

Este libro, dirigido especialmente a docentes y especialistas de la educación infantil, es el fruto del trabajo desarrollado por los autores en el equipo de producción curricular del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, confrontado con la experiencia y las prácticas en el aula. Los autores apuestan a un modelo de trabajo signado por el espíritu de indagación, la creatividad y el compromiso, que reconoce al maestro del nivel inicial como un profesional y revaloriza su quehacer.

¿Cómo conciliar la necesidad de jugar de nuestros alumnos con los contenidos a enseñar? ¿De qué modo abordar el tratamiento de la diversidad en las propuestas pedagógicas? ¿Es posible la enseñanza de las matemáticas en el jardín de infantes? ¿Cómo vincular a los niños con los textos literarios? Éstos son sólo algunos de los interrogantes que intenta responder el libro, trazando diversos recorridos por las disciplinas presentes en la educación inicial.

Así, incursiona en las áreas de ciencias sociales y naturales, literatura, expresión corporal y educación física, planteando en algunas disciplinas –tal es el caso de música, matemática, plástica y lengua escrita– secuencias de actividades para enseñar determinados contenidos y criterios para el análisis de la producción de los niños. Por último, el libro aborda dos temas que atraviesan la didáctica del nivel inicial en su conjunto: el juego, que parece haber entrado recientemente en un cono de sombra y cuestionamiento, y el impacto que la crisis social produce en los niños y en la vida institucional.

ISBN 950-12-6130-1



9 789501 261301

Ana Malajovich (comp.) RECORRIDOS DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# Recorridos didácticos en la educación inicial

Ana Malajovich  
(compiladora)



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

## CONOCER EL AMBIENTE

Una propuesta para las  
ciencias sociales y naturales  
en el nivel inicial\*

Verónica Kaufmann  
Adriana E. Serulnicoff

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya una década, en nuestro país, algunos diseños curriculares para el nivel inicial comenzaron a seleccionar y organizar los contenidos en diferentes áreas disciplinares. A partir de ese momento, se empezó a hablar de *las ciencias sociales y naturales en el jardín*. La reforma educativa extendió esta propuesta a todo el país, a partir de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes.

Estos lineamientos, a la vez que dieron paso a nuevas propuestas en el nivel, plantearon también nuevos y serios problemas. Por un lado, los planes de estudio de los profesorados no siempre incluyen la formación sobre estas temáticas. Por otra parte, las instancias formativas posteriores, por lo general, están sesgadas por la actualización disciplinar, descuidando aspectos centrales tales como las características específicas que adquiere el trabajo en estas áreas en el jardín. En este cuadro de situación los maestros se enfrentan, en el quehacer cotidiano, con el desafío de llevar una propuesta didáctica a la sala.

\* Queremos agradecer por su detallada lectura y valiosos comentarios a Laura Lacreu, Any Malajovich, Flavia Terigi, Esteban Dicovski, Pindo Siede, Hilda Weissmann, Patricia Garbarino y Claudia Serafini.

Nuestra intención consiste entonces en abrir un espacio para reflexionar sobre algunas preguntas que parecen estar ausentes en el debate, a la vez que brindar elementos que ayuden a resolver la tarea cotidiana en las salas. Con este firme propósito intentamos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué significa trabajar las ciencias sociales y las ciencias naturales en el nivel inicial?, ¿cuál es el propósito de abordar las ciencias sociales y naturales con niños pequeños?, ¿cómo trabajar las ciencias en el jardín?, ¿qué aspectos referidos a su enseñanza son comunes y cuáles específicos de cada área de conocimiento?, ¿cómo plantear un abordaje de las ciencias sociales y naturales acorde con las particularidades del nivel?

En la búsqueda de respuestas, nos proponemos, en primer lugar, recuperar como propósito del trabajo con las ciencias sociales y naturales el conocimiento del ambiente. Por tal motivo, recurrimos a los autores fundantes de la propuesta, volviendo sobre aquellas ideas que aún hoy sustentan el trabajo de indagación del ambiente.

A partir de allí, nos interrogamos acerca de cómo convertir el ambiente en objeto de conocimiento en el jardín y para ello incluimos la noción de *contexto*. Luego esbozamos criterios tanto para la elección de los contextos como para la selección de los contenidos a trabajar en cada uno de ellos. Por último, nos preguntamos acerca de las características que deben tener las actividades de modo de favorecer la construcción de nuevos aprendizajes.

## 2. EL JARDÍN DE INFANTES Y LA INDAGACIÓN DEL AMBIENTE

### 2.1. El ambiente social y natural

Iniciamos este capítulo desplegando la problemática del ambiente, puesto que la labor didáctica en el nivel inicial, y en particular la referida al abordaje de las ciencias sociales y naturales, aparece indisociablemente ligada a este concepto tanto en la bibliografía específica como en diferentes lineamientos curriculares. "Hacer" ciencias en el jardín se presenta como sinónimo de indagar el ambiente social y natural.

El ambiente es un entramado socionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente. No hay un ambiente

histórico y otro biológico sino un único medio; lo que varían son los modos de abordaje para su estudio (Luc, 1987). Al tratarse de un ambiente que es socio-natural no puede comprenderse por fuera de los sentidos y significados que los hombres han ido construyendo en torno de él.

Comencemos escuchando de qué manera maestros de diferentes lugares describieron el ambiente en el que enseñan.<sup>1</sup>

En la provincia del Neuquén (Ministerio de Educación del Neuquén, 1995):

Neuquén es la leyenda que se hace realidad en un río, en un cerro, en una araucaria [...] en los fuertes vientos que dejan huellas en los árboles arqueados y en los rostros de la gente, en la pureza del aire que te deja mirar con más claridad el paisaje infinito. Las minas abandonadas son un testigo mudo de una época floreciente ya pasada. Las vías del tren solitarias dieron paso a la utopía del Ferrocarril Transandino. Los olmos tapando las cañerías, la ruta 22 prolijamente asfaltada que conduce a Copahue y Cavihue alimentando con su turismo a Zapala y Loncopué. El tradicional Nguillatun de las últimas reservas indígenas que aún subsisten en la inmensa precordillera. Los piñones y tejidos medios de vida de la población mapuche (Piedra del Aguila, Zapala y Loncopué).

Y en el medio del desierto surgen de la mano de aquel viejo YPF<sup>2</sup> poblaciones petroleras: Plaza Huincul y a su lado Cutral-C6 que fueron divididas por el zanjón con el cruel aluvión. Actualmente mustias, casi abandonadas por la privatización, la población lucha por cambiar su economía regional contra la falta de agua, el viento y la rudeza del clima aferrada a la esperanza de COMINCO<sup>3</sup> (Plaza Huincul y Cutral-C6).

Neuquén es una ciudad de puertas abiertas, con asfalto y gente activa que se entrecruza con un barrio como el San Lorenzo, árido con un halo de abandono, con calles de tierra de barda y piedras sueltas y esas caras que miran con los pómulos pasados por el frío y la nariz sucia hasta el hastío. Es el viento,

1. Este trabajo fue realizado con docentes de distintas zonas del país. En cada caso la consigna consistió en describir el ambiente en el que desarrollan su trabajo, a partir de la lectura de la descripción del ambiente que realizaron maestros de un lugar diferente del propio.

2. YPF: Yacimientos Petrolíferos Fiscales.

3. Cominco: empresa constructora de viviendas del Neuquén.

los álamos, un horizonte de bardas, el dedo de la ruta, las manzanas y los piñones. Las expresiones "gente gauchita", "los chuflines", "fui a lo de Sandra" [...]. Las calles de tierra que con la lluvia se hacen intransitables, el porteño ingeniero, la mendocina docente, el cordobés médico, el chileno obrero, la cueca-party. La vida que corre por el Limay lleno de piedras, el verano intenso, el agua helada, el cielo en el espejo del lago que nos calma el alma (Neuquén capital).

Zona de bosques andino-patagónicos, de los ñires, los roble-pellín, los radales, los arrayanes, los notros con sus flores rojas, las araucarias, los cipreses de la cordillera. La vegetación asombrosa y los bosques de cuentos. Los lagos y sus aguas cristalinas albergando cardúmenes de truchas que atraen pescadores de todo el mundo. La precordillera con sus pasos comunicándonos con Chile y permitiendo el intercambio de culturas. La nieve y los turistas es el recurso económico por excelencia pero también genera problemas a los residentes y es entonces que se marcan más profundamente las diferencias. El pueblo mapuche con su historia y su cultura a través de las artesanías, su presencia en los bosques del Parque Nacional Lanín y sus carretones con leña (San Martín de los Andes, Villa La Angostura).

Las montañas nevadas, reservas de lluvias que nutrirán de vida en el verano, las bardas dibujadas por los vientos áridos que se reflejan en las caritas y las manos curtidas, las piedras de diversos colores y formas que ocultan la escasa vegetación que buscan aislados piños (chivos), los ríos con sus truchas. El infaltable oro negro que llena de torres el lugar. Los cementerios indios con sus misterios, los puesteros dueños de la tierra que ya estaban y seguirán estando cuando todos se hayan ido... (Rincón de los Sauces, Chos Malal, Andacollo, Añelo.)

#### En la provincia de Santa Fe:

Son los túneles que desembocan en el Paraná, que sirvieron como vías de contrabando y la mafia. Es el Parque Independencia con sus lagos, sus clubes, su hipódromo, sus históricos corsos con el rey momo rosarino, el poeta Aragón. Son las quebradas del Saladillo, el Swift con sus característicos olores. Son las variedades de plantas, jacarandáes y plátanos (las alergias) de la Plaza López. Son los chicos en la calle que testimonian la crisis.

Es el entorno histórico del niño santafesino, las ruinas de Cayastá, el convento de San Francisco, el monumento a la bandera, las barrancas del río Paraná, el túnel subfluvial. Son las inundaciones y los chicos sin casa.

Es el medio rural que se une cada vez más con el centro de la ciudad debido a que la ciudad tiende a extenderse hacia los extremos por estar rodeada de ríos y lagunas [...] Es el folclore, las leyendas, los proverbios y costumbres, la siesta santafesina.

Es la casa y es el barrio, es el patio con naranjales y mandarinas. También es el pan casero, las tortas fritas, los buñuelos, las empanadas, los pastelitos. Es el vendedor ambulante con su canasta de mimbre, el heladero en bicicleta con su carreta, el choripanero, el pescador, el olor del río, el calor húmedo, los mosquitos, las ranas, los grillos y las chicharras [...] La herradura de los caballos sobre el asfalto, el isleño y sus canoas, las espineles y cañas [...] es el baile de la cumbia y el chamamé [...] es el camalote y el sábalo (Alderoqui, en colaboración con Serulnicoff, 1992).

#### En zona norte del Gran Buenos Aires:<sup>4</sup>

Son los autos modernos a toda velocidad, las bicis y las motos. Los shoppings, los vendedores ambulantes (el pescador en moto, el sifonero, el vinero, los escoberos, los vendedores de plantas). Son los asaltos y las cabinas de vigilancia en cada esquina. Las casas bajas, los duplex, las pocas plazas, los clubes, las sociedades de fomento. Es el poco acceso a la Capital Federal, el pasar el puente Saavedra para realizar una expedición. Es la Panamericana y los problemas con el pago del peaje. Es el puerto de Olivos, la reserva ecológica y el centro colonial de San Isidro. Las FM zonales y los canales de TV locales.

Al recorrer estas líneas, seguramente el lector fue imaginando su propio ambiente, encontrando similitudes, diferencias, parentescos, cercanías y lejanías con las descripciones anteriores. Del mismo modo, para hacer este ejercicio, los maestros trabajaron a partir de un relato que describía un ambiente diferente del suyo.

El ambiente es parte de uno y uno es parte del ambiente. Se trata de un complejo entramado de relaciones y no sólo de una escenografía o paisaje, como un telón de fondo en el que se desarrolla nuestra vida. El ambiente es complejo, diverso, no es una categoría abstracta válida para todo

4. Material producido por docentes de zona norte del Gran Buenos Aires en un curso de capacitación coordinado por Adriana Serulnicoff.

tiempo y lugar. Aun en una misma provincia, zona o región –como el caso del Neuquén– el ambiente se presenta en toda su diversidad.<sup>5</sup> Del mismo modo, el ambiente no es igual para todas las personas que viven en él. Tal como lo muestran las descripciones anteriores, éste no es vivido de igual forma, por ejemplo, por el mapuche y el turista; por un niño y un adulto; por chicos de sectores populares y de grupos medios o altos.

Es por ello que los docentes necesitamos reflexionar acerca de cómo es el entorno en el que desplegamos nuestra tarea. Sin embargo, resulta muy difícil definir el ambiente, objetivarlo. Es a partir de lo distinto que es posible pensar en lo propio, convertirlo en objeto de conocimiento, interrogarlo en busca de nuevas respuestas. Esto tiene implicancias didácticas (como veremos en las próximas páginas) que se vinculan a las palabras de Frabboni, quien propone “ver el ambiente con otros ojos” (Frabboni y otros, 1980).

Esta reflexión tendrá que ser periódicamente revisada, adaptada, completada, puesto que el ambiente está en continuo cambio y movimiento. A modo de ejemplo, al realizar un ejercicio similar en la ciudad de San Nicolás (provincia de Buenos Aires) los docentes tomaron conciencia de que en los últimos tiempos, a partir de la privatización de Somisa<sup>6</sup> que produjo muchos despidos, el paisaje urbano había cambiado fuertemente: por primera vez se comenzaron a ver grupos de hombres en las calles en las horas de trabajo.

Este ejemplo también nos recuerda que los conflictos y las tensiones forman parte del ambiente. Algunos conflictos se resuelven, otros sólo parcialmente, y en muchas oportunidades convivimos con ellos sin posibilidad de arribar a soluciones definitivas. Algunos de ellos se caracterizan porque la tensión está dada entre lo social y lo natural; por ejemplo, en la actualidad, la gente requiere de productos manufacturados y, a su vez, la elaboración de estos productos suele producir contaminación del aire, del agua, del suelo, etc., o el caso de la erupción del volcán Hudson<sup>7</sup> que afectó la vida de la zona.

5. Cuando se les propuso esta tarea a docentes representantes de los diferentes rincones de la provincia, en un primer momento intentaron construir una definición que abarcara a todos. Sin embargo, durante el trabajo llegaron a la conclusión de que el Neuquén incluía zonas tan diversas que era imposible arribar a una única definición general.

6. Somisa, hoy Siderar, es la empresa productora de acero de la Argentina.

7. El volcán Hudson está ubicado en Chile en la zona cercana a la localidad de Los Antiguos (Provincia de Santa Cruz) y la erupción tuvo lugar en el año 1991.

## 2.2. Las ideas que fundamentan el trabajo de indagación del ambiente

El concepto de ambiente en gran parte de la bibliografía referida al jardín de infantes es definido metafóricamente (como edificio prismático de varios pisos cada uno de los cuales es expresión de una dimensión cultural, como depósito, abecedario, pozo de los milagros, tesoro, como libro abierto, etc.) y reemplazado por distintos conceptos utilizados como sinónimos: el *entorno*, el *medio*, el *contexto*, la *realidad*, el *medio ambiente*.

No es propósito de este capítulo revisar las diferentes posturas conceptuales a las que aluden cada una de estas denominaciones y sus implicancias en la didáctica del nivel. En este trabajo, pasaremos tan sólo revista a algunos de los autores y documentos curriculares que han indagado sobre el tema, con el objetivo de recuperar y subrayar aquellas ideas sustantivas que nutren ideológica y pedagógicamente<sup>8</sup> la propuesta de trabajar a partir del ambiente con niños pequeños.

En los años sesenta, con Frabboni y el Movimiento de Cooperación Italiana apareció el concepto de “ambiente como categoría de labor didáctica”, con el firme propósito de recuperar la preocupación política de unir la escuela con la sociedad: “el ambiente ofrece unos márgenes educativos democráticos y antidogmáticos” (Frabboni y otros, 1980); es necesario “descentrar el aula y unir la escuela con la vida” (Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989).

Este planteo se opone a una postura pasiva del aprendizaje: aprender y enseñar consiste en convertirse en investigadores y no en simples espectadores. Aprender es un modo de apropiarse del ambiente. El ambiente no es ajeno, no es de otros y esto es de vital importancia para las poblaciones marginadas (Frabboni y otros, 1980). Enfatizando estas ideas, Tonucci (1988) plantea que indagar el ambiente siempre supone la acción.

Constituir el ambiente en un “alfabeto para ser leído” supone revisar aquellas ideas que lo conciben como un lugar peligroso. Apoyando esta idea, Luc (1987) sostiene que no hay medios desfavorables para el aprendizaje, sino que todos pueden convertirse en fuentes de nuevos conocimientos.

Indagar el ambiente supone la crítica a la tan extendida práctica de *fabricar* una realidad infantil para ser conocida por los niños: “la aproxima-

8. La separación de los dos términos es sólo para enfatizar en ellos y no porque creamos que lo pedagógico se desarrolle por fuera de lo ideológico.

ción global al medio [...] sólo tiene sentido para el niño si se aborda desde situaciones reales" (Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989). De este modo, el objeto de estudio no está constituido sólo por los grandes acontecimientos sino también por la vida cotidiana (Frabboni y otros, 1980; Luc, 1987).

El conocimiento del ambiente, pero en especial "el conocer" en el nivel inicial, no es una excusa para el aprendizaje de otras habilidades (como las psicomotrices o las vinculadas a la lectoescritura), ni una preparación para los niveles de escolaridad siguientes sino que los alumnos del jardín tienen el derecho de aprender —y la escuela la obligación de ofrecer— las estrategias para convertir el ambiente en objeto de conocimiento (Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989). La tarea del docente es, entonces, proporcionar claves de lectura para interpretar el ambiente.

Caracterizado por su complejidad, el ambiente suscita innumerables preguntas. Los niños constantemente, en su interacción con la realidad, buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que los rodea. Su práctica social cotidiana, las informaciones que reciben, van conformando una serie de conocimientos que se confrontarán, enriquecerán y profundizarán en la escuela. El nivel inicial les propone un cierto distanciamiento: convertir esas experiencias cotidianas en objeto de conocimiento, estableciendo nuevos significados, cuestionando sus ideas, etc. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

Dentro del contexto escolar, el ambiente se transforma en objeto de estudio, es decir que la escuela busca las estrategias para que los pequeños alumnos enriquezcan y complejicen los conocimientos que ya poseen sobre el ambiente por el hecho de vivir en él. De este modo, el jardín asume como *propósito el de contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.*

Hasta aquí hemos sintetizado las ideas de algunos autores acerca de por qué resulta relevante indagar el ambiente social y natural con los alumnos del nivel inicial. Conocer el ambiente nos plantea el desafío de reflexionar sobre algunas decisiones didácticas involucradas, tanto en el momento de diseño, como en el de puesta en práctica de la propuesta. Tomar decisiones en la cotidiana actividad de enseñar no es tarea sencilla. *Decidir* supone realizar elecciones, sopesar numerosas variables, priorizar

algunas y descartar otras. Se trata de una compleja tarea, puesto que dichas variables están relacionadas y la toma de decisiones sobre algunas repercute siempre sobre las demás.

Los docentes decidimos, de modo más o menos consciente, a partir de distintos criterios. El tipo de elecciones que realizamos da cuenta del enfoque que sustenta nuestra labor. La problemática acerca de los criterios que se ponen en juego al tomar decisiones en la tarea didáctica respecto del trabajo con las ciencias en el nivel inicial ha sido poco investigada hasta el momento.<sup>9</sup> Sin embargo, conociendo la importancia de esta preocupación en el terreno que nos ocupa, nos interrogaremos acerca de algunos de los *criterios* a partir de los cuales tomamos decisiones sobre la selección de los *contextos* a indagar con los alumnos, sobre la selección de los *contenidos* a trabajar en dichos contextos y, finalmente, sobre la selección de las *estrategias de enseñanza* para abordar dichos contenidos.

### 3. DEL AMBIENTE A LA SELECCIÓN DE LOS CONTEXTOS

Afirmar que el propósito del trabajo con las ciencias sociales y naturales en el jardín es conocer el ambiente, nos invita a reflexionar sobre cómo convertirlo en objeto de conocimiento.

El ambiente es un complejo entramado y en su totalidad resulta inabarcable. Esto se acentúa aun más si recordamos que nuestros destinatarios son los alumnos del jardín de infantes. Por lo tanto, es necesario seleccionar *contextos*<sup>10</sup> específicos a partir de los cuales, organizar proyectos de trabajo en la sala.

La siguiente metáfora suele ser útil para comprender este tema: si pensamos que el ambiente es una gran tela, al mirarla con detenimiento, descubriremos que esa tela que parecía uniforme está formada por múltiples hilos que se cruzan en sus distintas tonalidades, grosores y texturas. Cuando recortamos un trozo de esa tela para ponernos a trabajar sobre ella, es importante no olvidar que siempre quedarán hilos sueltos que vinculan dicho recorte a la tela en su totalidad.

9. Si bien en los últimos años se ha desarrollado la investigación vinculada al pensamiento del profesor, ésta no se ha ocupado de la enseñanza de contenidos del área de las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial.

10. En el presente capítulo denominamos "contexto" al recorte del ambiente que es convertido en objeto de estudio, en un proyecto de trabajo.

Tal como lo sugiere esta metáfora, seleccionar un contexto nos invita a los docentes a detener la mirada como si observáramos bajo lupa los hilos que conforman una tela. De este modo intentamos, como dice Frabboni, "correr el velo de lo obvio", buscando aquellos aspectos que suelen ser evidentes para los adultos pero que resultan verdaderos desafíos para los chicos. Por ejemplo, que en los ambientes cerrados también hay aire, que los maestros tenemos casas y familias, que los abuelos fueron chiquitos y, para los chicos urbanos, que el pollo del supermercado tiene algún parentesco con la gallina del gallinero.

Por otro lado, todo contexto está indisociablemente ligado al ambiente en su totalidad. Por lo tanto, siempre que trabajemos con un contexto quedarán hilos sueltos que lo vinculan a la trama del ambiente. En algunos casos, "estos hilos sueltos" darán lugar a nuevos proyectos de trabajo y, en otros, quedarán como interrogantes para indagar. Es importante tener en cuenta que siempre habrá hilos sueltos y, por lo tanto, es preciso renunciar a la idea de exhaustividad. Sin embargo, hay un punto de diferencia con la metáfora anterior: mientras que al observar un retazo estamos conociendo la tela en su conjunto, al conocer un contexto no estamos conociendo el ambiente en su totalidad.

Se trata de elegir un contexto que, pese a ser *una parte* del ambiente, *conserve su complejidad*. Es decir que seleccionar un contexto no significa *simplificar* el ambiente o construir un *mundo infantilizado* de modo que sea comprensible para los niños pequeños. El desafío consiste en encontrar, en cada caso, aquellos contextos capaces de retener dicha complejidad y que a la vez sean abordables por los alumnos pequeños.

Algunos contextos tienen un anclaje en un espacio físico, por ejemplo, cuando armamos proyectos sobre la fábrica de galletitas, el vivero municipal o el taller del zapatero. Del mismo modo, es posible organizar interesantes itinerarios en torno a temáticas que exceden los límites de un espacio físico determinado, como los dinosaurios, las fiestas populares, los juegos y los juguetes, etc.

Ciertos acontecimientos de la vida cotidiana de los chicos, de la ciudad, del país o del mundo constituyen también contextos que pueden ser abordados con los alumnos. En algunos casos, se trata de acontecimientos ocasionales que resultan relevantes en la vida de los alumnos y que pueden ser convertidos en objeto de conocimiento, como los mundiales de fútbol, las elecciones, las olimpiadas, los pingüinos empetrolados, etc. Algunos de estos últimos contextos están vinculados a problemáticas socia-

les. Para trabajarlos en el jardín es necesario, por un lado, una escuela sensible a estas cuestiones. Por otro lado, es imprescindible una escuela que asuma la firme convicción de que, pese a que se trata de un público infantil, los alumnos del nivel inicial son capaces de involucrarse en estas temáticas y que en la mayoría de los casos están efectivamente implicados pese a que, en el jardín, muchas veces "de eso no se hable". Tal es el caso de proyectos de trabajo vinculados a problemáticas de distinto orden, como el atentado a la AMIA, las inundaciones, etc.

Otro de los criterios para seleccionar los contextos es que los alumnos puedan *mirar lo conocido con otros ojos* y, a la vez, aproximarse a *otros contextos no tan conocidos*. Esto supone poner en cuestión dos criterios ampliamente difundidos: por un lado, que los alumnos del nivel inicial sólo pueden conocer *contextos cercanos en el espacio y en el tiempo*; por otro lado, que sólo hay que trabajar aquellos contextos que responden a *los intereses de los niños*.

Como analiza Camilloni (1995), la tesis que sostiene que los niños conocen desde lo cercano a lo lejano se sustenta en diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce puesto que tiene una relación afectiva, el medio cercano es el que provee de mayor número de recursos para proporcionar una experiencia directa, ya que el niño necesita experimentar con objetos concretos para garantizar su aprendizaje y, por último, porque el niño se interesa más por conocer lo más cercano. Sosteniéndose en algunas de estas premisas, es usual que los proyectos de las salas del jardín comiencen por las familias, el jardín, la cuadra del jardín y luego continúen en algún comercio de la manzana o la plaza del barrio.

Sin embargo:

[...] la tesis de que esta gradación de los ambientes de menor a mayor extensión favorece los aprendizajes es de dudoso sustento, ya que sólo se comprenderán cabalmente cada uno de los niveles en la medida en que se construyan y establezcan relaciones entre ellos: de similitudes y diferencias, de inclusión e interdependencias, etc. Por tanto, es preferible ahondar en propuestas que favorezcan el análisis de estas relaciones, desde el comienzo de la escolaridad. [Además] la diferenciación entre medios cercanos-conocidos y lejanos-desconocidos puede haber sido pertinente para niños de algunas décadas atrás, pero no lo es en la actualidad. Desde que apareció la televisión, su presencia en los hogares urbanos ha crecido hasta abarcar casi a la totalidad. En consecuencia, *el medio se ha mediatizado*: los niños conocen la existencia de dife-

rentes realidades antes de que la escuela se las presente. Han visto, por ejemplo, leones en la selva, calles neoyorquinas y atuendos orientales. Como contrapartida, es probable que conozcan mucho menos su barrio [...]. En este contexto, mal puede decirse que el barrio o las cuadras cercanas son el "medio conocido" desde el cual partimos a conocer nuevos horizontes (Siede, 1998).

Numerosos ejemplos dan cuenta de que los chicos se apasionan e interesan por ambientes que les resultan extremadamente distantes en el tiempo y en el espacio, como el fondo del mar o la vida de los aborígenes. Por otra parte, la escuela tiene entre sus propósitos el de ofrecer a sus alumnos la posibilidad de contactarse con otros ambientes diferentes de los que rodean la institución o en los cuales transcurre su vida. Para cada vez más alumnos, el jardín es una de las únicas oportunidades de conocer, con mayor profundidad, otros contextos.

Lo planteado hasta aquí se vincula a otro de los criterios recurrentes en la selección de los contextos: que ésta debe obedecer a los intereses de los alumnos. Para abordar este tema, recurramos nuevamente a las palabras de Frabboni, quien señala, en primer lugar, que sostener este argumento supone desconocer que buena parte de las motivaciones infantiles son creadas artificialmente y que, por lo general, responden a las necesidades de la sociedad de consumo. En segundo lugar, respetar los intereses de los niños en la mayoría de los casos consiste en respetar solo la voz de algunos. Estas voces suelen ser las de los niños que fuera de la escuela han logrado construir un capital cultural mayor (Frabboni y otros, 1980).

En este sentido, es común que las personas sintamos interés por aquellas cuestiones que forman parte del universo conocido. Los niños se interesan por aspectos vinculados a su vida cotidiana (¿cómo se elaboran las galletitas en la fábrica que está a la vuelta de la escuela?, ¿por qué la manzana se pone marrón después de pelarla?) y por otros temas a los que tienen acceso a través de los medios masivos de comunicación (¿cómo son los animales de la selva? o ¿vivían personas en el tiempo de los dinosaurios?). Sin embargo, es muy difícil que se vean atraídos por cuestiones que les resulten totalmente desconocidas. Por supuesto que estas parcelas desconocidas de la realidad varían mucho según las características sociales, económicas y culturales de los grupos de alumnos. Es habitual que chicos de sectores populares no se sientan atraídos por los teatros, los museos de ciencias naturales o las esculturas, puesto que no han tenido contacto asi-

duo con ellos. A la vez, niños de sectores sociales urbanos altos no se ven interesados en los medios de transporte público o en las plazas al no formar parte de su vida social cotidiana, ya que viajan sólo en auto o van a la placita, pero del barrio privado en el que viven. Nuevamente aquí la escuela tiene una responsabilidad fundamental: hacer que sus alumnos se interesen por el conocimiento de lo otro que también forma parte del ambiente (Serulnicoff, 1998).

Pese a todos los argumentos que podamos enfatizar en pos de cuestionar estas ideas, no podemos desconocer que para promover nuevos aprendizajes es imprescindible *movilizar el interés* de los alumnos en torno de aquello que pretendemos convertir en objeto de enseñanza. Sabemos que enseñar, en alguna medida, es el arte de provocar interés en aquello que pretendemos enseñar.

Para elegir un contexto el maestro previamente realiza él mismo el trabajo de interrogarlo y observarlo con detenimiento. Los adultos necesitamos "volver a mirar el ambiente" de modo de proponerles a los alumnos la indagación de *contextos actualizados y no estereotipados*. En algunas oportunidades planteamos propuestas que no se ajustan a representaciones actualizadas del ambiente sacionatural o que no se corresponden con el devenir presente sino con ideas que tenemos, tal vez, de la infancia o del modo como hemos aprendido estos temas en la escuela. Esto sucede, por ejemplo, cuando armamos un proyecto sobre la farmacia y la presentamos sólo como el negocio en el cual se venden los remedios. Sin embargo, cuando les preguntamos a los chicos qué se vende en ella, responden productos tan variados como medias o regalos, puesto que en la actualidad las farmacias han diversificado su oferta. Del mismo modo, la vieja estampa del cartero del barrio con su típico uniforme ha caído en desuso frente a los múltiples carteros con atuendos de distintos colores según sea la empresa para la que trabajen.

Este trabajo de indagación y observación previa que hace el docente es fundamental también por otra razón. Si bien hay numerosos materiales curriculares y de capacitación docente que brindan sugerencias e ideas para indagar distintos contextos, toda propuesta requiere de un nivel de *adecuación y contextualización* al ambiente específico con el cual se va a trabajar. Por ejemplo, uno podría sugerir algunos ejes generales sobre los cuales poner la mirada si se trabajara con la verdulería: la organización de los productos, el trabajo del verdulero, los modos de pesar y conservar las

verduras, etc. Sin embargo, siempre queda un espacio en blanco que necesita ser llenado con la sensibilidad del docente y su capacidad para detectar qué es lo singular e interesante en ese contexto concreto. De ello depende la riqueza de la propuesta. En nuestro ejemplo de la verdulería puede ser que el verdulero sea oriental y entonces vende algunos productos poco comunes, que la verdulería esté por mudarse a la avenida porque por allí pasa más gente, que desde hace un tiempo el verdulero haya decidido enviar la verdura a domicilio para competir con el servicio que brindan los supermercados, que uno de los papás de los chicos sea verdulero y lo podamos invitar a la sala para hacerle una entrevista, etc.

Otro de los criterios a tener en cuenta es el de *la variedad* en la elección de los contextos a trabajar a lo largo del año y del nivel de escolaridad. La variedad es un criterio sumamente importante si tenemos en cuenta, como decíamos anteriormente, que para muchos de los alumnos la escuela es la única oportunidad que tienen de conocer más sistemáticamente nuevos contextos. A la vez, variar los contextos permite comparar, analizar semejanzas y diferencias, tejer relaciones, etc.

Variar significa, por un lado, ofrecer a los alumnos la posibilidad de trabajar a lo largo del año con distintos tipos de contexto: un museo, un espacio verde, un comercio, algún acontecimiento relevante de la vida de la comunidad o del país, etc. Sin embargo, variar no significa cambiar necesariamente todos los contextos todos los años. Es posible que los alumnos vuelvan sobre un mismo contexto en distintas salas y que el docente proponga un nuevo tipo de abordaje, diferentes preguntas, distintos niveles de profundidad en el tratamiento de los contenidos.

Por último, a la hora de seleccionar los contextos a trabajar en la sala es importante que los docentes tengamos en cuenta nuestros gustos y posibilidades personales. Por ejemplo, aquellos maestros que disfrutan de los animales seguramente se sentirán seguros para llevarlos a la sala y emprender interesantes proyectos de indagación. Del mismo modo, aquellos que gustan de recorrer los museos, estarán al tanto de las novedades en las exhibiciones y programarán salidas con sus chicos. No obstante, la institución en su conjunto propiciará que a lo largo del recorrido por las diferentes salas del jardín los alumnos hayan tenido la posibilidad de contactarse con variados contextos.

#### 4. DE LOS CONTEXTOS A LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

En el punto anterior esbozamos algunos criterios que proponemos para la selección de contextos a partir de los cuales elaborar proyectos de trabajo. Una vez elegido el contexto, aparece un segundo desafío: ¿qué enseñar acerca de ese contexto?, ¿cómo seleccionar los contenidos de las diferentes áreas que organizan las actividades que proponemos a los alumnos? o, dicho en otras palabras, ¿cómo organizar un recorrido que dé cuenta de lo que nos proponemos que los alumnos aprendan?

Tal como venimos desarrollando a lo largo del texto, el propósito de abordar las ciencias sociales y naturales en el jardín consiste en hacer un poco más comprensible el ambiente para los pequeños alumnos intentando no perder de vista su complejidad.<sup>11</sup> Se trata de encontrar un delicado equilibrio entre las posibilidades de comprensión de los chicos y la necesidad de presentar el ambiente como un entramado.

Esta perspectiva es la que guía la selección que realizamos de los contenidos<sup>12</sup> a enseñar. Si bien los contenidos brindan herramientas para comprender cada contexto, *en el jardín el eje del trabajo está constituido por el conocimiento del ambiente y no por los contenidos de cada una de las áreas*. Esto marca una fuerte diferencia entre este nivel y otros niveles del sistema educativo en los cuales la enseñanza está diseñada a partir de la organización de los contenidos de las áreas.

Un maestro de jardín, por ejemplo, cuando trabaja con sus alumnos sobre "la panadería" propone analizar algunas de las transformaciones que ocurren en la masa durante la elaboración del pan. A propósito de "la verdulería" analiza con sus alumnos las diferentes partes de las plantas que consumimos como alimentos. Cuando visitan el zoológico analizan la dieta de los animales. Al trabajar con la fábrica de dulces propicia el análisis del recorrido que siguen los frutos desde la planta hasta que se transforman en dulce. Cada propuesta aborda aspectos vinculados a los alimentos.

11. Una vez más hablamos de acercar a los alumnos del jardín a la complejidad del ambiente en el sentido antes mencionado de no construir una "versión infantilizada" de la realidad para ser conocida por los chicos.

12. Entendemos por contenido escolar el conocimiento que "aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar" (Gil Pérez, 1994).

Sin embargo, el trabajo no está centrado en "los alimentos". Los contenidos que seleccionamos (sobre los alimentos) pretenden aportar nuevos conocimientos y una mirada diferente sobre cada uno de los contextos que se están trabajando.

Al afirmar que en el jardín los contenidos de las ciencias sociales y naturales están al servicio del conocimiento del contexto que nos proponemos analizar, nos alejamos también de aquellas propuestas en las cuales el ambiente se constituye en una "excusa" para que los chicos aprendan determinados contenidos. Tal es el caso de los proyectos que indagan "el hospital o la sala de primeros auxilios", pero que en realidad dicho contexto es una excusa para trabajar contenidos vinculados al cuerpo humano.

*La selección de contenidos está orientada de modo de ofrecer a los niños la posibilidad de conocer aspectos de ese contexto que no conocían o que conocían parcialmente.* En algunos casos se trata de "mirar" algo que nunca habían "mirado". En otros, de "mirar con otros ojos" aquello que resulta familiar. Así por ejemplo, una propuesta que apunte a "descubrir" que en la plaza viven diversos animales, que algunos viven en lugares en los cuales hay sol y otros sólo lo hacen en zonas más oscuras y húmedas, que en diferentes momentos del año habitan diferentes animales en las plazas, que algunos de ellos se alimentan de ciertas plantas de la plaza, etc., es una invitación a una mirada distinta de este espacio que suele resultar familiar a los alumnos. Por otro lado, organizar un proyecto de trabajo para conocer cómo se hacen los zapatos y entonces visitar una fábrica es un modo de acercar a los chicos a un contexto poco conocido por ellos.

Esto último nos plantea el desafío de detectar qué conocen los alumnos, qué conocen parcial o efectivamente, qué aspectos les resultan desconocidos. Algunas de estas informaciones provienen de la lectura de diversos materiales que dan cuenta del trabajo del grupo en el año anterior. A través de las entrevistas iniciales a los padres, de la observación de momentos de juego, de la recorrida por el barrio en el cual está inserto el jardín, el docente obtendrá información sobre la "cultura" de su grupo de alumnos. Por otra parte, a través de las distintas propuestas que el docente realiza, cuando desarrolla los proyectos de trabajo en la sala irá relevando qué conocimientos tienen los chicos sobre el contexto en cuestión. Este acercamiento se irá enriqueciendo y profundizando a lo largo de todo el año.

Seleccionar contenidos supone siempre establecer prioridades, determinar dónde focalizamos la mirada y qué aspectos no serán abordados.

Por otro lado, al elegir qué aspectos del contexto trabajaremos, estamos optando por un determinado recorrido, por un itinerario que propone una mirada particular sobre el contexto seleccionado. Por ejemplo, podremos elaborar un itinerario de actividades tomando "la escuela" como contexto y seleccionar contenidos referidos a "los trabajos que las personas realizan para que la escuela funcione": entrevistamos a la directora para que nos cuente cuáles son sus tareas, averiguamos quién cuida la escuela de noche y la abre temprano por la mañana, vamos a la cocina para observar quiénes trabajan allí y qué tareas realizan, etc. Otro sería el recorrido si hubiésemos elegido otros contenidos como "la organización del espacio de la escuela y sus funciones" o "la historia de la escuela".

Aunque algunos contextos permitirían potencialmente trabajar sobre una gran cantidad de contenidos que se proponen para el nivel, es necesario seleccionar algunos de ellos de modo de profundizar la mirada de los alumnos sobre el ambiente. De lo contrario, corremos el riesgo de proponer un recorrido superficial que no aporte nuevos conocimientos a los niños o un recorrido tan exhaustivo que nos enfrente a la dificultad de mantener el interés de los alumnos en una misma temática durante un tiempo demasiado prolongado.

En algunos casos, los contenidos de las distintas áreas que seleccionamos favorecen una mirada integral sobre el contexto. El tratamiento de los contenidos de un área se vincula en estos casos estrechamente a los contenidos de otra. Por ejemplo, si trabajamos sobre las casas, abordar con los alumnos contenidos referidos a la función de los distintos espacios (ciencias sociales) permitirá tejer relaciones con las características de los diferentes materiales (ciencias naturales).

En otros ejemplos las diferentes áreas permiten analizar distintos aspectos que conforman el contexto seleccionado. En estos casos, los contenidos de unas y otras no se vinculan entre sí, aunque ambos aporten al conocimiento del contexto. Por ejemplo, cuando visitamos el zoológico, conocer la cantidad de patas de los animales o el tipo de bocas no aporta elementos para comprender cómo funciona el zoológico (quiénes cuidan los animales, quiénes los alimentan, por qué se cobra entrada para poder acceder al predio, etc.). En este caso, si bien los contenidos de ciencias sociales y naturales no están íntimamente relacionados, ambos permiten complejizar la mirada sobre el mismo contexto.

En síntesis, los ejemplos anteriores dan cuenta de dos modos distintos de pensar la relación entre los contenidos de las ciencias sociales y natu-

rales. En un caso, convergen; en otro, abordan aspectos distintos de un mismo contexto. En ambos casos, los contenidos de las dos áreas permiten profundizar el conocimiento del contexto. Resta decir que, en algunos contextos, el foco estará puesto en un área en particular.

Para seleccionar contenidos pertinentes es importante tener en cuenta también que en ciertos casos los contenidos de las áreas que aportan elementos para conocer más el contexto encierran un nivel de dificultad conceptual que los aleja de la posibilidad de comprensión de los alumnos del jardín. Así, por ejemplo, trabajar contenidos vinculados a las ciencias naturales referidos a la radio o la televisión ofrece un nivel de dificultad que hace imposible su tratamiento con alumnos tan pequeños (sonidos, ondas, etc.). Esto no significa que estos contextos no sean indagados, ya que pueden ser abordados desde los contenidos de ciencias sociales.

Por último, a la hora de diseñar proyectos de trabajo es necesario tener en cuenta otros tipos de variables que, junto a los que hasta aquí hemos desarrollado, terminarán de perfilar el trabajo que propondremos en las salas. La edad de los alumnos, sus experiencias previas —tanto escolares como extraescolares—, las características de la institución, son algunos de los factores que necesariamente tendremos en cuenta para elaborar proyectos que promuevan en los alumnos un mayor conocimiento del ambiente.

### 5. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES

Hasta el momento hemos puesto a consideración algunos de los criterios y problemáticas que se despliegan tanto en torno de la elección de los contextos como de la selección de los contenidos a trabajar. Llegados a este punto, es preciso detenernos a reflexionar sobre otro de los aspectos centrales de la tarea docente: el diseño y la puesta en práctica de las actividades propuestas a los alumnos. Sin duda, se trata de una compleja tarea puesto que las actividades dan cuenta del enfoque que asumimos respecto de la enseñanza de las ciencias sociales y naturales en el jardín y, en este sentido, suponen la coherencia con el planteo realizado a propósito de la selección de los contextos y de los contenidos.

En el plano de las actividades es tal vez donde más claramente se perciben las diferencias entre los distintos enfoques. Muchas veces, cuando intercambiamos opiniones y experiencias entre colegas parece que todos

“estamos hablando de lo mismo”. Sin embargo, al describir las actividades que realizamos con los alumnos, queda en evidencia que no siempre concebimos el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias de la misma manera.

La propuesta de actividades constituye un aspecto sustantivo del trabajo didáctico y nos enfrenta al desafío de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué características asumirán las actividades de modo que alienen la construcción de una mirada más compleja sobre el ambiente?, ¿qué características necesitarán tener las actividades para que promuevan en los alumnos las ganas de conocer?

#### 5.1. Las actividades serán coherentes con el propósito que asumimos y permitirán abordar los contenidos seleccionados

Comencemos recordando que uno de los criterios que hemos asumido para seleccionar los contenidos es que su tratamiento permita que los alumnos complejicen y enriquezcan su mirada sobre el ambiente. Es necesario entonces organizar las propuestas de actividades de modo tal que favorezcan la construcción de esta mirada.

Así, por ejemplo, cuando proponemos a nuestros alumnos aproximarse a la idea de que las plantas pueden ser muy diversas entre sí, que algunas de ellas tienen tallos leñosos y otras no, que algunas tienen flores en ciertas épocas del año y otras no, que algunas pierden sus hojas en el otoño mientras otras las conservan todo el año, que las hojas pueden tener muy distintas formas y tamaños, igual que las flores, los frutos y las semillas, elegiremos algunas plantas (jacarandá, pino, fresno) de la plaza en las cuales estas diferencias sean notorias y les propondremos realizar un registro de cada una de ellas (por medio de fotos o dibujos) para luego compararlas.

Del mismo modo, cuando la propuesta consiste en trabajar sobre “las familias”, y en este sentido nos interesa focalizar en la diversidad de familias y roles (familias nucleares, familias extensas, familias monoparentales, familias ensambladas, etc.), será preciso trabajar con distintos recursos, como fotos de familias de distintos lugares, testimonios de los abuelos que cuenten cómo eran sus familias cuando eran chicos, la visita a algún museo para obtener información acerca de cómo son las familias de alguna comunidad aborigen, etcétera. En ambos casos estamos tratan-

do de afirmar que es imprescindible diseñar las actividades de modo de garantizar que sean coherentes con el propósito que asumimos.

Por otro lado, es importante señalar que en cada una de las actividades ponemos en juego saberes vinculados a alguna área de conocimiento. Así, por ejemplo, realizamos una actividad que aborda contenidos de ciencias naturales cuando, luego de visitar la verdulería, nos disponemos a observar los frutos que trajimos, buscando las semejanzas y también las diferencias entre ellos. Del mismo modo, estamos en presencia de una actividad que se refiere a contenidos de ciencias sociales cuando elaboramos una entrevista con el objeto de conocer en qué consiste el trabajo del verdulero. La articulación de los contenidos de las distintas áreas tiene lugar en el conjunto de actividades que se desarrollan a lo largo de un proyecto de trabajo y no en cada una de ellas.

En síntesis, nos referimos por un lado a la necesidad de que las actividades den cuenta de la intención propuesta en el sentido de que permitan la construcción de una mirada más rica y compleja sobre el ambiente. Por otro lado, planteamos la importancia de reconocer que las diferentes actividades se vinculan a un área de conocimiento específico. En ambos casos, se trata de herramientas para los docentes en el momento de diseñar las actividades. Esto supone reconocer que no son objeto específico de enseñanza, es decir que en el nivel inicial no esperamos que nuestros alumnos conceptualicen la idea de "complejidad", ni que sepan "con cuál disciplina se vincula cada actividad".

### 5.2. *Las actividades estarán impulsadas por situaciones problemáticas e involucrarán las ideas y los conocimientos de los alumnos*

Para promover la curiosidad y el deseo por aprender, todo proyecto necesita estar "motorizado" por una situación que los alumnos no puedan resolver recurriendo solamente a las informaciones y los recursos de que disponen. Es a partir de allí que un proyecto será capaz de "desencadenar un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos" (García y García, 1989).

Esto supone que el docente desarrolle una delicada y difícil tarea que consiste en organizar situaciones que, por un lado, los alumnos no puedan

resolver con lo que ya saben, pero que a la vez cuenten con algunos conocimientos que les permitan involucrarse en dicha situación. Se trata de evitar tanto las actividades que no implican ningún tipo de desafío para los chicos como aquellas que resultan totalmente ajenas a sus posibilidades cognitivas.

Es en este sentido que decimos que los itinerarios didácticos están organizados en torno de una pregunta, una situación problemática, una duda, un cuestionamiento que inaugura y sostiene el interés por aprender: ¿los papás cuando eran chiquitos fueron al jardín?, ¿cómo aprendió la maestra a ser maestra?, ¿cómo saldrán las pompas de jabón si usamos burbujeros cuadrados o triangulares?, ¿cómo serán las semillas por dentro? Estas preguntas son aquellas que dan sentido y organizan la tarea, determinan qué observar y qué informaciones buscar.

Para promover nuevos aprendizajes es importante que preguntas, interrogantes o cuestionamientos sean abiertos y ricos, es decir que admitan variados y diferentes niveles de respuestas. En este sentido, es fundamental que el docente abra su escucha y facilite la aparición de distintas respuestas por parte de los chicos.

Decir que todo itinerario didáctico está vertebrado por uno o varios interrogantes significa que el docente selecciona dichos interrogantes y diseña las estrategias para que los alumnos los hagan suyos. Este punto es fundamental: el maestro selecciona las preguntas, pero sólo en la medida en que los alumnos se apropien de ellas serán capaces de protagonizar el proceso de aprendizaje y, así, construir nuevos conocimientos. Es en torno de estas preguntas que se pondrán de manifiesto los conocimientos y las ideas que los alumnos ya tienen acerca del ambiente y la posibilidad de detectar las lagunas y contradicciones sobre las cuales trabajar.

Sin duda, a lo largo de este proceso las preguntas iniciales se irán reformulando y transformando. A medida que se obtienen nuevas informaciones, algunos aspectos se van contestando, otros se reformulan y surgen nuevas preguntas, tanto por parte de los chicos como de los maestros. Seguramente, al finalizar el trabajo quedarán preguntas sin responder que, en algunos casos, inaugurarán nuevos proyectos de trabajo y, en otros, permanecerán como inquietudes abiertas. A la vez, la riqueza de esos interrogantes abrirá también un camino para que los alumnos aprendan a formularse preguntas.

Al diseñar un itinerario de actividades y seleccionar los interrogantes que impulsarán el trabajo, el docente tiene algunos supuestos acerca de qué saben los chicos y cuáles son las ideas que vienen construyendo en torno de dicho recorte del ambiente. El docente entonces planifica y organiza las actividades de forma tal que ellas apunten a enriquecer y complejizar los conocimientos que los alumnos ya tienen.

Por ejemplo, un maestro planifica una indagación sobre la panadería. Sabe que se trata de un lugar por demás conocido por casi todo los chicos de la sala. Muchas de las familias compran allí el pan. El maestro parte del supuesto de que para casi todo el grupo "la cuadra" de la panadería, es decir, el lugar donde se amasa y se hornea el pan, es un espacio desconocido. Por lo tanto, decide elaborar algunas actividades de búsqueda de información en torno de los siguientes interrogantes: ¿dónde se hace el pan que se vende en la panadería?, ¿quién lo hace?, ¿cómo lo hace?

Los conocimientos de los chicos intervienen a lo largo de todo el itinerario de actividades: cuando exploran un material, cuando realizan una observación, cuando recogen nuevas informaciones, cuando intercambian opiniones con sus compañeros. Por lo tanto, al planificar las actividades, el docente tiene en cuenta cuáles son los conocimientos y las ideas que los alumnos han ido construyendo, y a lo largo de todo el trabajo pondrá especial atención para detectarlos y ver cómo se van reformulando.

Este planteo pone en cuestión el supuesto que sostiene que cada vez que se inicia un proyecto es necesario que la primera actividad recoja los saberes de los chicos y sólo entonces comience el trabajo. En algunos casos, proponer una actividad de anticipación se transforma en un "juego de adivinanzas" sin ninguna relevancia desde el punto de vista educativo. Esto sucede, por ejemplo, cuando los docentes solicitan a los chicos que anticipen qué van a ver en una visita al museo histórico cuando éste es un espacio desconocido para la mayoría de la sala.

### *5.3. Las actividades favorecerán que los alumnos se pongan en contacto con variados modos de obtener información*

Es importante ofrecer a los alumnos distintos tipos de actividades que posibiliten la obtención de información necesaria para responder a las preguntas y situaciones problemáticas que impulsan el itinerario didáctico. El

tipo de actividad variará de acuerdo con la pregunta y el contenido que se pretenda abordar: para conocer en qué consiste el trabajo del veterinario elaboraremos una entrevista, para conocer cómo se vestían los chicos en la época en que los abuelos eran chiquitos observaremos fotografías o entrevistaremos a un abuelo, para separar mezclas de distintos materiales exploraremos diferentes métodos de separación, para enterarnos cómo conseguían el agua en la época de la colonia leeremos entre todos una enciclopedia o miraremos cuadros de época, para ver cómo eran los dinosaurios iremos al museo o buscaremos información en los libros, etc.

De este modo, los alumnos se involucran directamente con los objetos, fenómenos y procesos que intentan conocer y, por lo tanto, el acceso a ese conocimiento no siempre está mediatizado "por lo que la maestra cuenta". En algunos casos se trata de que "el ambiente entre en la sala" y en otros de que "el jardín salga al encuentro del ambiente".

La actividad del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida que es a través de la acción y la experimentación cómo el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones, y por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc. (Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989.)

A continuación presentaremos distintos tipos de actividades de búsqueda de información. Las actividades de observación, de búsqueda bibliográfica, de trabajo con imágenes, las salidas, el trabajo con informantes son actividades a través de las cuales es posible trabajar contenidos tanto de ciencias sociales como de ciencias naturales. La exploración es un tipo de actividad apropiada para abordar específicamente las ciencias naturales, mientras que la lectura de objetos es característica del área de ciencias sociales.

#### *5.3.1. La observación en la búsqueda de información*

En términos generales podríamos decir que casi todas las actividades de ciencias sociales y naturales involucran la "observación": los chicos del jardín observan la fachada de la escuela, cómo son los frutos por dentro, cómo son las lombrices que juntaron en la plaza, observan retratos para ver cómo se peinaban antes las mujeres, etcétera.

Estamos frente a un desafío interesante puesto que *los alumnos observan para aprender al mismo tiempo que aprenden a observar*. Esto supone que el docente en distintas oportunidades convierte la observación en objeto de enseñanza: que observen en función de una o varias preguntas, que vuelvan a mirar lo mismo intentando observar otras cosas distintas de las que vieron en primera instancia, que miren con detenimiento, que contrasten sus apreciaciones con las de sus compañeros, etc.

Es necesario que las actividades contemplen ciertas condiciones de modo de ofrecer espacios efectivos para que los alumnos aprendan a observar: que cada alumno realice muchas y variadas observaciones a lo largo del año, que cada alumno o grupo de alumnos tenga posibilidades de una buena visualización de aquello que se espera que observen, que cuenten con una adecuada cantidad de materiales, que la organización del espacio de la sala y de la dinámica del grupo facilite la observación, que los chicos dispongan del tiempo suficiente para que puedan llevar adelante sus observaciones, etc.

Así, por ejemplo, para observar la cuadra de la escuela y poder verla en su totalidad es conveniente cruzar a la vereda de enfrente; para observar cómo son los frutos es necesario trabajar en pequeños grupos y que cada uno cuente con varios frutos; para observar una foto es fundamental que cada alumno cuente con tiempo suficiente para poder mirarla.

Cuando se trata de niños tan pequeños, proponerles distintos modos de registro gráfico de aquello que miran suele ser una estrategia adecuada que permite que los chicos profundicen su mirada y prolonguen sus tiempos de observación: cada uno observa su boca abierta en el espejo y dibuja sus labios, los dientes que tienen y los espacios vacíos que dejaron los dientes que se cayeron; los chicos observan y dibujan las distintas etapas del desarrollo del gusano de seda; dibujan cómo es la biblioteca por dentro; observan los animales del zoológico y completan —con ayuda— un cuadro en relación con la cantidad de patas de los distintos animales; observan el funcionamiento del taller de un artesano y registran en el grabador sus apreciaciones, etc. Del mismo modo, trabajar en pequeños grupos coordinados por distintos adultos (auxiliares, padres, alumnos mayores) facilita un trabajo de observación personal y en profundidad.

La propuesta didáctica tendrá en cuenta que no siempre todos observamos lo mismo: lo que para algunos resulta evidente para otros no lo es; algunos alumnos centrarán su observación sobre un aspecto mientras que

otros chicos mirarán otros; algunos observarán cosas sobre las cuales otros no repararon. Por lo tanto, es preciso que las consignas inviten a observar desde diferentes puntos de vista.

En síntesis, el docente elabora consignas que promuevan, orienten y guíen la observación, organiza el espacio, selecciona los materiales, destina el tiempo suficiente, organiza la dinámica del grupo, prevé la necesidad o no de que los alumnos registren sus observaciones, requiere en algunos casos de la colaboración de otros adultos para llevar adelante la tarea. Se trata de una actividad aparentemente sencilla y que, sin embargo, necesita del cumplimiento de variados requisitos para promover efectivamente nuevos aprendizajes.

### 5.3.2. Las actividades de búsqueda de información a través de las salidas

El jardín "sale al encuentro del ambiente" para buscar nuevas informaciones. Éste es un tipo de actividad fundamental puesto que muchos contextos no pueden ser reproducidos dentro de la sala sin perder su complejidad y su singularidad: ¿cómo conocer el taller de un artesano o los animales y plantas que viven en las orillas de los lagos sin salir del jardín?

Salir de la sala permite a chicos y docentes mirar "con otros ojos" los contextos cotidianos (como la plaza del barrio, la cuadra de la escuela, el kiosco) y también tomar contacto con aquellos lugares que resultan menos conocidos (los museos, las bibliotecas, las plazas del centro de la ciudad, el observatorio, etc.). Recordemos en este punto que, para muchos chicos, la escuela es la única oportunidad de conocer realidades distintas de la suya. Esto nos invita a realizar una adecuada selección de los espacios para organizar salidas, de modo de ofrecer a los alumnos reiteradas oportunidades de visitar a lo largo del año distintos lugares.

Para que las salidas tengan un valor educativo es necesario que estén engarzadas en un itinerario didáctico. Esto supone, por un lado, que la salida esté precedida por un conjunto de actividades que planteen qué interrogantes intentarán responder, de qué modos registrarán la información, cómo se organizarán durante la salida. Por otro lado, de regreso en el jardín, la salida debe ser completada con actividades que favorezcan la puesta en común de las distintas apreciaciones de los chicos, la organización y sistematización de las informaciones relevadas.

Del mismo modo, es necesario que los docentes diseñen actividades para que los alumnos realicen durante la salida. Estas actividades incluyen consignas que permiten focalizar la observación y los distintos modos de buscar y registrar información: dibujar un objeto en un museo, recolectar muestras de suelo, juntar distintos tipos de hojas, sacar fotos de los diferentes trabajos que se hacen en una fábrica o de algunas especies del jardín botánico, encuestar a las personas que transitan por la cuadra del jardín.

Estas actividades variarán de acuerdo con el tipo de salida de que se trate y permitirán seguir trabajando al regresar a la sala: armar un mural con los objetos dibujados en el museo, modelar con las distintas muestras de suelo para compararlos, clasificar las hojas en función de sus características (forma, color, tamaño, tipo de borde, etc.), ordenar las fotos de los trabajos en función del proceso de producción de la fábrica, armar un cuadro para sistematizar los datos arrojados por la encuesta.

Para llevar adelante esta tarea, es aconsejable que el docente previamente tome contacto con el lugar que va a visitar con los chicos: que en lo posible lo visite con anterioridad, busque información, converse con los guías en el caso de que se trate de una visita organizada. Esto permitirá seleccionar sobre qué aspectos centrará el trabajo y planificar actividades adecuadas a las características del espacio y a las informaciones que allí es posible relevar. Esta instancia le permitirá también tomar decisiones respecto de cuál es la dinámica más adecuada para el trabajo en función de las características del espacio (trabajo en pequeños grupos, en grupo total, por parejas o tríos) y la necesidad o no de contar con adultos que acompañen la tarea.

Por ejemplo, en una visita al museo histórico, los alumnos indagarán cómo se vestían los hombres y las mujeres hace mucho tiempo. Para ello, el docente selecciona previamente aquellas salas en que se exhiben las vestimentas y los accesorios, planifica como actividad que los alumnos, en dos grupos coordinados cada uno por un adulto, se ocupen de "vestir" a un hombre y a una mujer dibujando todos los elementos que utilizaban, y conversa con el guía a quien los alumnos le pedirán información.

En el caso de una salida al lago para indagar qué plantas y animales viven en la orilla, el docente selecciona qué zonas son más adecuadas y seguras, planifica como actividad que primero recorran la orilla y que luego un grupo dibuje la vegetación y otro observe los animales y le dicte al adulto cuáles son sus características.

Hemos planteado dos salidas que refieren claramente al tratamiento de contenidos de ciencias sociales y naturales por separado. En el caso de salidas a la verdulería, la fábrica de pastas, la plaza, el museo de ciencias naturales, la heladería, etc., se podrán diseñar actividades que aborden contenidos de las dos áreas.

Si bien algunos lugares ofrecen visitas guiadas, suelen ser pocos los que cuentan con visitas apropiadas para la edad de los chicos del jardín. Por ello es aconsejable que el docente releve todas las informaciones pertinentes para luego organizar y coordinar él mismo la salida, de modo de garantizar que sea aprovechable por los alumnos del nivel inicial.

### 5.3.3. *Las actividades de búsqueda de información a través de la "lectura" de imágenes, cuadros, fotos, películas, etc.*

Los alumnos buscan informaciones en distintos tipos de imágenes: miran fotos de cuando los papás iban a la escuela, observan en una película cómo viven los osos polares, miran a qué jugaban los chicos hace mucho tiempo en un fragmento del cuadro *Juegos de niños* (1560), de Pieter Brueghel, etc. Éstas son fuentes invalorable de información, especialmente para tomar contacto con realidades lejanas, tanto en el espacio como en el tiempo.

El trabajo de lectura de imagen supone, por un lado, una tarea de observación y descripción: los chicos observan y describen picos de diferentes aves, distintos tipos de casas, imágenes del fondo del mar. Por otro lado, en muchos casos los alumnos, a partir de la observación de las imágenes, realizan un trabajo de inferencia. Por ejemplo, los chicos miran las litografías de Bacle,<sup>13</sup> observan cómo se vestían las mujeres de clase alta de la época de la colonia e infieren qué tamaño habrán tenido las puertas y ventanas de las casas para que puedan atravesarlas; observan fotos de diferentes animales (león, caballo, foca, águila, ballena, sapo) e infieren los modos en que estos animales se desplazan.

El docente selecciona aquellas imágenes que brindan información suficiente de modo que los alumnos puedan realizar las inferencias esperadas. Estas inferencias serán completadas y confrontadas con las

13. Bacle fue un imprentero que hacía litografías sobre escenas de la vida cotidiana de Buenos Aires, en la época de Rosas.

informaciones que aporten el docente, los otros compañeros u otras fuentes de información. De lo contrario, estaríamos planteando una tarea de adivinación, "del todo vale" y no una actividad que tiene por objetivo que los alumnos amplíen sus conocimientos, con nuestros ejemplos, acerca de las relaciones entre las vestimentas y las casas o los miembros de los animales y sus modos de desplazamiento.

Para coordinar este tipo de actividades, el docente busca previamente las informaciones necesarias de modo de poder formular preguntas adecuadas, guiar la observación y completar y confrontar las observaciones de los chicos.

Por lo general, es aconsejable que este tipo de actividades se realice en pequeños grupos de modo de promover una real participación de cada uno de los alumnos. En este sentido, es posible pensar diferentes alternativas para organizar la tarea: que los grupos tengan diferentes imágenes y que luego las intercambien; fotocopiar las imágenes y que todos los subgrupos cuenten con una para ver; etc. Del mismo modo, ampliar las imágenes (en el caso de que sea necesario) favorecerá un trabajo de observación más detallado.

En la actualidad contamos con videos de películas y documentales que brindan información sobre distintos temas. En este caso habrá que tener presente que no sólo se trata de imágenes sino que incluye una secuencia narrativa. El docente los mira con anticipación y selecciona aquellas partes más pertinentes en función del propósito del trabajo.

Para que un trabajo de este tipo sea posible, es importante que la institución escolar se ocupe del acopio de esta clase de materiales, de forma tal que haya un archivo disponible para ser utilizado por chicos y maestros.

#### *5.3.4. Las actividades de búsqueda de información en libros, revistas, enciclopedias, etc.*

Ya desde el jardín de infantes es importante que los alumnos reconozcan y valoren la necesidad de consultar los libros, las revistas y las enciclopedias en la búsqueda de la información necesaria para responder a nuestras preguntas y dudas. Los docentes traen libros a la sala, los alumnos buscan en sus casas y aportan distintos materiales, juntos visitan la biblioteca de la escuela o del barrio para buscar la información que necesitan.

Este momento de búsqueda conjunta de información con los chicos es diferente del espacio que cada docente genera para buscar él mismo las informaciones necesarias para coordinar el proyecto de trabajo, de modo de poder promover nuevos aprendizajes en los chicos.

Tal como lo planteamos en todas las actividades de búsqueda de información, para encontrar datos en un libro o una enciclopedia los alumnos tienen en claro cuál es la pregunta, la duda, el interrogante que necesitan responder. En algunos casos, los chicos en forma autónoma buscan en libros, enciclopedias, fascículos, revistas; en subgrupos miran libros de aves, conversan sobre las imágenes y algunos intentan leer los nombres de los pájaros; miran en una enciclopedia las banderas de distintos países y algunos tratan de leer los nombres de los países. En otros casos, el maestro lee algunos párrafos para todos, los ayuda a interpretar la información y aclara las palabras que no conocen, puesto que este tipo de textos no está destinado al público infantil. Sin embargo, es esperable que en el jardín los chicos comiencen a tener sus primeros contactos con ellos.

Una mención especial merece la posibilidad de obtener nuevas informaciones a través del uso de la computadora y otros recursos. Si bien reconocemos que no todas las escuelas tienen acceso a ellos, no podemos dejar de reconocer su importancia como fuente de numerosas y variadísimas informaciones.

#### *5.3.5. Las actividades con informantes*

Los chicos obtienen muchas de las informaciones que necesitan a partir de distintos informantes: entrevistan a un dentista para averiguar cómo cuidar sus dientes, encuestan a los vecinos para saber para qué usan la plaza, charlan con un abuelo que les cuenta a qué jugaba cuando era chiquito.

Las entrevistas, las encuestas y las historias de vida son distintos instrumentos de recolección de datos. El trabajo con ellos requiere de una tarea previa en la cual los alumnos aprendan a manejar este tipo de instrumentos: ¿cómo formular preguntas?, ¿cuáles son las preguntas que proporcionan información acerca de lo que nos interesa y cuáles se alejan de los objetivos que nos propusimos?, ¿cuáles son preguntas de las cuales sabemos su respuesta?

El docente comparte con los chicos cuál es el objetivo del trabajo, los ayuda a pensar las preguntas y a organizarse para luego formularlas al en-

revistado. Entre todos buscan modos de registrar los datos (la maestra escribe, los chicos anotan símbolos sencillos si se trata de una pequeña encuesta, usan el grabador, etc.) para que en un tiempo diferido sea posible reconstruir la información y trabajar sobre ella. Durante la entrevista, orienta a los chicos para que puedan formular nuevas preguntas a partir de las informaciones que van recibiendo.

En las primeras experiencias, es aconsejable realizar entrevistas a personas conocidas para luego proponer el trabajo con otros informantes de forma tal que los chicos adquieran experiencia en este tipo de actividades. El docente es cuidadoso en la selección de los informantes en función de lo que espera trabajar. Siempre que sea posible, el informante conoce el propósito de la actividad de modo de facilitar la tarea.

#### *5.3.6. Las actividades de búsqueda de información a través de la lectura de objetos en ciencias sociales*

Tal como lo venimos planteando, muchos de los contextos a indagar en ciencias sociales pueden ser conocidos a través de distintas fuentes (fotos, cuadros, películas, informantes, etc.). En este punto nos referimos al trabajo con los objetos que testimonian modos de vida pasados o de otros grupos sociales y culturales: los chicos observan ropita que usaban cuando eran bebés, en el museo observan cómo eran los utensilios que usaba una comunidad aborigen para comer, observan en un negocio los utensilios que usan para cocinar las comunidades orientales, observan las herramientas que utiliza un artesano y se interrogan acerca de qué características tiene su trabajo.

A los niños pequeños, en la mayoría de los casos, los objetos por sí solos no les sugieren demasiada información. En el caso de los objetos antiguos, a diferencia de los adultos, no les producen nostalgia ni recuerdos. El docente planifica qué interrogantes y qué informaciones permitirán a los alumnos insertar los objetos en la trama de relaciones que les da sentido: en el museo histórico observan palanganas y lavabos, ¿cómo los usaban?, ¿quiénes los usaban?, ¿para qué?, ¿qué se usa ahora en su lugar?, ¿por qué están hechos de porcelana?, ¿en qué lugar de la casa los usaban?, etc.

Es preciso aclarar que no todos los grupos que conforman nuestra sociedad han podido conservar sus objetos a causa de innumerables mudan-

zas, migraciones o de la reutilización de dichos objetos para otros fines. Los objetos que se exhiben en los museos por lo general han pertenecido a los sectores altos de la sociedad. Es por ello que el docente evitará realizar generalizaciones del tipo "todas las personas usaban... para higienizarse" puesto que ésta era una práctica de las clases altas de la población. Del mismo modo, cuando el maestro solicita que los alumnos traigan al jardín objetos antiguos de sus familias, es importante que tenga en cuenta que los sectores populares han tenido menos posibilidades de conservar sus pertenencias. No obstante, es importante que el docente ofrezca situaciones en las cuales los alumnos busquen información a través de "la lectura de objetos" que aportan la escuela, otras instituciones (por ejemplo, bibliotecas, sociedades de fomento, museos), vecinos del barrio, etc.

El trabajo con objetos en ciencias sociales requiere de ciertos cuidados para su conservación, puesto que se trata de objetos con un valor histórico (en el caso de los museos) y/o emotivo (en el caso de los objetos que aportan las familias). Compartir con los alumnos el sentido por el cual estos objetos "no se pueden tocar" o "hay que tocarlos con mucho cuidado", permitirá que ésta deje de ser una mera reglamentación externa y acercar a los chicos a la importancia de conservar y preservar el patrimonio de la comunidad.

Siempre que sea posible es aconsejable realizar este tipo de actividad en pequeños grupos, de modo de garantizar que cada alumno realice su trabajo de observación. Asimismo, en algunos casos, dibujar los objetos analizados permite que los niños prolonguen y profundicen sus tiempos de observación y cuenten con un registro sobre el cual seguir trabajando a posteriori.

#### *5.3.7. La búsqueda de información a través de la exploración en ciencias naturales*

Una buena parte de las actividades de ciencias naturales en el jardín implica la exploración: los niños exploran con qué objetos pueden hacer pompas de jabón, cómo separar una mezcla de arena, piedritas y agua, cómo funcionan los paracaídas que armaron, etc.

Cuando diseñamos actividades para los más pequeños, el docente es el encargado de provocar los estímulos que desencadenan la exploración:

ofrece distintos materiales (rulers, pajitas, burbujeros de diferentes formas, coladores, espumaderas, etc.) para que los chicos hagan pompas, presenta una mezcla y propone separarla. Para ello acerca coladores, filtros de papel, filtros de tela, frascos, telas, algodón, etc. El docente reparte los paracaídas y propone buscar diferentes modos de arrojarlos.

La exploración supone en muchos casos la manipulación. Esta manipulación está guiada por ciertas preguntas o interrogantes que formula el maestro: ¿con cuáles de estos materiales podremos hacer pompas?, ¿cómo creen que saldrán?, ¿saldrán todas iguales? En la medida en que los alumnos hacen suyos estos interrogantes se involucran en la exploración y de este modo obtienen y profundizan sus conocimientos.

Para llevar adelante este tipo de actividades, el docente realiza una adecuada selección de los materiales que ofrece a los alumnos. De esta selección depende, en buena medida, la posibilidad de que los alumnos realicen una buena exploración. Es por ello que, en el diseño de cada actividad, el docente evalúa cuáles son los materiales y las preguntas más adecuadas para que la exploración se encamine hacia los objetivos que se ha propuesto. Durante la exploración el maestro observa qué tipo de manipulaciones realizan los alumnos a partir de los interrogantes propuestos y del material ofrecido. A partir de allí el docente obtiene información que en algunos casos le permite proponer nuevas preguntas y, en otros, diseñar próximas actividades.

Por otra parte, el docente ofrece a los alumnos períodos de tiempo adecuados para que sus exploraciones sean ricas. Cada niño tiene su propio tiempo, hay quienes rápidamente organizan sus manipulaciones mientras que otros tienen tiempos más lentos de acercamiento a los objetos.

La posibilidad de explorar que el docente ofrezca a los alumnos es condición necesaria, aunque no suficiente, para que los niños construyan nuevos conocimientos. Tal como analizaremos en las próximas líneas, la exploración dará paso a momentos de reflexión y sistematización de la información.

#### 5.4. Las actividades posibilitarán la organización, reflexión y sistematización de los conocimientos puestos en juego

La observación, la entrevista a un informante, la exploración, la lectura de una imagen, el trabajo con objetos, la búsqueda de información en una enciclopedia constituyen momentos irremplazables de las actividades. Para promover la construcción de nuevos aprendizajes es fundamental que las actividades incluyan también instancias en las cuales favorecer la sistematización de la información relevada, el análisis de los resultados obtenidos, la reflexión sobre los interrogantes iniciales, la confrontación entre las primeras ideas y los nuevos datos. El maestro diseña espacios en los cuales "organizar y 'pasar en limpio' los conocimientos que se han puesto en juego" (Lerner, 1996).

Es importante que la reflexión en torno de los datos y la búsqueda de nuevas relaciones no quede librada solamente a las posibilidades personales de los chicos, sino que el docente esté atento de modo de propiciar espacios para "pasar en limpio" la información y posibilitar el acercamiento a respuestas más o menos provisionales a los interrogantes planteados. En ocasiones, a los ojos de los adultos, muchas de estas conclusiones resultan evidentes; sin embargo esto no necesariamente es así desde la perspectiva de los niños pequeños.

En algunos casos, la reflexión tiene lugar durante la actividad misma: mientras los chicos están explorando con burbujeros de diferentes formas, el docente pregunta a un subgrupo de qué formas salen las pompas; cuando los chicos observan una pintura de época, el docente les pregunta cómo habrá sido la altura y el tamaño de las casas para que esas señoras con esos atuendos pudiesen vivir allí.

En otras oportunidades, son momentos de puesta en común a posteriori de las actividades de recolección de información: luego de una visita a una casa antigua en la cual cada subgrupo se ocupó de indagar diferentes partes (la fachada, los patios, las habitaciones), cada grupo muestra sus dibujos y relata los datos recogidos. Los chicos exploraron diferentes modos de separar una mezcla; cuando terminan, el docente propone que intercambien sus experiencias sobre los diferentes métodos que utilizaron, los logros y las dificultades que tuvieron para realizar la separación. El docente pregunta si encuentran alguna relación entre las características de

los materiales que separaron y los métodos utilizados para la separación (por ejemplo, tamaño de las piedras y tamaño de la trama del colador).

Por último, en otras situaciones, el maestro diseña actividades específicas que apuntan a organizar los datos, a sistematizar la información relevada y, en algunos casos, a arribar a algunas conclusiones: entre todos arman un cuadro en el cual vuelcan los datos obtenidos en la encuesta y de este modo concluyen cuál es la comida preferida por la mayoría de los chicos de la sala; a partir de los dibujos de los mismos árboles realizados en distintos momentos del año, confeccionan una secuencia que da cuenta de los cambios ocurridos en cada especie; luego de una salida, entre todos convierten la sala en la verdulería y arman un juego dramático.

Tal como lo muestran los ejemplos anteriores, es de gran valor contar, en esta etapa del trabajo, con los diversos registros realizados: las grabaciones, los dibujos, las fotografías, los videos (en el caso de que haya sido posible filmar alguna experiencia), el texto escrito por el adulto, etcétera.

En algunos casos, las actividades de reflexión y sistematización de la información son realizadas por todo el grupo en su conjunto: entre todos arman una dramatización, confeccionan un cuadro, ponen en común sus apreciaciones. En otros momentos, esta tarea se lleva a cabo en pequeños grupos: el docente pasa por los subgrupos y propone una pregunta para pensar, en grupos arman un mural o secuencian las fotografías tomadas durante la salida.

### 5.5. Los proyectos incluirán momentos de cierre

Cuando el itinerario didáctico llega a su fin es el momento de diseñar un espacio de cierre: que los alumnos sepan que este asunto que los mantuvo interesados y ocupados durante un tiempo se termina. En esta etapa, el docente y los alumnos visualizan el proceso recorrido y "reaparece" de este modo el contexto en toda su dimensión.

Si el docente propuso actividades en las cuales planteó preguntas, situaciones en las cuales buscaron nuevas informaciones y momentos para sistematizar dichas informaciones, es preciso también compartir con los alumnos un espacio de cierre de lo acontecido. De este modo, evitaremos prolongar los proyectos desmedidamente en el tiempo o iniciar nuevos trabajos sin haber cerrado los anteriores.

Estos momentos pueden asumir distintas modalidades: volver a mirar entre todos las producciones realizadas, comunicar el proceso a otros (los padres, otra sala del jardín, algunas de las personas implicadas en el proyecto, etc.), armar muestras, escribir una carta a las autoridades de la ciudad para que solucionen un problema del barrio, etcétera.

Cuando los proyectos incluyen algún intercambio con la comunidad es muy interesante proponer en esta instancia de cierre algún tipo de devolución de los resultados obtenidos: luego de visitar a los abuelos de la sociedad de fomento del barrio para conocer a qué jugaban cuando eran chicos, los alumnos les envían de regalo un "libro" que confeccionaron con los juegos que jugaban los abuelos y los que juegan los chicos hoy.

Seguramente, a partir de este trabajo de recapitulación aparecerán nuevas preguntas y también aquellos interrogantes que quedaron sin respuesta. En algunos casos, éstos servirán de punto de partida para nuevos proyectos.

## 6. PALABRAS FINALES

En las primeras líneas del artículo compartimos nuestra preocupación por acercar a los docentes algunas herramientas para acompañarlos en la tarea de llevar adelante el trabajo en la sala.

La propuesta desplegada supone que el docente comienza su labor didáctica mucho antes de desarrollar las actividades con sus alumnos. El maestro reflexiona acerca del ambiente, lo interroga, lo observa con otros ojos y es a partir de allí que selecciona los contextos que abordará con sus alumnos.

El docente elige contextos que conservan la complejidad del ambiente, que permiten a sus alumnos conocer nuevas cosas sobre contextos cotidianos y acercarse a otros no tan conocidos. Selecciona contextos variados y actualizados, que involucran los genuinos intereses de los niños, a la vez que promueven nuevos intereses.

El maestro organiza un itinerario didáctico, diseña un determinado recorrido que plantea una mirada particular sobre el contexto elegido. Este itinerario está vertebrado por aquello que se propone que sus alumnos aprendan y, en este sentido, dirige la tarea.

El docente diseña actividades que implican un desafío para los alumnos, que involucran sus conocimientos y a la vez requieren la búsqueda de

nuevas informaciones. Asimismo, ofrece a sus alumnos múltiples oportunidades para explorar, observar, visitar, distintos lugares, buscar información en libros y enciclopedias, entrevistar a diferentes informantes, etc. El maestro pone a disposición de los alumnos nueva información, favorece que los chicos se formulen nuevos interrogantes, ofrece variadas ocasiones para reflexionar, comparar, relacionar, para intercambiar ideas y opiniones entre compañeros, para organizar la información relevada.

Esta propuesta centrada en la indagación del ambiente no sólo está destinada a los chicos de la sala de cinco años sino que los alumnos más pequeños también pueden realizarla. En la medida en que los maestros, a lo largo del nivel, ofrezcan muchas y variadas oportunidades para realizar este tipo de tarea promoverán en los alumnos aprendizajes cada vez más ricos y complejos.

Asimismo, este planteo supone su adecuación a las necesidades de los alumnos y nos convoca a repensar, entre otras cosas, el modo de organizar el espacio de la sala, la dinámica de trabajo, la selección de materiales, la distribución de los tiempos a lo largo de la jornada y del año.

Se trata siempre de que los alumnos enriquezcan y complejicen su mirada sobre el ambiente de modo de formar chicos activos, curiosos, responsables, críticos, respetuosos, inquietos; en síntesis, ciudadanos capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven. *Para ello, seguramente el jardín deba hacerse cargo de una de sus funciones fundamentales: promover y sostener el deseo de sus alumnos por aprender.*

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. en colaboración con Serulnicoff, A. (1992): *Ni anclar el barco ni andar a la deriva*, Buenos Aires, Provincia de Santa Fe/FLACSO.
- Camilloni, A. (1995): *De lo cercano a lo lejano en el tiempo y en el espacio*, Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo).
- Frabboni, F.; Galletti, A. y Savorelli, C. (1980): *El primer abecedario: el ambiente*, Barcelona, Fontanella.
- García, J. y García, F. (1989): *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*, Sevilla, Díada.

- Gil Pérez, D. (1994): "Relación entre conocimiento escolar y conocimiento científico", *Revista Investigación en la Escuela*, n° 23, Sevilla, Díada.
- Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, A.; Ferreiro, E. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Luc, J. (1987): *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Cincel/Kapelusz.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Consejo Federal de Cultura y Educación (1995): *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Educación del Neuquén (1995): *Diseño Curricular de Nivel Inicial: área de Ciencias Sociales*, Neuquén.
- Ministerio de Educación y Cultura de España (1989): *Diseño Curricular Base para la Educación Inicial Infantil*, Madrid.
- Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires (1989): *Diseño Curricular para el Nivel Inicial: área de Ciencias Sociales y Naturales*, Buenos Aires, Dirección General de Currículum.
- Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires (1996): *Anexo al Diseño Curricular para el Nivel Inicial: área de Ciencias Sociales y Naturales*, Buenos Aires, Dirección General de Currículum.
- Serulnicoff, A. (1998): "Las familias y sus cambios. Una propuesta didáctica para el nivel inicial y los primeros grados", en Calvo, S.; Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.), *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós.
- Siede, I. (1998): "Palabras de familia", en Calvo, S.; Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.), *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós.
- Tonucci, F. (1988): *La escuela como investigación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.