivamente hacia una mejor calidad educativa.

Por lo tanto, es necesario poner especial atención en los caminos que los niños recorren y en *cómo* los realizan (¿con qué ritmo?, ¿con qué medios?, ¿con cuánto esfuerzo?, ¿cómo logra salvar las dificultades?, etc.), pero sin desconocer el resultado final al que se quiere arribar. Esto es tener en cuenta los logros a cumplir como orientadores de la tarea, dado que los mismos se construirán progresivamente, para hacer posible el desarrollo de capacidades necesarias para desenvolverse autónomamente en la sociedad.

Bibliografía consultada

- Brandt, Ema (1999) *Los niños de dos años y el lenguaje plástico*. Buenos Aires, mimeo.
- Brougère, Gilles (1995) *Jogo e educação*. Sao Paulo, Artes médicas.
- Castro, Adriana (1999) *Los conocimientos matemáticos en la sala de dos años*. Buenos Aires, mimeo.
- Kaufmann, Verónica (1999) *Los niños de dos años exploran el ambiente*. Buenos Aires, mimeo.
- Rogoff Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento*. Madrid, Paidós.
- Weizmann de Levy, Hilda (1999) *Las prácticas del lenguaje en la sala de dos años*. Buenos Aires, mimeo.
- Zaina, Alicia (1999) *La literatura para niños de dos años*. Buenos Aires, mimeo.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretaria de Educación

Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal

Prof. Sergio Pazos

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Directora de Educación Inicial

Prof. Ana María Tocco

Directora de Currículum y Capacitación Educativa

Prof. Marta Pfeffer



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Inicial
Torre Gubernamental I - piso 11
Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
Tel. (0221) 4295296
E-mail: dei@ed.gba.gov.ar

Visite el portal abc: www.abc.gov.ar