

1

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza



1

El juego en el Nivel Inicial

Propuestas de enseñanza

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza



Sarlé, Patricia M.

Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk ; edición literaria a cargo de Damián Atadía y Verona Batiuk. - 1a ed. - Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

56 p. : il. ; 30x23 cm. - (El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza)

ISBN 978-987-26134-0-2

1. Educación Inicial. I. Rodríguez Sáenz, Inés II. Rodríguez, Elvira III. Batiuk, Verona, coord. IV. Atadía, Damián, ed. lit. V. Batiuk, Verona, ed. lit. VI. Título

CDD 372.21

Fecha de catalogación: 13/08/2010

Copyright: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1ª edición agosto de 2010

5.000 ejemplares

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)

- OEI - Oficina Regional Buenos Aires

Verona Batiuk. Coordinadora del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Especialista en Educación

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Argentina

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oficina Regional Buenos Aires

Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)

Ciudad de Buenos Aires

idie@oei.org.ar

www.oei.org.ar

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org/argentina

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

El juego en el Nivel Inicial

**Fundamentos y reflexiones
en torno a su enseñanza**

**Autoras: Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz
Elvira Rodríguez**

Coordinación general: Verona Batiuk

| | |
|--|----|
| Presentación | 7 |
| Introducción..... | 9 |
| 1. El Juego en la Educación Inicial | 19 |
| 1.1. ¿Qué entendemos por jugar? | 22 |
| 1.2. El juego como medio y contenido: las propuestas de enseñanza | 24 |
| 2. La Educación Inicial y la organización de los tiempos | 29 |
| 2.1. Las actividades cotidianas o de rutina | 30 |
| 2.2. El tiempo instructivo y el tiempo inerte | 35 |
| 2.3. La organización de la enseñanza y los tiempos | 40 |
| 2.3.1. Organización del tiempo “extenso” del Proyecto | 41 |
| 2.3.2. El uso del tiempo en la jornada diaria | 44 |
| 3. Una vuelta más: la documentación de la tarea | 49 |
| 3.1. El registro de los procesos | 49 |
| 3.2. Hacer visible la propuesta pedagógica de las salas y el jardín | 50 |
| 3.3. Distintas estrategias de registro | 51 |
| Bibliografía y normativa | 53 |

Presentación

La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye una expresión firme del compromiso de los Estados por garantizar las mejores condiciones para el crecimiento y desarrollo de todos los niños.

En su preámbulo, la Convención reconoce la especificidad de los cuidados y asistencia a los que tiene derecho la infancia.

En este sentido, el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad es establecido expresamente por la Convención en su Artículo 31. Por primera vez, los Estados se comprometen a garantizar que los niños gocen del derecho al juego y al esparcimiento.

Argentina asume este compromiso en la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006. Es objetivo, tanto para el Nivel Inicial como para la Educación Primaria, “promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

UNICEF contribuye con esta Serie a impulsar el juego en el Nivel Inicial. Estas páginas se ocupan del juego dentro del contexto escolar. Están destinadas tanto a los equipos directivos como a los docentes de Nivel Inicial y tienen por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Buscan también brindar recursos para planificar la tarea cotidiana en las salas. Toman al juego como objeto de estudio y analizan su valor central como contenido cultural para los niños pequeños, así como su potencial como medio para la enseñanza de otros contenidos. Ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. Ofrecen también el análisis de diferentes formatos del juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras, de modo que juego y contenido se entrecrucen de manera permanente.

Con este material queremos colaborar para que cada vez más niños asistan al Nivel Inicial, pero también y fundamentalmente, para que los jardines de infantes ofrezcan propuestas educativas de calidad. Es nuestro propósito que la experiencia cotidiana en los jardines brinde a los niños propuestas educativas ricas y didácticamente adecuadas, para promover su placer por conocer y aprender.

ANDRÉS FRANCO

REPRESENTANTE DE UNICEF ARGENTINA

Introducción

El Nivel Inicial ha registrado un importante proceso de crecimiento en el país. En la actualidad el acceso a la educación infantil a la edad de 5 años se encuentra prácticamente garantizado para todos los niños y niñas sin importar su condición social¹. Esto es producto de un trabajo sostenido y conjunto. Desde los gobiernos hasta los docentes y los referentes que han dedicado su labor profesional y han puesto un enorme compromiso en la educación infantil, contribuyeron de distintas maneras para que esta realidad sea posible hoy. El reconocimiento acerca de la importancia crucial de la educación de los más pequeños es cada vez más extendida y esto se traduce en normativa y otras iniciativas políticas que desde diferentes ángulos respaldan esta premisa. En esta línea, la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, reconoce a la Educación Inicial como una prioridad pedagógica (artículo 18).

Dicha expansión y tal reconocimiento nos llenan de responsabilidades ya que el logro de tales niveles de asistencia sólo puede considerarse democrático desde el punto de vista del acceso al conocimiento, siempre y cuando las experiencias educativas que se les brinden a los niños en el cotidiano de los jardines resulten ricas, con contenido educativo, adecuadas desde el punto de vista didáctico y diseñadas de tal modo que promuevan el placer por conocer, por aprender.

Todos los que trabajamos en y para el Nivel Inicial -docentes, directivos, responsables técnicos y políticos, especialistas- debemos ser capaces de lograr una garantía de educación de calidad, sobre todo para los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social².

El Nivel Inicial es el primer escalón en la trayectoria escolar de los niños y es como tal una experiencia única e irrepetible. La responsabilidad por la equidad en materia de Educación Infantil debe contemplar a la vez inclusión y propuestas educativas de calidad. Este Cuaderno es parte de una serie de propuestas de enseñanza sobre el juego en el Nivel Inicial para niños y niñas de 5 y 4 años y ha sido elaborada atendiendo a dicha responsabilidad.

Su propósito es mejorar las oportunidades educativas de los niños que asisten al Nivel Inicial a partir de la reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza. Para esto se presentan propuestas:

- Adecuadas a las características del nivel y a la edad de los niños
- Actualizadas desde el punto de vista didáctico y pedagógico
- Oportunas, ya que se plantean para desarrollar a lo largo de un año escolar -el de asistencia obligatoria- para garantizar una experiencia de educativa de calidad que en muchos casos aún sigue siendo la única.

1 La tasa de escolarización a la edad de 5 años ascendía al 95% en 2007 (Fuente: Ampliación de la cobertura del Nivel Inicial, Área de Programación Educativa, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2007).

De aquí en más cada vez que se presente el genérico niños se hará referencia a niñas y niños.

2 Para conocer algunos de los resultados y principios que fundamentan esta propuesta ver Verona Batiuk "La enseñanza como responsabilidad política. Reflexiones en torno a la situación del nivel inicial en el NEA" en: *En cursiva*, revista temática sobre infancia y educación, Año 4, Nº 6, agosto de 2010, Bs. As.: Fundación ARCOR.

Para la producción de esta serie priorizamos dos objetivos de la Ley de Educación Nacional que consideramos centrales. En primer lugar “(c) Desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje”. Se trata de inspirar y promover en los niños el placer por aprender y conocer el mundo a partir de diversas y ricas experiencias.

En segundo lugar, consideramos “(h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo” ya que la población destinataria de estas propuestas se encuentra en situación de vulnerabilidad social (LEN, Artículo 20).

Uno de los contenidos y medios culturales que vertebra la educación infantil es el juego. Jugar en el jardín implica una particular experiencia que tiene características singulares respecto del jugar fuera del contexto escolar. Brindar una educación de calidad para los niños pequeños implica indefectiblemente ocuparse de las propuestas didácticas ligadas al juego.

A través de los Cuadernos que componen esta serie se pretende brindar elementos para:

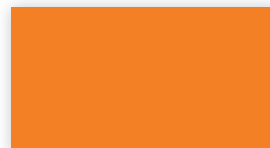
1. Comprender cómo el juego puede ser no sólo un medio para enseñar contenidos sino también un contenido de valor cultural para los niños pequeños.
2. Comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego.
3. Conocer diferentes formatos de juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras.

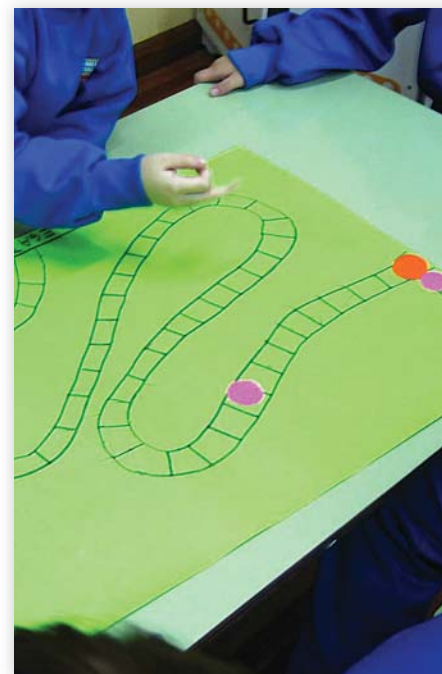
Son tres los aspectos que se consideran claves a la hora de pensar las propuestas de enseñanza en esta serie:

- La centralidad del juego.
- La centralidad de los contenidos.
- La organización de la vida cotidiana en el jardín de infantes que hace efectiva el entrecruzamiento entre juego y contenidos.

En este Cuaderno se presenta la perspectiva didáctica sobre juego en la que se enmarca esta serie. Como el juego se basa en la experiencia, las propuestas lúdicas se plantean a partir del tratamiento de distintos contenidos (del mundo social y natural, de la literatura, del arte) y del trabajo a partir de distintas fuentes de información (diversos tipos de texto, imágenes, música, otros). Es por eso que, aunque el eje de los Proyectos de cada uno de los Cuadernos es el juego, algunas de las actividades que se presentan no son lúdicas y se alternan con las lúdicas. La intención es ofrecer ejemplos concretos para amalgamar los tipos de juego con el desarrollo de contenidos curriculares.

Cada Proyecto toma como eje central un tipo de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales. Para los juegos dramáticos se apela principalmente a los textos narrativos, para el juego de construcción a los textos informativos, y en los juegos con reglas se privilegia los textos instructivos.





Este énfasis puesto en los tipos de juego y los tipos de texto no deja por fuera otros contenidos de cada Proyecto. De este modo, pueden reconocerse a lo largo del desarrollo de las distintas propuestas, los aportes de las ciencias naturales y sociales, de la matemática, las artes (plástica, música, expresión corporal, literatura), entre otras.

La definición de los Proyectos y la organización de los contenidos se realizó a partir de actividades coherentes, regulares y con nivel de complejidad creciente tomando al Juego como eje central de las prácticas docentes cotidianas en el Nivel Inicial tal como se lo define en la normativa curricular vigente y en la literatura especializada.

Las propuestas se diseñaron para la edad de 5 años por su carácter obligatorio y como se mencionó antes, la edad a la que acceden al Nivel Inicial casi la totalidad de los niños del país. Además, según los contextos, es en la sala de 5 donde más puede relegarse el juego frente a la enseñanza de contenidos que se consideran necesarios para alcanzar una escolaridad básica exitosa. Aún así, las propuestas que se presentan aquí pueden desarrollarse para niños de 4 y, con debidas adecuaciones, para niños de 3 años (tanto en salas independientes o pluriedad).

El propósito es acercar a los niños a un conjunto de saberes que deben formar parte de su educación por su significación subjetiva y social. Tal como se señala en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004), *“nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias”* (Pág. 5).

Cada uno de los tipos de juego se vinculan con los propósitos y sentidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP).

- **Juego con objetos y juegos de construcción.** Este tipo de juego permite abordar un aspecto particular de los propósitos de los NAP: *“Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente”* (NAP, p. 15), a través del *“...reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente...”* (NAP, p. 20).

El tema elegido en uno de los Cuadernos de la serie es **“Casas, cuevas y nidos”**. La idea es invitar desde el juego a la creación de múltiples ambientes y escenarios; indagar acerca de los objetos y los seres vivos, sus propiedades y sus modos de combinación para descubrir, analizar, aprovechar y modificar el entorno natural y social.

En esta oportunidad el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el **informativo** (como la enciclopedia). Se pretende profundizar el conocimiento y la comparación entre los diferentes hábitats, los modos de edificación, etc.



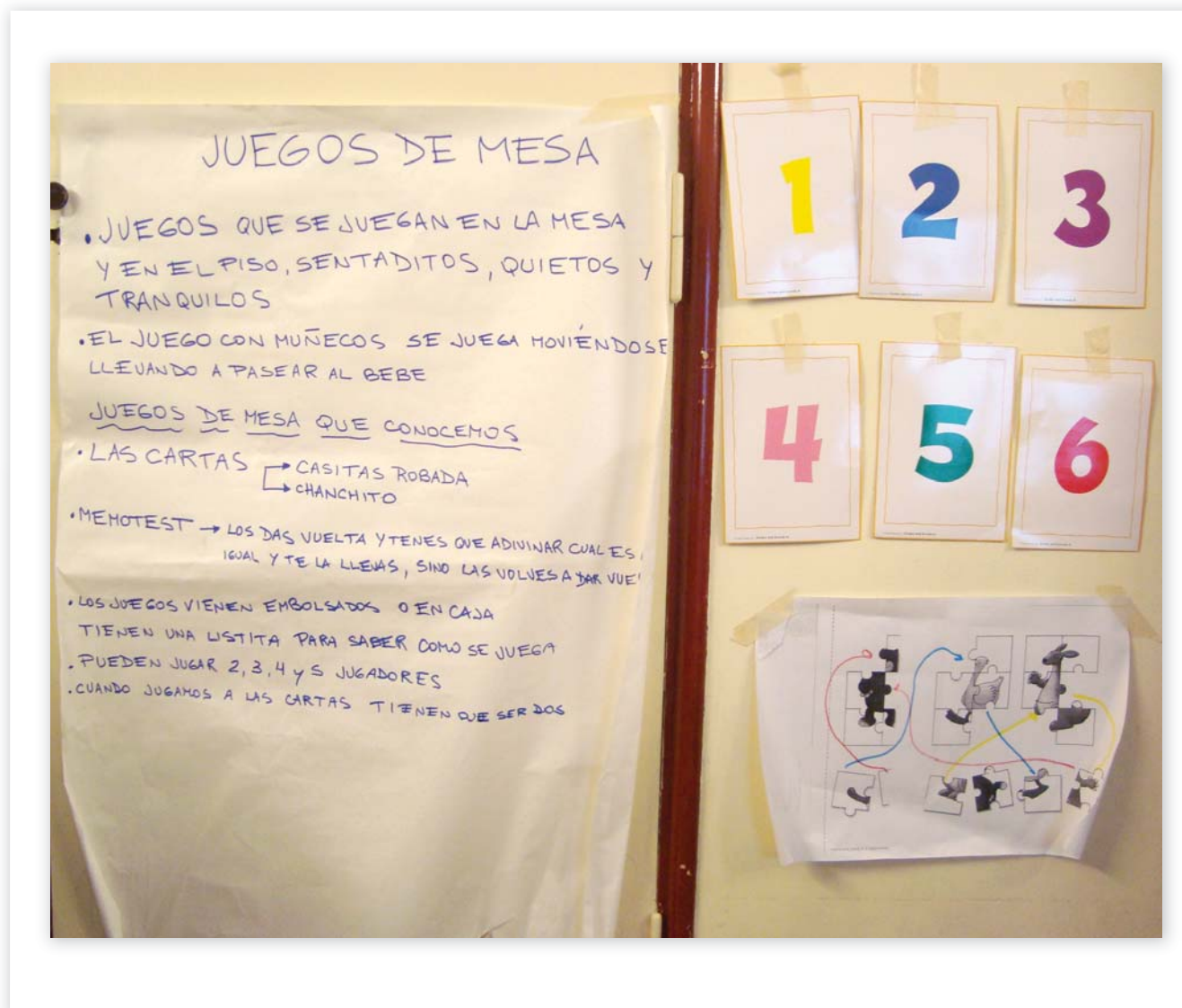
El Jardín de Infantes Nº 52 de Fontana, Chaco, organizó una salida para visitar la laguna cercana a la escuela y un lugar de cría y cuidado de equinos. Luego del registro acerca de los lugares en los que “viven” los caballos, los niños realizaron construcciones en base a lo que habían observado y aprendido. El arco de ingreso al lugar y las rampas que usan con caballos fueron algunas de esas construcciones.



- Juego dramático. A través de este tipo de juego se busca “Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural”. A la vez que “Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.” (NAP, p. 14). En este sentido, “...el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales... la producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños... (y) la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas”, (NAP, p. 18) son medios para lograr estos propósitos.

Para juego dramático, en otro de los Cuadernos de la serie el tema seleccionado es “**Las Hadas, los duendes y los brujos**” y el tipo de texto que se privilegia como fuente de información es el literario. Este Proyecto se inicia con la lectura de cuentos maravillosos, leyendas o poesías, en los que los protagonistas permitan imaginar otros mundos posibles, crear ambientes diversos y dejar volar la imaginación tomando como punto de encuentro las múltiples posibilidades que ofrece el juego simbólico.



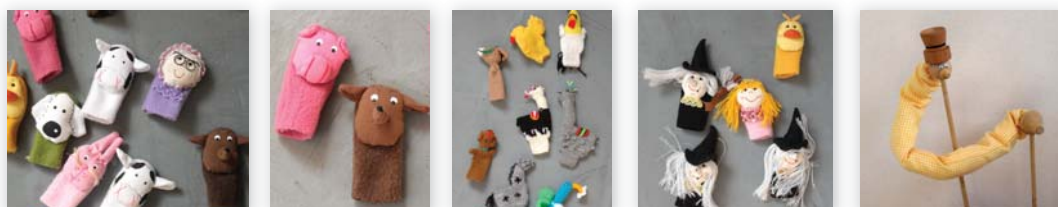


- **Juegos con instrucciones o reglas convencionales.** Este tipo de juego permite a los niños aproximarse a la comprensión de: *“las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas...; valorar e identificar algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen; la propia historia personal y social...”* (NAP, p. 21). Es decir, descubrir al juego *“como contenido de valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas”* y encontrar nuevos formatos para *“Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos”* (NAP, p. 14). En un Cuaderno sobre juego reglado se plantea un Proyecto para armar **un Álbum de juegos**. Son propósitos de este proyecto aprender las instrucciones y los modos de jugarlos, las variaciones en su formato que le asignan los diversos jugadores; reconocer retahílas y rimas que relatan la regla... El tipo de textos que andamia este proyecto son los textos instructivos (manuales, instrucciones, recomendaciones).

El propósito transversal y común a todos los Proyectos es brindar a los niños una aproximación a la alfabetización inicial, definida como el conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal) y al lenguaje escrito en particular (véase NAP p. 8).

En síntesis:

- **Cada Proyecto se centra en un tipo de juego como foco.** Sin embargo, pueden aparecer “armónicamente ligados” otros tipos de juego. Por ejemplo, “Jugar a la Casita” en el Proyecto de “Casas, cuevas y nidos”, supone un juego de tipo dramático junto con el de construcción. La confluencia de ambos tipos de juego, enriquece y sostiene la propuesta.
- **Cada Proyecto necesita diferentes fuentes de información** tanto para los niños, como para los educadores. Aquí optamos por hacer hincapié en diversos tipos de textos: **textos narrativos** (cuentos, leyendas, poesías) para el juego dramático, **textos instructivos** (prospectos de medicamentos, instructivos de juegos, manuales para el usuario de artefactos) para el juego con reglas convencionales y **textos informativos** (enciclopedias, diccionarios) para el juego con objetos y de construcción.
- **La selección de contenidos para la organización de los Proyectos se sustenta prioritariamente en el campo del juego y de la alfabetización.** Asimismo, se asumen contenidos de diferentes campos de conocimiento, presentes a lo largo del desarrollo de la propuesta. Las ciencias sociales y las ciencias naturales nos acercan información relativa a las instituciones, los roles y funciones sociales, el modo de uso de los objetos y sus características, la mirada sobre el entorno, etc. El campo de la matemática y el lenguaje, nos permite sistematizar comparaciones, utilizar medidas, hacer definiciones sobre el uso y la organización del espacio, sistematizar la información a través de cuadros, carteles, notas, dialogar, armar preguntas y hacer entrevistas, etc. Finalmente, los contenidos pertenecientes al campo de los lenguajes expresivos (música, literatura, expresión corporal, plástica y artes visuales,...), acompañan el desarrollo de todos los Proyectos ya sea porque nos permiten comprender mejor los contextos de producción o porque son medios que facilitan la expresión estética. La apreciación de imágenes visuales (como reproducciones de casas, retratos), musicales (como la música llamada clásica para situarnos en alguna escena en particular; los sonidos de las diferentes aves...) son fuentes que nutren la imaginación de los niños y facilitan el desarrollo de su capacidad creadora.
- Finalmente, **los Proyectos apelan fuertemente a mostrar cómo, en la práctica de sala, se posibilitan actividades que facilitan el desarrollo de la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje para todos los niños, tomando al juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social** (Véase Ley Nacional 26.206, art. 20 inc. C y D).



En definitiva, con esta propuesta y a través de cada uno de los proyectos y sus actividades, nos proponemos contribuir a la mejora de las oportunidades educativas de los niños que asisten al Nivel Inicial en el marco de un trabajo conjunto con maestros, directores y responsables técnicos y políticos.



Jardín de Infantes, Fontana, Chaco.



1. El Juego en la Educación Inicial

No existe libro de pedagogía o didáctica para el Nivel Inicial que no hable del JUEGO. Desde el momento en que se creó el Jardín de Infantes como institución dedicada a la infancia, el juego se definió como el *método* para enseñar a los niños pequeños. Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Rosa y Catalina Agazzi, todos los que solemos llamar “precursores” de la educación inicial, vieron al juego como el modo en que se debían pensar las propuestas de enseñanza para niños menores de 6 años.



Sala Anexa a Escuela Primaria, Aristóbulo del Valle, Misiones.

La centralidad dada al juego marcó de tal manera las prácticas de enseñanza que le otorgó al Jardín de Infantes una fisonomía particular. Muebles adaptados al tamaño de los niños, juguetes de diferente tipo, objetos puestos al alcance y clasificados según su función, colores y dibujos diferencian las salas de Jardín de las de primaria.

Los cambios curriculares y el paso del tiempo no parecen afectar los enunciados en torno a la importancia del juego en las salas. Por el contrario, dos hechos marcan hoy una revalorización del juego en los documentos oficiales:

- La Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006) señala al juego como uno de los objetivos de la Educación Inicial. En el artículo 20d propone “*Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social*”.
- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) destacan su importancia en la acción educativa del nivel y la responsabilidad del educador por enseñar a jugar dada la diversidad de historias culturales y sociales que portan los niños. En este sentido señalan:

“La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos” (Pág. 12) (el destacado es propio).



Escuela Primaria Nº 882 con sala anexa de Nivel Inicial, Aristóbulo del Valle, Misiones.

Sin embargo, en las prácticas cotidianas en la escuela infantil el juego ocupa mucho lugar en el pensamiento del *maestro*, pero tan sólo un pequeño lugar en la concreción o materialización de las propuestas de enseñanza.

Aún cuando TODO en el Jardín de Infantes invita a jugar, esta suerte de “*atmósfera lúdica*” propia de la disposición, el tamaño, los colores y la organización del ambiente y los materiales no alcanza para garantizar la posibilidad de jugar³.

¿Qué significa garantizar la centralidad del juego en las prácticas de enseñanza?

Enunciamos aquí cuatro afirmaciones sobre las cuales se sustenta este trabajo:

- **La necesidad de una “voluntad política” para integrar el juego en la sala.** Que no aparezca solamente de manera espontánea porque los niños juegan o porque el maestro lo utiliza como recurso para atraer su atención o motivarlos. El juego es generador de aprendizaje en los niños pequeños y desempeña un papel importante en el modo en que comprenden y conocen el mundo. La ausencia del juego en las salas no puede justificarse por falta de tiempo o por la necesidad de incluir otros contenidos.
- **La necesidad de asumir al juego como contenido que requiere ser planificado.** El juego es un contenido y en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. Esto supone que el maestro debe planificar el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica.
- **En algunos Diseños curriculares se diferencia al juego como una actividad en sí del juego como estrategia para enseñar.** Ambas posibilidades deben estar presentes en la sala. La necesidad de reconocer que se enseñan juegos y se enseña “a través” de juegos. Es crucial lograr un equilibrio entre ambas posibilidades. Así como la “atmósfera lúdica” no garantiza la presencia del juego, tampoco lo garantiza el uso del juego como medio para enseñar⁴.
- La necesidad de asumir la responsabilidad de la escuela de potenciar el juego de los niños ofreciendo propuestas que aumenten su capacidad para conocer, aprender y enriquecer su imaginación.

En esta **Serie de Cuadernos** se presentan propuestas concretas que muestran cómo es posible sostener al juego como eje de las prácticas y articularlo con la enseñanza de contenidos variados.

3 Para ampliar el concepto de “atmósfera o textura lúdica” ver Patricia Sarlé. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2006. Capítulos 2 y 3.

4 En algunos Diseños curriculares se diferencia al juego como una actividad en sí del juego como estrategia para enseñar. Ambas posibilidades deben estar presentes en la sala.

1.1. ¿Qué entendemos por jugar?

Diferentes estudios señalan que el juego es una experiencia que modifica al que lo experimenta. Comencemos por las definiciones:

El juego es un **espacio de interacción** a partir de la creación de una **situación imaginaria** en la cual los niños se involucran **voluntariamente** bajo la **intención, el deseo o propósito de “jugar a”**. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga.

Tomemos esta enunciación y analicemos cada uno de los conceptos que menciona:

- El juego tiene su origen en una **intención, un deseo o propósito propio del jugador**. Algunos lo llaman “necesidad insatisfecha”. Otros atribuyen el surgimiento del juego a la imposibilidad del niño de “conocer y dominar la realidad”. Ahora bien, ya sea que se lo vincule con el placer, la diversión, el entretenimiento o la búsqueda de respuestas, el juego tiene su origen en el jugador. Por esto es automotivado.
- La consecuencia inmediata de este origen, es que “nadie juega si no quiere”. Es decir, el juego supone la **voluntad** del jugador. Tiene un carácter voluntario. Esto no significa que el niño sea siempre quien inicia el juego y que, por lo tanto, desde “fuera del niño” (la escuela, el maestro, otros niños), no puedan proponerse juegos. Pero para que realmente exista, el jugador debe “subirse” al juego, hacerlo propio.
- Para “entrar en el juego” se necesita “salir de algún lugar”. Cuando el niño juega crea un marco de realidad diferente que combina aspectos propios de la realidad (fruto de la experiencia personal) y otros propios del campo de la **imaginación**. Una situación imaginaria en la que el niño puede ser otro (asumir roles o papeles sociales diversos); equivocarse sin temer las consecuencias (porque puede comenzar de nuevo); encontrar respuestas y ensayarlas; volver a vivir una situación pero dándole otro final.
- Ahora bien, el marco que crea el juego está sujeto a las **reglas** propias del contexto social donde es recreado. Reglas que no se verbalizan, como es el caso de las que orientan el juego simbólico y el de construcción⁵, o por el contrario, reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego (reglas convencionales propias de los juegos de mesa). Todas ellas, son reglas que permiten que los juegos no sean caóticos y que los diversos jugadores puedan jugar juntos aún sin ponerse previamente de acuerdo más que en lo esencial.
- Esta suerte de confrontación entre lo imaginario y lo real, las reglas y la situación jugada, “yo, el otro y el nosotros”, hace que el juego, aún cuando se juegue “a solas”, suponga la creación de un **espacio de interacción**. Es decir, el jugador sabe que está jugando; y lo sabe, porque puede salir del juego y decir “estoy jugando” (aún cuando no medien palabras).

⁵ El juego simbólico se organiza según las restricciones que rigen en la situación social que se está representando. Así, se espera que “una mamá” actúe de determinada manera y aquel que asume dicho rol ajusta sus acciones a esas reglas. El juego de construcción está regulado por las características de los objetos o escenarios que funcionan como “modelos” para la construcción que se está realizando. Si el niño quiere construir un puente, sus decisiones se orientarán a que su obra se parezca a la imagen que él tiene acerca de este tipo de construcción.



En este juego de construcción en una situación cotidiana se expresa la intención y voluntad del jugador (niña de 3 años), su imaginación y las reglas que imponen el contexto y las características de los objetos.

Por todo lo expresado, entre otras cosas, jugar le permite a los niños pequeños:

- Manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta, potenciar la exploración y la construcción del conocimiento.
- Negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas.
- Construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje (logros que contribuyen a su autoestima).
- Aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía.
- Resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.
- Enriquecer su mundo cultural al conocer y participar de producciones propias de su comunidad y de otras comunidades.

Estas afirmaciones nos permiten comenzar a comprender por qué es tan importante, en los niños pequeños, privilegiar la presencia del juego en los espacios formales de aprendizaje.



Sala anexa de Nivel Inicial de la Escuela Nº 680, Aristóbulo del Valle, Misiones.

1.2. El juego como medio y contenido: las propuestas de enseñanza

En el Jardín de Infantes se realizan diferentes actividades. Algunas están orientadas al aprendizaje de ciertos hábitos de orden, higiene, alimentación y cortesía. Así, los saludos, el momento de la colación y el orden de los objetos forman parte de las tareas cotidianas. Cuanto más pequeños son los niños, más dependen del adulto en la realización de estas actividades y parte de los objetivos vinculados con la autonomía y el propio conocimiento, están orientados a la adquisición de estos hábitos.

Además, forman parte de la vida del Jardín otras actividades que hacen a la expresión verbal y no verbal. Así dibujar, pintar, cantar, escuchar cuentos o poesías, cuidar pequeños animales o plantas son actividades usuales. También integran este tipo de actividades más tradicionales, ciertas estructuras vinculadas con el juego, como por ejemplo, el juego en sectores o áreas (llamado en algunos documentos y libros “Juego trabajo”), el juego dramático, centralizador o de “sala total” denominaciones que varían según el enfoque que se utilice.

A fines de los 80’ y de la mano de las corrientes críticas de pensamiento, se profundiza la idea de concebir a la Educación Inicial como espacio educativo de carácter democratizador, que legitima el Derecho a la Educación para todos los niños del país. Así, el Jardín de Infantes se instala más clara y explícitamente como institución con responsabilidades en la distribución de saberes considerados valiosos para la infancia. En consonancia con esta línea y en el marco de los procesos de reforma que caracterizaron la década de los 90, cobran importancia las propuestas orientadas a adquirir conocimientos en los que se apela a los campos disciplinares.



Jardín de Infantes de Clorinda, Formosa.

Las disciplinas científicas se constituyen en fuente para la definición de contenidos a enseñar. Se remite a los mismos, en tanto herramienta o instrumento para que los niños comiencen a conocer y comprender la realidad social-cultural, natural. Así, aparecen nuevas propuestas de trabajo en la sala, vinculadas con la enseñanza del sistema de numeración, la indagación del ambiente natural y social, la alfabetización inicial, etc.

Esta nueva forma de concebir los contenidos de enseñanza para el Nivel Inicial, permitió comprender mejor aquello que sucedía en las salas de Jardín de Infantes y también, potenciar en nuevos sentidos y direcciones, la capacidad de aprender que los niños pequeños tienen. Sin embargo, a modo de péndulo, tuvo consecuencias complejas en relación con la forma de enseñar. Algunas situaciones de sala empezaron a denotar cambios que las asemejaban a formatos clásicos en otros niveles. En algunos casos se comenzó a trabajar los contenidos disciplinares, como si fueran *un fin en sí mismo*, hecho que derivó en una suerte de *primarización* o “espejo” de la escolaridad básica, al tiempo que parecían “perder peso” y presencia, rasgos propios del nivel, muchos de ellos de carácter fundacional y permanencia histórica. El juego fue uno de ellos.

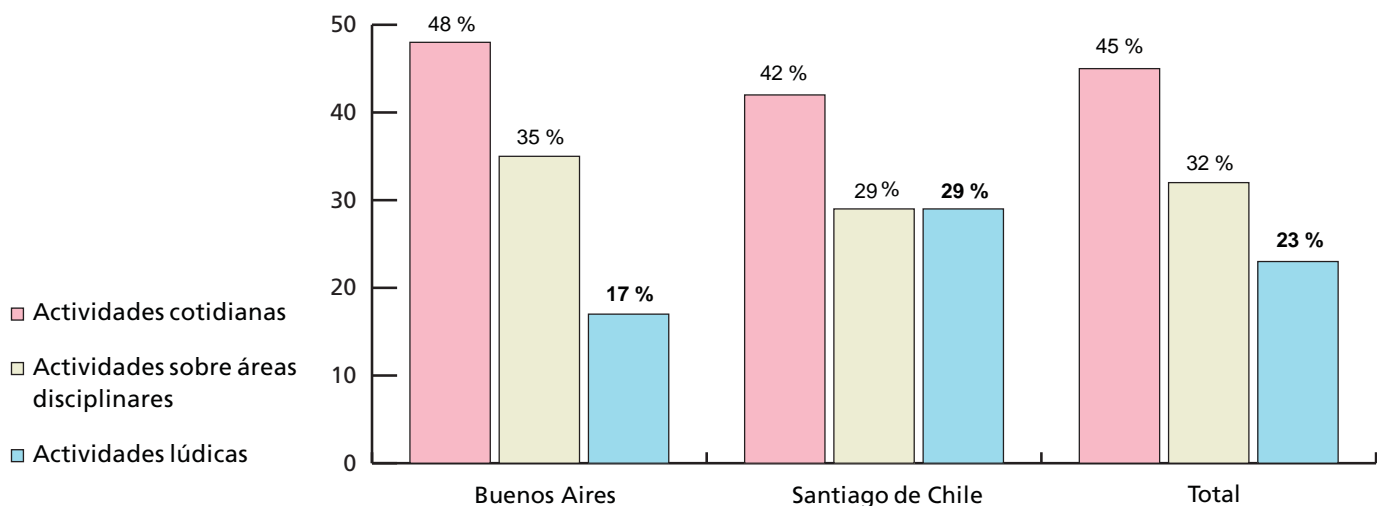
Una investigación realizada entre los años 1999 y 2002 en salas de niños de 3 y 5 años de la Ciudad de Buenos Aires y de Santiago de Chile, puso de relevancia el cambio que se observaba en las salas con respecto al juego en particular y al aprendizaje en general (Sarlé, 2006).

Este trabajo mostró que:

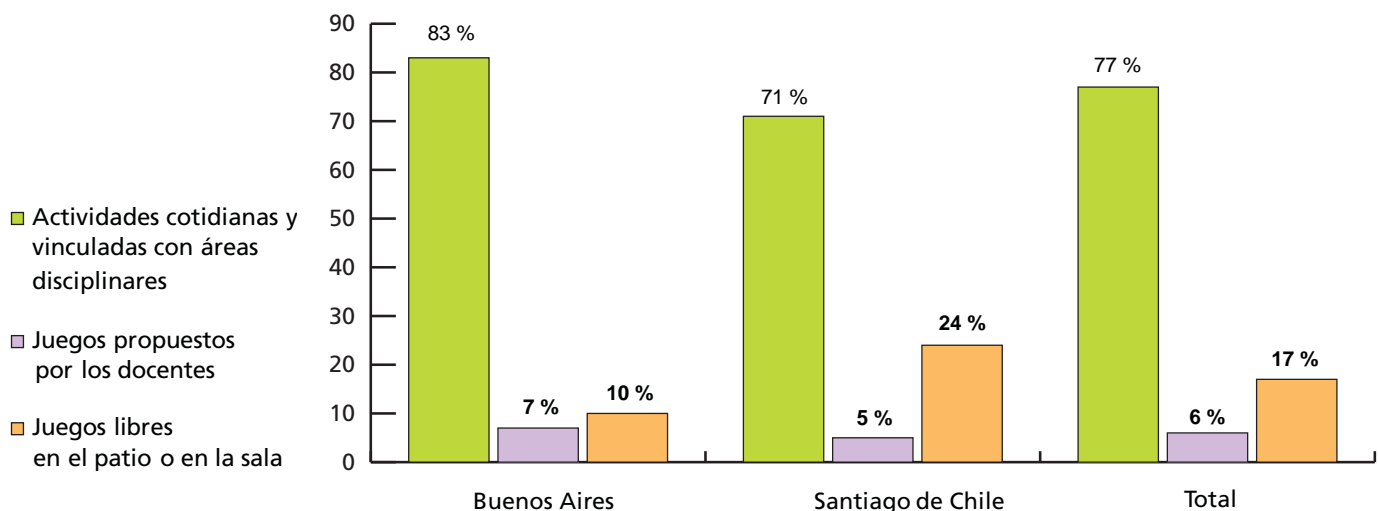
- Las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar.
- Las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza.
- Las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar.

En este estudio, resulta significativo también qué tipo de juegos involucra el 20% del tiempo asignado. Aquí las cifras resultan menos alentadoras ya que muestran que sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos. El resto del tiempo refiere a juegos espontáneos en la sala o en el patio.

Tipo de actividad según modalidad curricular (en porcentajes)



Tipo de actividad considerando diferentes situaciones lúdicas (en porcentajes)



¿Qué nos indican estas cifras? ¿Por qué son importantes?

Este estudio hecha luz sobre la trascendencia que asumen los distintos **tipos de actividades y los espacios de tiempo** que el maestro destina a cada propuesta. Es en esta decisión del maestro donde se juega la fisonomía que asumirá el enseñar en cada sala y, en consecuencia, la calidad de la experiencia de aprendizaje que se ofrece a cada grupo.

Esto hace que resulte imperativo focalizar y reflexionar acerca de la organización de las propuestas en relación con la organización del tiempo, para identificar la dedicación a cada tipo de actividad y visualizar qué rasgos asume la propuesta global en el día a día de la sala.

Además, en relación con los tiempos de juego, resulta imprescindible volver a pensar la **intencionalidad** con la que se lo incluye. Queda claro, según las cifras expresadas anteriormente, que la presencia del juego resulta demasiado limitada y pobre. Si, por añadidura, la propuesta de juego sólo está referenciada al juego espontáneo o como vehículo para enseñar contenidos, la situación se hace más preocupante aún.

Si bien el juego puede ser pensado como método, recurso, motor de desarrollo y modo de presentar las actividades, lo que está puesto en cuestión es el **hecho de jugar**; la posibilidad de ofrecer espacios y tiempos que le permitan al niño acrecentar su repertorio lúdico, usar su imaginación en la creación de escenas, expresar sus ideas a través de un tipo de actividad que le es propia.

Las posibilidades concretas de aprendizaje que el juego les brinda a los niños, constituyen ricas alternativas que no deberían desaprovecharse. **El juego debe ser parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos.** El entrelazado entre juego y contenido hace de nuestra propuesta un espacio potencialmente más rico para el aprendizaje.

Creemos, en consecuencia, que es necesario **darle al juego un protagonismo explícito en el diseño y la puesta en marcha de la propuesta didáctica, a partir de considerar los diferentes tipos de juego y evaluar las articulaciones que resulten más pertinentes con otros contenidos.**

En este sentido, en esta Serie de Cuadernos nos ocuparemos de tres tipos de juego:

- **Juego dramático**, en tanto toma como base la función simbólica propia de los modos de conocer y comprender el mundo del niño pequeño.
- **Juego de construcciones**, dado que ofrece la posibilidad de explorar las propiedades de los objetos, construir escenarios para los juegos y responder a modelos.
- **Juegos con reglas convencionales**, que comprenden a los juegos tradicionales, los juegos de cartas, con dados, recorridos, etc. Si bien este tipo de juegos aparece con mayor fuerza durante el período de concurrencia a la escuela primaria, -cuando los niños comprenden más cabalmente el sentido de las instrucciones y el significado de no cumplirlas-, su abordaje en el nivel es de una riqueza enorme tanto como espacio de apropiación de lo cultural como experiencia de aceptación de normas sociales.

Nos interesa, entonces, acercarnos a una propuesta que permita visualizar cómo el juego puede orientar prácticas de buena enseñanza en el Jardín de Infantes. Es decir, una manera posible de que el juego pueda constituirse en contenido a enseñar y en formato o vehículo para la enseñanza.

Tal como señalamos, presentaremos tres Proyectos a través de distintos recorridos que acentúan un tipo de juego en particular.

Les proponemos poner en discusión, antes de entrar de lleno en las propuestas, algunas cuestiones vinculadas con la gestión del tiempo escolar y las prácticas de enseñanza, que nos permitirán situar las propuestas lúdicas en prácticas reales, posibles y concretas.



Jardín de Infantes, Clorinda, Formosa.



Sala anexa a escuela primaria de Aristóbulo del Valle, Misiones.



Jardín de Infantes, Ingeniero Juárez, Formosa.



Jardín de Infantes, Fontana, Chaco.

2. La Educación Inicial y la organización de los tiempos

La Educación Inicial es el primer nivel del sistema educativo. Por ser parte de una propuesta de educación formal, las actividades se suceden en un espacio, un tiempo determinado y con un modo de organización que, si bien pueden diferir (según la cantidad de niños, sus características, las orientaciones curriculares, la experiencia del maestro, las particularidades de la comunidad en la que está inserto el Jardín), también guardan ciertas regularidades. Espacios organizados en áreas o rincones temáticos, tiempos que se establecen con mayor flexibilidad que en la escolaridad básica, contenidos que buscan responder a las necesidades e intereses de los niños pequeños, enfoques que privilegian al juego como forma de presentar los contenidos y plantear las actividades, tornan muy semejantes a las escuelas infantiles de La Quiaca, Río Gallegos, Buenos Aires, Clorinda o Mendoza.

Asimismo, las propuestas educativas de una punta a la otra del país, guardan profundas similitudes en la definición de objetivos tales como el desarrollo de lo expresivo, la inmersión en la vida social, la potenciación de aspectos evolutivos, la alfabetización inicial y el abordaje de contenidos de corte disciplinar. En todos los casos con explícita mención del juego como contenido, como medio o como metodología. Estos son aspectos presentes tanto en la documentación curricular como en el material bibliográfico que nutre las prácticas docentes.

Nos preguntamos, sin embargo, si con esto resulta suficiente.

¿Cómo, desde nuestras propuestas de enseñanza, se favorece el cumplimiento de los propósitos generales de la Educación Inicial?

Algunos organizadores de las prácticas docentes cotidianas en la salas son:

- La organización de los espacios.
- El uso y distribución de los tiempos.
- La presentación de materiales para la enseñanza.
- Los contenidos.
- Los modos de intervención docente.
- El tipo de actividad que realizarán los niños.
- El modo en que está conformado el grupo (por ejemplo salas con niños de edades homogéneas o heterogéneas).

De todas estas variables, hemos seleccionado algunos *criterios sobre el uso del tiempo, su organización y distribución*. La elegimos dado que es una de las variables cuya organización está a cargo centralmente del maestro. En sus prácticas cotidianas, cada educador lo aborda y organiza desde distintos enfoques y perspectivas. Este modo de gestionar el tiempo se plasma en el armado de las agendas o cronogramas semanales, los Proyectos y las unidades mensuales o bimensuales, etc.

Nos interesa acercar algunas ideas que pueden facilitar la reflexión y el análisis conjunto acerca del *uso del tiempo*. Estos criterios resultarán útiles para pensar los Proyectos que les proponemos en esta serie.

En el uso del tiempo, vamos a considerar las actividades que se organizan a lo largo de una semana, dado que es la unidad temporal más pequeña que los maestros del Nivel Inicial suelen utilizar para organizar “la propuesta didáctica”. Por otra parte, nos permite ver cómo se distribuyen las diferentes actividades, el peso relativo que tienen entre sí, su secuenciación, etc. A diferencia de la Educación primaria en donde los tiempos se establecen, en general, en bloques de 40 minutos, en el Jardín de Infantes, los tiempos (exceptuando los que están regulados por la presencia de profesores especiales de música o educación física) se administran tratando de seguir el ritmo que los niños tienen para aprender, intercalando las novedades propias del calendario escolar y las diferentes circunstancias que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas.

A pesar de los “imponderables” que forman parte de la situación didáctica, el maestro puede monitorear ciertos aspectos en la gestión del tiempo que son los que se abren a la reflexión. No presentamos “ejemplos magistrales”, sino ejemplos que ayudan a realizar un ejercicio de análisis, a focalizar en determinados criterios sobre los que se basan los Proyectos de esta Serie de Cuadernos. Nos interesa poder responder esta pregunta:

¿Cómo, desde el uso y la organización de los tiempos, promovemos ricas oportunidades de aprendizaje para los niños?

2.1. Las actividades cotidianas o de rutina

Los saludos, los registros de asistencia, el calendario, el estado del tiempo, las rondas de intercambio, los momentos de colación, los desplazamientos y el juego en el patio son actividades que suelen llamarse “cotidianas o de rutina”.



Sala anexa de Nivel Inicial de la Escuela Primaria Nº 680, Aristóbulo del Valle, Misiones.



Jardín de Infantes, Clorinda, Formosa.



Las actividades cotidianas, tomando la metáfora del tejido de un tapiz, pueden resultar como los hilos conductores o la urdimbre, a partir de la cual se teje la trama de todas las propuestas de enseñanza y de aquellas que se sostienen en el campo lúdico.

Una de nuestras tradiciones pedagógicas considera que las actividades cotidianas o de rutina tienen el valor de permitirle a los niños realizar anticipaciones básicas acerca de qué acontece durante la jornada escolar. Esto es muy importante para niños que aún no manejan el tiempo cronológico. Las rutinas permiten que los niños no vivan la organización del tiempo como azarosa o aleatoria. Esta anticipación le da un carácter confiable, previsible hacia la institución y la tarea, brindándole orden y seguridad. Sin embargo, estas actividades cotidianas, no pueden ocupar un tiempo demasiado extenso en la jornada de trabajo. Si el peso de estas acciones resulta mayor al de otras propuestas, seguramente se estará despojando a los niños de distintas oportunidades de juego y de otras situaciones de aprendizaje.

Si bien todos los niños necesitan de las actividades rutinarias, su presencia tiene mayor relevancia en aquellos que inician la integración al Jardín de Infantes por primera vez.

Para entrar de lleno en el tema, realizaremos un ejercicio para analizar juntos el siguiente cronograma o agenda semanal. Este posible esquema pertenece a una sala de niños de 5 años, que asisten al Jardín durante el turno tarde, alrededor de 3hs. 15m. Aquí sólo se presentan a las denominadas *actividades cotidianas o de rutina*.

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---|---------------|---------------|--------------|---------------|
| Ingreso. Saludo a la bandera y al Jardín. | | | | |
| Momento de Intercambio en sala. | | | | |
| Toma de Asistencia. En algunas ocasiones, se comenta acerca del tiempo o el “registro meteorológico”. | | | | |
| Propuesta X | Propuesta X1 | Propuesta X2 | Propuesta X3 | Propuesta X4 |
| Higiene de manos. Merienda. | | | | |
| Patio. | | | | |
| Propuesta Y. | Propuesta Y1. | Propuesta Y2. | Propuesta Y3 | Propuesta Y4. |
| Despedida. | | | | |

Generalmente la estructura interna de la propuesta cotidiana tiene el mismo formato, con variaciones durante el transcurso del año, el estilo del docente, la sala, etc. Según las provincias, puede ser que algunos jardines tengan materias curriculares de alrededor de media hora durante la semana, como Educación Física o Música. Este hecho no modifica nuestro propósito a los efectos del ejercicio de análisis. Por el contrario, como generalmente responden a horarios fijos, el maestro sabe qué días tiene más o menos tiempo para realizar lo que denominamos Propuestas “X” e “Y”.

Las Propuestas que enunciamos como “X” e “Y” pueden ser la narración de cuentos, los talleres de plástica, el período Juego Trabajo o juego en rincones. También pueden ser actividades vinculadas con diferentes Áreas como juegos matemáticos, actividades de música, expresión corporal, literarias; o aquellas que se enlazan con las Unidades Didácticas o los Proyectos. ¡Una gran variedad de ofertas posibles!

En esta Serie de Cuadernos usamos la definición tradicional de Juego Trabajo que aparece en los libros clásicos de Nivel Inicial (Fritzche, C. y Duprat, H. San Martín de. 1969; Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes. Estrada. Buenos Aires; Bosch, L.; Menegazzo, L y Gally, A. 1969; El Jardín de Infantes Hoy. Buenos Aires, Liberia del colegio; Denies, 1989). Es decir, el **Juego Trabajo** designa un tipo de actividad organizada en pequeños grupos, en los que los niños eligen un sector de la sala donde van a jugar (dramatizar, construir, resolver juegos de mesa o de exploración de objetos) o realizar diferentes tipos de propuestas (dibujar, modelar, mirar libros, etc.). Como tipo de actividad se organiza en cuatro momentos. En el primero (planificación), frente a la propuesta del maestro, los niños eligen y deciden dónde, con quién, con qué y qué van a hacer. El segundo momento (desarrollo) corresponde al momento de juego. El tercero y cuarto momento suponen el orden y la evaluación de la propuesta. Como tipo de actividad, en algunos textos se lo ha denominado “multitarea” (Sarlé, 2001) o, sencillamente, juego en rincones.





Un problema que suele observarse en torno a las actividades de rutina es lo que se ha llamado “rutinización”. Es decir, cuando estas tareas por su mecanización o automatización, por la progresiva pérdida de sentido, o por el aburrimiento que conllevan, se transforman en actividades vacías donde la reiteración se ritualiza en forma cerrada y de manera prolongada innecesariamente.

Veamos un ejemplo: “*la higiene de manos*”, la tarea de “*lavarse las manos*”, tan obvia y sencilla para los niños mayores, implica, sin embargo variados y múltiples aprendizajes, algunos relacionados con la habilidad manual y motora y otros más ligados a la articulación de pequeñas acciones que posibilitan el tomar el jabón, regular el agua, limpiarse toda la mano, enjuagarse y secarse.

Seguramente esta tarea, que en sala de 5 se completa en un módulo de tiempo breve, que es el necesario para que los niños con absoluta independencia resuelvan la situación, en una sala de niños de 3 años requerirá de un lapso de tiempo mucho mayor. El maestro organizará al grupo para ir al baño, mostrará cómo llevar a cabo la higiene de manos, dará indicaciones y se lavará con ellos, tendrá una mirada atenta a la tarea a los fines de que lo hagan correctamente, no se mojen, se sequen, etc.

Ahora bien, una vez que los niños dominan y consolidan este desempeño, resulta absolutamente necesario que el formato de la actividad se modifique de modo de adecuar tanto la extensión de los tiempos como los modos organizativos a los niveles de mayor autonomía logrados por parte de los niños

Es decir que el formato de la propuesta, la regulación de los tiempos individuales, del grupo pequeño y del grupo total, cambian a medida que los niños se apropian de un aprendizaje que, en el caso del que hablamos, muchos habrán iniciado con sus familias.

Tomando como base el esquema de la primera agenda, tratemos de pensar respuestas a estos interrogantes:

- ¿Cuánto tiempo llevan las actividades cotidianas a lo largo de un día?
- ¿Cómo se articulan las actividades cotidianas, las propuestas X e Y y la regulación de los tiempos?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentamos cuando tratamos de resolver el interjuego entre las actividades cotidianas y el resto de las propuestas didácticas? ¿Y entre aquellas y las propuestas lúdicas?

Las actividades cotidianas implican un progresivo aprendizaje por parte de los niños y “experimentan” modificaciones durante el año escolar. A veces, la rutina de los “modos de hacer” en la sala hace que algunas acciones o propuestas se mantengan en el tiempo, desgajadas ya de aquello que les otorgó sentido. No pensar sobre ellas, no modificarlas o acomodarlas a los cambios que los grupos van logrando, hace que se transformen en rituales sin razón de ser y generan una pérdida de tiempo valioso y productivo para otras tareas más enriquecedoras.

Probablemente lo más significativo sea aceptar el reto de que las actividades cotidianas no tengan mayor peso semanal que las propuestas de Proyectos, Unidades Didácticas o ejes de trabajo. Este debería ser nuestro **primer criterio** a la hora de organizar una propuesta semanal.



Jardín de Infantes N° 18, Clorinda, Formosa.

2.2. El tiempo instructivo y el tiempo inerte

El peligro de caer en la “rutinización” de las prácticas de enseñanza abre una nueva pregunta: ¿cuál es el tiempo dedicado a enseñar en una escuela infantil? La primera respuesta que puede surgir es que “todo” el tiempo se usa para enseñar. Sin embargo, no es así. Si tratamos de “descomponer” el tiempo escolar, podemos llevarnos algunas sorpresas.

En un estudio sobre el tiempo escolar, Regina Gibaja (1993)⁶ diferencia, entre otras categorías, el “tiempo instructivo” del “tiempo inerte”. Si bien es una nominación pensada para la escolaridad primaria, creemos que también puede ser útil para el Nivel Inicial:



Escuela Nº 529, Aristóbulo del Valle, Chaco.

- El **tiempo instructivo** es definido como: “...*el tiempo académico dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos con un nivel de dificultad adecuado a los estudiantes*”. Es el “...*tiempo potencialmente productivo*” (p. 56-57). El maestro es el principal promotor de actividades instructivas a lo largo del día al iniciar propuestas que resultan valiosas, adecuadas y con un ritmo sostenido para todos los niños.
- Al **tiempo inerte** se lo describe como: “*el tiempo en el que el potencial de aprendizaje está ausente;...la actividad del maestro no es de enseñanza*” (p. 57). Es un tiempo “vacío” que comprende interrupciones o visitas externas, desorden (generalizado, parcial o individual), tiempo sin tarea o ausencia de actividad sin que por ello se provoque desorden. La maestra puede estar presente, pero está “en otra cosa”, en retirada.

6 Gibaja, R. 1993. *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.

¿Cómo actúan el tiempo instructivo y el tiempo inerte en el Jardín de Infantes?

Siguiendo con el ejemplo de la agenda de actividades cotidianas y la rutinización, podríamos señalar ejemplos de tiempo instructivo, cada vez que el maestro presenta una actividad, acompaña un juego, juega con los niños o los observa atentamente, cuenta un cuento, etc. Por otra parte, los tiempos de espera de los niños en el ejemplo de “lavarse las manos”; los tiempos en que los niños están sin tareas porque el maestro necesita completar las comunicaciones en los cuadernos o cumplir tarea administrativa de la sala son tiempos inertes. Es cierto que muchas veces los niños están *ocupados* (por ejemplo, en un juego libre en rincones), pero nos interesa resaltar que la figura ausente es la “mirada” del maestro. El punto crítico sobre la organización del tiempo escolar está en la calidad de las propuestas de enseñanza, las **oportunidades temporales diarias en que los docentes están con los niños** compartiendo una merienda, acompañando un juego, observando el desarrollo de una actividad o **enseñando** desde diversas estrategias. Podemos preguntarnos:

- ¿De qué modo la forma en que se usa el tiempo logra configurar un contexto facilitador de aprendizaje para los niños?
- ¿Cómo se pone a disposición del niño el universo cultural a lo largo del tiempo que pasan en el Jardín de Infantes?
- ¿Cuánto tiempo del Jardín resulta inerte por la ausencia de la “mirada” del maestro?

¿Cuánto tiempo están los niños ocupados en algo, pero no en aquello que deberían aprender mientras asisten al jardín?

Un **segundo criterio** que nos puede ayudar es atender al peso que tiene en la organización diaria, el tiempo instructivo y el tiempo inerte. La presencia de actividades alternativas, ricas y planificadas por el maestro puede ser un modo de “transformar” momentos aparentemente inertes en instructivos.

Analicemos cómo juegan estos conceptos en un ejemplo concreto. La situación que presentamos tiene lugar en una sala de niños de 4 años que asisten a un Jardín de jornada completa. Es un grupo de 24 niños, alrededor de mitad de año. Todos los niños tienen experiencia escolar previa. Debido a que es un ejercicio de análisis, obviamos trabajar sobre la singularidad que puede implicar un Jardín de jornada completa.

Veamos qué sucede en el turno de la tarde:





| Tarea | Tiempo total (3 hs.- 180 minutos) |
|--|--------------------------------------|
| Almuerzo. | 45 m. |
| Espera para ir al sanitario. Al principio cantan una canción conocida, luego hay desorden “controlado”. | 10 m. |
| Organización de la hilera para atravesar el patio interno y desplazarse al parque (cercano). | 5 m. |
| Parque. Juego libre. | 25 m. |
| Espera para ir al sanitario (desorden general). | 15 m. |
| Organización de la merienda. | 10 m. |
| Merienda. | 20 m. |
| Narración de un cuento y lectura de imágenes del cuento. | 30 m. |
| Despedida del Jardín, con todos los grupos de salas. | 10 m. |
| Organización del grupo y traslado al hall central. Llegan 5 m. antes de que finalice el horario. Las familias van entrando en orden. | 10 m. |

En resumen, se registran:

- Actividades cotidianas (almuerzo, juego en el patio, despedida) 110 minutos
- Tiempo inerte (desplazamientos, esperas) 40 minutos
- Tiempo instructivo 30 minutos

Una vez finalizado el almuerzo, la propuesta que tiene mayor peso pedagógico es “Narración del cuento y lectura de imágenes”, pero es a la que se dedica menos tiempo.

Veamos otro ejemplo, esta vez en una jornada simple de 3hs. 15m (195 minutos).

| Tarea | Tiempo total (195 minutos) |
|---|-------------------------------|
| Entrada al Jardín. Saludos iniciales. Registros. | 15 m. |
| Ronda de intercambio de novedades. | 20 m. |
| Actividad plástica. | 30 m. |
| Higiene y Colación. | 30 m. |
| Juego en el patio. Momento de higiene y descanso. | 30 m. |
| Narración de un cuento y lectura de imágenes del cuento. | 25 m. |
| Educación Musical. | 30 m. |
| Preparación para la despedida del Jardín. Reparto de cuadernos y comunicaciones para la familia. | 10 m. |
| Organización del grupo y traslado. | 5 m. |





En este caso, las actividades cotidianas cubren 100 minutos, se reduce el tiempo inerte o de espera (5 minutos) y aumenta notablemente el tiempo instructivo (85 minutos).

Nos interesa resaltar tres cuestiones:

1. Algunas situaciones pueden ser consideradas “tiempo inerte o instructivo” según la forma en que el maestro asuma su empleo. Por ejemplo, el momento de “Despedida del Jardín, con todos los grupos de salas” puede ser un acto rutinario carente de interés o por el contrario, un momento rico para socializar algunas de las novedades de las salas, observar las producciones plásticas de ese día, escuchar cómo armaron un insectario otros compañeros de las salas y las maestras, cantar una nueva canción y reírse con los “chistes y las rimas” que inventaron otros.
2. En ambos cronogramas el juego, como lo definimos en este Cuaderno, está ausente. Los momentos de juego en el patio son necesarios e imprescindibles, pero no suficientes para garantizar su presencia con intencionalidad de enseñanza.
3. Dadas las características de la propuesta didáctica en el Jardín, la unidad temporal mínima para planificar es la semana. Para el análisis del uso del tiempo, presentamos ejemplos de un día, pero el equilibrio y la graduación de las actividades, su relación con la Unidad Didáctica, Proyecto o Secuencia elegida, suponen considerar diferentes propuestas. En este sentido, ambos cronogramas, aún cuando podrían encontrarse en cualquier planificación, se presentan al sólo efecto de comparar el tiempo que lleva cada actividad. Volveremos sobre este aspecto más adelante.

Posiblemente la mayor frecuencia de los tiempos inertes en el Jardín, estén vinculados con los tiempos de espera, las demoras, particularmente cuando la espera no resulta acotada, “razonable” para el umbral de tolerancia de los niños.

La preocupación que surge es que “el tiempo inerte” resulte superior al “tiempo instructivo”. Si podemos identificar estas situaciones nos resultará más fácil contar con propuestas y tareas alternativas que tiendan a maximizar el uso del tiempo escolar. Así, observar un libro, una revista, compartirla o comentarla con un compañero; tener una caja con animalitos de cotillón; contar con títeres de dedos, títeres varilla o manoplas; jugar al Tangram o algún juego de mesa sencillo pueden ser propuestas abiertas y disponibles para “transformar” tiempos de espera o inertes en tiempos con actividades con sentido lúdico y productivo para los niños.

Aún así, siempre pueden aparecer obstáculos o imponderables que no permiten implementar todas las propuestas diseñadas y que generan un tiempo inerte propio de la realidad escolar. Vale preguntarse entonces, ¿qué criterio utilizo, en el caso que tenga que excluir o dejar sin trabajar aquello que planifiqué? ¿qué resulta más potente y significativo para los niños? ¿cómo rearmo la propuesta?

2.3. La organización de la enseñanza y los tiempos



Jardín de Infantes N° 14, Clorinda, Formosa.



Murales del día de la familia. Escuela N° 908, Tigre, Provincia de Buenos Aires.

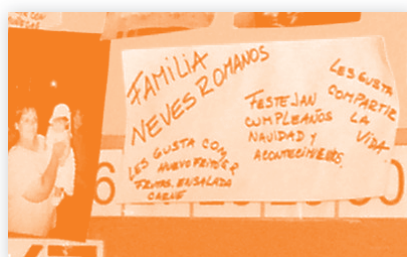
En la Educación Inicial existen diferentes formas de organizar los contenidos: Unidades Didácticas, Proyectos o Secuencias. Cada jurisdicción suele elegir un modo particular o la inclusión de varios modelos didácticos según el tema, la ocasión, etc. En términos generales, se suele hablar de **Unidades Didácticas** cuando se hace referencia a un hecho social/natural que se quiere enseñar: “La granja”, “El kiosco de diarios”, suelen ser ejemplos de recortes posibles.

En esta misma línea, los **Proyectos** son estructuras didácticas en donde el sentido de la tarea gira alrededor de un tema. El Proyecto se orienta a realizaciones individuales, en pequeños equipos y en conjunto de los niños de la sala para la concreción de un objetivo común. Los niños tienen fuerte participación y protagonismo en la realización del mismo. El Proyecto es la materialización de las propuestas que promueven la ampliación y el enriquecimiento de los registros de vida de los niños.

En algunos casos, un Proyecto puede coexistir con una Unidad Didáctica y ser o no complementario de ésta. Por ejemplo, una Unidad centrada en los “Medios de Comunicación Social” en la que el Proyecto de la sala de 5 años consiste en confeccionar “El Periódico Mural de Noticias de la Sala”.

En otros casos, los Proyectos pueden referirse a un eje de algún contenido disciplinar. Por ejemplo, un Proyecto de “Retratos” en el marco del campo de las Artes Visuales. Las combinaciones son múltiples. Depende del modo en que cada escuela o institución defina los contenidos que son relevantes para los niños y la comunidad.

Uno de los temas que resulta importante tratar para el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza es la organización del tiempo en términos amplios (semana y mes) y en términos discretos (día). El punteo intenta ser un breve recordatorio que facilite tanto el aprendizaje de los niños como nuestra tarea de enseñar.



Los NAP para el Nivel Inicial señalan: “... reconocemos la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que valoramos las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos de la realidad. Las propuestas de enseñanza pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, experiencias directas, salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico. Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos. (Pág. 14).

2.3.1. Organización del tiempo “extenso” del Proyecto

Difícilmente un Proyecto se resuelve en una semana. Todo Proyecto supone la integración de diversos tipos de actividades que se suceden en una secuencia temporal más o menos extensa. Las actividades cotidianas van conformando el “tejido” del Proyecto. Deben enriquecer el tratamiento de la temática elegida y evitar caer en formatos rutinarios que restringen el tiempo para aprender.

¿Qué aspectos necesitamos tener en cuenta a la hora de organizar el tiempo “extenso” de un Proyecto?

- **En el Proyecto, el maestro combina diferentes tipos de propuestas:** momentos grupales e individuales o en pequeño grupo. Situaciones de tareas múltiples como el Juego Trabajo y otras que son idénticas para todos. En algunas situaciones, mientras un grupo realiza una actividad que requiere un seguimiento exhaustivo del maestro, otro se ocupa de tareas más sencillas que pueden realizarse de manera más autónoma.
- Es importante la variedad de propuestas que aborden diferentes formas de conocer:
 - Intercambios orales, conversaciones.
 - Producciones de los niños.
 - Formatos de juego diferentes (dramático, de construcción, reglado).
 - Experiencias en la sala y fuera de ella.



- En todos los casos, las actividades resultan articuladas y se van enlazando otorgándole mayor riqueza y complejidad al Proyecto que las engloba. Siempre suponen un alto grado de protagonismo por parte de todos los niños.
- Las diferentes propuestas articuladas en un recorrido, le “dan vida” al Proyecto y posibilitan su sostenimiento.
- Las actividades de los niños no se trabajan de manera aislada o fuera del Proyecto, aún cuando puedan convivir con otro tipo de propuestas no vinculadas directamente con éste (por ejemplo, la celebración de una efeméride).
- Para armar la agenda semanal se deberá tener en cuenta la existencia de algún acto escolar o festejo, si hay materias curriculares.
- La duración del Proyecto se relaciona con la calidad de la propuesta que se ofrezca a los niños. Dependerá de las experiencias directas (dentro y fuera de las salas) que pueda organizar el docente, de la riqueza de las actividades, de los modos de organizar la tarea de los niños que habilite contextos de aprendizaje valiosos, etc.
- Hasta hace poco tiempo resultaba fuerte una tradición pedagógica en la cual se suponía que a mayor variedad de propuestas, mayor riqueza para la potencial adquisición de conocimientos por parte de los niños. Esto derivó en que se realizaran muchas actividades diferentes, aisladas en muchos casos, inconexas entre sí. Cada actividad resultaba una suerte de exploración que no lograba consolidarse por no reiterarse en varias oportunidades (con o sin variaciones) y no permitía el logro de aprendizajes superadores de los iniciales.
- No son las actividades “sueltas”, aún cuando sean numerosas o diversas, las que garantizan una enseñanza de calidad. Son las actividades en el marco de un Proyecto, y la forma en que, a lo largo de las semanas se brindan oportunidades a los niños para conocer sobre un tema a través de aproximaciones reiteradas y con progresivos niveles de complejidad. Además los niños necesitan tiempo para apropiarse de la dinámica de la propuesta, para poder anticipar y participar activamente de la resolución de la tarea que se trate. Necesitan tiempo para adecuarse al modo de intercambio y comunicación que supone la actividad y el despliegue de las habilidades que compromete.



A esta altura podemos enunciar un **tercer criterio** a tener en cuenta:

Instalar un Proyecto en una sala requiere de tiempo para que los niños “hagan experiencia” y “doten de sentido” las actividades que se les proponen. Esto requiere que algunas actividades y contenidos necesiten ser **reiterados**. Reiterar, de la misma manera, o apelando a acotados cambios como por ejemplo enriqueciendo el número de materiales entregados, la organización del espacio y los escenarios de juego, etc. Es decir, maximizar las oportunidades de aprender la propuesta inicial y los contenidos seleccionados.



Planificar variadas actividades para UN mismo Proyecto

Durante el proceso de planificación, cuando se “piensa” sobre el tema del Proyecto, puede resultar útil hacer un primer listado de las actividades posibles. Un listado orientativo imprescindible para no estar improvisando sobre la marcha y prever el mayor número de propuestas posibles.

Sin embargo, cuando realmente se pone en marcha el Proyecto es cuando se “reconstruye” la agenda original. Aquí es importante estar atento a las situaciones en las cuales los niños requieren de mayor tiempo de juego o de trabajo; qué es necesario reiterar porque no quedó suficientemente claro o por el contrario, resultó tan rico que vale la pena darle una vuelta más. Es decir, sobre la marcha se toman decisiones que revisan, reconstruyen, enriquecen o superan nuestras expectativas de partida.

En este sentido, la Planificación no es un “corsé” del cual no podemos salirnos. El “tendido” original del Proyecto puede necesitar ser reestructurado o modificado sin que esto signifique perder el rumbo sobre aquello que se está intentando enseñar. Es decir, el maestro reflexiona acerca de cómo los niños van aprendiendo y reconstruye el recorrido original en función de este análisis. Pasa del diseño inicial a la “revisión del mismo” en función de las respuestas de los niños.

Ahora bien;

- ¿Cómo hacemos para no perder el “norte” o el sentido del Proyecto?
- ¿Cómo “filtramos” qué itinerarios o recorridos corresponde continuar, y cuáles pueden quedar en el camino o necesitan ser revisados?
- La observación y la reflexión sobre las respuestas de los niños a nuestras propuestas es un primer indicador. Cuando la oferta es obvia, muy conocida o muy difícil provoca aburrimiento, desorganización y desinterés.

- Al reestructurar la agenda en función de lo que los niños van aprendiendo, se necesita **identificar qué cosas no podemos resignar. Es decir, qué contenidos y experiencias debemos garantizar para enriquecer las oportunidades educativas de los niños.** Los contenidos pueden abordarse por distintas vías o experiencias apelando a los múltiples lenguajes que permiten conocer la realidad: lenguaje verbal, creación literaria, musical, plástica, tecnológica, expresión corporal, etc. Es muy probable que los niños tengan distintas preferencias. Es muy importante que se les brinden variedad de oportunidades para que puedan sentirse protagonistas a través de ellas.

Desde las diversas propuestas que se le ofrecen a los niños, podemos hacer confluir alfabetización y juego. Enseñar desde un lugar que resulta conmovedor para los niños e intrínsecamente interesante. Movilizar su propia experiencia de vida, compartirla con los pares y con el docente.

Volveremos sobre estos aspectos al presentar los diferentes Proyectos y sus posibles itinerarios en los otros Cuadernos de esta serie.



2.3.2. El uso del tiempo en la jornada diaria

Así como se requiere pensar en términos del Proyecto en general, también se necesita planificar el ritmo diario para su implementación. Si bien es la propuesta y su riqueza la que sostendrá la atención de los niños y permitirá “tiempos extendidos” centrados en la tarea, nos interesa en este momento resaltar dos aspectos conocidos por todos:

1. La necesidad de atender a los tiempos de atención de los niños.
2. El modo en que el tiempo se organiza en una actividad concreta.

- a. **¿Cuánto tiempo estamos sentados a lo largo de un día?** Como nuestros niños son pequeños, con tiempos de atención acotados y necesidad de movimiento, se necesita guardar un cierto equilibrio con respecto a las actividades que suponen “permanecer sentados” y aquellas en las que está implicada la expresión con el cuerpo. Esta alternancia resulta imprescindible para el desarrollo y la estimulación equilibrada de sus potencialidades.

Para esto facilita conocer el umbral de tolerancia y atención de cada grupo particular, sus posibilidades de concentración, etc. No resulta deseable, ni es propio de los niños, la resignación al sedentarismo corporal, aunque intelectualmente permanezcan proactivos o dinámicos. La forma en que los niños van construyendo y ampliando el umbral de tolerancia, tiene que ver fuertemente con la calidad o riqueza de la actividad que propone el docente. Es decir, no existe un determinismo o marcaje, dado por la edad biológica; el acento ha de estar puesto en que la actividad resulte intrínsecamente significativa, y no se realizarán anticipaciones acerca de los límites (supuestos) de los niños.

Tenemos que ver en la agenda planificada y en la organización del tiempo real, cómo equilibrar propuestas múltiples y variadas que impliquen actividades de los dos tipos. No es saludable que los niños permanezcan como “sujetos sujetos” a las sillas, a la alfombra.

Enunciamos entonces un **cuarto criterio**: en la organización diaria es necesario considerar el equilibrio en la organización del tiempo para garantizar los niveles de movimiento y quietud reconocidos como saludables para los niños.



En una salida a la laguna cercana a la escuela, niños del Jardín Cacique Pelayo de Fontana (Chaco) indagaron el entorno natural y jugaron juego dramático recreando la recolección de agua y la caza de animales que solían realizar las comunidades Qom, originarias de la zona.



b. **El tiempo de cada actividad.** Mayoritariamente toda actividad que planifica el maestro está compuesta por tres momentos: **inicio, desarrollo y cierre**. También existe un supuesto que define que los tres momentos se tienen que dar de manera unitaria. Los momentos no pueden estar desagregados. En la Educación Inicial:

- A veces **el inicio** resulta excesivamente extenso (aun siendo rico). Se da una suerte de agotamiento o saturación por parte de los niños, antes de iniciar de manera potente la tarea, el desarrollo. Casi siempre un inicio excesivamente prolongado, predispone negativamente y causa nerviosismo.
- El **desarrollo** es un momento privilegiado para que la maestra enseñe, promueva distintos modos de interacción y diferentes formas de jugar. Es el momento para enseñar a jugar, intercambiar ideas sobre la resolución de problemas concretos, ofrecer retos o desafíos cognitivos. El desarrollo es el “durante” la actividad en el que se generan climas de implicancia mutua, aprendizajes compartidos, ricas interacciones. El docente actúa como sostén, en acciones de acompañamiento, ayuda, enriquecimiento y colaboración.
- El momento de **cierre**, es la finalización de la tarea y el orden de la sala. En ocasiones, se le exige a los niños una reflexión sobre la tarea que resulta formal. No siempre se toleran tiempos prolongados lo que no favorece un buen cierre. Volver sobre lo realizado en otro momento puede ser una alternativa más productiva. Por ejemplo, se puede realizar un rato de “juego en el patio” y al reingreso a la sala, ordenar o dialogar sobre lo realizado. También “jugar con el suspenso” de ver más tarde qué pasó con lo que hicimos. En todos los casos, se trata de aproximarse a los modos en que los niños realizan las tareas y de adecuar los formatos de evaluación, análisis, reflexión o recuperación de lo realizado.

El **quinto criterio** para resaltar: Todos los momentos de las actividades están orientados hacia el desarrollo que es el “plato fuerte” para potenciar los aprendizajes. Es decir, el desarrollo es el momento central en que los niños hacen, piensan y recrean cultura participativamente, juegan y aprenden. Es el tiempo que tiene que ser más rico y prolongado, que invite a realizar, a disfrutar.



3. Una vuelta más: la documentación de la tarea

3.1. El registro de los procesos

Queda claro para todos que la tarea dentro de la sala es intensa, diversa, variada. Conversaciones, lecturas, dibujos, cantos, pinturas, juegos... una tras otra se van sucediendo actividades, dándole forma así, al día a día en el Jardín de Infantes. Niños y maestros desarrollan a lo largo de cada jornada de trabajo una serie de propuestas que se orientan a generar aprendizaje de distinto tipo que se organizan en torno a Ejes Temáticos que estructuran la propuesta y la transforman en un todo. El maestro organiza esta estructura que sostiene aquello que se va haciendo todos los días y, con mayor o menor nivel de organización, intenta propiciar experiencias ricas para sus alumnos con el propósito de garantizar ricos aprendizajes.

Estos procesos, sin embargo, no necesariamente son visualizados, conocidos y entendidos por todos los actores que participan de los mismos y mucho menos por los miembros de la comunidad educativa más amplia. Resulta difícil entender lo que en el Jardín de Infantes significa aprender y las modalidades que asume el enseñar en este nivel educativo. Se hace complejo poner en perspectiva lo realizado y los logros obtenidos.

En el Jardín no hay un cuadernito que el niño lleva a casa todos los días en el que queda registrado lo que se hace en clase y sobre el cual se puede volver. No hay un boletín que informe periódicamente los logros a las familias y los alumnos. No hay tarea para realizar en casa ni repaso, ni libros de texto para estudiar. Tampoco hay un relato de los niños a los adultos que de cuenta de lo aprendido, ni siquiera de la conciencia de estar participando de una situación educativa. Los chicos cuentan si la pasaron bien, con quién jugaron, las canciones que aprendieron, sin que esto deje ver en forma directa aquellas experiencias de aprendizaje por las que se ha atravesado y mucho menos las intenciones didácticas de las propuestas.



Jardín de Fontana, Chaco.

Muchas veces resulta difícil hasta para el maestro visualizar y objetivar los procesos que desarrolla en la sala con sus alumnos y darles forma de evaluación, de modo de tener clara conciencia de aquello que se ha aprendido. La evaluación de los aprendizajes resulta sin duda un tema álgido en las salas de Jardín de Infantes y ha generado extensos, pero siempre insuficientes desarrollos en la producción teórica del campo de la Educación Infantil.

Sin entrar de lleno en la cuestión queremos, sin embargo, abordar aspectos necesarios para propiciar un mayor nivel de conocimiento y conciencia en los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar mejores niveles de sistematización que generen una aproximación más informada a la propuesta de enseñanza del Jardín presentando algunas alternativas valiosas y adecuadas a las características de Nivel Inicial. Consideramos esto valioso tanto para el maestro, ya que le proporciona información y datos pertinentes para evaluar los aprendizajes de sus alumnos y el impacto de su propia propuesta, como para los niños quienes se pueden “apoderar” con más claridad de sus propias experiencias.

Del mismo modo resulta importante para las familias, quienes acceden de este modo a una información también clara y contundente de las propuestas de la escuela, pudiendo esto propiciar mayores niveles de interacción entre escuela y comunidad, un vínculo cooperativo que favorece una mejor articulación de las acciones de ambos ámbitos.

3.2. Hacer visible la propuesta pedagógica de las salas y el Jardín

El desafío consiste, entonces, en hacer más visible la propuesta del Jardín a todos los actores involucrados. La intención prioritaria es avanzar en la explicitación de los procesos que se suceden en las salas, a los fines de hacer más aprehensibles tanto los aspectos vinculados a las propuestas de enseñanza de los maestros como los avances en el aprendizaje por parte de los niños. Así, el centro de atención no está puesto en la “exposición” o el “rendir cuentas” de lo que sucede en la sala, sino más bien, en lograr, a través de diferentes medios, documentar aquello que va sucediendo a lo largo de un Proyecto de trabajo, de modo tal de “objetivarlo” para poder volver sobre éste, mirarlo y pensarlo con los actores involucrados. Sólo si se asume con este sentido, el registro y la documentación de las prácticas impacta en la posibilidad de comprensión, entendimiento y conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los jardines.

El testimonio, el escrito, la producción, el póster, el afiche y la foto, permiten volver a pensar, recuperar, afianzar, entrar en diálogo e intercambio con el itinerario construido y posibilitan más y mejores aprendizajes. Invitan a repensar, desde diferentes ángulos, con los otros. Hacen públicos una experiencia, un instante, un descubrimiento. **Sin testimonios, es muy difícil “atrapar” en la memoria las pistas de las tareas y sostener una continuidad superadora, enriquecedora.** De este modo se favorece la enseñanza y se habilita una forma de mirar las estrategias y aprendizaje de los niños.

Si se avanza en un proceso de documentación con organización, sistematicidad y rigurosidad en el registro y la recolección de los datos se puede lograr que esta estrategia se transforme en fuente de insumos importantes para la evaluación de los procesos de aprendizajes de cada uno de los niños. Esta es una dirección hacia la cual debiéramos tender y nos parece que abordar, en primera instancia, un nivel global de **documentación de la práctica** puede ser un buen punto de partida para contar con una mirada más reflexiva sobre la propuesta de enseñanza.

3.3. Distintas estrategias de registro

Documentar implica hacer explícito, registrar, organizar, dejar huella sobre lo que va sucediendo a lo largo de un proyecto. Permite que el “vértigo” de la tarea no obstaculice e impida una mirada más reflexiva sobre la misma.

Las modalidades de documentación varían de acuerdo a la intención que aquel que registra tiene. En todos los casos, se orienta a “atrapar” momentos puntuales del desarrollo del proceso de modo tal de “objetivarlo” y transformarlo en algo sobre lo que se puede “volver”.

Podríamos pensar en cuatro modos de documentación:

a. Registro fotográfico y filmico

Si se cuenta con esta posibilidad resulta de suma riqueza este tipo de documentación. La posibilidad de ver y verse en acción es muy clara y gratificante tanto para quienes participan del proceso como para aquellos con quienes se comparte lo sucedido. Contar con un registro de este tipo abre, además, a nuevas posibilidades de trabajo ampliando y enriqueciendo los horizontes de los proyectos.





b. Registro escrito

Si bien esta modalidad está fundamentalmente en manos del maestro, el hecho de compartir algunos de los momentos de escritura con los niños resulta muy valioso. El registro escrito de ideas que surgen en el grupo, frases dichas por los niños, apreciaciones del maestro, producciones colectivas, la elaboración de carteleros e incluso el registro de relatos que pueda concretar el maestro, aportan elementos importantes a la hora de visualizar lo sucedido. La existencia de un cuaderno o libreta por proyecto, disponible para todos ayuda a mantener la continuidad del registro.

c. Representación gráfica

Esta es una posibilidad que está muy al alcance de los niños y que sin embargo, no resulta transitada en todas sus facetas. Si bien es muy frecuente en el Jardín de Infantes la exploración del lenguaje de la plástica a través de variadas propuestas de trabajo, éstas siempre están centradas en una perspectiva estética y en general se orientan a potenciar y profundizar las posibilidades artístico-expresivas de los niños. No resulta tan frecuente la utilización del dibujo como medio para el registro gráfico de experiencias. Brindar oportunidades a los niños de registrar, sus experiencias, ideas, miradas sobre el mundo, haciendo uso de la representación gráfica le posibilita profundizar el manejo de un lenguaje del que disponen y ampliar, así, sus posibilidades comunicativas.

d. Recopilación de producciones

Sin duda, poder visualizar el recorrido realizado a lo largo de un Proyecto o Unidad Didáctica permite tener una interesante panorámica de los productos y procesos transitados. La recuperación de las producciones y la mirada reflexiva y orientada por el maestro sobre cada una de ellas, permite reconstruir el sentido del Proyecto y los contenidos trabajados en una dimensión amplia.

La posibilidad de combinar los cuatro modos de documentar favorece la participación de todos y diversifica las posibilidades de volver sobre lo sucedido. En todos los casos posibilita una objetivación de las experiencias que hace posible volver sobre ellas para pensarlas, modificarlas, valorarlas y comunicarlas.

Bibliografía y normativa

- Batiuk, V. 2010 “La enseñanza como responsabilidad política. Reflexiones en torno a la situación del Nivel Inicial en el NEA” en: *En cursiva*, revista temática sobre infancia y educación, Año 4, Nº 6, agosto de 2010, Bs. As.: Fundación ARCOR.
- Bosch, L.; Menegazzo, L y Gally, A. 1969; *El Jardín de Infantes Hoy*. Buenos Aires, Liberia del colegio.
- Fritzche, C. y Duprat, H. San Martín de. 1969; *Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes*. Estrada, Buenos Aires.
- Gibaja, R. 1993. *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aique.
- *Ampliación de la cobertura del Nivel Inicial*, Área de Programación Educativa, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
- Patricia Sarlé. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (2004), Ministerio de Educación de la República Argentina.



Material de distribución gratuita

