



TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

La organización de la enseñanza

Argentina.Ministerio de Educación de la Nación
La organización de la enseñanza / coordinado por Ana M. Malajovich. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
xxx p. : 22x17 cm. - (Temas de Educación Inicial /

ISBN

Fecha de catalogación: 29/09/2011

© 2015, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADORA AUTORA Ana M. Malajovich
AUTORAS Rosa Violante y Claudia A.Soto

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES Gonzalo Blanco
EDICIÓN Ana Feder
DISEÑO Marta Icely
DIAGRAMACIÓN Mario Pesci
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA María Celeste Iglesias

Palabras del ministro

Las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación se proponen ampliar derechos para más niños, niñas y jóvenes y una de sus acciones en este sentido ha sido propiciar la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de la Educación Secundaria.

En estos tiempos, nuestra sociedad nos exige lograr la mejor educación para todos y todas, y resulta un mandato indivisible: ni buena educación para algunos, ni todos en la escuela sin aprender lo suficiente. Un enorme desafío que afrontamos con políticas públicas adecuadas.

A través del trabajo en las instituciones, retomando las tradiciones fecundas de nuestro legado escolar y avanzando en transformaciones necesarias, pensamos alcanzar el horizonte de inclusión con calidad educativa. Por ello, este texto propone reflexionar sobre la organización de la enseñanza y a volver la mirada en las decisiones que adopta el colectivo docente.

La serie Temas de Educación Inicial retoma categorías centrales de la didáctica de la Educación Inicial, propiciando que los equipos docentes sigan construyendo propuestas apropiadas para generar enseñanzas y aprendizajes en nuestros alumnos.

Creemos que *La organización de la enseñanza* aporta a la tarea de enseñar garantizando derechos, respetando a nuestros niños y a las fecundas tradiciones del Nivel Inicial. Es una contribución más al trabajo colectivo que se realiza en las instituciones escolares, verdaderas constructoras de mejores realidades educativas.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

Este texto propone pensar con centralidad en la tarea de enseñanza, y para ello promueve organizar la tarea que cotidianamente piensan y anticipan nuestros docentes. Se plantea cómo armar los espacios, proponer los tiempos, organizar las agrupaciones de niños, seleccionar los contenidos a enseñar, articulándolos en estructuras didácticas acordes con las tradiciones del Nivel Inicial.

Es este un tiempo en que hablamos de calidad e inclusión y el texto invita a recuperar formas de enseñar respetuosas de las necesidades de los niños como de las posibilidades de enseñanza de los maestros. El jardín es pensado como un espacio de propuestas desafiantes y muchas veces simultáneas que favorecen la autonomía de los niños y el trabajo en pequeños grupos, en las que el docente conforma un andamiaje a los aprendizajes necesarios para el logro de una educación integral.

Volver la mirada sobre la enseñanza recupera la labor central de los docentes a la hora de pensar en cómo propiciar reflexiones críticas y necesarias de su quehacer. Seguir encontrando caminos para pensar que lo valioso de su tarea es *organizar la enseñanza* para abrir la puerta al juego, al encuentro, a los tiempos personales, al disfrute por conocer, explorar y participar, garantizando así el derecho a la educación.

Lic. Nora Leone
Directora de Educación Inicial

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 9 |
| A. Reflexiones alrededor de las diferentes variables didácticas | 13 |
| El tiempo | 13 |
| Los grupos | 19 |
| El espacio y los materiales | 23 |
| El contenido a enseñar para una educación integral | 33 |
| B. La multitarea para organizar la enseñanza | 45 |
| Justificación de la multitarea | 45 |
| La multitarea en las salas de 0 a 3 años | 50 |
| La multitarea en el Jardín de infantes | 52 |
| C. La anticipación planificada y estructurada: unidad didáctica, proyecto y secuencia | 55 |
| Bibliografía | 61 |



Introducción

La tarea educativa en el Nivel Inicial implica organizar, según el contexto particular en que se realiza, aquello que se lega, se transmite, se enseña. Organizar la enseñanza requiere de adultos educadores que decidan qué transmitir y cómo, en concomitancia con los niños a quienes se les enseña.

Pensar en la organización de la enseñanza conlleva analizar las diferentes variables didácticas que están presentes en toda propuesta que se ofrece a los niños. Estas son: el tiempo, los grupos, el espacio con los materiales que se presentan en él, el contenido a enseñar. Las tres primeras se consideran dispositivos privilegiados porque de las decisiones que se tomen alrededor de cada una de ellas será el tipo de enseñanza que se les ofrezca a los niños. En relación con la cuarta variable didáctica, el contenido a enseñar, es fundamental seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos contribuyendo a ofrecer una educación integral cuya característica principal supone el desarrollo simultáneo y complementario de los procesos de “alfabetización cultural” y de “socialización o desarrollo personal y social”.

Para Zabalza (2000), asumir el compromiso de promover el desarrollo personal y social implica ayudar a los niños a participar en experiencias variadas y ricas, capaces de afectar a todos y cada uno de los ejes del desarrollo infantil y lograr una progresiva alfabetización cultural,¹ lo cual supone ofrecer un

1.- Tener en cuenta que lograr una “progresiva alfabetización cultural”, según Zabalza (2000) supone no priorizar sólo la alfabetización instrumental (leer, escribir, habilidades básicas) sino la formación cultural de los sujetos incluyendo el mundo de las nuevas tecnologías, educación física, artística, lingüística ampliada a otros lenguajes y compromisos axiológicos.

contexto de vida enriquecedor donde se enseñan los *modos sociales de actuar*, propios de cada cultura, se presentan las *producciones artístico-culturales* para ser apreciadas, exploradas, escuchadas, cantadas, jugadas; se ofrece *el universo cultural* como parte de lo cotidiano para aprenderlo desde la cuna.

Es la institución y sus docentes y colaboradores quienes han de asumir la responsabilidad de concretar una educación integral. En su trabajo se reconocen varias dimensiones propias de su rol: el *docente y todo el equipo institucional como acompañante afectivo*, “figura de sostén”, “otro significativo”, se responsabilizan de favorecer el desarrollo personal y social de los pequeños y actuar *como mediadores de la cultura*, operando como intermediarios entre el niño y los bienes culturales que ponen a su disposición, enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural.

Los docentes han de reconocerse a sí mismos como artesanos de la enseñanza, en tanto han de programar, proyectar, planificar, pensando en cómo llevar a la práctica una propuesta de Educación Integral para sus grupos particulares de niños.

A continuación se planteará un recorrido que interpele a los docentes por sus prácticas, de manera de ir reflexionando sobre la tarea de enseñar y la forma de organizarla a la par de ir interactuando con aportes de teóricos de la enseñanza.

Se desarrollará , en primer lugar, en el capítulo **Reflexiones alrededor de las diferentes variables didácticas**, cada una de las variables presentadas (tiempo, grupos, espacio y contenidos) explicitando algunas conceptualizaciones centrales que permitan construir criterios a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones para planificar y poner en acto la enseñanza.

Luego, en el capítulo **La multitarea para organizar la enseñanza**, se abordarán algunas formas que asume la multitarea en la Educación Inicial señalando la importancia de que se constituya en la modalidad organizativa privilegiada con presencia diaria en las salas.

Por último, en el capítulo **Diseñar la enseñanza: Unidad didáctica, proyecto y secuencias**, se compartirán algunas reflexiones y criterios en relación con las diferentes estructuras didácticas ya enunciadas.





A. Reflexiones alrededor de las diferentes variables didácticas

El tiempo

Para abordar las reflexiones alrededor de la variable tiempo, la propuesta consiste en acompañarlos en la realización de un análisis sobre la propia organización horaria diaria y semanal que se desarrolla en su Sala-Jardín. Las siguientes actividades a realizar se plantean con el equipo docente:

- Escribir el cronograma de todo lo realizado en una jornada con horario y descripción de las diferentes actividades realizadas.
- Leer los siguientes aportes teóricos de Stein y Szulanski (1997).

ACTIVIDAD

Desde el Jardín Maternal es importante considerar los diferentes “tiempos de actividades” diarios que proponen Stein y Szulanski: tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección, y de actividades de tiempos intermedios. Por su parte, Gibaja (1993) plantea una conceptualización, a nuestro entender con gran potencialidad práctica, para analizar la organización del tiempo cotidiano, nos referimos al concepto de *tiempo instructivo* y *tiempo inerte*.

De acuerdo con las conceptualizaciones de Stein y Szulanski (1997) en relación con los *tiempos de actividades rutinarias* (que preferimos denominar *cotidianas*)² las autoras se refieren a los tiempos destinados a la alimentación (almuerzo, merienda, desayuno), a la higiene personal (lavado de manos, cambio de pañales, control de esfínteres), de higiene y orden de la sala (orden de los materiales, poner la mesa para tomar los alimentos, ayudar a armar el ambiente de la sala con sentido estético, regar las plantas, cuidarlas) y sueño o tiempos de descanso en espacios tranquilos, serenos, que ayuden a los niños y docentes a mantener un clima de bienestar físico y psíquico general, individual, del grupo y de la institución, momentos para escuchar música, mirar libros, dormir, conversar individualmente o en pequeños grupos.

Tiempos de actividades intermedias refiere a los tiempos de pasaje de una actividad central a otra, donde es imprescindible que las esperas para conciliar el respeto por los tiempos individuales y grupales no sean prolongadas. Serán tiempos de oportunidades para desarrollar actividades enriquecedoras como dibujar libremente en una pizarra con tizas, mirar revistas, realizar juegos reglados tradicionales: jugar a piedra, papel o tijera, al veo-veo, juegos de palmas en parejas; como así también recitar poesías, adivinanzas, explorar propiedades de objetos puestos en cajas, canastos, enhebrados, etc. La característica central de estas actividades es que no necesitan de la presencia directa e interacción del docente, es decir que pueden desarrollarse en forma autónoma por parte de los niños.


En los *tiempos de actividades a elección* se presentan escenarios con propuestas diversas y simultáneas, lo que conocemos como *multitarea*. En el Jardín Maternal pueden ofrecerse en la sala sectores con diferentes materiales que promueven diferentes acciones y actividades por parte de los niños: en un sector muñecos para el juego del “como si”, en otro sector recipientes y objetos para juegos de exploración sonora, en otro mesa de libros, en otro telas y tules para armar “casas” para entrar y salir, esconderse y aparecer, etc. Frente a estos escenarios simultáneos los niños eligen libremente, concentrándose en aquello

2.- Preferimos hablar de actividades cotidianas, las que se realizan todos los días, y no rutinarias para evitar la referencia a la rutinización en el modo de llevarlas a cabo. Sin embargo, retomamos lo que plantea Zabalza cuando considera que una de las diez cuestiones para ofrecer educación de calidad es ofrecer rutinas estables. Nosotros le agregamos, rutinas estables sí, rutinización como realización mecánica, no.

que despierta el mayor interés individual. En el Jardín de Infantes este período se conoce con denominaciones como: *juego-trabajo o juego en rincones o juego en sectores o rincones de actividad*.

Por último las autoras proponen un *tiempo de actividades grupales* donde todos los niños comparten la misma propuesta: escuchan un cuento, exploran, juegan con pompas de jabón, bailan diferentes ritmos, entre otras actividades. Estos momentos han de ser acotados y de menor duración, dado que se trata de propuestas, en muchos casos dirigidas, en las que se exige a todos los pequeños, participar de una actividad establecida por el docente en tiempos iguales para todos los niños.

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

- 
- Realizar una lectura del cronograma escrito en la actividad anterior y en él identificar cuánto tiempo de actividades grupales se propone, cuánto de actividades electivas, multitarea³ y cuánto de aspectos cotidianos. Sacar porcentajes sobre el total del tiempo en que los niños permanecen en el jardín. Reflexionar sobre los resultados grupalmente y pensar qué deciden mantener, qué agregar, qué sacar y qué cambiar.
 - Escribir propuestas para mejorar la organización del tiempo diario teniendo en cuenta los aportes de Stein y Szulanski.
 - Leer a continuación los aportes teóricos de Gibaja.

3.- La multitarea supone ofrecer varias propuestas/tareas presentadas en forma simultánea. Puede ser un ejemplo de actividad electiva cuando se les propone a los niños elegir entre diferentes alternativas pero también puede ser el docente, quien según sus objetivos, defina los subgrupos de niños que han de participar en cada una de las propuestas. Por lo tanto es importante aclarar que las actividades electivas suponen una presentación en multitarea pero la multitarea no siempre se propone como actividad electiva.

Regina Gibaja (1993), en un estudio sobre el tiempo escolar, diferencia, entre otras categorías, el “tiempo instructivo” del “tiempo inerte”. Si bien este trabajo remite a una investigación realizada en el Nivel Primario, las categorías teóricas construidas en la investigación se consideran potentes para el análisis de la organización del tiempo en la Educación Inicial.

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” (Gibaja, 1993: 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” (Gibaja, 1993: 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.

ACTIVIDAD

- Se propone releer el cronograma escrito en la anterior actividad e identificar en él cuánto tiempo “inerte” se reconoce y cuánto tiempo “instructivo”. Pensar en completar el cronograma escrito con una agenda vencida o un relato de lo sucedido para que se visualicen los momentos no escritos, pero presentes en la jornada.

Desde estas conceptualizaciones, los tiempos entre actividades, entendidos como tiempos intermedios que han de ser planificados, pueden transformar muchos de los tiempos de espera tradicionalmente inertes en tiempos de enseñanza “instructivos” o “intermedios” en términos de Stein y Szulanski (1997).

Otros criterios conocidos, para optimizar el desarrollo de las actividades en un clima de trabajo y participación placentera, se refieren a la **alternancia, duración y variedad**. Cuando pensamos en **alternancia** suponemos muy

acertado alternar entre actividades con gran compromiso motriz (educación física, juegos corporales y motores, juego en el patio con aparatos para las destrezas motoras) y actividades más tranquilas, como dibujar, escuchar un cuento, pintar, dramatizar, entre otras. La alternancia promueve un estado de equilibrio y bienestar que le permite al niño disfrutar de los diferentes tipos de actividades. También se propone considerar la alternancia entre *propuestas dirigidas* y *más libres*, entre actividades de grupo total y de pequeño grupo o individual. En relación con la **duración**, es importante en las actividades de escucha y participación en grupo total no extender los tiempos en periodos que vayan más allá de los 10 a 15 minutos (tomando también en cuenta las



edades de los grupos). En cambio, las actividades electivas pueden durar hasta casi 50 minutos dado que cada subgrupo y cada niño arma su propio recorrido manteniendo su atención según sus propios intereses y necesidades. En este sentido, se señala la importancia de incluir todos los días un periodo de actividades electivas.

La **variedad**, además de lo ya dicho, atiende también a que las propuestas promuevan el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, ejes de experiencias, o cualquier otro organizador que se proponga para mostrar todo lo que ha de aprender el niño en simultáneo durante una jornada, o una semana, o un mes. Entendemos que tanto la jornada o la semana, como unidad de análisis, permiten visualizar si la propuesta que se está planificando para desarrollar con los niños atiende o no a una Educación Integral. En este sentido, en una semana no han de faltar propuestas de los lenguajes artístico-expresivos: música, cuentos y poesías, producción y apreciación de imágenes; de educación física; de prácticas del lenguaje; de indagación del ambiente social y natural; de matemática; de juego: tradicionales, de construcciones, dramático, reglados, motores; actividades de exploración de las propiedades de los objetos. De modo que, ya sea a través de las actividades de una unidad didáctica, un proyecto o una secuencia se enseñen contenidos de los diferentes áreas en simultáneo contribuyendo al desarrollo de una Educación Integral.



- La propuesta ahora consiste en abordar una tercera lectura de la jornada y aún mejor si se ha realizado la descripción de un cronograma semanal. Analizar si la propuesta atiende a una Educación Integral (en donde se pongan en acto la **alternancia**, la **duración** y la **variedad**).
- Según lo trabajado en las actividades anteriores, elaborar por equipos de docentes, un conjunto de “Recomendaciones a tener en cuenta para planificar la distribución del tiempo, diaria y semanal”. Socializarlas, ponerlas en práctica y luego de un mes volver a reunirse y realizar nuevamente el análisis de las prácticas visualizando cambios y permanencias en la tarea docente y en el comportamiento de los niños.⁴

Los grupos

Al pensar en los modos en que pueden organizarse los grupos para desarrollar las actividades se reconocen actividades propuestas al grupo total, en pequeños grupos, en parejas y de participación individual. En la Educación Inicial ponemos énfasis en privilegiar y dar mayor tiempo al desarrollo de actividades organizadas en pequeños grupos o de participación individualizada, dado que resulta central respetar los tiempos personales e individuales de aprendizaje, creando un ambiente, un clima de trabajo tranquilo donde todos según sus tiempos y posibilidades se encuentran comprometidos con tareas que promueven la apropiación de contenidos de enseñanza. A continuación se propone una nueva tarea:



4.- Se puede habilitar /abrir/un libro/cuaderno institucional donde se escriban y registren las elaboraciones didácticas, producción de saberes pedagógicos para construir un marco común, para publicar, para socializar con otros colegas.

ACTIVIDAD

Lean nuevamente el cronograma de actividades diarias y reconozcan: ¿En cuántas actividades de la jornada los chicos desarrollan lo propuesto: *en grupo total* realizando la misma tarea todos juntos, al mismo tiempo y en el mismo lugar?; ¿en cuántas actividades se propone trabajar en *pequeños grupos*?; ¿en cuántas actividades se arbitran medios para que sea posible un *desarrollo individualizado*? Pensar si se quiere mantener el tipo de organización de los grupos para cada uno de los momentos.

Si nos detenemos a pensar en la organización de las actividades en pequeños grupos reconoceremos diferentes modos de guiar su conformación. En primer lugar, se puede proponer que se agrupen en forma espontánea ya sea eligiendo a qué o con quién jugar al participar en las distintas propuestas.



Por otra parte, también es adecuado planificar la conformación de los pequeños grupos definida de antemano por los docentes. En estos casos se puede optar por armar grupos homogéneos o heterogéneos (en cuanto a saberes, posibilidades de conocimientos individuales). Según el objetivo y la propuesta de trabajo, puede resultar adecuado uno u otro criterio. Por ejemplo, si se piensa en armar grupos para la producción de escrituras quizá el reunir niños de un nivel próximo de apropiación del sistema de escritura favorezca la verdadera participación y discusión; como así también en otros momentos el estar al lado de un compañero con un nivel mayor de conocimientos puede ser productivos para ambos, enriqueciéndose en un interjuego de interacciones y roles diversos.

Lo cierto es que combinar alternadamente, y según los objetivos, la conformación de grupos homogéneos y heterogéneos, manteniendo los mismos grupos por algunos periodos de tiempos y luego cambiarlos, abre una red de interacciones riquísimas entre los integrantes de un grupo total.

Contesten la siguiente pregunta en grupo:

¿Planifican la conformación de subgrupos tomando diferentes criterios? Si no lo hacen, luego de lo expuesto, ¿consideran interesante incluir este aspecto en el conjunto de toma de decisiones que como docentes realizan diariamente y al planificar sus unidades didácticas o proyectos? ¿Para qué otros momentos pensarían que es conveniente conformar los grupos?

ACTIVIDAD

Desde esta perspectiva la sala multiedad se constituye en una oportunidad de participar de experiencias enriquecedoras gracias a los aportes de los niños de diferentes edades. Aprendizajes más complejos que los realizados y que forman parte de salas de edades homogéneas.⁵ Esta diversidad de intercambios es adecuada para el proceso de constitución de su identidad y la vida con otros.

5.- Para ampliar consultar Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples, Buenos Aires. Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/multiedad.pdf>.

Como señala el *Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de San Juan, 2011/2012*, la sala multiedad “Permite ofrecer propuestas en las que esté prevista la alternancia de trabajo en la modalidad individual, en pequeños grupos y en grupo total. Habrá momentos en que los mayores, más independientes y autónomos, podrán estar trabajando, mientras el docente se dedica a los más pequeños, generalmente con menor tolerancia para la espera y con algunas necesidades afectivas que requieren una dedicación más personal”.

Entonces el trabajo en pequeños grupos permite: respetar los tiempos personales para los procesos de apropiación, lograr intercambio y cooperación, iniciar el camino hacia la descentralización. También facilita un mayor grado de participación, evita esperas innecesarias y se genera un clima de trabajo agradable, concentración e implicación por parte de la mayor cantidad de niños. Supone espacios sectorizados.

En el siguiente apartado abordaremos la variable didáctica **espacio**, su organización y la presentación de los materiales, con el objetivo de pensar en enseñar armando escenarios que promuevan la exploración, la dramatización, la lectura de libros, entre otras propuestas.



El espacio y los materiales

Así como para el abordaje de la variable didáctica “tiempo” tomamos como unidad de análisis el cronograma real diario y semanal, proponemos para el abordaje de la variable “espacio” tomar como unidad de análisis el dibujo, esquema del plano de su sala y si le es posible de su institución con el objetivo de analizar también las potencialidades de otros espacios compartidos (SUM, sala de música, patio, parque, taller de música, pasillos, entre otros) además del espacio de la propia sala. Entonces proponemos:

Dibujen el plano de su sala señalando ubicación y tipo de mobiliario y los materiales que se encuentran en cada espacio o mueble. Igualmente, releven espacios posibles de ser utilizados para enseñar en los espacios institucionales compartidos.

ACTIVIDAD

El espacio físico se considera un aspecto insoslayable. Loris Malaguzzi (en Cabanellas, Eslava, Tejada y Hoyuelos, 2005: 156) señala que “El ambiente es un educador más”. Con esta afirmación se argumenta a favor del potencial educativo que tienen los escenarios, es decir, el diseño del espacio, los diferentes sectores y los materiales, la cantidad y su modo de presentación. Armar espacios cuidando los criterios estéticos constituye un desafío que permite ofrecer “espectáculos” visuales: imágenes para apreciar en el desenvolvimiento de lo cotidiano. Pensar cómo desde un ventanal de la Sala se hace presente el follaje de un árbol o una planta ubicada en el espacio abierto que se pueda mirar; cuidar la cantidad de objetos, los colores y su diversidad; el modo en que se disponen los estantes y espacios para almacenar materiales o bien para ponerlos a disposición de los niños. Todas estas han de ser cuestiones no menores.

El espacio pasa a formar parte sustantiva del proyecto formativo: se convierte en una de las variables básicas del proyecto (es un elemento curricular) no es ya el lugar donde se trabaja, no es sólo un elemento facilitador sino que constituye un factor de aprendizaje. (Forneiro, L. 1996).

Lo dicho señala que el espacio forma parte de las dimensiones a planificar y anticipar con el objetivo de provocar determinados aprendizajes en los niños.

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

Proponemos como ejemplo un espacio con imágenes de artistas para apreciar, que se encuentre a la altura de los niños, mesas con rodillos y pintura para explorar las posibilidades de las herramientas y los materiales para producir imágenes, invitan a crear, apreciar, pintar, explorar.

Otra posibilidad podría consistir en disponer telas que arman espacios secretos, objetos cotidianos, muñecos para vestir y darles de comer que promueven las acciones dramáticas sin necesidad de explicar verbalmente lo que se espera que los niños realicen.

La propuesta de los juegos heurísticos de exploración, los juegos de construcción, de dramatización, necesitan de escenarios que inviten, convoquen, desafíen a la participación e interés por parte de los niños.



Defendemos la posibilidad de armar una sala que tenga listos para la acción escenarios simultáneos, bien equipados con materiales y actividades interesantes para desarrollar. El prototipo de esta propuesta es el de organizar el espacio de la sala en rincones o sectores o talleres o áreas de actividad. Estas son algunas de las nominaciones que aparecen en los textos para hacer referencia a diversas zonas, cada una con materiales particulares accesibles para los niños y con propuestas de actividades para realizar eligiendo entre alternativas.

Resulta interesante tomar los aportes de Iglesias Forneiro (1996) para caracterizar los diferentes modelos de organización del espacio del aula /sala. Una sala organizada centralmente con mesas y sillas y estanterías sobre las paredes corresponde al modelo de territorios personales. En estos se prioriza la actividad individual y de grupo total. El segundo modelo organiza el espacio de la sala en diversas zonas con funciones diversas, zonificándola según



diversas áreas de actividades a elegir. En general, en estas salas se delimitan espacios muy definidos que otorgan intimidad y concentración hacia el interior de cada una de las propuestas. En este caso las mesas pueden estar en un sector diferente además del sector zonificado. El modelo mixto ubica las mesas dentro de las zonas de juego y trabajo y los niños cuando realizan actividades de grupo total se sientan en las mesas dispersas, o bien se las corre momentáneamente hacia el centro de la sala para lograr una reunión de todo el grupo. Veamos algunos esquemas de estos modelos.

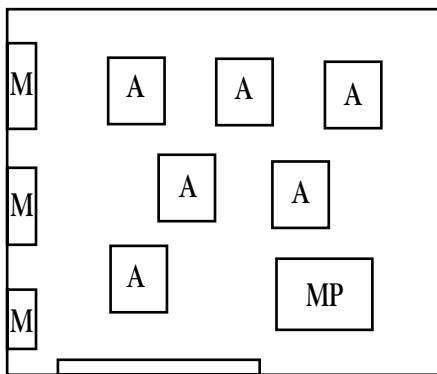
Modelos de organización dentro del aula

Teniendo en cuenta la distribución del mobiliario dentro del aula, podemos encontrar los siguientes modelos de distribución de los espacios.

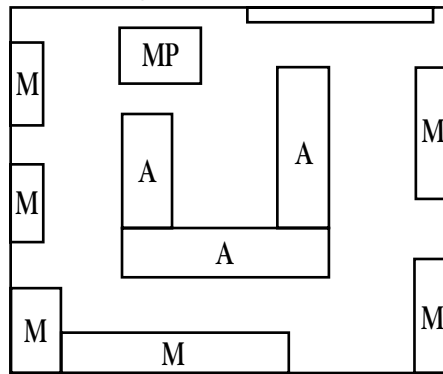
1. En caso de Aula única

a) Modelo de Territorios personales

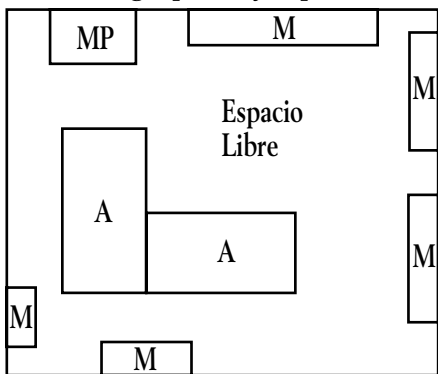
1 Mesas dispersas.



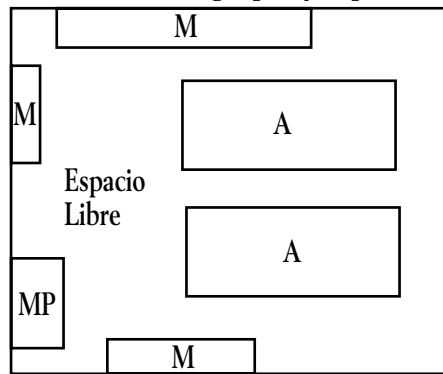
2 Mesas agrupadas en "U".



3 Mesas agrupadas y espacio libre.



4 Mesas en dos grupos y esp. libre.

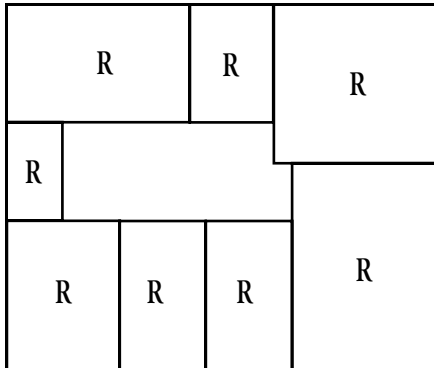


MP: Mesa del docente.
 A: Mesas de los alumnos.
 M: Muebles.

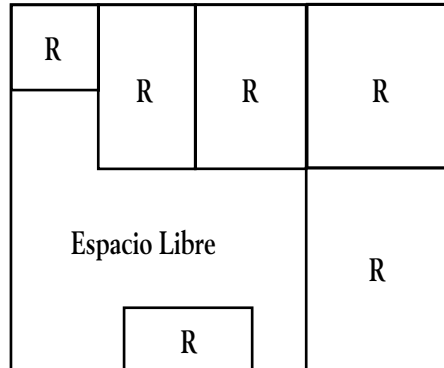
b) Modelo de distribución por **Funciones o áreas de actividad.**

Algunas variantes de estos modelos se describen a continuación:

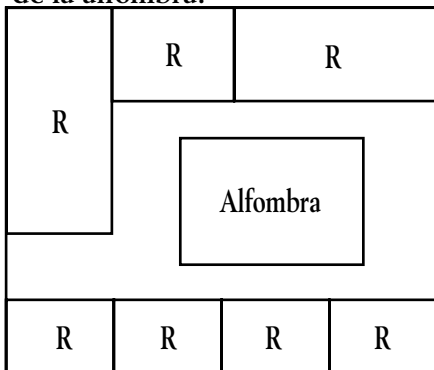
1 Todo el espacio dividido por rincones.



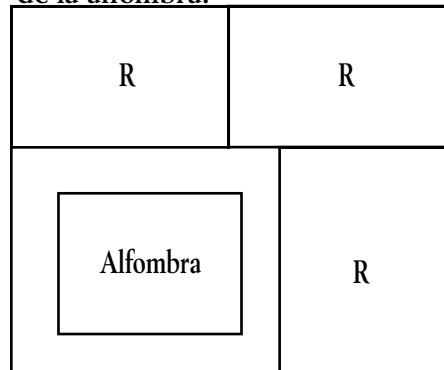
2 Rincones alrededor de un espacio libre.



3 Rincones alrededor de la alfombra.



4 Rincones alrededor de la alfombra.



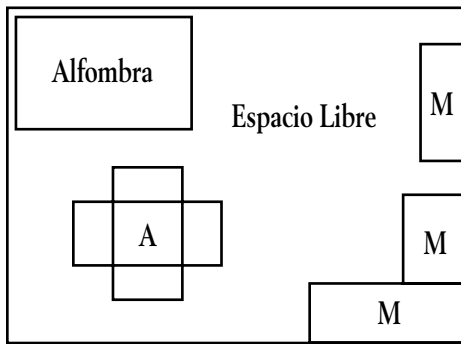
R: Rincones o sectores de actividad.

c) Modelos **Mixtos**

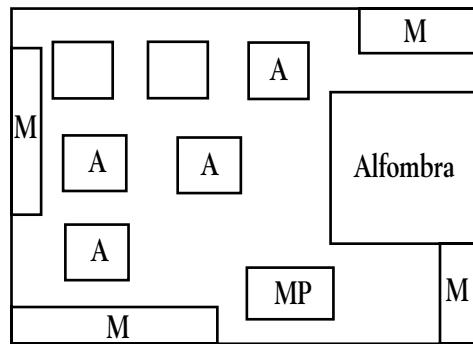
En lo que podríamos denominar modelos mixtos se incluyen dos tipos de organización de aula.

- 1) La organización más simple consiste en un espacio de mesas situadas por territorios personales y una alfombra y/o espacio libre para la realización de juegos.

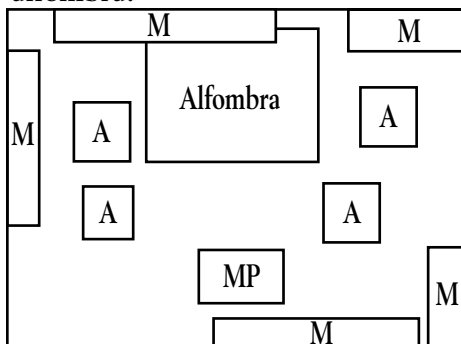
**1 Zona de mesas agrupadas.
Alfombra y espacio libre con
materiales alrededor.**



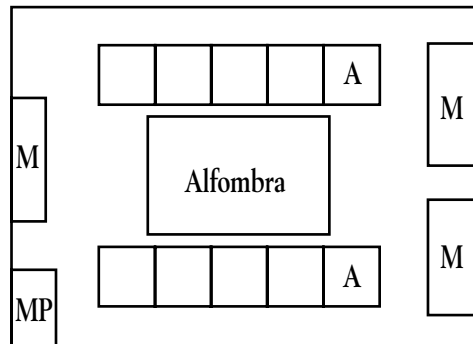
**2 Mesas alrededor de la
alfombra.**



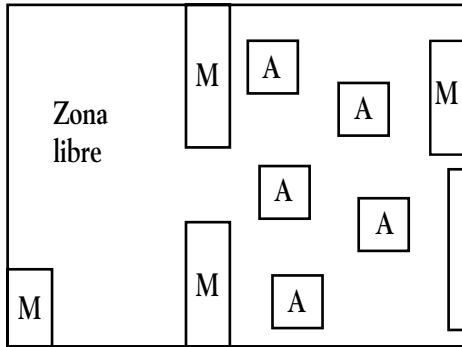
**3 Mesas alrededor de la
alfombra.**



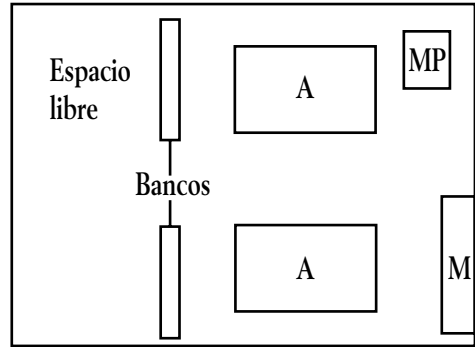
**4 Mesas a ambos lados
de la alfombra.**



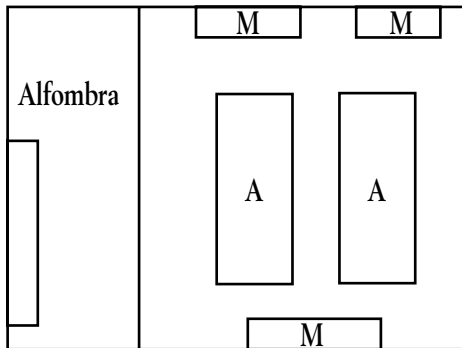
5 Zona de mesas y zona libre.



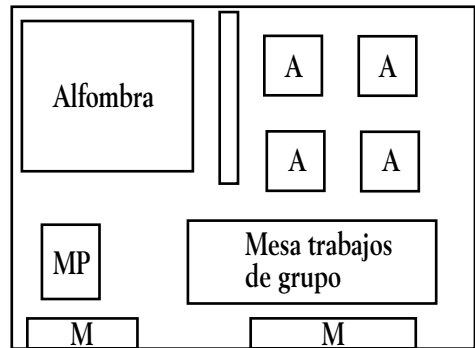
6 Zona de mesas agrupadas y zona libre.



7 Mesas agrupadas y alfombra.



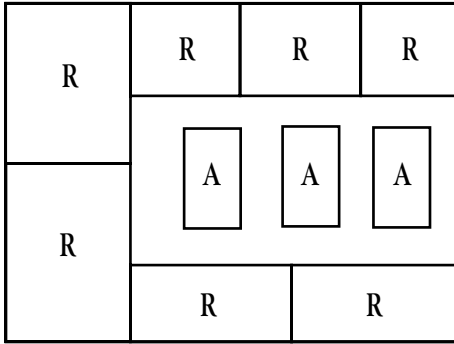
8 Mesas de alumnos, alfombra y mesa para trabajos de grupo.



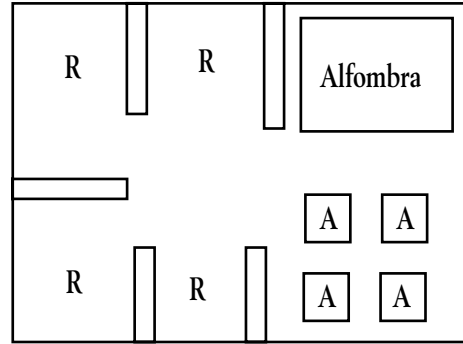
c2) Territorios personales y rincones de actividad.

2) Los modos más complejos de organización del espacio dentro de este modelo incluyen un espacio o zona (que tiene una delimitación clara) de mesas para todo el grupo y varios rincones de actividad (juego simbólico, actividad plástica, lógica, etc.) siguiendo distintas disposiciones espaciales.

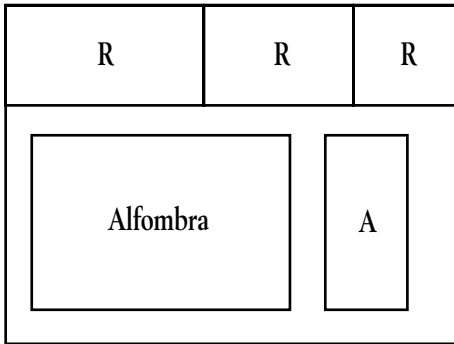
1 Rincones alrededor de la zona de mesas.



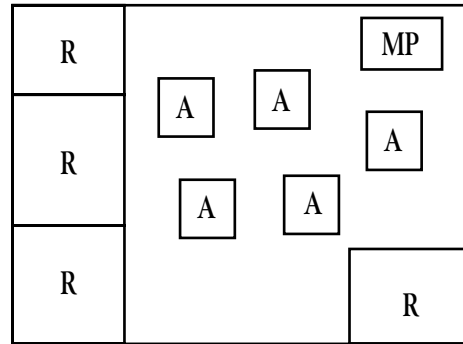
2 Mesas integradas en una zona y rincones.



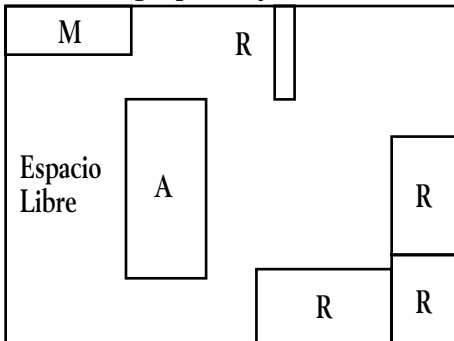
3 Mesas agrupadas, alfombras y rincones en el lateral.



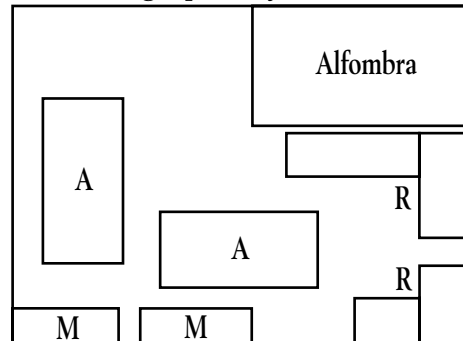
4 Mesas en el espacio central y rincones en el lateral.



5 Mesas agrupadas y rincones.

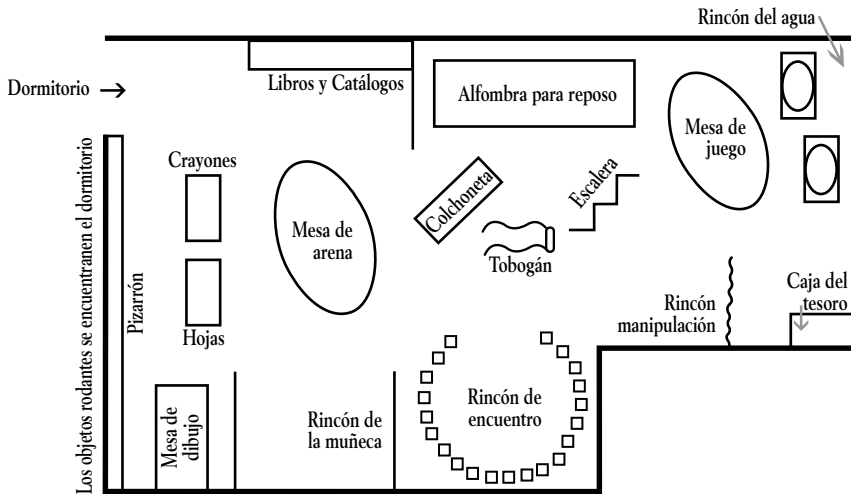
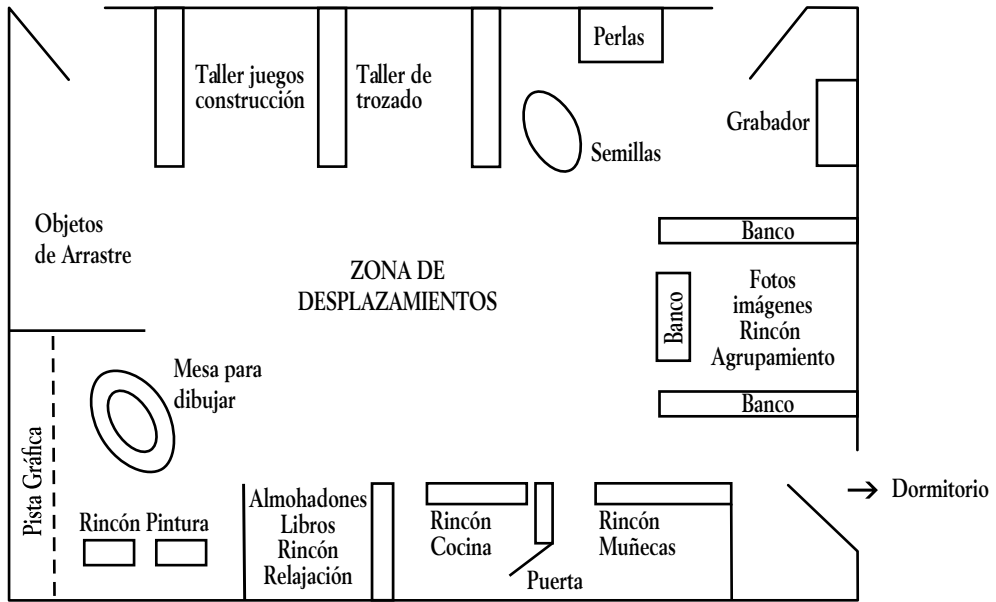


6 Mesas agrupadas y rincones.



Organización: zonas de actividades

La Sección de 2 años en Francia (1985)



Fuente: Iglesias Forneiro (1996) "La organización de los espacios en la educación infantil". En Zabalza comp. (1996). *Calidad en la educación Infantil*. Madrid. Narcea.

ACTIVIDAD

Comparen los planos de sus salas y la distribución del mobiliario con los modelos presentados por Forneiro.

- ¿Qué características tiene la organización espacial de sus salas?
- ¿A cuál de los modelos propuestos por Forneiro responden?
- ¿Creen conveniente revisar esta organización espacial? ¿Por qué?
- Discutan sobre los espacios compartidos, SUM, patio, pasillos, salas para talleres, Sala de música u otros espacios si los hubiere. ¿Se podrían transformar en un escenario alfabetizador?

A modo de cierre de estas primeras consideraciones respecto de las variables **tiempo, grupos y espacios**, consideramos interesante ver cómo estas asumen características particulares para el caso de una de las modalidades, a nuestro entender privilegiadas, para organizar la enseñanza en la Educación Inicial como lo es la **multitarea**.

En relación con los tiempos, es necesario, desde nuestra perspectiva, proponer todos los días un tiempo de actividad electiva, lo que supone que se ofrezcan tareas diversas ofertadas en simultáneo. Todos los días la sala debe invitar, convocar, provocar a los niños a elegir entre escenarios alternativos tal como lo plantea la **multitarea**.

Con respecto a los grupos, la modalidad organizativa de la **multitarea** lleva a la conformación de pequeños grupos para el desarrollo de las actividades. Permite a los niños una mayor interacción entre ellos y un inicio del trabajo cooperativo en todas las salas. Supone el desarrollo de la autonomía y una suerte de interacción entre iguales donde los diferentes niveles de apropiación de los niños pueden funcionar como incentivo para un mayor y más rico aprendizaje. Los grupos pueden conformarse espontáneamente de acuerdo con las elecciones que realicen los niños. Pueden ser definidos por la/el docente (siguiendo criterio de homogeneidad y/o heterogeneidad). El trabajo alternado en el día y en la semana, de diversas formas de organización de la tarea, lleva a la movilización de roles, a mayores posibilidades de que se enriquezcan en el intercambio con otros.

Tiempo, grupos y espacios constituyen tres organizadores de las prácticas cotidianas y al mismo tiempo pueden tomarse como dispositivos pedagógicos centrales para analizar las prácticas de enseñanza tal como sucede en el devenir cotidiano.

Estas formas de organizar la enseñanza deben acompañar de manera particular cada uno de los contenidos a enseñar. Señalamos que, según sean los contenidos, serán más o menos apropiadas unas u otras estrategias. No se enseña de igual manera a disfrutar un cuento que a explorar las propiedades de los objetos, a compartir la merienda respetando los modos sociales de llevarla a cabo.

Tal como ya hemos enunciado, resulta central también analizar cómo definimos qué enseñar y, si al tomar estas decisiones, hacemos realmente una propuesta de Educación Integral. En el próximo apartado analizaremos los criterios para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos de la enseñanza.

El contenido a enseñar para una educación integral*

La participación activa de los niños/as en variados dominios culturales –en el contexto de interacción con otros niños y adultos– promueve la apropiación de los contenidos de la cultura, el proceso de construcción de la propia identidad y la inserción social de los más pequeños.

La enseñanza implica la existencia de un sujeto/niño que construye su mundo activamente con la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura. A la vez que promueve el desarrollo personal y social de cada pequeño.

*.- La siguiente sección retoma los planteos desarrollados en *Políticas de enseñanza* (MEN, 2011).



El objetivo de la enseñanza es ampliar las oportunidades de conocer y comprender la realidad complementando las singulares tradiciones y culturas familiares de los niños. Acorde con ello, la propuesta pedagógica “refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social”. (NAP, 2004).

Siempre que un adulto transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en los niños podemos afirmar que aquello que enseña es un contenido. De acuerdo con Sacristán (1992):

Sin contenido no hay enseñanza; cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos que se educan [...].

En el ámbito de la Educación Inicial algunas voces sostienen que hablar de contenidos sólo remite a lo disciplinar y que tal conceptualización rigidiza la enseñanza. Es preciso tener presente que los contenidos provenientes de múltiples campos del conocimiento son el producto de un proceso de descontextualización de conocimientos y saberes, que adquieren en el ámbito escolar una nueva re-contextualización como formato factible de ser enseñado.

En gran medida, los contenidos de la Educación Inicial encuentran sus fuentes en aquellos saberes y conocimientos construidos por los campos disciplinares, como las ciencias y los lenguajes artísticos. Es preciso reconocer

la importancia ético-política, así como el enriquecimiento pedagógico-didáctico que la incorporación de los contenidos disciplinares representó para la Educación Inicial.

Sin embargo, es interesante observar que mucho de lo que se enseña a niños menores de seis años proviene también de otros ámbitos que no remiten a lo disciplinar; como cuando desde el enfoque evolutivo se promueven aspectos del desarrollo como: comer, caminar, trepar, jugar a determinados juegos, adquirir el control de esfínteres, etc. Estos logros, tradicionalmente considerados como producto de un desarrollo biológico y/o espontáneo, los comprendemos hoy desde una perspectiva sociocultural, como aspectos que se fortalecen y amplían a través de la enseñanza.

En este contexto, el lugar que ocupa el juego y su relación con los procesos de aprendizaje de los niños/as pequeños, merece una consideración particular. El tratamiento del juego constituye uno de los paradigmas fundantes y vigentes en el campo de la educación infantil. La LEN establece una relación entre juego, cultura y desarrollo al afirmar que uno de los objetivos de la Educación Inicial es “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Considerar el juego como un contenido de la cultura implica afirmar que se trata de una práctica social que se enseña y se aprende.”



ACTIVIDAD

- Retomando el cronograma diario o semanal trabajado, hagan un listado de aquello que enseñan, y agrúpenlo con algún criterio fácil de nominar.
- A continuación lean el fragmento que sigue del documento *Políticas de enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial* (MEN, 2011) y luego comparen, agreguen, señalen aspectos en que coincide, aspectos que nomina en forma diferenciada, y aspectos que resultaron aportes al listado elaborado por ustedes, aspectos que aparecen en el suyo y no en el texto.

Acorde con estas consideraciones, **la enseñanza en la Educación Inicial** promueve la participación sistemática de los niños y las niñas en múltiples experiencias formativas:

Experiencias para la formación personal y social

Es necesario que los adultos educadores tengan en claro que cotidianamente y en todas las actividades que realizan están promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos individuales y sociales de los pequeños. El tipo de vínculos que establecen, los estilos de comunicación y las actitudes que manifiestan ponen en juego y transmiten modos particulares de interacción y valores que los niños aprenden cotidianamente.

A modo de ejemplo, cuando los nombran y felicitan por sus logros, y también mientras exploran, juegan o escuchan cuentos, les enseñan a reconocerse, a confiar, a expresarse, a solicitar, a cuidarse, a cuidar de los otros, a respetar formas sociales de estar con otros, a cuidar los objetos y el mundo natural, a percibir y apreciar el entorno, etc. Las experiencias personales y sociales promueven que los niños perciban a sus maestros como figuras de sostén que les ayudan a confiar en sus propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de compartir e interactuar con otros. Que se sientan nombrados, cuidados, queridos y respetados.

A medida que el niño realiza experiencias vitales se constituye como sujeto y se adentra en la cultura social con mayor autonomía, con confianza en sí mismo y en los otros, respetando el “no” y algunos comportamientos que hacen al estar con otros. Todos estos aspectos personales y sociales de los niños se constituyen vinculados con los bienes de la cultura. Es interesante que los adultos educadores se puedan detener a observar cómo sus actitudes, respuestas y propuestas cotidianas conforman subjetividades en los niños; promueven enseñanzas que transmiten formas sociales de convivencia”.



Experiencias para la alfabetización cultural

Experiencias estéticas

El contacto frecuente con una variedad de lenguajes artístico-expresivos, a través de la apreciación, la exploración y la producción, implica enseñar a los niños modos de acceder a las experiencias sensibles. Enriquece las formas de “mirar” la realidad, comprenderla y accionar sobre ella. Acercar a los niños a percibir sensiblemente la naturaleza, disfrutar de variadas manifestaciones del arte y de los bienes de la cultura habilita otras formas de pensar que enriquecen desarrollos infantiles integrales. Si el maestro busca acercar a los niños a los lenguajes artísticos expresivos, las formas de enseñar serán la selección y transmisión sensible de productos de la literatura, la música, las artes visuales y la expresión corporal, entre otros. Las propuestas incluirán experiencias en las cuales los niños puedan participar como “productores” y también como espectadores activos que aprenden a apreciar el arte en sus múltiples expresiones.

Experiencias corporales

Se trata tanto del logro de habilidades motoras para resolver situaciones de movimiento, como así también modos de expresión y comunicación del cuerpo a través de movimientos sensibles. Propuestas que invitan a la



expresión espontánea, que convocan también a situaciones guiadas por la mediación del maestro en el marco de la interacción con otros niños. Propuestas diversas en sus objetivos que remiten a los saberes que se enseñan en la educación física, la psicomotricidad, la expresión corporal, las danzas, los juegos teatrales, etc.

Experiencias para conocer el ambiente

Incluyen los aspectos naturales (mundo natural), físicos (de los objetos), sociales y simbólicos (las tramas societarias), e involucran también la resolución de problemas matemáticos y el uso del número, el espacio y la medida en contextos sociales. El conocimiento, la observación y la exploración sistemática del ambiente, permitirán a los niños poder “leer” y conocer desde “la acción” y “la transformación” los entornos vitales cercanos, y adentrarse en algunos otros desconocidos o lejanos. Enseñar a conocer el ambiente natural y social implica poner a los niños en contacto directo con él, problematizando la mirada, brindando información, sistematizándola al armar escenarios de juego dramático en



pequeña escala, construyendo con ellos paneles con dibujos, fotos, etc. De la misma manera, cuando enseñamos a bebés y a niños a indagar las propiedades de los objetos del ambiente natural y social pondremos a los pequeños en contacto directo con objetos de la cultura y de la naturaleza. En esa interacción el maestro armará escenarios seleccionando objetos diversos, con colores, texturas, olores, propiedades que los niños/bebés descubrirán en su exploración con ellos. El aprendizaje por descubrimiento a través de la exploración es una modalidad muy adecuada para incluir en este nivel. Ofrecer oportunidades para la exploración hace referencia a todas aquellas situaciones en las cuales los alumnos tienen autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones con el fin de obtener información sobre el mundo que los rodea.

Experiencias de juego

Se plasman tanto a través de actividades propuestas por el docente, como de juegos organizados por los niños a partir de ciertos “escenarios” que diseñan los maestros con intención de enriquecer el jugar de los niños. La regularidad y amplitud de los tiempos para jugar, la variación de los formatos de juego, la posibilidad de jugar en distintos espacios, las alternativas en la organización grupal, los juegos, juguetes y materiales disponibles, así como la participación e intervenciones de los maestros, se configuran como condiciones para el desarrollo integral de los niños. Se trata de juegos compartidos en pequeños grupos, en parejas o en grupo total, en los cuales se integran los gestos y las palabras en el intercambio de ideas, las alternativas de acción y resolución, favoreciendo avances en la descentralización cognitiva y en la interdependencia y complementariedad de los jugadores.



Se incluyen diferentes formatos de juego, como los juegos corporales en espacios cerrados y al aire libre, que amplíen las posibilidades de movimiento y desplazamiento. Juegos de dramatización que reconstruyan distintos ámbitos de la experiencia social cercana y también ampliada a “otros mundos posibles”, ligadas a situaciones reales y ficcionales. Juegos de construcciones con distintos materiales que por sus características presenten diferencias en las posibilidades de uso y combinación, propiciando procesos de comparación, planificación y análisis de lo realizado. Juegos con reglas convencionales que permiten que los niños vayan ajustando sus acciones en función de lo acordado, y al mismo tiempo avancen en el análisis de la dinámica de cada juego. Juegos tradicionales y regionales que revalorizan el universo simbólico de las comunidades y permiten la integración de aspectos relativos al movimiento, los ritmos, el desarrollo del lenguaje y la complementariedad en los roles.

Estas experiencias requieren de materiales idóneos que impulsarán aprendizajes con relación a sus características físicas y funcionales, al avance en las destrezas y habilidades que implica su uso, y a la reconstrucción ficcional de los ámbitos de la experiencia cultural a los cuales refieren.

Experiencias con el lenguaje

Se basan en el reconocimiento de la importancia del lenguaje para comunicarse, para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales y posibilitar el “ingreso a otros mundos posibles”. Estas experiencias implican la instalación cotidiana y sostenida de propuestas diversas donde se desarrollen las cuatro competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, como formas de representación y comunicación necesarias de ser enseñadas sistemáticamente en el contexto escolar.



Promover la comunicación y el intercambio verbal en la vida diaria de la sala y el Jardín, así como durante los juegos; explorar los diferentes formatos comunicativos; iniciar en la producción de textos escritos dictados al maestro, así como la escritura exploratoria de palabras y textos breves (el nombre propio y otras palabras significativas); la apreciación de la literatura mediante el disfrute de las narraciones y la lectura de cuentos, poesías, adivinanzas, entre otros, son algunos ejemplos que dan cuenta de las experiencias con el lenguaje.

Los niños van formándose progresivamente desde muy pequeños como lectores y escritores si tienen la oportunidad de participar en situaciones donde se lee y se escribe en la interacción con otros niños y adultos. Experiencias que resulten significativas para ellos, en las cuales el maestro actúa como mediador cultural que acerca a los niños una selección de textos escritos y guía su interpretación, que lee por ellos para transmitir información valiosa y necesaria, que escribe junto a ellos haciendo posible comprender el sentido de la palabra escrita. Así, construyendo sentido con el lenguaje, la Educación Inicial asume su compromiso alfabetizador, asegurando el inicio de la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación y el acceso a los conocimientos.

Experiencias con TIC

Pensadas como eje transversal en las prácticas cotidianas de enseñanza, y de acuerdo con el modelo globalizador y articulador de contenidos que remiten a múltiples campos del conocimiento y lenguajes. Experiencias que enseñen el sentido de los dispositivos tecnológicos como medios al servicio del individuo, superando la perspectiva del consumo digital. Propuestas centradas en la formación de sujetos capaces de construir habilidades y destrezas comunicativas, colaborativas y de gestión de la información, necesarias para su inclusión efectiva en la sociedad. Que promuevan dinámicas de interacción entre pares y con los adultos, en las cuales los niños puedan acceder a las diferentes herramientas tecnológicas a través de su uso y sean involucrados de manera activa en los procesos de búsqueda, análisis, experimentación, razonamiento, reflexión, aplicación y comunicación, desarrollando las capacidades que les permitan interpretar y comprender la realidad.

ACTIVIDAD

Vuelvan a discutir y precisar, en el grupo de docentes con los que vienen reflexionando, los dos grandes aspectos que se enseñan en la Educación Inicial: la alfabetización cultural y los desarrollos **personales y sociales**. Reflexionen cómo uno y el otro se vinculan en cada contenido a enseñar.

A modo de cierre y retomando lo desarrollado en este apartado proponemos algunos criterios a tener en cuenta para seleccionar los contenidos a enseñar:

- Promover una educación integral.
- Permitir que los niños amplíen sus conocimientos acerca del ambiente, los lenguajes verbales y artístico-expresivos, el juego, y los modos sociales de interactuar con los otros en los diferentes contextos afianzando los sentimientos de confianza, autonomía y seguridad afectiva.
- Expresarlos en términos de acciones. Se enseñan prácticas, modos de hacer.

En relación con el modo de organizar los contenidos, cómo agruparlos, ponemos en cuestión los criterios disciplinares (por áreas curriculares como Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, etc.) porque no responden a la especificidad de la enseñanza para niños menores de 6 años. También cuestionamos los criterios psicológicos (por áreas socio-afectiva intelectual/cognitiva y motora) hoy ya prácticamente ausentes en casi todos los documentos curriculares porque ponen el acento en acompañar el desarrollo más que en enseñar. En este sentido, el organizarlos (agruparlos/clasificarlos) por ejes de experiencias enfatiza la alfabetización cultural como modo de enriquecer el desarrollo personal y social. Pone el énfasis en la transmisión de la cultura más que en acompañar los hitos del desarrollo. Este criterio nos posiciona en una perspectiva pedagógica que incluye los aportes de la psicología en tanto atiende a lo que pueden aprender pero procura ir más allá de las posibilidades reales del desarrollo, ofreciendo la transmisión del universo cultural, concretando el derecho de los niños de acceder al conocimiento desde que nacen.

En relación con la secuenciación, es decir cómo ordenarlos en el tiempo, entendemos que esto se vincula y depende de los diferentes tipos de conocimientos propuestos para enseñar.

Si nos proponemos enseñar los lenguajes artístico-expresivos, los contenidos a enseñar se ordenan alternando entre propuestas de producción y de apreciación en tanto ejes del aprendizaje artístico (Eisner). Dentro de la producción se parte de la exploración, experimentación de las notas características de los diferentes lenguajes, hasta el armado de una imagen, la producción de un cuento, el acompañamiento instrumental a una canción, la improvisación de movimientos creativos como parte de una danza personal y placentera.

Cuando es el conocimiento físico, el conocimiento de las propiedades de los objetos, la secuencia puede basarse en los diferentes modos en que los niños pueden actuar sobre ellos: actuar sobre los objetos y ver cómo reaccionan, actuar para producir un efecto deseado resolviendo un problema, expresar oralmente “como se hizo para” (Kamii, DeVries). Estos pueden ser momentos de una actividad o bien diferentes actividades secuenciadas.

Luego las secuencias pueden atender a ofrecer oportunidades de generalización de los esquemas y conocimientos construidos. Así, en Matemática se piensa en actividades de construcción de nuevos conocimientos, de transferencia / generalización / institucionalización de los saberes. A partir de plantear determinados problemas a resolver, los niños tendrán oportunidad de ir construyendo nuevos procedimientos y nuevos saberes que socializarán con el resto de sus compañeros, para luego sistematizar la información, construir nuevas relaciones entre los conocimientos.

En el caso del conocimiento del ambiente social y natural se proponen actividades de búsqueda de información, realizando experiencias directas, entrevistas, leyendo textos informativos, enciclopedias y luego actividades de sistematización de esta información relevada a través de la participación en juegos dramáticos, de construcción, de elaboración de maquetas, libros, etc. En todos los casos se establecen relaciones entre las diferentes informaciones relevadas favoreciendo la apropiación, el conocimiento del ambiente social en toda su complejidad.



B. La multitarea para organizar la enseñanza⁶

Justificación de la multitarea

La multitarea es una modalidad organizativa privilegiada porque favorece el desarrollo de actitudes de autonomía, promueve el trabajo en el pequeño grupo, respeta los tiempos de aprendizaje individuales y al ofrecer propuestas desafiantes contribuye al logro y concreción cotidiana de una educación integral. A continuación desarrollaremos brevemente cada uno de estos argumentos:

- Favorece el desarrollo de actitudes de autonomía.

En primer lugar, la multitarea permite a los niños elegir realizando el juego o la actividad por la que se sienten realmente motivados, interesados, promoviendo la autonomía en la elección. De todo lo que se le ofrece y se le acerca, el niño elige y comienza a jugar, a explorar, a construir, a dibujar, a leer, etc. Según sean las diferentes propuestas simultáneas.

6.- En este apartado se transcriben algunos fragmentos de la conferencia "La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial", desarrollada por Rosa Violante en el marco del Congreso de Educación Inicial "El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente", Escuela Normal Superior N° 3 "Mariano Moreno", Rosario, Santa Fe, 31 de agosto 2013.

Se promueve la autonomía también en el sentido de que los niños cuentan con el material a su alcance para poder acceder a él sin necesidad de solicitarlo al docente. Como disponen de variadas alternativas también son autónomos en la decisión acerca de con qué material van a trabajar, qué van a hacer, cómo, con quiénes, si lo harán solos o con otros.

Esta primera argumentación exige al docente la construcción de escenarios ricos en posibilidades, diseñados de tal modo que los materiales sean visibles, accesibles, dispuestos con criterio estético, en cantidad suficiente. Se ha de evitar la “hipo” y la “hiper” estimulación (Prieto,1990).⁷

Algunos formatos de multitarea no suponen elección por parte de los niños sino que el docente es quien define los subgrupos y las tareas según posibilidades de aprendizaje y propósitos particulares que se plantean para cada niño y pequeño grupo. Esta es una modalidad que no se contrapone con la presentación de alternativas para elegir sino que se complementa. En este último caso la autonomía se desarrolla o promueve en modo más restringido, estaría presente sólo en relación con el modo en que el niño accede a los materiales y se organiza para la realización de una tarea definida por el docente, y, en el caso de niños más grandes, definida por los propios niños.

- **Promueve el trabajo en el pequeño grupo.**

Al ser varias las alternativas ofrecidas, generalmente sucede, como consecuencia, la conformación espontánea (o no) de pequeños grupos.

El participar en un pequeño grupo permite a los niños mayor interacción, mayor participación directa para accionar, proponer, acordar, es decir, se hace posible el inicio de una verdadera experiencia cooperativa, *co-operar* con otros, porque son un número de niños que posibilita esta acción.

Para esto el docente ha de disponer de una variedad adecuada de alternativas con cantidad y calidad de materiales para cada opción. Los elementos

7.- Julia Prieto nos habla de la estimulación “virtuosa” y sus “vicios” correlativos: hiper e hipoestimulación. A través de estos conceptos hace referencia al modo en que interactuamos con los bebés y cómo organizamos el desarrollo de actividades de una jornada.

estarán dispuestos en el espacio en forma distanciada o sectorizada o zonificada a través de algún indicador que recorte y defina cada propuesta en particular.

Si bien no se desarrollará en este escrito, es importante considerar que existen diferentes opciones con las que cuenta el docente para trabajar con el pequeño grupo y diferentes criterios posibles a tener en cuenta para organizarlos y tomar decisiones didácticas. Grupos homogéneos, heterogéneos, conformados en forma libre por los niños, definidos de antemano por el docente, sostenidos en el desarrollo de una secuencia de enseñanza, o variados. Lo importante es alternar, dando a los niños múltiples posibilidades de intercambiar puntos de vista, modos de hacer con sus pares, “lugares”, roles alternativos en los diferentes subgrupos de los que forme parte.

- **Ofrece alternativas (propuestas desafiantes) todas pensadas como oportunidades para lograr un aprendizaje significativo.**

Para resultar significativos han de considerarse las posibilidades reales de aprendizaje de los niños y sus saberes previos. Resultan significativos aquellos aprendizajes donde el niño tiene un lugar de sujeto activo productor y constructor de sus conocimientos. Esto se logra cuando el docente es capaz de armar situaciones desafiantes, que provoquen a los niños, que los inviten a la acción. Por ejemplo, cuando proponemos experiencias directas con objetos, planteo de situaciones problemáticas a resolver, actividades que demanden creatividad en los modos de realizarlas.

- **Posibilita el desarrollo de la actividad en términos de tiempos flexibles que atienden a demandas individuales y grupales en simultáneo. Permite respetar los tiempos particulares de aprendizaje de cada uno y de todos los niños.**

La exigencia de realizar todos juntos “al mismo tiempo” la misma tarea, en el mismo lugar, esperando resultados similares, es una perspectiva que busca “invisibilizar”, “homogeneizar” las particulares formas individuales a través de las cuales se dan los procesos reales de aprendizaje. Por esta razón la multitarea se presenta como la oferta de alternativas posibles con tiempos

flexibles para su realización dado que los niños pueden realizar las acciones y las formas de conocer, de explorar, respetando sus tiempos personales. El docente observa, arma intervenciones según se vayan sucediendo las situaciones y podrá elegir con qué subgrupo trabajar más en profundidad mientras otros niños con autonomía pueden estar desarrollando otras actividades enriquecedoras. Los tiempos de espera innecesarios, tiempos inertes que provocan a veces angustia, inquietud, clima de desorden, pueden evitarse a través de esta modalidad organizativa.

- **Contribuye al logro y concreción cotidiana de una Educación Integral.**

El ofrecer alternativas para elegir, promover la autonomía, facilitar el trabajo en pequeño grupo y la interacción con otros contribuye al *desarrollo personal y social* (uno de los ejes de la educación integral) al mismo tiempo que cada una de las ofertas propone la enseñanza de contenidos diversos vinculados con los procesos de alfabetización cultural (segundo eje de la educación integral) entendidos en sentido amplio. Así, se pueden ofrecer simultáneamente propuestas para enseñar el juego, el número, como memoria de la posición

y la cantidad, las características físicas de los objetos, los roles y funciones de los trabajadores de diferentes contextos sociales, el comportamiento de los seres vivos, el uso de las herramientas para pintar, dibujar, modelar, las canciones, los cuentos, las poesías junto con la autonomía, el trabajo compartido con otros, etc.



El docente, al diseñar las propuestas de las diferentes alternativas de la multitarea, ha de llevar un registro de lo ofertado con el fin de enseñar los contenidos que aborden las diferentes áreas de conocimiento, los lenguajes artístico-expresivos, el conocimiento del ambiente, el desarrollo corporal,

las prácticas del lenguaje y la matemática. Así en el día a día se irá desarrollando una propuesta de educación integral que además se propone enseñar autonomía, cooperación y trabajo con otros, construcción de conocimientos vinculados con las diversas áreas como parte del desarrollo de un proceso de alfabetización cultural entendida en sentido amplio.

Todas estas razones responden a los criterios que Zabalza considerara para armar propuestas de Educación Inicial de calidad. En este sentido la propuesta de multitarea responde a los requerimientos de “espacios bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as también desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos) [...] necesidad de dejar espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño quien decida lo que va a hacer [...]. Atención individualizada a cada niño y a cada niña [...] diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades [...] materiales diversificados y polivalentes [es decir] una de las tareas fundamentales de un profesor de Educación Infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los niños/as que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias de aprendizaje.[...]” (Zabalza, 1996: 50-52).

Pensar en la multitarea como una de las formas privilegiadas para organizar la enseñanza para niños menores de 6 años supone revisar tres variables didácticas, tres dispositivos pedagógicos de interés fundamental: el tiempo, los grupos y el espacio. Esto ya se ha desarrollado en los apartados anteriores.

Propongan tres espacios de multitarea para sus salas, como espacios para tiempos intermedios, en los que los niños elijan participar sin la presencia del maestro. Cotejen sus propuestas entre ustedes a fin de intercambiar posibilidades. A modo de ejemplo: un equipo de varios títeres y accesorios teatrales (telitas, cucharas, pelotas de tamaño acorde con los títeres) para armar escenitas teatrales; un sector con una caja de juguetes variados (coches, juego de naipes, trompos, pirinolas, etc.) una caja con imágenes para mirar, armar historias, etc.).

ACTIVIDAD

La multitarea en las salas de 0 a 3 años

La multitarea en la Educación Maternal (0-3) se presenta como forma constitutiva del devenir cotidiano y como alternativa en la construcción de escenarios permanentes y móviles.

La multitarea es constitutiva dado que las actividades de alimentación, higiene, sueño y juego se dan en simultáneo en subgrupos o individualmente, especialmente en la sala de bebés. Luego se van sucediendo ajustes hacia algunos tiempos institucionales que deben ser muy respetuosos de las posibilidades de cada niño en particular.

J. Ullúa (2009) caracteriza en forma muy clara la multitarea cuando plantea que al entrar a una sala de bebés y tratar de reconocer cuál es la actividad que se está realizando, aparecen varios subgrupos en los que se observan algunos bebés descansando, otros jugando, otros tomando mamadera en brazos de alguna de las docentes. En este sentido expresa claramente que la multitarea es constitutiva del devenir cotidiano en las salas maternas.

Entendemos que las propuestas de actividades han de pensarse en ofertas simultáneas, por lo menos dos, para que los niños puedan optar, ir y venir de una zona a otra: explorar objetos de la naturaleza o de la cultura en una cesta; dramatizar dándole de comer a un muñeco, mirar un libro, construir torres con bloques de espuma, acercarse a la docente para pedir mimos, dejarse abrazar y volver a los juguetes, los materiales, las propuestas simultáneas.

Sintetizando, se expone lo dicho en el siguiente cuadro:

| Multitarea en el devenir cotidiano | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|-------|---|--|--|---|--|-----------------------------|------------------------|
| Alimentación | Higiene | Sueño | Juego y otras propuestas de actividades | | | | | | |
| | | | Escenarios permanentes. Ofertas simultáneas a elegir entre: | | | | | | |
| | | | Juegos del "como si" | Explorar y descubrir las propiedades físicas de los objetos y materiales | "Leer" libros y poesías, apreciar imágenes | Jugar con el cuerpo. Propuestas para el desarrollo motor autónomo | Ejercitar la coordinación motriz. Habilidades psicomotoras | Construir, armar y desarmar | Dibujar, pintar, otros |

En este sentido, Soto y Violante (2008) proponen la presentación de escenarios permanentes y móviles como uno de los principios a tener en cuenta para armar propuestas de “buena crianza”. El escenario cotidiano donde los niños pasan su jornada ha de constituirse en un contexto de vida enriquecedor (Zabalza, 2000). En las salas se tienen que ofrecer escenarios permanentes y otras propuestas –móviles– de alternativas que se van cambiando durante el desarrollo de la jornada.

Cuando se piensa en escenarios permanentes está presente la idea de una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar, entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños.

Los escenarios permanentes son invitaciones a jugar y encontrar desafíos posibles que pueden elegir los niños de acuerdo con sus intereses y necesidades en cualquier momento de la jornada, sin tener que esperar a que la docente dé inicio a la actividad para el grupo total.

Es deseable recuperar la idea de pensar en lógicas organizativas para las propuestas, que respondan más a la cotidianidad propia de los hogares y bien distinta de las lógicas “escolares” centradas en la organización de los tiempos y espacios para grupos homogéneos donde todos al mismo tiempo desarrollan las mismas acciones y propuestas.

A partir de este planteo surge la propuesta de, entre otros posibles, los siguientes espacios de juego como parte del escenario permanente de las salas.

Espacio o escenarios permanentes para:

- Juegos motores.
- Juegos de exploración con diversos objetos y materiales.
- Juegos de construcción.
- Juegos para la ejercitación y coordinación motriz.
- Juegos del “como si”.
- Apreciación de producciones artísticas.
- Producción artístico-expresiva, corporal, plástica y sonora.
- Otras propuestas.

Estos escenarios permanentes pueden estar presentes en parte, según períodos, no necesariamente tienen que ofrecerse todos al mismo tiempo. Algunas semanas asumen definiciones particulares para cada una de las salas, ofreciendo propuestas específicas para bebés, deambuladores y niños de 2 años.

La multitarea en el Jardín de infantes

Al pensar en la **multitarea en el Jardín de Infantes** (salas de 3 a 6 años) consideramos de interés sistematizar y recuperar algunos formatos organizativos de diversas propuestas de actividades que han estado presentes en la historia de la enseñanza en las salas. Se presentarán a continuación aquellas que se reconocen como posibles formatos de multitarea.

En primer lugar se reconoce a **juego en rincones** o en **sectores** o **rincones de actividad**, como una de las propuestas centrada en la multitarea. Se caracterizan porque en cada rincón o sector se presentan tareas diversas con objetivos y materiales variados. A su vez pueden reconocerse dentro de las propuestas de juego en sectores: en primer lugar, la propuesta de los rincones tradicionales (dramatizaciones, construcciones, arte, juegos tranquilos, biblioteca, ciencias, carpintería) o bien esta misma propuesta, pero con la inclusión de otros rincones alternativos, como por ejemplo el rincón del agua, el rincón de cocina, el rincón musical, u otros posibles que surjan de las diferentes propuestas desarrolladas por los docentes. Por último, supone la inclusión de propuestas específicas vinculadas con el desarrollo de algún proyecto en particular, lo que a veces implica trabajar sólo con algunos rincones en los que se toman aspectos del proyecto en curso.

Tal como se ha señalado, es importante diferenciar las propuestas de multitarea “clásicas”, “tradicionales”, de otras que a continuación se desarrollan.

En este segundo grupo se propone el desarrollo de tareas diferentes y simultáneas pero todas contribuyen al logro de un objetivo común que es compartido, tal es el caso de los **talleres**. Por ejemplo, un **taller de juegos**

matemáticos propone distintos juegos. Se propone que los niños logren apropiarse de contenidos matemáticos como el número como memoria de la cantidad, de la posición etc. y son distintas las tareas propuestas/juegos alternativos para elegir. Los niños podrán lograr estos mismos propósitos participando de juegos de recorrido (presentados en un sector) juegos de emboque (como otra alternativa) juegos de cartas, juegos de rellenar, juegos tradicionales, entre otros. O, a modo de ejemplo, un taller de diferentes juegos de recorrido: pueden optar entre el juego de la oca, carrera de coches, ludo. Es decir, diferentes propuestas a elegir presentadas en simultáneo. Otro ejemplo puede ser proponerles que “toda la sala sea un **rincón de arte**” y en cada sector podrán elegir entre trabajar con modelado, pintura, dibujo, o collage. Algo así como un taller de arte pero en el que en simultáneo se presentan las diferentes técnicas como diversas propuestas para elegir entre ellas. Este formato es reconocido en muchos casos como *propuesta de talleres*.

Otro formato diferente al **juego en rincones** lo conforma lo que en algunos textos se denomina “**juego-trabajo**”. Los niños elaboran diferentes materiales (por ejemplo, un grupo elabora los billetes, otro la máquina registradora, otro la lista de precios, etc.) para luego reunirlos en una actividad grupal de dramatización. Respondiendo al mismo formato también se podría pensar en otras alternativas donde cada subgrupo elabora lo necesario para realizar luego una actividad grupal donde las producciones de los pequeños grupos se sumen e integren. Por ejemplo, si se quiere construir una maqueta de algún espacio social que estén indagando (por ejemplo, el zoológico) un grupo modela los animales, otros los caminos, otros la boletería, etc. Luego cada grupo ubica sus producciones en la maqueta común. En estos casos la primera actividad es de multitarea en tanto los niños pueden optar entre diversas propuestas de construcción de materiales.

Todas estas propuestas están pensadas para ser realizadas con niños de las mismas edades, pero también resultan muy adecuadas cuando se trabaja con niños de edades mezcladas o integradas, o salas multiedad.

También puede recurrirse a la multitarea como alternativa organizativa cuando se necesita desarrollar algún trabajo (con una interacción específica por parte del docente con el pequeño grupo). Por ejemplo, para la producción de un escrito, o el diálogo respecto de cómo producir algo en particular. En estos casos podrán organizarse diferentes propuestas alternativas en las que los niños puedan trabajar en forma autónoma (por ejemplo, construcciones, dramatizaciones, juegos tranquilos que sean conocidos) y en simultáneo ir convocando a los subgrupos definidos por el/la docente para poder trabajar especialmente en la producción o lectura de lo que se proponga.



C. La anticipación planificada y estructurada: unidad didáctica, proyecto, secuencia

En la Educación Inicial se hacen presentes tres estructuras didácticas características para planificar el qué y el cómo enseñar. Estas son: *la unidad didáctica, los proyectos y las secuencias didácticas*. En ellas los maestros organizan la enseñanza atendiendo al objeto de conocimiento y a su enfoque.

Adentrar a los niños en su territorio vital, desde la indagación, la acción (experiencias directas), el juego, la búsqueda de información y su sistematización implica que un docente armará estructuras didácticas para organizar la enseñanza, globalizando-articulando contenidos. Seleccionará recortes del ambiente natural y social (**unidades didácticas**), o trabajará centrado en un producto final, generalmente en el que puede preponderar un área en especial (**proyecto**) o armará **secuencias didácticas** con continuidad y variedad para lograr enseñanzas y aprendizaje en torno a los contenidos que seleccione. En todos ellos tomará decisiones en relación con las variables didácticas que aquí se plantean: tiempo, espacio y materiales, dinámica del grupo y contenidos, entre otras variables.

Es importante que los docentes puedan hacer de la planificación una herramienta para guardar memoria de lo que se va a realizar; prever y organizar

la enseñanza, teniendo en claro aquello que quieren enseñar (contenidos), las actividades y materiales que utilizarán, y finalmente la manera en que evaluará los aprendizajes realizados. Esta herramienta ha de ser clara, sintética pero a la vez comunicable a otros docentes que la necesiten leer. En todos los casos es siempre flexible, marca un camino posible que luego se irá enriqueciendo con los aportes de los niños, la comunidad y las circunstancias que se presenten y puedan enriquecer la enseñanza y los aprendizajes.

Unidades didácticas

Para armar unidades didácticas, se selecciona un recorte del ambiente natural y social, por su adecuación a los intereses y necesidades de los niños, a las posibilidades de acceso que brinde a la institución y a los conocimientos e intereses que de él tengan los docentes.

La idea es convertir al ambiente en objeto de conocimiento, es decir, “observar lo cotidiano con otros ojos: los ojos de la indagación y de la pregunta” (Serulnicoff, 2001). Ello implica abordarlo como una parcela del entramado socio-natural que recupere a *las personas*, con sus *objetos materiales* y *simbólicos*,



las historias que los constituyen, en *un tiempo* y en un *espacio* determinado, en donde lo natural se entremezcla con lo social sin forzamientos artificiales.

Un recorte del ambiente es una parcela de la realidad que conserva su complejidad. Esto significa que no se tomarán elementos aislados (los medios de transporte, los negocios, las profesiones, etc.) sino que se abordarán las personas, con los objetos que utilizan, los animales y plantas, en un tiempo y en un espacio determinados. Con las historias que con ellos se vinculen. Así, por ejemplo, *La panadería* con el personal que allí trabaja, los objetos y materiales que en ella se utilizan para fabricar, vender y comprar y tal vez la historia de esa panadería que le dé una cierta peculiaridad en su barrio; la función de la levadura para elaborar el pan, las características de las harinas, etc. De la misma manera *La verdulería*, *La Plaza del pueblo*, *El Club del Barrio*, *El mundial de Fútbol*, *La estación del tren*, *El Museo de Bellas Artes*, *El estuario del río*, etc.

Una vez **seleccionado el recorte**, los docentes indagarán y armarán interrogantes sobre él. Estos **interrogantes o preguntas problematizadoras** se irán respondiendo a lo largo de la unidad en las sucesivas actividades.

Así por ejemplo la unidad didáctica *La Panadería*, podrá ser abordada con algunas de las siguientes preguntas: (los interrogantes surgen del recorte y los saberes que de él se posean o se puedan conocer):

- ¿Quiénes trabajan en la panadería?
- ¿Con qué elementos para la fabricación de pan y otros productos y con qué materiales?
- ¿Quiénes compran, cómo solicitan el pan, las facturas, las galletitas?
- ¿Cuándo y en qué lugar de la panadería se trabaja en la elaboración de panes y pastelería?
- ¿Conocen la historia de la panadería?, ¿Saben algo de la familia que la fundó, los vecinos que la visitaron, el edificio que la alberga, etc.?

El recorte involucrará **actividades** para la *búsqueda de información*: salida a la realidad, a observar, a comprar, a conversar con informantes válidos; lectura de textos, enciclopedias, folletos, volantes de ventas, lectura en la web de información mediatizada por los docentes.; observación de videos y fotografías con comentarios e interrogantes, adecuados a las posibilidades infantiles.

Las actividades para la búsqueda de información se alternarán con otras para *sistematizar la información* mediante el juego dramático, el armado de paneles con los dibujos producidos durante la visita y/o en las instancias de búsqueda de información, el armado de maquetas para jugar durante varias veces, la producción de textos dictados al docente o escritos por propia mano. De esta manera los niños indagarán con su maestra buscando información y luego la irán sistematizando en el juego, en la confección de dibujos, en la escritura mediatizada.

Al terminar la secuencia de actividades se buscará realizar una *actividad de cierre y comunicación*, en donde se expondrá todo lo realizado, y serán los niños quienes comunicarán a sus familias, compañeros de otra sala, lo aprendido.

La unidad didáctica abordará los contenidos pertinentes. A modo de ejemplo, en *La panadería* seguramente se trabajarán contenidos vinculados con el trabajo de las personas, las características de las diferentes masas y la función de las levaduras, posiblemente contenidos matemáticos vinculados con el peso y los números como memoria de cantidad, entre otros datos.

Proyectos

Un proyecto es una estructura didáctica que organiza el docente en torno a un producto final: *La exposición de arte, La feria de comidas, La Kermés, El libro de los cuentos de animales*. En todas estas propuestas el producto final direcciona el trabajo que organizan los docentes centrado generalmente en un área en particular, con el protagonismo de los niños.

En el proyecto *La exposición de arte*, por ejemplo, pueden trabajar varias salas del Jardín o una sola; podrán participar niños de diferentes edades, en talleres de diferentes lenguajes artísticos. Así, con el trabajo cotidiano, durante un tiempo prolongado, se organizará la muestra final. El tiempo podrá ser de frecuencia semanal, se realizarán talleres de arte todas las semanas durante un cierto período del año. Y los grupos de niños podrán estar organizados por salas o por preferencia de taller.

De igual manera, *La feria de comidas* propone cocinar en talleres, en una sala o en varias, con edades homogéneas o no, diferentes comidas que los niños buscarán en recetarios, armarán la lista de alimentos con los que prepararán sus platillos y luego guardarán en el freezer los platos elaborados para la feria. Llegado el momento de la muestra final se armarán carteles, tal vez individuales, hechos con papeles plegados y recortados, para presentar las comidas que se ofrecen o se venden, y los niños serán los que distribuyan y atiendan a los visitantes.

Para la planificación de los proyectos, los docentes anticiparán los contenidos que abordarán, globalizándolos, pese a que seguramente habrá preponderancia de alguna área sobre otra, más vinculada al proyecto elegido. Determinarán las actividades que realizarán proponiendo momentos de búsqueda de información (por ejemplo, visitar alguna muestra de arte o recibir la visita de algún artista en el contexto escolar).

Las actividades de producción en talleres se desarrollarán durante un período de tiempo acotado o a lo largo de varios meses del año. En el momento de cierre se presentará el producto final. Siempre se buscará que lo realizado sea el resultado de la actividad de los niños, con la mediación de sus docentes, evitando que el maestro dirija la tarea buscando un producto que no refleje el quehacer de sus alumnos. La muestra final debe ser el logro de lo realmente trabajado y producido por los pequeños.

Secuencias didácticas

Una secuencia es una estructura articulada de actividades, que se propone trabajar ciertos contenidos. Estas actividades presentarán muchas reiteraciones (no implica hacer algo diferente en cada una de ellas). Pretenden lograr que los niños se apropien, en un período de tiempo, de determinados contenidos. Supone pensar que no se aprende algo en una actividad sino que la reiteración de ellas, con algunas variantes, promueve el aprendizaje de contenidos complejos en los niños. Así, por ejemplo, para enseñar a pintar paisajes a un grupo de chicos de 4 y 5 años será necesario salir a mirar paisajes, apreciar

producciones diversas de artistas plásticos e ir pintando varias veces el mismo trabajo deteniéndose en completar detalles, en usar colores para fondos que no cubran las imágenes y que complementen lo que vamos haciendo.

Las actividades se planifican siguiendo un orden temporal para que cada una de ellas permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. Están organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, conforman una secuencia o itinerario didáctico que permite concretar una propuesta de enseñanza. La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí no posibilita que los alumnos construyan nuevos conocimientos, puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones.

Se conforma de este modo un itinerario que el docente organiza anticipando la totalidad de las actividades. Por supuesto que esta anticipación no impide realizar los ajustes necesarios, incorporando modificaciones a las propuestas o nuevas situaciones, en función de la evaluación que el docente realiza acerca de los aprendizajes de los alumnos, de manera de ir estructurando y reestructurando lo propuesto como respuesta a las acciones desarrolladas por los chicos, a través de ciertas modificaciones en los materiales, en las consignas, en la organización grupal o en la distribución del espacio. La intención, en definitiva, es lograr aprendizajes complejos en los niños y para ello se requiere un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hemos recorrido varios temas que hacen a las formas de enseñar específicas de la didáctica de la Educación Inicial. Esperamos que este trabajo permita a los docentes seguir construyendo propuestas adecuadas y provocativas para generar enseñanzas y aprendizajes en nuestros niños.



Bibliografía

- Cabanellas, I.; C. Eslava, M. Tejada y A. Hoyuelos (2005): "Territorios posibles en la escuela infantil" en I. Cabanellas y C. Eslava (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Grao.
- Frabboni, F.; A. Galletti y C. Savorelli (1980): *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella.
- Gallego Ortega, J. L. (1998): "La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo", en J. L. Gallego Ortega (comp.), *Educación infantil*, Málaga, Aljibe.
- Gibaja, R. (1993): *El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique.
- Iglesias Forneiro, L. (1996): "La organización de los espacios en la educación infantil", en Miguel Ángel Zabalza (comp.), *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.
- Kaufmann, V. y A. Serulnicoff (2000): "Conocer el ambiente. Una propuesta para Ciencias Sociales y Naturales en el nivel inicial", en A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.
- Lledó, A. J. y M. I. Cano (1995): "Cambiar el entorno" en *Revista Cuadernos de pedagogía*.
- Malajovich, A. (2000): *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.

- MECyT (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*, Buenos Aires.
- MEN (2011): *Políticas de enseñanza. Actualizar el debate en la educación inicial*, Buenos Aires.
- MEN (2014): *La vida en las instituciones*, Buenos Aires (serie “Temas de 0 a 3 años”).
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2004-NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial.
- Prieto, J. (1990): “Niños en riesgo y educación inicial”, *Cuaderno CICE*, N° 8.
- Pujol I. Mongay (1995): “Habitar el aula”, en L. García Cabana e I. Montoto, *Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización*, Buenos Aires.
- Sacristán, G. y A. Pérez Gómez (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Sarlé, P. (2008): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*, Buenos Aires. Noveduc.
- Soto, C. y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Spakowsky, E.; C. Label y C. Figueras (1996): *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Colihue.
- Stein, R. y S. Szulanski (1997): *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*, Universidad de Tel-Aviv.
- Ullúa, J. (2009): *La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea*, Buenos Aires, Puerto Creativo.
- Violante, R. (1998): *Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente*, ficha de estudio, mimeo.

- Violante, R. (2008): “¿Por qué pedagogía de la crianza?”, en C. Soto y R. Violante, *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.
- Violante, R. (2012): *La multitarea en la educación inicial*, ficha de estudio, mimeo.
- Violante, R. (2013): “El juego-trabajo / juego en rincones / en sectores o rincones de actividades. Cambios y permanencias”, en *Revista e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, a. 9, N° 18. Disponible em http://iesecleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_18_final_1.pdf.
- Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Madrid, Morata.
- Zabalza, M. A. (1996): *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.

