

Encuentros de directivos e inspectores

La Institución. La enseñanza y los aprendizajes

A continuación se ofrece una desgrabación de la asistencia técnica que realizáramos en la ciudad de Quilmes, el 9 de junio de 2009. La misma recupera las temáticas que se desarrollaron de manera similar en las otras regiones, por lo que decidimos compartirlas con todos aquellos que participaron en las mismas. Aunque conviene aclarar que hemos incorporado algunos conceptos que se plantearon en otros encuentros y que nos pareció importante agregar.

Presentación Profesora Ana Malajovich

En principio queremos refrescar algunas temáticas que están planteadas en el Diseño Curricular. Aunque muchas de ustedes han avanzado en la lectura del Diseño, y hay conceptos que ya manejan, siempre es bueno que podamos pensar juntos algunas otras cuestiones.

Presentación de la Profesora Nora Leone

Nuestra primera intención era organizar esto como un trabajo en talleres, para tener una forma de contacto más directo y personal donde podamos trabajar las dudas y otros cuestionamientos, pero como pretendemos trabajar con todos los directores e inspectores es imposible utilizar esa modalidad por lo cual haremos una charla repitiéndoles el pedido de que participen con sus preguntas y comentarios.

Nuestra intención es trabajar la implementación del diseño curricular que fuera aprobado el año pasado, con un enfoque particular, que tiene que ver con lo que sucede en la institución, es decir que esta implementación del diseño no se da en el vacío, se da con sujetos reales, en instituciones reales que tienen historia, que tienen estilos directivos propios, que portan una cultura institucional y por eso hoy estamos con directores e inspectores, y también con profesores de Institutos de Profesorado y ETR que hemos invitado.

Empezar a trabajar con algunos de estos cambios más significativos y la manera cómo podemos facilitar la implementación del diseño curricular desde nuestra función como directivos y supervisores de las instituciones

Esta presentación de PowerPoint, se enviará por medio de las inspectoras y ellas lo entregarán a los equipos directivos. Este Power es una ayuda memoria para el desarrollo de este encuentro.

Prof. Ana Malajovich

Ustedes saben que la modificación del diseño curricular está enmarcada en la nueva Ley de Educación Provincial que se modificó a partir de la Ley Nacional de Educación.

En relación con la Ley Provincial, importa recordar el tema de la obligatoriedad para las salas de 4 y 5 años; el compromiso del Estado de universalizar el nivel, en función de la creación de servicios, para que sean los padres los que opten por enviar o no a sus hijos; y por otro lado el planteo del nivel como unidad pedagógica, es decir, conformado por las instituciones de los dos ciclos, Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Esta idea de unidad pedagógica

de Nivel inicial se replica en el nivel primario y en el secundario. Esto supone que hay objetivos que marcan la trayectoria formativa de los niños en cada nivel y entre niveles.

La Ley establece cómo se va a encuadrar el Nivel Inicial en el trayecto formativo de los alumnos en su escolaridad obligatoria, y esto planteó la necesidad de una modificación del Diseño en los propósitos, los contenidos y también en la evaluación.

Sin embargo a pesar de estos cambios que plantea la Ley hay ciertas cuestiones que tienen continuidad, porque ya se venían discutiendo desde hace varios años. Estas cuestiones tienen que ver con lo que son los valores centrales que asume el sistema educativo.

¿Qué quiere decir esto?

La concepción del niño como sujeto de derecho, con el derecho a que sean satisfechas todas sus necesidades, entre las cuales figura el derecho a la educación, Esto es algo que se venía discutiendo a partir de la adhesión que hizo nuestro país a la Convención de los Derechos del Niño pero además con la Ley de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños niñas y adolescentes. Hay una serie de obligaciones que nos está marcando la legislación. Pero por supuesto la legislación es letra muerta si nosotros no logramos hacer vivir esa letra dentro de las instituciones.

Por un lado hablamos de la concepción de infancias. Desde hace varios años estamos hablando más que de infancia, de **infancias**, la idea de las infancias tiene que ver con el reconocimiento acerca de que no es igual la niñez de los chicos que provienen de diferentes sectores sociales, que provienen de diferentes comunidades, que provienen de diferentes familias.

Este reconocimiento de las diferencias no es nuevo, nosotros ya lo veníamos discutiendo hace mucho tiempo, simplemente que ahora nos está impulsando mucho más a tenerlo en cuenta, es decir que hay un reconocimiento en relación a la diversidad, hay no solo un respeto sino una valoración acerca de lo diverso, en lo cual lo diverso no es algo con lo cual hay que luchar desde lo educativo, por que lo diverso nos enriquece a todos, pero también hay una mirada acerca de que lo diverso no puede ser lo desigual, es decir, la idea es pensar lo educativo desde la igualdad de oportunidades.

Pero pensar la igualdad de oportunidades implica también reflexionar acerca de que si todos tenemos las mismas oportunidades, porque si no partimos desde el mismo punto de partida, no tenemos las mismas oportunidades, en realidad lo que hacemos es reproducir las diferencias.

Pensar en la igualdad de oportunidades, supone, mirar quien es el sujeto que tengo enfrente y cómo garantizar que efectivamente, los punto de arribo, los puntos de llegada de ese proceso educativo sean similares para todos, por lo tanto tendré que poner mucho más esfuerzo, mucha más tarea, mucho más compromiso con los sectores que tiene menos oportunidades educativas, que son la mayoría de los chicos que concurren a nuestras instituciones. Porque desgraciadamente, en los últimos años, nos ha ocurrido que la escuela pública se ha convertido en la escuela de los pobres y esto es una cuestión sobre la cual nosotros tenemos que hacer una apuesta en el sentido que ser una escuela de los pobres no quiere decir que sea una escuela pobre, en la medida que nosotros podamos demostrar que nuestra tarea es una tarea que permite que los chicos aprendan, que efectivamente da apertura a nuevos repertorios culturales, que les brinda posibilidades que solamente la escuela les puede ofrecer, de esa manera

la escuela no será una escuela pobre, sino una escuela rica para chicos que vienen de sectores sociales empobrecidos.

Ustedes conocen a Malaguzzi que fue el creador de las escuelas de Reggio Emilia, él decía que si un maestro creía que sus alumnos eran pobres el maestro se convertía en un maestro pobre, cuando el maestro entendía que tenía chicos ricos se convertía en un maestro rico. Rico y pobre no en sentido económico sino en sentido de potencialidad. Si considero que mis alumnos no pueden, seguramente no van a poder, por lo tanto yo también soy un maestro que no puede. En la medida que veamos al niño con todas las riquezas que tiene, con todas las posibilidades que solamente puede actualizarse en la medida que nosotros les ofrezcamos espacios educativos, entonces yo también me convierto en un maestro rico.

Es importante que ustedes traten de incorporar esta mirada en las instituciones, de comprometer a los maestros con esta mirada, para que puedan ayudarlos a reconocer las capacidades que tiene sus alumnos. Muchas veces los maestros dentro del aula no lo ven, y la mirada del director desde afuera puede ayudarlos. Porque el maestro por la complejidad de su trabajo, no lo puede apreciar. En la medida que nosotros ponemos la mirada en sus alumnos, le permitimos que él también pueda mirarlos de esa manera y permitimos que haya un mayor compromiso en relación con la formación de los chicos.

Por los cambios en la Ley, en el año 2007 se hace la modificación del diseño curricular, y cuando ingresa el actual equipo en la función pública, revisamos este diseño. Sostuvimos el marco general que planteaba porque acordamos centralmente con todas las propuestas en relación a la concepción educativa del nivel, sus propósitos, pero planteamos serias modificaciones en relación con las áreas. Las áreas de conocimiento las modificamos en función de darles coherencia a cada una, de que todas las áreas tuvieran propósitos, contenidos, orientaciones didácticas y criterios de evaluación.

Esto fue un criterio general para todas, pero además lo que hicimos en algunos casos fue modificar los enfoques, en otros casos organizar de manera más adecuada el planteo que estaba dentro de esa área, de manera que se articulara con primaria, con educación física y con el área artística .

Estas modificaciones, van a permitir, una mayor articulación desde el campo de lo curricular, por supuesto que la articulación entre niveles no está asegurada solamente por lo curricular, sino que se juega después, específicamente en el territorio, pero desde el punto de vista curricular existe esa articulación necesaria entre áreas, en función de ese trayecto de formación respetando las especificidades que tiene cada uno de los niveles.

¿Que cuestiones nos demanda el Diseño Curricular?

De algunas de ellas ya hablamos.

- La primera es tener confianza en nuestros alumnos. Esta es una cuestión central, es decir que el diseño curricular plantea que todos pueden, que todos tienen derecho además a ejercer ese poder, ese derecho a educarse.

Ese derecho a educarse, supone fuertemente, el deseo del docente, el deseo de la institución de que ese derecho se pueda ejercer, que efectivamente los chicos aprendan.

En este sentido hay una diferencia en relación con la mirada que teníamos antes en el nivel inicial. Nosotros creíamos que cuando un niño egresaba de la sala de 5 ya no era nuestra responsabilidad. Hoy sabemos que los resultados del

aprendizaje de los niños en primaria son nuestra responsabilidad, por lo menos durante los primeros años de la escuela y tenemos que hacernos cargo de esa responsabilidad. No puede ser que nosotros ignoremos cómo les va a nuestros alumnos, cuáles son las dificultades que tienen en relación con el aprendizaje, en particular en dos aspectos que en los primeros años de su escolaridad son fundamentales: las prácticas del lenguaje y el conocimiento matemático. Esta es nuestra responsabilidad y debemos asumirla en relación con nuestros alumnos. Nosotros tenemos que ocuparnos de asegurar que los chicos no fracasen en los primeros años de la escuela primaria.

Ustedes saben que las investigaciones internacionales han demostrado que cuando los chicos han realizado el nivel inicial, tienen mejores resultados educativos en la educación primaria y esa es nuestra responsabilidad.

No es que nosotros seamos los que “preparamos para”, nosotros no preparamos para, pero en el nivel inicial si tenemos que preocuparnos por ofrecerles la mayor riqueza posible de conocimientos, de tal manera que tengan un camino recorrido y que puedan seguir recorriéndolo con la seguridad en sus propias capacidades.

Este es un aspecto muy importante, los chicos aprenden en la medida que se sienten seguros de sí mismos, un chico inseguro que cree que no puede, que no sabe, que va a fracasar, porque además hay una historia familiar de fracasos, es un chico que termina fracasando, por eso es nuestra responsabilidad demostrarle a los chicos que sí pueden, que si son capaces, que sí van a poder seguir adelante, que pueden enfrentarse a las dificultades y que si se equivocan no pasa nada, porque es parte del proceso educativo.

Esto es un aspecto central sobre el cual hay que construir esta relación pedagógica con nuestros alumnos.

- Esto se relaciona con el ambiente de aprendizaje, un ambiente seguro, no desde el espacio físico, que también es importante, sino que tiene que ver con la posibilidad de establecer vínculos, con la seguridad afectiva que nosotros le podamos ofrecer a nuestros alumnos, con la estabilidad y permanencia en esos vínculos.

Pero además de la seguridad tenemos que ofrecerles desafíos, es un equilibrio entre la seguridad por un lado y el desafío por el otro, la provocación, porque para poder aprender hacen falta nuevos desafíos. Sin desafíos no hay nuevos aprendizajes.

- Y por último el tema que tiene que ver centralmente, con la comunicación, que supone “hablar con”. En este momento no estoy “hablando con” ustedes, sino que estoy “hablando a” ustedes, “hablar con” supone un diálogo, supone poder escuchar al otro y eso a veces en las escuelas es una falta grave.

El maestro no habla con los chicos, no se sienta a dialogar con ellos, los directores no se sientan a dialogar con los docentes, los inspectores no se sientan a dialogar con los directores, nosotros tampoco nos sentamos a dialogar con los inspectores. Es decir que hacemos una cadena de seudo comunicación sin que sea una verdadera comunicación.

Poder instaurar un clima de real comunicación, donde efectivamente se escuche la voz de todos y la voz de todos supone la voz de los chicos pero también supone la voz de los padres.

Los padres son responsables con nosotros de la educación de sus hijos, son ellos los que depositan en nosotros la confianza al traernos a sus hijos a nuestras instituciones, de tal manera que la institución debe tener una apertura especial en relación con las familias: abriendo canales de comunicación, permitiendo una verdadera participación que no es que me traigan el material que necesito ó que pinten una pared, la participación supone poder conversar acerca del proyecto educativo que tiene la institución y eso es un camino que hay que empezar a recorrer. Poder conversar con los padres acerca de sus expectativas con relación a los niños, los padres tienen derecho a que nosotros escuchemos la voz de los que ellos quieren para sus hijos.

Muchas de esas cuestiones van a coincidir con lo que nosotros queremos, otras seguramente no y tendremos que explicar por qué no las vamos a tomar y habrá otros requerimientos que los vamos a tomar porque enriquecen el Proyecto Institucional.

Entonces, es importante que abramos las puertas a las comunidades para que empiecen a ingresar a nuestras escuelas.

Nosotros hablamos de la escuela de puertas abiertas, pero la verdad es que los padres entran cuando traen a los chicos los primeros días para hacer el proceso de lo que llamábamos período de adaptación hoy período de inicio y después simplemente para dejar a sus hijos y se van yendo.

Tenemos que acostumbrarnos a abrir estos espacios de participación porque es la única manera en que, efectivamente, podemos trabajar en conjunto por la educación de los chicos.

Prof. Nora Leone

Lo que demanda el Diseño Curricular no está centrado sólo en la relación docente-alumno.

Estas mismas demandas se le hacen al ámbito institucional, no son solo los alumnos quienes necesitan que se tenga confianza en ellos, que pueden mejorar, que pueden aprender, también los docentes necesitan, especialmente en la etapa de transición, como es una etapa de implementación del nuevo Diseño Curricular, que se tenga confianza en que ellos pueden, que ellos saben, que esto no es borrón y cuenta nueva, no es hacer de cuenta que empezamos con algo totalmente diferente de lo que los maestros vienen haciendo, ya que muchas de las cosas que plantea el Diseño Curricular, son cosas que se venían haciendo, sin que estuvieran prescriptas.

No hablo del Diseño Curricular 2007 porque tuvo muy poco tiempo de implementación, pero sí el diseño anterior que era una lista de expectativas de logro y un listado de contenidos, no tenía orientaciones didácticas. Por eso desde las anteriores gestiones de la Dirección de Educación Inicial, se elaboraron orientaciones didácticas, en forma de documentos curriculares.

El nuevo diseño, retoma los enfoques con los cuales se encaraba la tarea de enseñanza desde las Orientaciones didácticas por eso vuelvo a repetir que éste no es un cambio absolutamente inaugural, pero esto no quiere decir que todo sea lo mismo que veníamos haciendo, por eso esta reunión de hoy, para que podamos enfocar en algunos aspectos principales, para que ustedes puedan orientar a las docentes.

En este clima, así como el alumno necesita que el docente crea que puede aprender, el docente necesita que los inspectores y directores confiemos en que ellos también tienen saberes como profesionales de la educación, que siguen

aprendiendo, ya que la formación de un docente no se termina, creo que ni siquiera está empezando, cuando egresa del profesorado, porque su formación continúa en su lugar de desempeño laboral, en la socialización laboral que realiza en el ámbito particular de trabajo en la institución en el que le toca desempeñarse.

Generar un clima institucional en el que haya lugar para tener confianza en los propios saberes y al mismo tiempo aceptar la orientación que proponen los cambios curriculares, considero que es una tarea que fundamentalmente le compete a los directivos y a los inspectores, apelando al clima de real comunicación que hablábamos antes, escuchando a la comunidad y centralmente escuchando a los docentes y a los problemas que se les plantean, asesorándolos.

Prof. Ana Malajovich

El Diseño Curricular es prescriptivo, pero que sea prescriptivo no significa que sea inamovible.

Prescribe los que tenemos que enseñar, pero hay un proceso que hacen las instituciones, los distritos, las regiones, que tiene que ver con un proceso de contextualización de los diseños.

Un diseño en una provincia como la Provincia de Buenos Aires, con realidades tan diferentes, no puede plantear que se va a enseñar del mismo modo, de la misma forma, exactamente igual en todos lados.

Hay un proceso que tiene que hacer el docente, que tiene que hacer la institución, que tiene que hacer el distrito, que tiene que hacer la región, de contextualización específica a las situaciones reales de trabajo en cada uno de esos niveles.

Esto no implica enseñar menos, seguramente lo que cabe es enseñar más, enseñar desde otro lugar, enseñar en función de una selección específica que uno ha hecho de los contenidos sobre los cuales va a hacer una mayor profundización.

Es decir, que hay un proceso que es necesario realizar sobre el Diseño Curricular.

En este sentido el Diseño Curricular ofrece un abanico de contenidos, que supone un proceso de análisis en función de los grupos, para especificar los contenidos que se van a trabajar en la sala de 3, de 4, de 5, también tiene que plantear cuales serán los aspectos sobre los cuales hará mayor hincapié en función de las características específicas que tiene ese grupo, esa institución, este distrito, esta región.

¿Cuál es el enfoque didáctico del Diseño?

- El Diseño plantea (y no solo lo plantea el Diseño, sino que es el planteo actual en relación con la didáctica del nivel inicial) la centralidad en el conocimiento del ambiente natural y social. **El ambiente natural y social se convierte en una categoría didáctica.**

Es decir que es fundamental que los niños se apropien del ambiente que los rodea, que no quiere decir que sea el ambiente cercano, sino el ambiente significativo para ellos, que no siempre es el más cercano, a veces lo cercano es lo más lejano.

Una compañera nuestra contaba que ella vivía en un 3º piso y en frente de su puerta estaba el departamento de una vecina. Para su hija de 4 años, esa

vecina era lo lejano a pesar de estar a 3 pasos de su departamento. Porque no habían establecido ninguna relación con ella, nunca habían conversado, por lo tanto a pesar de la cercanía física, ese era para esta nena un ambiente lejano.

Lo cercano y lo lejano no es en función de la distancia geográfica, sino que es en función de la posibilidad de establecer sentido a eso que estoy conociendo.

Por eso para algunos grupos de niños es cercano “los Dinosaurios”, porque ellos poseen un cierto nivel de conocimiento que fue producido por series de televisión, por hermanos mayores, por la misma escuela, que hacen que sea algo cercano.

En cambio otras cuestiones pueden ser absolutamente lejanas. Hay espacios que los niños no conocen por cuestiones de seguridad, por ser costoso acercarlos a esos lugares, porque ni siquiera los adultos de su familia saben que existen.

Por eso hay que analizar el ambiente social y natural desde lo que tiene sentido para los chicos, y a partir de eso pensar cuales son los aspectos de ese ambiente social y natural sobre los cuales nosotros vamos a ampliar esa mirada, incorporando el conocimiento de realidades en las que, si no fuera por la escuela, los chicos nunca tendrían la oportunidad de conocer.

Muchos chicos no fueron nunca a un museo, y es la escuela quien tiene que abrir las puertas del museo.

Hay chicos que jamás fueron al teatro, el jardín de Infantes tiene la obligación de llevar los chicos al teatro, de empezar a conectarlos, que conozcan otras realidades, ampliar el universo de lo conocido y esto es una cuestión central para nosotros, sobre todo para las poblaciones con las que nosotros trabajamos.

- El ambiente natural y social lo analizamos con los chicos desde **la complejidad**, es decir que no lo estamos mirando desde un fraccionamiento que recorta pedacitos de ambiente para conocer, está trabajado desde la complejidad, esto quiere decir que tomamos todos los aspectos que integran esa realidad y analizamos esos elementos en función de las relaciones que tienen entre sí.

Es decir, estamos mirándolo desde la totalidad. Por supuesto esa totalidad, en muchos casos no será abarcable, por eso vamos a hacer recortes, pero es un recorte que conserva las características de esa complejidad. Es un recorte que conserva los elementos de esa totalidad y esos elementos, además, están en interrelación.

- Otro aspecto importante tiene que ver con **los contenidos**, los contenidos son siempre instrumentos, son herramientas.

Muchos de los contenidos planteados en las áreas, son contenidos que nos permiten analizar el ambiente social y natural, otros contenidos son fundamentalmente prácticas que surgen de lo social, que es importante que los niños se apropien de ellos para poder desarrollar su vida en lo social.

De tal manera, la selección de los contenidos que se va a realizar, va a ser una selección en función de que sea **significativo** para conocer el ambiente, para desempeñarse en el medio social, significativo para producir ese desarrollo, esa formación y por lo tanto la selección va a tomar en cuenta quienes son los sujetos que tengo delante, quienes son esos chicos, que experiencias tienen, de manera de ampliar y profundizar sus aprendizajes, articulando las propuestas de enseñanza entre secciones.

Esa es una tarea que necesariamente la tiene que hacer internamente la institución, porque no hay forma de establecer taxativamente desde afuera de la

realidad concreta del grupo hasta donde va a llegar un grupo de 3, ó un grupo de 4, ó un grupo de 5.

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta es que los niños en el nivel inicial construyen sus conocimientos de manera contextualizada, de manera que si otro docente toma el grupo seguramente llegará a la conclusión que el mismo no maneja los conocimientos que el docente anterior afirmaba que ese grupo poseía. Esto sucede porque este nuevo docente no conoce las situaciones a las que recurrió el docente anterior para permitir esa construcción por parte de sus alumnos y por lo tanto no puede recurrir a ellas para recordárselos. Esto se denomina memoria didáctica¹ y por eso es importante que los docentes de las salas anteriores comuniquen lo que enseñaron y cómo lo hicieron a las nuevas docentes, para permitir una continuidad en la educación de los chicos. En una institución donde el personal cambia de manera asidua es el equipo directivo el que asume la memoria de la misma y debe hacerla disponible a los maestros que se incorporan.

- La enseñanza hoy en el nivel se orienta hacia el **trabajo en pequeños grupos**, que tiene una riqueza y una potencialidad enorme. Esto implica romper con una de nuestras tradiciones en relación con el formato escolar que parte de la idea de que el docente tiene que centralizar la enseñanza y controlar al grupo y para controlar al grupo tengo que tener a todos los chicos haciendo lo mismo y si es posible, al mismo tiempo.

Romper con esta tradición es un proceso que tenemos que empezar a ir transitando, confiando en las posibilidades que tienen los chicos para trabajar también autónomamente. Nosotros siempre hablamos de construir autonomía en el nivel inicial, pero la verdad es que los chicos tienen pocos espacios de autonomía en nuestras instituciones, en general lo que uno ve, es que los grupos se manejan siempre en forma centralizada por el docente y con una única propuesta para todos.

- También discutimos la constitución de los grupos, en referencia a la **heterogeneidad de sus edades**. Es fundamental ofrecer la posibilidad de intercambiar, trabajar juntos, construir nuevos conocimientos entre chicos de diferentes edades.

Por supuesto que es difícil romper hoy con la tradición de formar grupos homogéneos de 3-4-ó 5, pero sí podemos implementar otras instancias en las que puedan realizar actividades conjuntas chicos de distintas edades que permitan un verdadero intercambio entre ellos.

Esto es una experiencia fantástica donde todos aprenden, donde todos adquieren conocimientos distintos pero adquieren conocimientos.

Por lo tanto hay que pensar en como organizamos dentro de las instituciones, instancias de relaciones intergrupo.

- El otro aspecto tiene que ver con la forma de organizar la tarea educativa a través de **situaciones problemáticas**, esto es fácil decirlo pero es muy difícil construirlo, de tal manera que es una necesidad apoyar al docente

¹ Este concepto es tomado de Guy Brousseau didáctica de la matemática. En el texto “Los diferentes roles del maestro” señala que *Se observa comúnmente que los alumnos sólo pueden recordar algunos conocimientos en presencia de alguien que haya compartido la historia de sus relaciones con esos conocimientos, o en presencia de los dispositivos particulares que han utilizado* (Brousseau artículo publicado en Parra- Saiz *Didáctica de matemáticas*. Buenos Aires. Paidós. 1994)

para poder pensar de qué forma organizar la tarea para que sea posible plantear las actividades desde esa concepción de problema.

Quiero decir: pensar en que la situación plantee un desafío, supone que los chicos no tienen todos los conocimientos para hacerse cargo de esa situación, pero sí tienen los conocimientos suficientes para entender de qué trata la situación, pero que no la pueden resolver con lo que ya saben, porque si la pueden resolver con lo que saben esa situación no tiene ningún desafío que suponga un nuevo aprendizaje para los chicos.

Si con lo que saben, la pueden resolver, no hay nuevos aprendizajes, hay una aplicación de un conocimiento que ya tienen.

Por lo tanto lo que hay que pensar es de qué forma se plantea esta intervención.

- Y esto también tiene relación con la valoración del error, con una mirada de respeto, de comprensión, en el sentido de entender que ese error que están produciendo los niños es parte de ese proceso de construcción.

Por supuesto hay errores y errores, hay errores en los cuales nos va la vida y hay errores que suponen aprendizajes. Eso nos pasa también como adultos.

Es importante entender que el error es parte del proceso y cuando esa posibilidad está habilitada dentro del funcionamiento del ámbito institucional, brindamos el espacio para aprender desde el mismo.

Si desde la institución no se habilita a que el docente se equivoque y pueda revisar su tarea a partir de los errores y pueda mejorar su tarea a partir no solo de las cosas que le salen bien, sino también de las cosas que le salen mal, seguramente tampoco el docente le va a permitir esos espacios a sus alumnos.

Hay un proceso por lo cual lo que sucede a nivel institucional se reproduce en las aulas, el docente trasmite a los alumnos lo que vive institucionalmente, por lo tanto esos son aspectos sobre los cuales hay que poner el acento si uno quiere modificar la forma de enseñar de nuestras instituciones.

Prof. Nora Leone

El director como asesor

Decíamos que ponemos nuestra confianza en el rol del director como asesor, para acompañar y sostener los procesos de cambio.

- Cuando hablamos del director como asesor, no ignoramos que el director además de asesor es muchas otras cosas dentro del Jardín de Infantes, pero tratando de vincularlo a la centralidad pedagógica, apostamos fuertemente a la potencia de cambio que tiene esta figura del director como asesor.

Dentro de las instituciones se va configurando a lo largo del tiempo, a lo largo de la historia institucional, una cierta matriz de aprendizaje, una especie de molde en el que van tomando forma las intervenciones, tanto de los chicos, de los docentes, de la comunidad, como de todas las personas que forman parte de la institución.

Esta matriz va generando una cierta subjetividad institucional.

Está muy de moda y hemos llamado mucho la atención sobre la construcción de la subjetividad en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y nosotros sostenemos también que hay una subjetividad profesional que se va configurando dentro de la propia institución escolar.

A veces esa subjetividad tiene una apariencia de demanda, hay una expectativa de las personas que muchas veces es incumplida en el juego social,

hay una necesidad real, que a lo largo del tiempo a veces se va vaciando de contenido y queda la demanda por la demanda en sí.

Una de las cuestiones centrales en las que los Inspectores y directivos debieran abocarse, es a construir la posibilidad de que esa demanda se convierta efectivamente en un problema que pueda ser abordado a través de un proyecto, que pueda ser resuelto.

- Cuando apostamos al director como asesor, pensamos en una intervención, cuando hablamos de prácticas pedagógicas en una institución generalmente nos referimos a los docentes, pero también hay prácticas pedagógicas que corresponden al director que tiene una fuerza instituyente muy importante.

No pensamos en cualquier intervención, sino en una intervención que requiere ser situada, poder explicar las cuestiones que ocurren dentro del aula, dentro de la institución, que requiere poder analizar, dialogar con el otro, no simplemente hacer una devolución de lo que está ocurriendo, esto tiene que ver con lo que decíamos anteriormente con respecto a la comunicación, no se trata de una exposición sobre lo que el director ha observado en el aula que ocurre en la relación entre el docente y el alumno, sino que se trata de un verdadero diálogo, en el que uno y otro puedan analizar, explicar, tratar de comprender y apostar a mejorar la situación en conjunto. Es una ayuda en situación.

Los directores tienen una larga tradición de cuestiones aprendidas en la práctica, que se repiten a veces sin analizarlas y cuestionarlas y van conformando una manera de ser director que tiene pretensiones de universalidad.

En nuestras instituciones de Jardín de Infantes, cuando llega el Inspector y pide el libro de instructivos, generalmente en esos registros hay largas instrucciones sobre determinadas cuestiones.

Casi siempre esas instrucciones que tienen carácter de asesoramiento técnico pedagógico plantean situaciones de un modo muy general.

No consideramos que eso sea una ayuda en situación. Un asesoramiento en situación es aquel que se da en el momento en el que el acto educativo está ocurriendo, que muchas veces no se escribe, que es una pregunta que el Director hace, sobre lo que está observando, una consulta sobre la planificación didáctica, una intervención al momento de evaluar la enseñanza. Consideramos que estas intervenciones son las que realmente tienen la posibilidad de mejorar y de cambiar las prácticas.

Las otras son instrucciones generales. En este sentido, los directores deberían actuar con los mismos criterios que se solicitan en el encuentro pedagógico entre el docente y el niño, cuando le pedimos al docente que haga intervenciones que ayuden a mejorar la situación. Es la pregunta oportuna en el momento preciso ante una situación que se presenta como problema ó como un desafío.

- Un Diseño Curricular nuevo es una posibilidad, es una oportunidad.

El profesor Zabalza dijo que "un diseño curricular es una carta de derechos de los alumnos" porque contiene todo lo que se supone que los chicos tienen derecho a aprender.

Esto implica que la escuela tiene la obligación de enseñar, y los chicos tienen derecho a aprender lo que prescribe el Diseño Curricular.

El documento curricular debe estar puesto en diálogo. Muchas veces decimos que es más de lo mismo ó es igual a lo que veníamos haciendo, con esta versión obturamos la oportunidad de preguntar, de perfeccionar, de ayudar.

Nuestra idea hoy es darles herramientas muy puntuales para que ustedes puedan tener algunos elementos con los cuales hacer este tipo de intervenciones, preguntas, cuestionamientos, destacar fortalezas en las que van por el buen camino y que es necesario mantener y señalar o identificar aquello que habría que modificar.

Un Director no puede, por la multiplicidad de funciones que cumple y por la complejidad del acto pedagógico, abarcar todos los aspectos, sino que es necesario hacer foco en algunas cuestiones para poder empezar a trabajar los cambios necesarios.

Una herramienta para establecer en qué podemos hacer foco sobre el proceso educativo dentro de la institución es, por ejemplo, **la observación de clases**, con propósitos determinados, ó la observación de acciones incidentales que muchas veces son las que dan cuenta de la matriz de aprendizaje institucional y que se vuelven fuentes ricas de información . Situaciones que ocurren en los pasillos, en la comunicación informal con las familias, en las charlas con los chicos en el patio y que merecen un análisis un poco más profundo.

Pregunta: ¿Un director puede tomar a cargo un grupo de alumnos?

Respuesta: Si, claro, es una de las técnicas de supervisión que frecuentemente declamamos y poco usamos.

Una de las posibilidades sería acompañar durante el trabajo en pequeños grupos a un grupo de alumnos.

Si bien es cierto que es necesario que se confíe en los niños, que el docente le de a los niños problemáticas que cada grupo puede resolver por sí mismo y organizarse, muchas veces la presencia de otro adulto dentro de la sala, ayuda a poder orientar e intervenir con estos pequeños grupos.

Y muchas veces también, al docente no se le ocurre cómo llevar a la práctica eso que el director le está sugiriendo que podría mejorar la enseñanza, siempre ver a otro en situación, ayuda y sirve para el propio aprendizaje.

Por lo tanto el Director, puede tomar la sala a su cargo y el docente puede observarlo y asistirlo para algún aprendizaje en particular. Esto también es asesoramiento en situación. Hay que atreverse.

Muchas veces los directores nos escudamos en que no se conoce tanto al grupo, quizá las cosas no resulten como uno quiere, efectivamente este cambio que proponemos pone al director en otra situación, una situación de conocer los procesos que realizan los alumnos porque conoce las planificaciones de los docentes, porque conoce a los chicos, porque de esta manera se pueden hacer intervenciones más ricas.

En relación con la **construcción de las previsiones didácticas**, es decir sobre las planificaciones del docente, el Director debe poder observar que todos los elementos del Diseño curricular se encuentran en diálogo al hacer esa planificación.

Una cosa que nos ha pasado muy seguido con la implementación del Diseño anterior, es que en las salas de los Jardines de Infantes, se veía dar clases de matemáticas, de prácticas del lenguaje, de sociales.

Si nosotros leemos el Diseño Curricular integralmente, no solo los campos del conocimiento en el que los docentes van a seleccionar los contenidos y van a realizar su planificación didáctica, sino también el Marco General, esa forma de

organizar la enseñanza, esta manera de planificar se lleva muy mal con la forma de organizar la enseñanza que prescribe el mismo Diseño.

Hablar de un tipo de enseñanza más integral, con las estructuras didácticas que consideramos más apropiadas para el Nivel Inicial es lo que se va a desarrollar seguidamente.

Esto es algo que a las docentes se les escapa, a veces por seguir tradiciones, o recomendaciones de textos que circulan ó de revistas que desarrollan sus contenidos a través de la propuesta de clases de este tipo, que no son la forma en que queremos que se plantee la enseñanza en el nivel inicial.

Otra cuestión sobre la que se puede hacer foco, es **la evaluación de los aprendizajes** de los alumnos, porque la manera en que el docente evalúa los aprendizajes de los alumnos, nos da la idea, en principio, de cómo está enseñando, porque la evaluación forma parte de la enseñanza, es una parte del mismo proceso que permite evaluar después lo que se ha enseñado.

Que el Director, el equipo directivo haga foco en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, también será un buen motivo de intervención para mejorar esta situación y lo mismo con la **autoevaluación docente** y la evaluación institucional.

¿De qué es responsable el director en este marco y pensando en la implementación del Diseño Curricular?

En principio no es el responsable de hacer la planificación institucional, porque eso implicaría volver a viejos modelos de una persona iluminada, haciendo una planificación por todos y la verdad es que todos apostamos a la construcción colectiva de un plan institucional, el director **es responsable de coordinar la producción de esa planificación institucional**.

No es responsable de hacer todos los acuerdos institucionales, pero sí, una vez que se ha llegado a través de la discusión, de la reflexión, del análisis colectivo a esos acuerdos, el director es responsable de **hacer que los acuerdos se cumplan** efectivamente y que luego se evalúen.

El director no es responsable de hacer las evaluaciones de cada uno de los actores institucionales, cada actor institucional tiene responsabilidad, no solo sobre la planificación, sino también sobre la evaluación de sus acciones.

El director es quien tiene que **sintetizar esas evaluaciones institucionales** y poder hacer no solo una evaluación sobre la marcha de los procesos por lo que la institución está atravesando, sino también a qué resultados se ha arribado finalizado un determinado período o el año lectivo.

Prof. Ana Malajovich

Estructuras didácticas

Vamos a plantear qué es esto de las estructuras didácticas, en qué ponemos la mirada como Director y como Inspector para poder mejorar esto que no es nuevo en el Nivel Inicial, pero que todavía trae muchas confusiones a la hora de organizar la enseñanza.

Ustedes saben que el Diseño Curricular plantea tres tipos de estructuras didácticas y como plantea Ruth Harf, puede haber una cuarta. Ella hace referencia a una estructura que organiza el docente en función de ciertos contenidos que quiere trabajar y que no puede enmarcarse en ninguna de estas tres.

Hay muchas cuestiones que se incorporaran en el Diseño Curricular a partir de lo que los docentes empiezan a realizar en sus prácticas. Esto es analizado, y si es considerado valioso ingresa en el Diseño Curricular. Estas experiencias son disparadoras de novedades. La producción de un Diseño es un proceso de ida y vuelta y no solamente lo que algunos técnicos imaginan, sino que recoge muchas de las prácticas de lo que sucede en las instituciones, aunque también supone la intención de modificar otras prácticas.

En relación a las estructuras didácticas en el Diseño aparecen tres tipos de estructuras:

- Una es la Unidad Didáctica, que tiene como centro analizar un recorte del ambiente natural y social.
- Otra son los Proyectos, que lo que hacen es plantearse ó un producto que es necesario producir ó desarrollar con un grupo de alumnos, ó contenidos que el docente selecciona y para poder trabajarlos con el grupo de alumnos necesita de un contexto y entonces piensa en un producto que le va a permitir trabajar estos contenidos.
- La tercera estructura didáctica es la secuencia didáctica que supone el trabajo a partir de ciertos contenidos, pero en una organización que permita que los chicos puedan construir esos conocimientos y entonces esos contenidos se organizan en una secuencia que va a tener cada vez mayor complejidad.

¿Qué diferencia hay entre una Unidad Didáctica y un Proyecto?

En relación a los **propósitos**, en la Unidad Didáctica lo que importa es que los chicos conozcan el ambiente natural y social, es decir, el recorte que se seleccionó para que ellos puedan conocerlo, o profundizar su conocimiento sobre ese recorte.

En el caso del Proyecto lo que importa es el producto ó los contenidos que se quieren trabajar con los chicos, los cuales se contextualizan en determinado producto.

En relación con el **ambiente**: en la Unidad Didáctica el ambiente importa por sí mismo y en el proyecto, el ambiente es un medio al cual voy a recurrir para poder adquirir cierta información que necesito para desarrollar este proyecto.

Supongan que se decide con los alumnos organizar una fiesta para festejar el día de la familia. En este caso el producto me importa por sí mismo, seleccioné este proyecto por que me importa efectivamente, que los chicos puedan organizar una fiesta para festejar a sus propias familias, desarrollando distintos tipos de actividades. Para hacer estas actividades tengo que organizar con los chicos un plan y supongan que una de las propuestas es hacer alguna comida, por ejemplo galletitas.

Para esto necesitamos ir al medio para averiguar cómo se hacen las galletitas, precisamos entrevistar a la panadera de la esquina para que nos cuente cómo se hacen para luego prepararlas para el día de la fiesta.

En este caso el ambiente, las personas que están en el ambiente, se convierten en el medio para buscar información.

Supongan que quiero trabajar con el grupo cuestiones que tienen que ver con la lengua escrita, en particular como se construyen los textos informativos, entonces decido ofrecerles un contexto que le de sentido al trabajo sobre esos contenidos, y planteo organizar con los chicos un periódico del grupo.

Para hacer este periódico del grupo hay informaciones que nosotros no tenemos y que tenemos ir a buscar, es decir que tendremos que hacer la visita

al periódico local para ver cómo se hace el periódico para que después podamos hacer este periódico en la sala.

En este caso utilizo el medio como recurso para buscar información, en cambio en el caso de la Unidad, el medio me importa por sí mismo, ya no voy al periódico porque me interesa saber cómo se hace, para buscar determinada información, voy porque me interesa el periódico como una totalidad, porque interesa no solamente cómo buscan las noticias, sino que también interesa cómo se organiza el trabajo, quienes son las personas que trabajan en el lugar, cómo hacen para imprimir el periódico, que maquinarias utilizan, como se distribuye el material, es decir que hay una totalidad de elementos de este recorte que es el periódico local, que a mi me importa trabajar con mis alumnos.

En relación con los **contenidos** en el caso de la Unidad se seleccionan únicamente aquellos contenidos que me permitan trabajar sobre ese recorte.

No uso la realidad como excusa para trabajar contenidos, sino que sólo selecciono aquellos contenidos que necesito para analizar ese recorte del ambiente, de la realidad.

De tal manera que, no es que porque estoy trabajando con la plaza voy a contar árboles para trabajar matemática, elijo el recorte de la plaza y selecciono solamente aquellos contenidos que necesito para trabajar ese recorte, los otros contenidos los voy a desarrollar pero no en función de la unidad.

En el caso del proyecto, los contenidos que selecciono tienen centralidad, es decir que organicé el proyecto para trabajar esos contenidos que consideré que era importante que los niños adquieran.

Así como en la Unidad parto del recorte del ambiente, en el caso del proyecto no parto del recorte del ambiente, parto de los contenidos.

¿Qué contenidos me interesa trabajar con mi grupo?

¿Cómo hago para contextualizar esos contenidos para que efectivamente los chicos puedan apropiarse de esos contenidos en contextos que le dan sentido?

Porque no les puedo dar una lección sobre las partes del diario, digo esto porque he visto a una maestra de Nivel Inicial que explicaba las características de las noticias y entonces daba clase sobre los titulares, los copetes, el tamaño de las letras y esa era la forma que tenía ella de trabajar los textos informativos.

Entonces si queremos trabajar ciertos contenidos, tengo que pensar en situaciones que le den sentido, por eso hemos pensado el proyecto.

¿Qué pasa en relación con el **producto**?

En el caso de la Unidad Didáctica, no hay ningún producto.

Ustedes saben que la Provincia tiene una tradición que ha sido dispar en las distintas zonas, donde se pensaba que la Unidad Didáctica se desarrollaba solamente a partir de la experiencia directa y después el juego trabajo y tenía como producto final un juego que era el resultado de la producción que habían hecho los chicos.

No queremos sostener esta tradición.

1º- pensamos que ninguna Unidad Didáctica se agota en el juego trabajo, ni se agota en la experiencia directa, es decir que conocer el ambiente requiere mucho más que una experiencia directa o que un juego trabajo.

2º- el cierre de una unidad impone una tarea de poder recuperar con los chicos el proceso que se hizo de aprendizaje, este es el cierre, es decir poder dar cuenta de cómo empezamos y donde terminamos y qué fuimos aprendiendo en ese recorrido.

En el caso del Proyecto, eso está contemplado, materializado en el producto, el producto es el que sintetiza este proceso que hicimos, producto que no quiere decir que sea tangible, puede no serlo, pero hay un producto.

Tanto en la Unidad como en el Proyecto, siempre hay un enriquecimiento del **juego**, uno juega lo que sabe, por lo tanto en la medida que sepan más, el juego será más rico, más interesante.

Cuando uno ve juegos estereotipados de los chicos, es la señal de que allí no hay inquietud por la enseñanza por lo tanto los chicos solamente pueden jugar a aquellas cosas sobre las cuales conocen, que generalmente tienen que ver con los elementos de la televisión ó con las cuestiones familiares. De manera que para enriquecer las posibilidades de juego, es necesario que amplíemos el campo de conocimientos de los chicos.

Vamos a ver entonces específicamente, las **etapas en el proceso de planificación de cada una de estas estructuras** y algunos ejemplos.

Unidad Didáctica

- En primer lugar seleccionamos un recorte del ambiente.

Ese recorte puede ser geográfico ó temporal. Puede referirse a un recorte que tenga anclaje geográfico concreto (un lugar), pero también puede ser que se refiera a un acontecimiento que no tiene anclaje geográfico, como por ejemplo en estos tiempos "las elecciones", que es un recorte del ambiente, es significativo porque de alguna manera forma parte del mundo de sentido de los chicos y uno como docente puede seleccionar ese recorte para trabajar con ellos porque en este momento es interesante, es importante, poder dar la oportunidad que los chicos comprendan más el proceso que se está viviendo en el país.

El año que viene es el mundial de fútbol y seguramente varios grupos van a trabajar una Unidad que se refiera al mundial de fútbol.

Un argumento que sostienen los docentes al seleccionar una unidad y que se relaciona con nuestra tradición, es el tema de los intereses. Se escucha muchas veces que se seleccionan las Unidades siguiendo el interés de los chicos.

Nosotros no seguimos el interés de los chicos, nosotros **creamos interés en los niños**, nosotros hacemos interesante aquello que vamos a enseñar al grupo. Lo que nosotros sí hacemos y debemos hacer, es respetar la necesidad de los chicos, no los intereses, los intereses son superficiales, son cambiantes, son manipulables -por la televisión, por los medios que todo el tiempo están manipulando el interés de los chicos-.

Lo que nosotros tenemos que hacer es detectar las necesidades, ¿qué quiere decir esto?, Que si un chico tiene hambre le tengo que dar de comer, no puedo disfrazar esa necesidad; si el niño tiene necesidad de jugar, tengo que dar oportunidad de que juegue, si el niño tiene necesidad de aprender tengo que abrir esos espacios de aprendizaje.

Los intereses son los que tengo que modificar, transformar, ampliar.

A ningún chico le interesa el museo porque no lo conoce, yo tengo que despertar el interés de los chicos por los museos, es decir que es el docente, es la institución la que tiene no que respetar sus intereses, sino respetar necesidades y ampliar los intereses, modificar esos intereses.

- El segundo paso es la formulación de las preguntas que me hago acerca de ese recorte, pero me las hago yo como adulto, pues en la medida en que yo me pregunte voy a lograr que los chicos también se pregunten.

Es la pregunta que me formulo, que tiene que ver con el interés que a mí también me despierta eso que vamos a conocer. Esas preguntas me van a permitir seleccionar las cuestiones significativas para mi grupo, y a partir de las cuestiones significativas voy a poder seleccionar los contenidos que voy a trabajar con mis alumnos para que les permitan conocer ese recorte de la realidad.

Es decir que las preguntas que me formulo son preguntas que me van a guiar en esa primera selección que voy a hacer de los contenidos que voy a trabajar con mis alumnos.

Mis preguntas no son preguntas a los chicos, son preguntas que yo me empiezo a formular sobre ese recorte de la realidad.

En la medida que un docente se entusiasme por lo que enseña, los chicos tienen mayores posibilidades de aprenderlo. Entonces si el recorte del ambiente que se seleccionó empieza a tener interés en el propio docente, esto hace que ese recorte se vuelva interesante para los propios chicos.

A partir de esos interrogantes, el docente selecciona qué contenidos va a trabajar, pero son contenidos que va a trabajar en función de ese recorte del ambiente, contenidos que necesita enseñar para poder analizar ese recorte del ambiente.

Preguntas: ¿Qué es un recorte?. ¿Cuándo deja de ser un recorte y se convierte en un tema ó en algo que amerita un proyecto?. Por ejemplo un tema relacionado con las mascotas, ¿es un tema?, es un recorte?, es un proyecto?.

Respuesta: ¿eso es una Unidad, las mascotas de mi grupo?...

No, eso no es un recorte ni geográfico ni temporal. La segunda cosa para preguntarse es ¿Cuál es el interés del docente para trabajar sobre este tema, la verdad que no sé bien como llamarlo, para mí es un tema.

¿Cuál es el interés?, ¿a dónde apunta?, porque necesita trabajar este tema? Y a partir de eso ver cual es el recorrido que ese docente previó en relación con el tema.

¿Qué pasa si en el grupo no todos los chicos tienen mascotas? ¿qué importancia tiene para ese grupo la mascota y para el proyecto educativo de ese grupo?.

Hay una serie de cuestiones que hay que poner en el centro para decidir si realmente ese tema es importante para trabajar con el grupo o no, a veces los nombres de las Unidades no están diciendo todo, uno tiene que indagar en las propuestas de actividades que realiza el docente para poder ver cual es la mirada que está teniendo.

Muchas veces los nombres nos parecen maravillosos y cuando se ve la propuesta de actividades no responde a lo que el docente planteó ó viceversa.

Pregunta: algo me quedó poco claro...los dinosaurios no es un recorte geográfico ó temporal, es un tema para trabajar un proyecto.

Respuesta: cuando hablamos de los dinosaurios estábamos hablando de lo que para los chicos tiene sentido, en relación con lo cercano y lo lejano.

Los dinosaurios no son una Unidad, son temas pero que el docente puede tomar por ejemplo si le interesa trabajar ciertos contenidos relacionados con las

prácticas de lenguaje, por ejemplo escribir una enciclopedia o epígrafes a través de un proyecto que se refiera a la elaboración de un álbum o de una enciclopedia.

Unidad didáctica: la verdulería de Don Ramón

Vamos a compartir un ejemplo de Unidad Didáctica que es "la verdulería de Don Ramón".

Se seleccionaron varios contenidos, pero reflexionemos sobre algunos de ellos:

- Establecimiento de relaciones entre el modo de organización de la verdulería y el trabajo del verdulero.

Fíjense que nosotros seleccionamos un contenido del área del ambiente natural y social y especificamos en relación a esa unidad, que es lo que vamos a trabajar.

Otros de los contenidos son:

- El reconocimiento de los instrumentos de trabajo de la verdulería, balanza, su uso.
- Reconocimiento de verduras frutas como partes de las plantas.
- La comparación entre distintos frutos y hojas.
- La observación sistemática y el registro de la observación a través de dibujos.
- La elaboración de preguntas para la entrevista al verdulero sobre le funcionamiento de la verdulería.

Fíjense que ésta es una pregunta que nos hicieron en Luján muy interesante, dicen: ustedes plantean los contenidos como si fueran actividades.

Lo que pasa en el caso de Inicial, es que nosotros tenemos que enseñar cómo se elabora una entrevista.

En el caso de otros niveles educativos, los chicos ya saben hacerlo y seguramente es una actividad elaborar las preguntas para la entrevista.

En el caso nuestro es un contenido de enseñanza. ¿qué preguntas se hacen?, ¿preguntamos lo que sabemos ó lo que no sabemos?, ¿es pertinente preguntar esto?, ¿será que el señor nos podrá responder?. Es decir que en ese caso para nosotros es un contenido.

Fíjense que además se seleccionó otro contenido:

- El reconocimiento del uso de números en contextos de la vida diaria.

Es un contenido de matemática y lo incorporamos en esta primera unidad del año porque en la verdulería hay precios, hay frutas y verduras que se compran por peso ó por unidad, hay carteles en relación con los precios, es decir que es un contenido que yo tengo que poner a disposición de los chicos para poder comprender esa realidad.

Pregunta: a mi me parece también que un ejercicio interesante para realizar con los docentes, son las afirmaciones en cuanto a ese recorte. Por ejemplo: en la verdulería se venden frutas, en la verdulería se venden perritos (lo digo a modo de ejemplo) son afirmaciones que sirven para ver que voy a enseñar y que tienen los niños para aprender. Yo creo que trabajar desde las afirmaciones es más sencillo el abordaje. Que el docente elabore afirmaciones en cuanto a este recorte como: en la verdulería hay una balanza que sirve para pesar, en la verdulería se venden hortalizas, en la verdulería se venden frutas. Entonces después de esas afirmaciones que él conoce, pero que no tiene la seguridad de que sus alumnos

conozcan y ese sería un recorrido para procesos de enseñanza. Me parece que es algo más sencillo.

Respuesta: la verdad es que no lo sé... muchas veces esas afirmaciones son afirmaciones del sentido común y nosotros tenemos que poner en cuestionamiento este sentido común. Lo que quiero decir es lo siguiente:

Primero, para poder formular estas afirmaciones es central que el docente conozca ese recorte, ese espacio.

Y después a partir de conocer ese espacio es mejor hacerse preguntas, en lugar de afirmaciones. Es decir hacerse preguntas acerca de ese ambiente de manera de establecer cuales son los aspectos sobre los que voy a trabajar y en función de ello seleccionar los contenidos.

Pregunta: yo creo que es importante darle lugar al niño cuando nos planteamos un recorte de la realidad y lo primero más importante es preguntarle a él, indagarlo sobre el ambiente y de ahí partimos para ampliar conocimientos.

Respuesta: lo que estás planteando es muy interesante. Hay una idea de la que los especialistas en didáctica somos responsables, porque insistimos tanto sobre el tema de las ideas previas, que se convirtió en mito ó en ritual, a partir del cual no había manera de comenzar ninguna propuesta si uno no indagaba previamente los saberes de los niños. Y generalmente esa indagación se hacía ó se hace solamente preguntando y a partir de lo que los chicos nos dicen que saben nosotros podíamos establecer un recorrido.

Cuando planteamos como primera actividad de este recorte, un juego centralizado que es jugar a la verdulería, la planteamos para poder ir viendo lo que los chicos están pensando, cuáles son los saberes que ellos tienen y cuáles son las cuestiones que aparecen como preguntas, como cuestiones que no están resueltas, como cuestiones sobre las cuales hay que seguir indagando.

Es decir, que haciendo una lectura de ese juego, puedo conocer que es lo que los chicos saben y cuáles son los aspectos sobre los que todavía hay dudas, preguntas, aspectos que los chicos no conocen. Porque el tema de ir a la verdulería con las madres, no supone un conocimiento profundo de ese ambiente, que uno vaya todos los días no quiere decir que conozca el funcionamiento de la verdulería.

Esta Unidad Didáctica que nosotros pensamos como ejemplo de una primera unidad del año, es un negocio que se encuentra presente en la mayoría de los barrios en el que están los Jardines de Infantes.

¿Por qué proponemos un juego centralizado en este recorte?, Porque evidentemente nosotros sospechamos que los chicos tienen conocimientos de ese recorte en particular, entonces tiene sentido, como decía la compañera, indagar lo que ellos saben por lo que es interesante realizar un juego centralizador.

Si nosotros estuviéramos proponiendo una Unidad didáctica que tenga que ver con el Museo de Artes Plásticas, seguramente no tendría ningún sentido proponer esa primera actividad, porque evidentemente, es razonable suponer que la mayoría de los chicos no tiene ningún conocimiento de este recorte, entonces lo que estaríamos haciendo es una adivinación, una aproximación simbólica, que no nos daría demasiada información sobre lo que los chicos saben.

Pregunta: ¿Un mismo recorte puede dar lugar a varias Unidades Didácticas de acuerdo a la intención que pone el docente en función de lo que quiere mirar en ese recorte?. Por ejemplo, el puesto de diario que está enfrente del jardín. Surgió la posibilidad de comprar fascículos, que es una especie de enciclopedia, para el Jardín de Infantes.

Los chicos comenzaron a preguntar al docente donde se podrían comprar y el docente pensó en ir a visitar el puesto de diarios. Ahí surgió la posibilidad de enfocar el rol del vendedor del puesto de diarios: a que hora se levantaba, quien le traía los diarios, como los clasificaba, como los agrupaba, ó sea que le dio la posibilidad de, si querían, jugar al diariero y un montón de actividades dentro de la sala, inclusive del área de matemática también.

Otro día surgió la posibilidad de averiguar de donde procede el papel, entonces el docente vuelve a insistir en el mismo puesto de diarios y fue a ver los distintos tipos de papel: de las revistas, del diario, y empezó a investigar con los chicos la procedencia del papel; los llevó a la tala de árboles, a lo que es la contaminación ambiental, a las papeleras, al reciclado de papel.

Otra mirada es los distintos portadores de texto, vuelve al puesto de diarios y clasifica los diarios, las revistas, ó sea que hay tres miradas diferentes en el mismo recorte ambiental.

Respuesta: lo que pasa es que en la primera situación el puesto de diarios es un recorte del ambiente que se convierte en objeto de conocimiento.

En las otras dos situaciones, lo del papel y lo de los portadores de texto, no es un recorte del ambiente, es simplemente usar el puesto de diarios para buscar una información nada más.

Es decir que no es una Unidad, la unidad fue al principio, donde el docente analizó con los chicos una serie de cuestiones que tenían que ver con la organización de ese espacio social.

Pregunta: también podemos ver la misma Unidad Didáctica en distintas secciones del Jardín, me gustaría que pudieras poner un ejemplo para entender las tres miradas distintas de un mismo recorte.

Respuesta: es posible que el mismo recorte se convierta en motivo de indagación de grupos distintos, porque justamente cada docente va a seleccionar un recorrido diferente y contenidos específicos para trabajar ese recorte en función de la mirada particular con la que va a trabajar ese ambiente.

Si yo elijo el supermercado como Unidad, en la sala de 3 años seguramente va a estar vista en función de donde esta ubicada la mercadería, quienes son los que trabajan, como se hace para comprar y vender en el supermercado, el tema de la colocación de los elementos en el changuito, etc.

En la sala de 4 años, comienza a complejizarse, por que aparece la cuestión de que porqué determinada mercadería está ubicada en determinado lugar y no en otro, que pasa con la conservación de los alimentos, que pasa con los distintos sectores que tiene el supermercado, quienes son los que trabajan, etc.

En la sala de 5 años, podemos avanzar en lo que tiene que ver con la cadena de producción, de donde vienen los alimentos, quienes los traen, donde se almacenan, como se reponen.

Este es un ejercicio en el cual un recorte del ambiente puede ser abordado en distintas salas con distintas miradas.

El tema fundamental es que el docente se entusiasme con lo que va a enseñar a los chicos, esto es central. Y ese entusiasmo se logra cuando el

docente le encuentra sentido a lo que va a enseñar a su grupo, si no se convierte en algo rutinario.

Pregunta: sería importante mencionar el tema de la articulación intrainstitucional en este trabajo de planificación. Intercambiando con la docente de la sala anterior lo que se trabajó.

Respuesta: Claro eso es importante

Bueno, retomando las actividades de la unidad

- Se comienza con un juego centralizador,
- después se propone realizar las preguntas para la entrevista al verdulero
 - hacer la visita a la verdulería en subgrupos, cada uno coordinado por un adulto. Cada subgrupo tiene consignas específicas que tiene que resolver en relación con este ambiente.
 - A la vuelta, en la sala se conversa para compartir lo que se investigó en los distintos subgrupos
 - Se propone un juego en sectores donde se incorporen elementos que sean pertinentes a la unidad. No todos los sectores van a incorporar elementos con relación a la unidad.
 - Después está pensado hacer una indagación sobre que partes de las plantas son algunos elementos que se compraron en la verdulería.
 - Se puede hacer una exploración y hacer alguna comida si los elementos están en condiciones.
 - Se continúa con un juego trabajo con la idea de que los chicos construyan elementos que tienen que ver con la verdulería, como modelado de frutas y verduras, hacer los carteles, los billetes, etc. y jugar a la verdulería. Esos materiales se incorporan en los sectores.
 - Después hacer una muestra como cierre en la cual se vean que cuestiones fuimos aprendiendo en relación con la verdulería.

Pregunta: tenemos una duda respecto al juego en sectores. Cuando leímos el Diseño entendimos que era bueno habilitar este espacio en algún momento del día ó de la jornada, pero teniendo la certeza de que algunos sean sectores que realmente eran de juego, pero otros que se les incorporaba material que si bien era una actividad placentera y de disfrute, uno sabía exactamente que estaba trabajando contenidos que involucraban otras áreas curriculares.

Ahora, si yo incorporo ese juego de los sectores dentro de ese recorte que estamos indagando, yo voy a poder habilitar el sector de juego dramático y el de construcciones, en ese caso ¿no sería lo mismo que el juego trabajo?

Porque si yo después de la visita podría elaborar material para enriquecer el juego dramático y de construcciones pero todo lo que se refiere al otro material, que tiene que ver con estos sectores que no tienen que ser habilitados todos a la vez por qué habilitar dentro de la Unidad el juego en sectores si en este caso no se va a diferenciar del juego trabajo.

Respuesta: el juego en sectores no quiere decir que va a tener relación con la unidad. A veces va a tener y a veces no. En este caso es pertinente que tenga relación con la unidad los sectores de dramatización, en el de biblioteca que

pueda incorporar algunos textos informativos que tengan que ver con las frutas y verduras.

Esta es una decisión que tomo como docente.

Esto no quiere decir que los otros sectores no estén habilitados, sí están habilitados. Se van a trabajar otros contenidos, no toda la vida de la sala gira alrededor de la unidad, la vida de la sala es más que la unidad.

Entonces lo que está dentro de la unidad es la incorporación de ciertos elementos en el sector de dramatizaciones, en biblioteca, Y el resto de los elementos que voy a incorporar en los otros sectores los voy a planificar por fuera de la unidad.

El juego trabajo es distinto que el juego en sectores y efectivamente para elaborar los elementos que nosotros pensamos que sería interesante que prepararan los chicos en relación con la verdulería, que tenían que ver con el modelado de frutas y verduras, el tema de armar la balanza ó los billetes, era porque para poder hacer ese proceso necesitaba de una indagación, por eso aparece casi sobre el final, después ese material se incorpora al sector de dramatizaciones seguramente, porque sirve para enriquecer lo que está funcionando ya en el ámbito de la sala .

Pregunta: ¿cuál es la diferencia entre lo que llamábamos juego trabajo tradicional y porqué se vuelve a este juego?. ¿Ó cual es la diferencia?.

Respuesta: Antes la unidad se desarrollaba experiencia directa – juego trabajo y ese era un modelo que se replicaba para cualquier unidad. Ahora planteamos que una unidad no se puede desarrollar de esta forma, porque indagar el ambiente requiere mucho más que una experiencia directa y un juego trabajo. Supone diferentes y variadas actividades. Entre ellas el juego-trabajo cuando es necesario, cuando es pertinente. Es una forma de organización, entre otras posibles que puede estar a disposición del grupo.

El tema es que no sea siempre de la misma manera, porque efectivamente, sino los chicos dicen "... otra vez hacer billetes".

En este caso quisimos demostrar que en el desarrollo de la Unidad tiene cabida cualquier forma de organización, podríamos haber puesto también un taller. Lo que importa es que no hay un solo camino, hay muchos caminos, no hay una sola posibilidad, hay varias oportunidades, lo que importa es pensar que estas propuestas que estoy haciendo de actividades van a permitir que los chicos profundicen el conocimiento de la realidad.

Ya sea con un juego centralizado, con un juego en sectores, con un juego trabajo, con talleres ó como se llame, no importa.

Pregunta: ustedes hablaban de un currículo prescripto, y que si bien es prescriptivo es flexible, ya que en las instituciones lo podemos contextualizar.

Este currículo tiene propósitos y yo me imagino que si el currículo es prescriptivo los propósitos también lo son. Si el currículo es flexible, quiero saber si los propósitos los puedo abrir.

Y otra duda que tengo es en relación con la planificación. Si en la Unidad Didáctica voy a poner propósitos que ya están en el curriculum. Si voy a abrir esos propósitos. O si voy a poner objetivos específicos.

Respuesta: la idea de la flexibilidad no es muy ajustada. Una cosa es flexibilizar y otra es contextualizar.

La tarea debe ser flexible, pero el diseño debe ser contextualizado. En relación con la planificación, es una decisión que debe tomar la institución, que debe tomar el docente.

Los maestros deben establecer los objetivos generales que guiarán todo el proyecto de enseñanza anual con su grupo de alumnos. Objetivos que formulará una vez que conozca a su grupo de alumnos.

Por otro lado, los objetivos están planteados en función de logros que tienen que alcanzar los alumnos. Si son logros que tienen que alcanzar los alumnos, siempre son logros a largo plazo porque el proceso de aprendizaje implica tiempo, lo que pasa es que nosotros hemos pasado por la etapa del tecnicismo en la cual se planteaban los objetivos operacionales, donde se entendían los objetivos como cambios de conducta y esos cambios debían estar graduados, cuya suma hacían al objetivo más general que era el objetivo direccional.

Por supuesto que cortar en partes ese objetivo a largo plazo, en mini conductas a corto plazo no daba cuenta de conductas más complejas que no son el resultado de una suma de partes.

Hoy pensamos que si el objetivo tiene que marcar un proceso y un resultado, es difícil para el docente plantear un objetivo para cada unidad de un mes ó de 15 días y pensar que en ese tiempo se va a alcanzar ese objetivo de aprendizaje me parece que es una especie de ilusión.

Las planificaciones de las unidades, proyectos o secuencias estarán enmarcadas por esos objetivos generales, por lo tanto si el docente plantea de manera específica los contenidos a trabajar en cada una de ellas, no necesita ni establecer propósitos ni objetivos específicos, porque los propios contenidos ya están marcando la línea de dirección acerca de donde va.

Pero puede ser que el docente ó esta institución decida trabajar con objetivos específicos. Por lo tanto, se debe tener cuidado de ver que el objetivo me está marcando una dirección, que supone un proceso que se va a facilitar por la adquisición de ciertos contenidos.

El que decida que con los objetivos generales que tienen relación con los propósitos del diseño, ya alcanza, y además hace una especificación clara de los contenidos en relación con la Unidad Didáctica, no necesita plantear objetivos específicos.

La planificación es una cuestión que se tiene que acordar entre los directivos y el equipo docente teniendo en cuenta que la planificación es un instrumento del docente, es propio de él, pero debe ser comunicable.

Proyecto

En el caso del proyecto dijimos que comenzábamos seleccionando el producto ó seleccionando los contenidos, que va a ser el eje de trabajo.

Si seleccioné los contenidos, luego voy a pensar que producto me va a permitir trabajar esos contenidos.

Si seleccioné primero el producto, luego voy a seleccionar los contenidos.

A partir de esto establezco las actividades que van a ser actividades de indagación – producción para resolver lo que plantea el proyecto.

Y el grupo va a poder acudir a distintas fuentes de información que le van a permitir ir avanzando en la elaboración del producto.

En el ejemplo vemos un proyecto que tiene que ver con una campaña de prevención sobre el cuidado de los dientes, entonces en este proyecto seleccionamos contenidos y realizamos una secuencia de actividades.

Una de estas actividades es realizar la visita al odontólogo para saber cuáles son las medidas que tenemos que tomar para el cuidado de los dientes.

No nos interesa el consultorio odontológico como consultorio, nos interesa entrevistar al odontólogo para que nos de la información que necesitamos para hacer el folleto sobre el cuidado de los dientes.

Pregunta: la duda nuestra es sobre el tema del cuerpo, si se trabaja como proyecto, si se trabaja como unidad.

Respuesta: si me preguntan cómo se trabaja el cuerpo y están pensando en utilizar una unidad para trabajar el cuerpo. No es ese el criterio.

Si voy al centro de salud es que me interesa el centro de salud, cómo se trabaja, quiénes trabajan...

Por supuesto en el centro de salud hay especialistas, hay pediatras, quiero ver que trabajo hacen, etc. No es por el cuerpo.

Por supuesto que va a haber contenidos en relación con el cuerpo que yo voy a trabajar en múltiples unidades ó múltiples proyectos.

Si vamos a los jardines en el mes de marzo ó abril, todas las salas tienen el cuerpo humano, el dibujo de la figura del cuerpo con los pulmones, el aparato respiratorio, se termina en una descripción de las partes del cuerpo, es decir lo que se ve, lo que no se ve, no quiero ni pensar las cosas que los chicos entienden de lo que explicamos ó las cosas que circulan.

No es que no nos importa que los chicos conozcan su cuerpo, que puedan entender cuando les duele algo, qué les duele, que nos puedan explicar, que adquieran buenos hábitos alimenticios, buenos hábitos en relación al cuidado de la boca, todo eso nos importa, claro que nos importa.

Que respeten su cuerpo, que cuiden su intimidad, que conozcan su cuerpo, claro que nos importa, pero hay una serie de propuestas que se pueden hacer en relación con esto, y no es un momento del año en el cual yo trabajo el cuerpo humano y con eso me doy por satisfecha. Hay una serie de propuestas que yo voy a poder realizar durante todo el año, a veces a partir de ciertas Unidades en la cual yo necesito esos contenidos para trabajar la unidad, otras veces a través de secuencias didácticas que organicé para trabajar ciertos contenidos, otras veces a partir de un proyecto.

Es decir que hay múltiples oportunidades no es una vez para siempre. Esta es la mirada donde tenemos que poner el acento.

Secuencia didáctica

En relación con la planificación de la secuencia didáctica, se parte de la selección del contenido ó de los contenidos que vamos a abordar, y se realiza una organización de las actividades. Toda secuencia didáctica supone una secuencia de actividades, pero no todas las secuencias de actividades suponen una secuencia didáctica. Ya que tanto una unidad didáctica como un proyecto las actividades están organizadas temporalmente.

Esto quiere decir que en una unidad didáctica las actividades están organizadas en el tiempo tienen una secuencia que está en función de ese aspecto de la realidad que yo estoy trabajando con los chicos.

En un proyecto pasa lo mismo, hay una secuencia temporal y es útil que esté organizado en ese orden porque organizan la cabeza del docente en función de que tiempo le va a dedicar, cuáles actividades van a realizar, cuáles no, etc.

En estas estructuras didácticas las actividades se secuencian pero no se están trabajando los mismos contenidos, lo que estoy haciendo es organizar las actividades temporalmente.

En una secuencia didáctica, por el contrario estoy trabajando los mismos contenidos, ordenados en una secuencia de actividades. Por eso digo que una secuencia didáctica supone una secuencia de actividades, pero no toda secuencia de actividades supone una secuencia didáctica.

Pregunta: ¿se supone entonces que la secuencia de actividades para la secuencia didáctica van en complejidad sobre el mismo tema, esa es la diferencia?

Respuesta: en la secuencia didáctica estoy trabajando sobre ciertos contenidos, que son los que me guían en la organización de esas actividades que se organizan para que el chico se apropie de esos contenidos. Cualquiera sea el contenido del que se trate.

La idea es que para apropiarse de los contenidos se requiere de tiempo y de variadas actividades, entonces, es necesaria una secuencia de actividades en relación a un determinado contenido para que los chicos se los puedan apropiar.

En ese sentido dije que la secuencia no supone ir de lo simple a lo complejo, sino de lo complejo a lo complejo.

Esta organización no es sencilla, ustedes van a ver algunas propuestas como ejemplo en la página de la Dirección (abc) hay secuencias de modelado, en el diseño hay algunas secuencias de expresión corporal, también se encuentran en la bibliografía.

En una secuencia, la idea es la de ofrecer una mayor complejización de las actividades, a partir de la modificación de lo que se llaman las variables didácticas: como las propuestas de actividad, la organización del grupo, las consignas, los materiales.

Características de las actividades

Algunas de estas características ya fueron señaladas como por ejemplo el estar en función del contenido seleccionado, articuladas en el tiempo, que presenten problemas verdaderos, no inventados.

Otras características es que sean abiertas en su resolución. Que no haya una única manera de resolver la situación, sino que la misma permita que los chicos pongan en juego todos sus conocimientos, todas sus estrategias de resolución.

Para eso puede ser que yo parta de una situación con consigna abierta: "exploren el material" (por ejemplo propuse un material variado para producir sonidos), yo le puedo proponer luego que elijan como producir sonidos utilizando por ejemplo corchos mojados. Lo que hice fue primero un proceso de exploración general y luego recorté la consigna, pero no ofrecí las formas de resolver, sino que cerré las consignas para que continúen el proceso de exploración de los materiales.

Las actividades deben promover variadas formas de interacción grupal (actividades individuales, en parejas, en pequeño grupo, en grupo total) y favorecer la organización, la reflexión y sistematización de los conocimientos

Pequeño grupo

El pequeño grupo enriquece la tarea, cualquiera sea ella y cualquiera sea el grupo en el que estoy trabajando.

La primera posibilidad que da el pequeño grupo, es ampliar el campo de acción, es decir que al trabajar con otros que tienen miradas distintas a las nuestras, se amplía tanto el campo de acción como el de representación de este problema.

¿En qué sentido? Se analiza el problema tomando otros elementos que aportan los otros compañeros, ellos lo miran desde otro lugar y por lo tanto amplían la mirada que tengo de este problema.

Pero además amplían la forma de resolver ese problema, porque mis compañeros me aportan nuevos modos de acción que a mí no se me habían ocurrido y por lo tanto amplió la forma de resolver esa situación, pero al mismo tiempo enriquezco los propios modos de acción que no hubiera incorporado si no fuera por la acción de mis compañeros.

En el jardín hay que aprender a trabajar en pequeño grupo, no es algo que esté dado desde el comienzo, es un proceso de aprendizaje.

En relación con este proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta: la propuesta que hago como docente, qué tipo de actividades son las que realmente precisan del pequeño grupo, qué material ofrezco, y en qué cantidades, qué organización propongo para esos grupos, qué cantidad de niños va a permitir una verdadera interacción y cuál va a ser mi intervención como docente: de observación, de participación para coordinar la tarea, de participación eventual si es preciso, etc. Estas son decisiones que se deben tomar en función de lo que se decide trabajar.

En los pequeños grupos se van a desarrollar diferentes formas de interacción.

Una primera forma de **interacción es la imitativa**, que es la más primitiva en nosotros como sujetos humanos, los bebés imitan. El ver al otro actuar me permite imitarlo en cuanto a sus modos de hacer, a la forma de resolver que tiene el otro. La imitación es un proceso sumamente complejo y sumamente inteligente, al contrario de lo que nos enseñaron siempre, que si estás imitando estás copiando y eso no tiene valor, nosotros pensamos que es un proceso de mucho trabajo porque uno tiene que reconstruir lo que el otro está haciendo.

Cuando uno observa a un chico que copia el trabajo de otro, comprende que la copia no es idéntica. En el proceso de reproducción de lo que hizo el compañero hay que reconstruir, por ejemplo en el caso del dibujo, la ubicación de los elementos en el espacio, como son las formas, las líneas, que relación tienen. Imitar el movimiento, también es muy complejo, una cosa es el movimiento que sale espontáneamente y otra cosa es imitar el que hace otro para reproducirlo como lo hace el otro.

Los procesos de imitación no son tan simples y ni tan sencillos como creíamos ó como la escuela tradicional nos hizo creer.

La otra forma de interacción es la **interacción tutorial**, es decir que alguien experto enseña a otro, esto es típico de los grupos, tanto cuando el docente asume este rol tutorial, como cuando un compañero del mismo grupo tiene un saber que puede enseñarlo a otros, o cuando los chicos más grandes asumen ese rol. Por eso hablamos de actividades intersecciones donde los chicos más grandes asumen el rol de enseñante ante los más chicos.

En ese proceso aprenden tanto los chicos como los grandes, porque no es fácil enseñar y ustedes lo saben muy bien.

El tercer tipo de interacción es la **interacción por complementariedad, cooperativa**. En este caso se produce una complementariedad de las acciones entre los distintos miembros del pequeño grupo. Eso se ve claramente en los grupos que tienen trayectoria de trabajo conjunto, en el que los chicos conocen las habilidades de cada uno y se distribuyen las tareas en función de los saberes que cada uno posee. Por ejemplo es frecuente que durante un juego de construcciones, los chicos se distribuyan la tarea en función de lo que quieren realizar. Fíjense que es un proceso, uno de entrada tiene que saber lo que el otro puede, para poder organizar esta interacción por complementariedad.

La cuarta forma es la **interacción por colaboración**, que es la más compleja, la más difícil, porque supone la co-resolución, es decir que todos los miembros del pequeño grupo resuelven conjuntamente la tarea y no se distribuye cada uno una parte, si no que todos en conjunto se ponen de acuerdo sobre las formas de resolver y se resuelve en función de ese acuerdo que todos han construido acerca de cómo se enfrenta esa situación.

Esta forma de interacción es la más difícil por que supone un proceso de descentración, hay que poder descentrarse del punto de vista propio y poder entender el punto de vista del otro y por lo tanto implica mucho aprendizaje. Es un proceso que iniciamos en el nivel inicial y que se continuará en los siguientes.

Prof. Nora Leone

Para analizar las planificaciones didácticas hemos elaborado algunos indicadores que resumen lo que estuvimos trabajando hasta ahora:

- ✓ La selección de la estructura didáctica. Si se adecua a los propósitos educativos. Si hay coherencia más allá del nombre, si lo que propone como itinerario es coherente con ese propósito.
- ✓ Significatividad de la propuesta para el grupo de alumnos, no solo para la edad de los alumnos ó el sector de donde provienen, sino por la historia de esos chicos dentro de la institución.
- ✓ Si se retoman aspectos derivados de evaluaciones de las planificaciones anteriores
- ✓ Pertinencia de los contenidos seleccionados.
- ✓ Las características de las actividades: ¿Presentan problemas o desafíos a los alumnos? ¿Se prevén salidas educativas? ¿Están previstas las consignas? ¿Hay secuenciación de las actividades? ¿Hay coherencia entre las actividades propuestas y el tiempo estimado de duración?
- ✓ Propuestas de juego presentes en la planificación.
- ✓ Equilibrio en las formas de organización del grupo (grupo total, pequeños grupos, por parejas, etc.).
- ✓ Previsión de los materiales. Si son adecuados a los contenidos a trabajar y si son suficientes.
- ✓ Presencia de las distintas áreas en la planificación del período, fuera o dentro de la unidad didáctica o del proyecto.

En síntesis, para finalizar, recuperamos una recomendación que se realiza para la elaboración de políticas educativas: "*Se ha puesto de manifiesto una*

realidad que es fundamental tener en cuenta en las políticas educativas: el clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo profesional y sus relaciones con los alumnos son más determinantes cuanto más pequeños son los niños y por consecuencia más importante es mejorar ese clima en las escuelas, en todas las edades”

(Metas educativas 2021. OEI, 2009)
