

# TRANSFORMACIONES EN EL TIPO Y USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA, MATEMÁTICA Y ÁREA INTEGRADA<sup>1</sup> EN EL NIVEL INICIAL

**Autor/es:** CANDIA, María Renée; HABICHAYN, Amine; KAC, Mónica.

**Dirección electrónica de referencia:** [mrcandia@gmail.com](mailto:mrcandia@gmail.com)

**Procedencia Institucional:** Escuela Normal Superior - ENS N°2 - Pcial. 35  
"Juan María Gutiérrez". Rosario, Provincia de Santa Fe

**Eje temático:** Currículum, didácticas y prácticas de la enseñanza

**Palabras clave:** nivel inicial, material didáctico, área integrada<sup>2</sup>

## Resumen

La organización del Currículum del Nivel Inicial en áreas curriculares –proceso iniciado en la década de 1990- trajo aparejado cambios significativos en la didáctica al introducir la enseñanza de contenidos. En el marco de esta profunda reformulación, los **materiales didácticos se constituyeron en un campo problemático** al coexistir viejas tradiciones ligadas a los materiales clásicos con la emergencia de nuevos formatos donde se conjugan contenido, estrategia y soporte.

El objetivo general de la investigación fue el análisis de los usos que se hacen de los materiales didácticos en las situaciones de enseñanza, junto con las formas de re-uso de aquellos clásicos y los criterios que operan en la base de las decisiones respecto de los materiales en situaciones de enseñanza.

Utilizamos un diseño cualitativo, a partir de fuentes primarias producidas con técnicas de observación, registro fotográfico y entrevista en profundidad.

Observamos el fuerte impacto de la formación inicial y las primeras experiencias de socialización profesional en la mirada sobre los materiales, persistiendo tradiciones que entienden a la enseñanza como fomento del

---

<sup>1</sup>En el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial de la Provincia de Santa Fe (1997) el área integrada articula Ciencias naturales, Ciencias Sociales y Tecnología, entendiendo al ambiente como resultado de la interacción de los sistemas naturales, sociales y tecnológicos que configuran el marco en el que se desarrollan la existencia de las personas y se genera la cultura de la comunidad a la que pertenecen.

<sup>2</sup>Ídem 1

desarrollo natural. La selección y el uso estuvieron guiados por supuestos devenidos de la psicología y, de manera débil y difusa, de la didáctica de las áreas. En este sentido, el tratamiento de los materiales ligados a ellas tiene una presencia endeble y fragmentada. En las secuencias didácticas, identificamos la presencia de materiales con diferentes usos: motivar; reafirmar aprendizajes, provocar pseudo-aprendizajes. Encontramos estrategias de re-uso variadas de los materiales clásicos: disponerlo para exploración libre; selección con escasa pertinencia al contenido; improvisación sin previsión.

## 1. Introducción

El Nivel Inicial *posee* una impronta fundacional en la que la actividad exploratoria del niño parece ser suficiente para que acontezcan los procesos de construcción del conocimiento (C. Coll, 1991). Con fuerte peso de la tradición piagetiana, *la* estructuración de las prácticas *se rigió* por un principio didáctico espontaneísta (Coll, 1991; Fay, Gaitán y otros, 1997; Burgos, Peña y Silva, 1998; Urcola y Candia, 2004; Candia, 2006). Desde esta perspectiva la intervención docente es considerada como una acción previa y de preparación de un ambiente rico y variado en materiales, donde *el rol del docente es de observador y guía* de la actividad exploratoria del niño, siendo ésta condición necesaria y suficiente para el aprendizaje.

En la Argentina, el Nivel Inicial cuenta por primera vez -en su historia educativa- con un Currículum que explicita contenidos organizados en áreas disciplinares. Este proceso, abierto a partir de las transformaciones de los años '90, trajo aparejado cambios significativos en la didáctica en este nivel, introduciendo una organización en áreas curriculares y con ellas, la enseñanza de diferentes tipos de contenidos disciplinares. Esta serie de definiciones de macropolítica, no consideraron a los materiales didácticos (Sarlé, 2009), su relación específica con las áreas y el rol que el docente adopta en la escena del aula. La aparición de los Contenidos Básicos Comunes (1993) –como primer documento curricular- plantea una nueva agenda didáctica, en la que el rol del docente deja de ser simple guía, observador y facilitador -de materiales- para pasar a ser activo, en tanto *mediador entre los alumnos y la cultura*. Se

modifica así sustancialmente el contrato fundacional del Nivel dejando de centrarse sólo en sus pilares clásicos (hábitos, socialización, juego y desarrollos de procesos evolutivos), para conjugarse con la enseñanza de los contenidos. En esta serie de definiciones macropolíticas los materiales didácticos, su relación específica con las áreas y el rol que el docente adopta en la escena del aula fueron escasamente considerados (Sarlé, 2009). En efecto, aunque tempranamente se elaboró un documento con orientaciones didácticas<sup>3</sup> (1997), los materiales didácticos no formaron parte de la implementación en el largo plazo.

Simultáneamente, una nueva producción teórica (Pastorino, 1995, Harf y otros, 1996; Fay, Gaitán y otros, 1997; Malajovich, 2000; Urcola y Candia, 2003; Candia, 2005 y 2006) revitaliza la discusión sobre el carácter de la intervención docente, y sobre los materiales didácticos dado que la enseñanza de las áreas requiere de materiales didácticos que se configuren como *instrumentos mediadores* (Vigotsky, 1979), en tanto *ayudas externas* (Bruner, 1990).

La magnitud de estas transformaciones teóricas y curriculares –tanto del nivel como de la Formación Docente- que ubican al docente como enseñante y a los materiales didácticos como instrumentos mediadores, requiere de indagaciones sistemáticas sobre las prácticas pedagógicas, focalizando aquellos aspectos que permitan dar cuenta de los usos que el docente propone respecto de los materiales didácticos. En tal sentido, nuestro proyecto aporta una descripción y análisis de *los materiales didácticos en su vinculación con las propuestas de enseñanza* que los docentes ponen en juego, en el contexto de las transformaciones antes aludidas.

El recorrido por la literatura considerada clásica en el Nivel (Fritzsche y San Martín de Duprat (1960); Edgar Dale (1967); Perez Alvarez (1985); Trueba Marcano (1989), nos muestra una perspectiva inspirada por un lado, en los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, resumidos en el paidocentrismo, donde la supremacía de la espontaneidad, la libertad, la vitalidad y la autonomía del niño constituyen una pieza primordial para *explicar y prescribir*

---

<sup>3</sup> La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC. Orientaciones para el Nivel Inicial . Agosto de 1997. Ministerio de Educación de la Nación.

*el uso de los materiales didácticos*. Por otro lado, estos cuerpos teóricos se sustentan fuertemente en los postulados de la teoría psicogenética (Piaget, 1978), *la que* otorga un papel clave a la interacción del niño con los objetos como proceso fundamental para la construcción del conocimiento, en un esquema por etapas. En esta misma línea se encuentran los aportes de Kappelmayer y Menegazzo (1974) ofreciendo una amplia perspectiva respecto de la graduación que debía contemplarse respecto de los materiales clásicos.

El propio equipo de investigación ha producido desarrollos teóricos que analizan el impacto de las fuentes antes citadas en la estructuración de las prácticas pedagógicas del Nivel Inicial. Urcola y Candia (2004) y Candia (2006), conceptualizan el modelo didáctico espontaneísta que se instala en el Nivel, siendo deudor de esta tradición teórica en la que se cristaliza la primacía del desarrollo y el aprendizaje. En este contexto, el discurso pedagógico construido en este Nivel, desterró el término “enseñanza”, promoviendo un modelo no directivo. Por su parte, Gaitán y otros (1997) argumentaron en torno a la enseñanza de los contenidos, jerarquizando el rol docente como mediador entre la cultura y los alumnos.

En el contexto de *los* cambios que transita el Nivel Inicial –tanto en el orden de la producción teórica como de orientaciones de política educativa-, **los materiales didácticos se constituyen en un campo problemático** al coexistir viejas tradiciones ligadas a los materiales clásicos como condición suficiente para el aprendizaje y la emergencia de nuevos formatos donde se conjugan contenido (qué enseñar), estrategia (cómo enseñar) y soporte (con qué enseñar).

En esta tensión, nuestra indagación se focalizó en el análisis de los usos que los docentes hacen de los materiales didácticos en las situaciones de enseñanza, a partir de los siguientes interrogantes iniciales: ¿Cuál es la potencialidad que los docentes le asignan a los materiales didácticos para enseñar contenidos? ¿Cuáles son las actividades/secuencias didácticas que los docentes proponen y que involucran el *uso* y *re-uso* de los materiales didácticos clásicos en las áreas investigadas? ¿Cuáles son las *características* que adquieren los nuevos materiales didácticos -diseñados especialmente por los docentes - para el abordaje de la Matemática, la Lengua y el Área

Integrada? ¿En qué situaciones los docentes consideran necesario y pertinente *elaborar* materiales didácticos? ¿Cuáles son los *supuestos* que informan la elaboración de los materiales didácticos?

### **Objetivos General:**

- Analizar los usos que los docentes hacen de los materiales didácticos en las situaciones de enseñanza.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar la presencia y el tipo de uso de materiales didácticos contruidos especialmente para la enseñanza de los contenidos.
- Describir las formas de re-uso que los docentes hacen de los materiales didácticos clásicos.
- Analizar los criterios que informan las decisiones respecto de la selección y utilización de los materiales didácticos en situaciones de enseñanza.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

Litwin (2000) señala que una de las grandes dificultades en el estudio de los materiales didácticos, ha sido la persistencia de una mirada instrumentalista, que los escindió del análisis de las estrategias. La categoría de “configuración didáctica”, de su autoría, alude a la “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos de abordaje del docente de los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en la relación que establece entre el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y los materiales didácticos a los que apela. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica (Edelstein, 1997:82) se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). Por su parte, Candia, Callegari y Urcola (2010) vinculan esta idea a la educación infantil [al plantear](#) que la construcción

metodológica es un proceso clave en la educación de los más pequeños dado que el contenido no debe ser presentado y abordado de modo suelto o aislado, sino en el marco de una propuesta que le de sentido y funcionalidad. Apelan a la idea de otorgar una *forma didáctica* a los contenidos, lo cual supone elaborar propuestas de enseñanza atendiendo a la lógica infantil (modos de comprensión y apropiación de los niños), a la lógica disciplinar y al contexto institucional y socio-cultural donde se desarrolla la propuesta. Se diseña de este modo una secuencia de actividades que posibilite a los niños transitar un recorrido de aprendizaje con vistas a la organización y comprensión de parcelas significativas de la realidad.

Entendemos que los materiales didácticos son recursos claves que permiten la comprensión y el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos, *a condición de un docente que asuma el rol de enseñante a través de la puesta en escena de estrategias didácticas que carguen de intencionalidad pedagógica el uso de aquellos*. Es decir, que los materiales didácticos sufren un proceso de especialización y diferenciación en función del contenido que se pretende enseñar. En este sentido, su selección y/o elaboración - especialmente realizada- para la enseñanza de los contenidos, configura de un modo diferente las prácticas pedagógicas en este Nivel.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados (uso, re-uso, fabricación y estrategias del material) adoptamos la definición de estrategias didácticas como conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Bixio, 1999) y utilizamos las categorías de re-uso (tratamientos variados del material didáctico desde su riqueza intrínseca); y didáctica silenciosa (cuando el material habla por sí mismo eliminando las estrategias de análisis que los docentes hacen de los mismos) trabajados por Litwin (2008).

El abordaje del espacio físico del aula se realizó desde el concepto de “ambiente” (Forneiro, 1996; Rodríguez Sáenz, 2009), considerando al aula como un espacio determinante de estilos y posibilidades de acciones, relaciones y aprendizajes. El docente, en el diseño de la enseñanza, entreteje aspectos vinculados al ambiente físico de la sala, a veces con sometimiento, a veces con una actitud de adaptación a lo que podría considerarse inamovible,

y otras, interviniendo claramente sobre el espacio para lograr que **dialogue** positivamente con la propuesta, potenciando su riqueza. En palabras de Zabalza (1987:120-121) *“El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. (...) Será facilitador o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha...”*. Si bien los diseños de los espacios escolares se conciben cada vez con mayores niveles flexibilidad y pueden permitir ciertas modificaciones, en general el marco arquitectónico es aquello “con lo que se cuenta”. El docente *acciona* sobre este entorno más estable, realizando una particular ocupación del espacio, toma decisiones en relación a los elementos semifijos, mobiliario, ambientación, estética, y es a través de estas acciones que se va constituyendo, conjuntamente con las características arquitectónicas, un determinado ambiente de aprendizaje. Este nivel de decisión está fuertemente implicado por las intencionalidades pedagógicas y didácticas. Entender al ambiente como elemento que configura la identidad de este nivel implica considerarlo como “soporte” de la enseñanza, donde los materiales y elementos que en él hay están “dispuestos” otorgando una configuración particular que invita de diferentes maneras a ser “visitado”. **Asimismo**, partimos de considerar la enseñanza como un fenómeno netamente social (Camilloni, 2007), en el que intervienen procesos estructurales de corte macro y micro social estructurados en la cotidianeidad del aula. Una de las vías para restituir el carácter social e histórico del acontecer del aula, fue la incorporación del concepto de “trayectorias formativas” Sanjurjo (2002) que nos permitió la indagación de los vínculos de distintos tramos formativos de los docentes (formación de grado, socialización profesional, perfeccionamiento y actualización) con criterios pedagógicos respecto de los materiales y su actualización en las prácticas pedagógicas. Tal como señalan Carr y Kemmis (1988:12), la práctica docente es también producto de las tradiciones: *“Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantiene a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas las práctica y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá de momento histórico que como matriz de origen las*

*acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando todo una gama de acciones”.*

### **3. Aspectos metodológicos**

Utilizamos un diseño cualitativo que permitió abordar el tratamiento de los materiales didácticos en situaciones de enseñanza concretas en el Nivel inicial y de las razones que esgrimen los docentes para argumentar cómo llevan adelante el trabajo pedagógico. Las fuentes de datos fueron producidas por el equipo con técnicas de observación, registro fotográfico y entrevista en profundidad.

La muestra estuvo constituida por 5 docentes mujeres de Nivel Inicial que se desempeñan en instituciones de gestión pública. Las mismas se **seleccionaron** teniendo en cuenta los siguientes criterios:

*Vinculación académica de las instituciones con los IFD:* que fueran instituciones en las que se realizan prácticas de enseñanza en forma regular con residentes. Esta condición aseguró que las/os niñas/os y sus docentes contaran, en su experiencia escolar y profesional, con la presencia de otros adultos ajenos al aula al momento de realizarse las observaciones.

*Anclajes socioeconómicos diversos:* que fueran instituciones cuya población escolar variara con el fin de describir la incidencia de factores socioeconómicos en la cantidad y variedad de materiales, como así también en las expresiones de los docentes en su vinculación con la selección y utilización del material didáctico.

*Diferencias en las culturas institucionales:* la vinculación académica del equipo con las escuelas<sup>4</sup> proporciona un conocimiento de la cultura institucional con respecto a la inclusión de materiales didácticos mismas desde el punto de vista de la recepción, rechazo y/o adaptación que les solicitan a los residentes. Así,

---

<sup>4</sup> Cinco de los seis miembros del equipo son profesoras en distintos tramos de los Trayectos de la Práctica en tres de los IFD más grandes de ciudad, situación que habilita a un vínculo estrecho con las vicisitudes de los espacios de práctica.



se tuvo en cuenta incluir escuelas más resistentes y más permeables a la incorporación de propuestas de enseñanza sostenida en materiales didácticos.

Para la entrevista en profundidad se exploraron las siguientes dimensiones y subdimensiones: a) Docente: formación académica; prácticas de consumo cultural /académico / científico; relación con las Tics; inserción en la escuela en la que se realiza la observación; b) Institucional: tradiciones (en tanto configuraciones organizativas persistentes o resistentes); acompañamiento pedagógico; acuerdos institucionales; incidencia de los organismos internos, c) trabajo en el aula: ambiente alfabetizador; valoración de los materiales didácticos; uso de los materiales en la enseñanza de los contenidos de las áreas.

Para la observación utilizamos registros textuales y fotográficos de carácter etnográfico focalizando en los momentos en que advertíamos la presencia de secuencias didácticas.

Para el procesamiento de los datos utilizamos dos procedimientos: para el material producido en las entrevistas, utilizamos codificaciones individuales (aplicadas en cada entrevista) y grupales (considerándolas en su totalidad). Describimos recurrencias y diferencias en el tratamiento de los tópicos explorados. En cuanto a las observaciones, construimos un protocolo para describir las secuencias didácticas identificadas con arreglo a los siguientes aspectos: 1) Descripción formal de las mismas: cantidad de observaciones realizadas, cantidad de horas, espacios en los que transcurren las mismas; caracterización del ambiente alfabetizador (objetos, materiales, disposición, criterios estéticos); 2) Identificación de situaciones en las que el docente apela al ambiente alfabetizador; 3) Descripción de las secuencias didácticas: a) Identificación de momentos y/o pasos (si hay una progresión); b) identificación de qué materiales; c) cómo los usa la maestra; d) qué tipo de interacción genera con el material (pregunta; anima a explorar; sólo muestra); e) Qué características tienen los materiales; f) Inferir el **qué** de la enseñanza. (Qué se privilegia: cuánto persiste la agenda clásica y obtura la entrada de otro modo de trabajo con el material de manera que respete la lógica de las disciplinas); 4) Descripción del tipo de intervención del docente en secuencias didácticas

donde el material posibilite en los niños: aprendizajes, desequilibrios, refuerzo, etc.; 5) Potencialidad **cognitiva**: situaciones en las que el uso del material permita que al niño observar, comparar, hipotetizar, anticipar, describir, hacer inferencias.

#### **4. Presentación de los resultados**

Hemos organizado los hallazgos empíricos en tres ejes que permiten describir y analizar los materiales didácticos teniendo en cuenta su relación con: 1) las trayectorias formativas de los docentes, 2) la dimensión institucional del trabajo pedagógico en el Nivel inicial, y 3) las configuraciones didácticas de los docentes. A su vez, estos ejes integran datos producidos en las entrevistas, en las observaciones, en el material fotográfico y en las notas de campo que se generaron a lo largo del proceso investigativo.

##### **4.1. Los docentes y sus trayectorias formativas**

Se trata de una muestra conformada por 5 docentes, todas ellas mujeres, con un rango de antigüedad en la docencia de entre 14 y 30 años. Egresaron de Escuelas Normales Nacionales de Rosario, con el plan PEPE (*Profesores Especializados en Educación Preescolar*) creado en los años 70 cuando la formación docente pasa a ser de Nivel Terciario. Fue un *Plan Nacional* que se implementó en las *Escuelas Normales* de todo el País con una duración de dos años y un cuatrimestre<sup>5</sup>. Tres continuaron estudios universitarios, dos **de las cuales** son Psicólogas y una es Licenciada en Ciencia Política. Todas han realizado variados cursos en las diferentes áreas, como también otros vinculados con su formación posterior.

*“... los que más hice fueron de sociales y de naturales...” (E1)*

*“... La mirada por sobre todo, porque como mi formación es más psicoanalítica, es como que la mirada a la infancia, digamos, se hace desde lo que es la constitución subjetiva...” (E. 3)*

##### **4.2. La dimensión institucional del trabajo pedagógico en el Nivel Inicial**

---

<sup>5</sup> En el primer año recibían una formación teórica. En segundo año, tomaban contacto con las salas del Jardín realizando *“la práctica de ensayo”*. No tenía implementado la formación en ningún área curricular solo contemplaba las áreas expresivas: música-educación física plástica y Literatura. Tercer año consistía en un cuatrimestre dedicado exclusivamente a la Residencia.

En las entrevistas las docentes manifiestan la existencia de acuerdos institucionales en tanto decisiones que afectan y regulan su propio trabajo en el aula: *“...todas las salas trabajan así digamos con esta modalidad de unidad didáctica...: es un acuerdo institucional, en el turno mañana nosotras planificamos juntas haciendo diferencias después, o sea si bien planteamos una serie de actividades alternativas hacemos una diferenciación entre lo que se va a hacer en sala de 4 y sala de 5, y después bueno según cada grupo también...”* (E. 1).

Estos tópicos pueden verse en la tensión entre la fuerza estructuradora de las tradiciones y los intentos renovación pedagógica, como así también los cambios en la conformación de equipos directivos y docente que inciden en la organización particular que se adopta dentro de cada sala, tal como lo expresa una docente: *“...cada una tiene su estilo obviamente pero hay algo que es institucional (...) Nosotros tenemos normas de convivencia hechas entre todas digamos de las viejas... acá hubo muchos cambios entre el año pasado y el anteaño hubo gente que se fue (...) y bueno esos acuerdos y esos hábitos que los chicos tienen que cumplirlos sí o sí en todas las salas algo que es institucional”*. (E. 4) *“Pero acá los chicos tienen que ser autónomos, independientes, en todo lo que sea colgar, ordenar sus propias cosas...”* (E. 4)

#### **4.2.1. Acompañamiento del equipo directivo**

Los equipos directivos tienen una fuerte presencia en el trabajo pedagógico del Nivel con distinto signo. Las docentes señalan este aspecto de distintas maneras, como acompañante, como asesor, como controlador. Así lo relatan dos docentes: *“Hacemos **un plan anual que nos sirve de orientador** que es lo que vamos a trabajar durante el año, que en eso A. (se refiere a la directora) aporta qué cosas le interesaría o en determinados momentos dice vamos a trabajar esto en ese sentido (...). (...) Sí, nos hace devoluciones sí, en general es escrita, si es individual... inclusive de las evaluaciones que hacemos también por ahí te hace un seguimiento escrito (...)”* (E. 1) . *“(...) los directivos cumplen una función fuerte acá... si es necesario, ellas los directivos, están a disposición, es decir siempre tenemos contamos con ese apoyo si yo necesitaría, bueno, a ver mirá, no sé qué pasa por acá y cómo puedo hacer o ellos... imagino que en el caso que sea necesario están presentes”*. (E. 2)

#### **4.2.2. Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) y Bibliografía**

En todos los jardines hay computadoras y conexión a Internet, aunque ésta se encuentra generalmente en la Dirección. Sin embargo, su presencia es difusa y contradictoria. Pudimos observar que los jardines cuentan con una biblioteca actualizada, variada y suficiente en cantidad de libros específicos del Nivel Inicial. Los docentes, en su mayoría, mencionan esta cuestión, pero manifiestan un bajo interés por la lectura. Algunos textos son trabajados institucionalmente con diferentes estrategias: sugerencias de libros específicos y materiales digitales, presentación de capítulos de libros en reuniones plenarias a cargo de docentes, lectura conjunta de libros en reuniones plenarias.

#### **4.3. Los materiales didácticos en las configuraciones didácticas.**

##### **4.3.1. El ambiente alfabetizador: Los materiales y su disposición en el aula.**

Todas las salas observadas presentan, en cuanto a su diseño arquitectónico, características similares: 5 o 6 mesas móviles de colores llamativos con sillas acordes a la estatura de los niños para albergar hasta 6 niños; muebles bajos en general con material de juego, de lectura y/o de trabajo (ej. material de librería) al cual los niños pueden acceder; un sector para colgar los dibujos que realizan; un pizarrón a la altura de los niños; algunos armarios con puertas con llaves que contienen materiales de uso y distribución de la docente; sectores de juego y/o lectura. Los trabajos que los niños realizan sean estos dibujos, collage o carteles de algún tipo están 'colgados' o pegados en la pared sin ninguna jerarquización o valoración especial. En las paredes se ven materiales que se usan como soporte de la enseñanza para el trabajo cotidiano, como ser: -bandas numéricas; registros de asistencia, carteles con nombres y fotos de los niños y organizador de actividades.



*Los materiales contruidos especialmente para las actividades cotidianas o de rutina: Banda numérica y organizador de actividades*

En las entrevistas, las docentes utilizan una batería de enunciados que muestren diferentes grados de intervención del entorno: *“rearmamos el espacio”; “trato siempre de ir renovando”; “poniendo a disposición”; “guardando otros”; “guardo y dispongo de a poco”; “hay que ir intercambiando”,* entre otros.

#### **4.3.2. Cantidad y calidad. Clásicos y nuevos.**

Los jardines observados cuentan con material en calidad y cantidad suficiente. Su organización es solidaria con la jerarquización que de éstos hacen los docentes, en todas las salas hay material considerado “de mayor valor” (libros de arte, juegos con piezas pequeñas, láminas) y por ende de “mayor cuidado”. La disponibilidad para los niños tiene, en estos casos, un acceso mediado (espacial y humano). Se observa una preeminencia de material clásico por sobre un material más novedoso (rompecabezas, dakis, bloques Smith Hills, entre otros). Este último ligado a la enseñanza de los “nuevos” contenidos, generalmente disponible con el mismo criterio que el material clásico. *“... en construcciones, habíamos armado una pista, y las señales de tránsito ¿viste? en madera, para poder... enriquecer un poco el juego con los autitos.... por ahí bueno... juegos así de... de recorrido...” (E. 5) ... “están los dados...algún juego de carreras...a veces están en los juegos tranquilos y a veces yo se los doy para que los vayamos trabajando...(E. 4) ... “por decirte bingo, juego de la memoria, eh dominó, tenemos bingo de letras y de números viste... idénticos o sea juegos de números ...están los dados...algún juego de carreras...a veces*

*están en los juegos tranquilos y a veces yo se los doy para que los vayamos trabajando...” (E. 1).*



Materiales seleccionados/ contruidos especialmente como soporte para la enseñanza de las áreas

La disposición del material varía entre la preferencia personal y el estilo institucional propio de cada jardín. En cuanto a la presentación del material, aparece de modo persistente, una introducción gradual en los diferentes sectores, como así también un recambio en función de la complejidad de cada material, de aquello que se pretende enseñar y de los aprendizajes que los niños van logrando.

#### **4.3.3. Los materiales en la secuencia didáctica.**

Mediante las observaciones identificamos secuencias didácticas referidas a la enseñanza de las áreas que permiten describir el uso de los materiales didácticos. A tales efectos decidimos agruparlas por áreas, con la intención de mostrar diferencias en el uso de materiales didácticos dentro de cada una de ellas.

Con respecto al área de matemática, se observaron dos secuencias diferentes respecto del contenido y del tipo de propuestas. En un caso, la maestra (M. 3) aborda, en una sección de 4 años, el conteo (hasta el 11) y la comparación de cantidades través de una actividad cotidiana, la asistencia, con los carteles de los nombres de los niños. Utiliza un vocabulario que no es específico del área en cuestión al referirse a cantidad de niños. En este caso, el material no es construido especialmente para la enseñanza de este contenido, a diferencia de la otra situación -sección de 5 años- que la maestra (M. 1) prepara especialmente el material para el trabajo sobre la cardinalización del número (hasta el 4), donde cada alumno dispone individualmente del mismo para resolver la consigna planteada. En relación con la enseñanza de la matemática, podemos completar este primer análisis con lo que las maestras han sostenido

en las entrevistas en las que surge de manera reiterada la referencia a las actividades cotidianas, como es la asistencia, en tanto ocasión para enseñar usando materiales contruidos por ella: “... *la representación gráfica de la cantidad por ejemplo trabajándola con objetos concretos trabajándola con el nº de chicos que hoy vinieron (...)* les cuesta mucho las cuentas no sumar y restar sino entre comillas cuántos vinieron de nenas cuánto de nenes qué diferencia en cuanto a eso este que lo hacen término a término (E. 1); ... “*eso...la uso con la agenda de los días, con los números, la asistencia...con problemas a lo mejor que hacemos una consigna en especial, en papel por ejemplo, (...)...es hacemos dividir la hoja en 3 o en 4 y les damos una consigna de espacio...*”(E. 4). También refieren al trabajo con el nombre propio (área de lengua): “*el bingo, el bingo con los nombres... cuando uno quiere trabajar ¿viste? cuando empezás con el nombre propio, el reconocimiento de algunas letras, eh... preparar los cartelitos con el nombre de cada uno..*” (E. 1); “*El... cartel con el nombre de cada uno, el nombre propio y tratamos de hacer juegos, sobre todo en la ronda, que primero nos sirven para la asistencia*” (E. 5).

#### **Secuencia didáctica (M. 3) en el marco de una actividad cotidiana: la asistencia**

- 1) Los niños/as están sentados en la ronda y la docente propone buscar los carteles de los nombres de los nenes y las nenas.
- 2) Toma los mismos de una caja, hace una pila con ellos y se los pasa a los niños
- 3) Cada niño busca en la pila el suyo y luego lo pasa a su par de al lado de la ronda. Lo van pegando en el pizarrón de metal
- 4) En la pila van quedando sólo los carteles de los niños que faltaron. Pegan éstos en el armario para luego poder contarlos
- 5) La maestra propone contar los nenes primero, y luego a las nenas.
- 6) Señalan cada cartel y dicen el número correspondiente
- 7) Pregunta *¿quién ganó?*
- 8) Uriel contesta: *empataron!*
- 9) El resto contesta a coro: *ganaron los nenes, las nenas.*
- 10) La docente les propone volver a contar
- 11) Algunos niños dicen: *empataron.*
- 12) La docente reafirma: *muy bien, empataron.*

#### **Secuencia didáctica de matemática en el marco de la Unidad Didáctica “El mundial de fútbol” (M. 1)**

- 1) *La docente invita a los niños a la ronda y muestra el resultado de los partidos de Argentina – Nigeria y de Argentina- Corea registrado en un afiche*



- 2) *Propone contar la cantidad de pelotas en cada caso*
- 3) *Los niños cuentan y se recuerda el nombre de los países según la bandera correspondiente*

- 4) *La maestra muestra los materiales que van a utilizar para realizar una actividad en una hoja (banderas, números y pelotas)*
- 5) *Invita a los niños a sentarse en las mesas y explica la consigna: “les voy a dar a cada uno una bandera de Argentina y otra de Grecia y ponemos...” los niños agregan “el dos y el cero”*
- 6) *Reparte hojas lisas y los materiales. Colca en el centro de cada mesa banderas, números y pelotas*
- 7) *Invita a poner el resultado de todos los partidos a aquellos que lo deseen*



- 8) *Ofrece ayuda para contar en el caso que sea necesario y también propone usar la recta numérica*
- 9) *Los niños realizan la actividad (van colocando en sus hojas las banderas, las pelotas y los números)*



- 10) *La docente estimula a los niños y los felicita, les acerca pelotitas o números si lo necesitan*
- 11) *Ayuda una nena que no reconoce cantidades, la invita a mirar en la recta numérica*



- 12) *A medida que van terminando copian sus nombres y apellidos (una nena los reparte) en la hoja usando como soporte los carteles de asistencia*
- 13) *Van colgando sus producciones en el friso*

Las siguientes cuatro situaciones observadas las ubicamos en el Área de Ciencias Sociales (también se abordaban contenidos de otras áreas, pero de modo subsidiario). Una de ellas –sección de 5 años (M. 4) aborda el documento de identidad en el marco de una votación, en una propuesta donde las actividades se presentan articuladas y organizadas en torno a sus usos. Observamos la presencia de un material motivador (traído por la maestra) y el resto de los materiales son construidos por los niños en diferentes momentos



del desarrollo de la propuesta. En la otra situación (M. 2) –sección de 5 años- los niños trabajan cada uno sobre una ficha de identidad -confeccionada por la maestra- y previamente completada con ayuda de la familia. Se observa un trabajo fragmentado y desarticulado y el establecimiento de relaciones forzadas con otros contenidos que poco tienen que ver con la identidad.

En la tercera y cuarta secuencia (M. 1 y M. 5) se abordan situaciones de la realidad social, pero de manera sesgada y superficial. En ambas se observan materiales contruidos especialmente, pero la mediación del docente lleva al abordaje de otros contenidos no directamente articulados con el eje que la maestra “dice” trabajar. En ambas, coincidentemente, se observa una actividad con un memotest (material construido por la maestra), para un trabajo más sobre la memoria y el vocabulario que como soporte para la comprensión de la parcela de la realidad social en cuestión. En una de las situaciones se observa un re uso del material clásico (los bloques lógicos).



Materiales contruidos por las docentes para el trabajo de contenidos de las unidades didácticas construido



En estas fotos se observa el re-uso del material clásico (bloques lógicos) para la construcción de las banderas de los diferentes países.

Otras dos secuencias observadas remiten la literatura. Se observa en ambas un trabajo con un cuento, pero de manera muy diferente. En una (M. 3), se observa una selección intencionada de los materiales (cuento y reproducciones) y, concomitantemente, una previsión en el desarrollo de las actividades desde una clara intencionalidad pedagógica. En cambio en la otra (M. 5), la selección es casual, donde lo que se propone se rige por la lógica del activismo, quedando de manera difusa la intencionalidad pedagógica de la

misma y los materiales que se utilizan son los que “están” a rápido alcance del docente.

### **Análisis e interpretación de los resultados**

Las prácticas de enseñanza y las afirmaciones descriptas en el apartado precedente nos permiten señalar el fuerte impacto de la formación profesional y de las primeras experiencias de socialización (Sanjurjo; Zeichner, 1999).

En este sentido, observamos un “estilo de hacer en el aula” donde se ve una primacía del modelo didáctico espontaneísta, no directivo, sustentado por los aportes que la psicología evolutiva y el psicoanálisis – desarrollo de la inteligencia y desarrollo socio-afectivo - Piaget Freud, Erikson, Bowlby (1970)- fuertemente presente en la instancia de formación inicial (centralidad en lo psicológico). Contribuyeron además a delinear esta impronta sus primeras experiencias de socialización profesional, donde la organización didáctica estaba regida por las ideas de los pedagogos de la Escuela Nueva. En un solo docente se observa un posicionamiento más directivista justificado por ella por el contexto sociocultural y económico en el cual trabaja (*urbano marginal*).

Si bien las maestras consultadas han estado en el aula durante la transformación que sufrió en Nivel Inicial en la década del '90, y a pesar de haber realizado variados cursos relacionados con la áreas (ausentes durante su formación inicial), no se ha podido observar en las prácticas pedagógicas de la mayoría de los docentes un claro pasaje de la centralidad psicológica a la pedagógica, posicionándose más como acompañantes silenciosos del desarrollo que como activos enseñantes. Parecería que la actividad del docente en tanto mediador, pudiera opacar el lugar activo que el niño despliega para aprender (discurso escolanovista y piagetinao). Coexisten en las salas ambos punto de vista, pero con una incipiente centralidad en lo pedagógico, manifestando cierta voluntad de enseñar, quedando a mitad de camino entre la intención y la acción.

Esto se ve reforzado también por una *didáctica ordinaria* (Camillioni, 2007) que rige las propuestas de enseñanza, manifestada en un discurso donde aparecen con persistencia algunos “lemas pedagógicos” (*“hay que trabajar lo*

*emocional*”; *“acompañando la necesidad”*, *“parto del interés del grupo”*) que actúan a modo de esquemas prácticos de pensamiento y de acción.

La fuerte presencia de la dimensión institucional se observa en la impronta de identidad singular que tiene cada jardín de infantes, relevados en las entrevistas y observaciones realizadas. Esto se evidencia, también, en las formas de enunciación y prácticas que los docentes asumen respecto de las decisiones curriculares- didácticas y organizativas dando cuenta de esta pertenencia institucional. En esta misma línea se observa una conducción por parte del equipo directivo con líneas directrices claras, que los docentes consideran a la hora de tomar decisiones didácticas. Estos estilos de gestión podrían vincularse a que la mayoría de los directivos han accedidos a sus cargos recientemente, por concurso de antecedentes y oposición, ausentes en nuestra Provincia durante muchos años. Esta instancia propició un recambio de camadas más jóvenes, quienes realizaron capacitaciones en gestión institucional y curricular (postítulos, entre otros), en un clima generalizado de estudio con profundidad y sistematicidad (en el campo de la gestión).

A pesar de la existencia de una biblioteca actualizada, producto del material enviado por el Ministerio de Nación y algunas compras que realizan los jardines, se ha observado -por parte de los docentes- una escasa consulta autónoma. Manifiestan no leer demasiado, en todo caso, solo leen aquello que les “llega”. En este sentido, se advierte una cultura profesional que prescinde de la consulta a material especializado y actualizado, o que se encuentra con el material azarosamente.

Relevamos algunas estrategias, por parte de los directores, de estimulación de prácticas profesionales lectoras que para fortalecer la formación en áreas y/o en didácticas especiales, con la lectura de libros o/y su abordaje institucional. Podríamos inferir que, con este trabajo que se propone a nivel institucional sobre bibliografía actualizada, se intenta movilizar, enriquecer, aportar nuevas miradas sobre las prácticas docentes, y con ello promover un corrimiento hacia la centralidad pedagógica. En este sentido, se observa claramente una tensión entre la fuerza estructuradora de las tradiciones y los intentos de renovación pedagógica.

Esta cuestión nos abre al siguiente interrogante: *¿Es posible vincular estos comportamientos a la relación de estos docentes con el conocimiento? ¿La misma relación que plantean los docentes con el saber es la que rige en el modo de enseñar? ¿Fragmentado, sesgado, superficial, ausente de problematización?*

En la misma línea que venimos planteando, también observamos el fuerte impacto de la formación inicial y las primeras experiencias de socialización profesional en la mirada que tienen las docentes sobre los materiales didácticos. En efecto, si uno de los ejes de la transformación en este nivel fue la inclusión de contenidos referidos a las diferentes áreas, las observaciones y las entrevistas muestran la persistencia de ciertas tradiciones que entienden a la enseñanza sólo como promotora del desarrollo. Se infiere la presencia del supuesto que, poniendo al niño en contacto con el material, se desencadenará la actividad exploratoria y la abstracción reflexiva sobre las propiedades de los objetos y sus relaciones (asimilación empirista de la teoría del Piaget - C. Kamii, 1984). Se ve aquí nuevamente un rol docente que acompaña el desarrollo.

Además, la presencia de material didáctico en cantidad calidad, novedoso y al alcance de los niños es una tradición que está sostenida por los principios de la Escuela Nueva. Así se evidencia en las prácticas discursivas de los docentes entrevistados y en las observaciones los materiales organizados en sectores (que adquieren diferentes nombres: rincones, talleres) en pos del desarrollo de la autonomía y la posibilidad de libre elección.

La riqueza y variedad de material disponibles para los niños se convierte en un elemento clave en un ambiente que por sí mismo educa, al ofrecer cantidad de materiales y de opciones. En este sentido, se han observado, por ejemplo, una nutrida biblioteca para los niños, con la prevalencia del mismo criterio que por sobre los demás materiales, disponibles o “puestos al alcance” pero sin la mediación del docente. Nos preguntamos en qué medida ocurre la alfabetización con la sola presencia, pero queda sin responder cuál es la naturaleza o la calidad, o la potencia de esa alfabetización.

El tratamiento de los materiales ligados a la enseñanza de contenidos de las áreas tiene una presencia débil, difusa, fragmentada a la hora de diseñar y

llevar a cabo propuestas didácticas. Se observa claramente la presencia de material didáctico aggiornato (no clásico) en los diferentes sectores, en tanto condición suficiente para que los niños se apropien de los contenidos de dichas áreas. La presencia “activa” del docente en muy pocos casos es mencionada por ellos mismos, asumiendo una posición enunciativa de “proveedor” del material. La actividad que debería desplegar el docente en tanto mediador, queda desdibujada por la presencia del “activismo” centrado en el niño y/o en el mundo infantil (“a ellos les gusta”, “les encanta”) funcionando como una entidad que opaca la posibilidad de la pregunta respecto del sentido e importancia del material “mediado” por el docente. Esto queda evidenciado en las secuencias didácticas, donde el material seleccionado y el uso que se hace de él por parte de los niños queda reducido a una actividad de “aplicación”, más que de aprendizaje real en algunos casos, y en otros el material poco tiene que ver con lo que se pretende enseñar. Esta selección de materiales inadecuados delata nuevamente un conocimiento superficial de qué es adecuado para cada edad (o en todo caso, en función de los aprendizajes previos, qué material provoca conflicto y genera desafíos, y cuál puede ser usado para reposicionar externamente la información de aquello que se está enseñando).

Siguiendo la misma línea argumentativa, pareciera que rige la creencia que los niños aprenden matemática y lengua al interactuar con nuevos materiales como bingo de letras o lotería de números, entre otros. Nuevamente, podríamos ligar esta suerte de reduccionismo a la débil y fragmentada formación en estos campos del saber junto con la fuerte importa que marcó la Escuela Nueva.

Se observa otro reduccionismo de la enseñanza de algunos contenidos de matemática (conteo) y lengua (el nombre propio), sólo en el momento de las actividades cotidianas (asistencia preponderantemente), a modo de propuestas estandarizadas. En que casi en todos los casos se hace lo mismo, cuestión que se observa fuertemente en los enunciados docentes. En coincidencia con ello, en todas las salas hay banda numérica, y abecedario y carteles con el nombre propio. Estos materiales son usados como soportes visuales para apoyar los

procesos de aprendizaje de los niños, pero desde una relación más de linealidad que de conflicto.

Se observaron situaciones donde se ponían en juego otras áreas de manera sesgada, fragmentada, forzando relaciones con actividades satélites -de rodeo- que se desvían del eje de lo que se “dice” enseñar. Utilizan soportes materiales que atienden de modo rudimentario a la significatividad lógica y psicológica de la enseñanza del contenido. Asimismo, el material es poco pertinente a la situación en una suerte de “cualquier oportunidad (y material) es buena para enseñar” despojado de un análisis sobre su riqueza intrínseca. Se cae así en un re-uso errático del material.

En coincidencia con lo anterior, el aprovechamiento de cada situación para enseñar contenidos actúa como “falsas oportunidades”. Se pasa de una actividad a otra de manera rápida, a modo de “saltos” que se apoyan ligeramente, proponiendo una vinculación superficial con el conocimiento o pseudo-aprendizajes. En este sentido, los aprendizajes que pueden generarse son pocos sustanciosos y frágiles. También, se observa una fractura/ desarticulación entre lo que se pretende enseñar y el material que se propone para ello.

Inferimos que hay una acción de enseñanza escasamente sistematizada, con una intencionalidad difusa; improvisada bajo la legitimidad que otorgan muchos años de práctica. En algunos casos se observa una valoración pobre de la preparación previa del material, en otros, buena preparación pero de modo errático.

Somos conscientes de la ausencia de tratamiento de los materiales en el marco de la enseñanza de las áreas en el diseño curricular de nuestra provincia. Los docentes no han tenido orientaciones y han quedado a la deriva en la difícil tarea de enseñar a los más pequeños.

Pensamos que la tímida y débil centralidad en lo pedagógico, contrariamente a la fuerte centralidad en lo psicológico, quizá suponga un esfuerzo de resignificación de la perspectiva aprendida durante la formación inicial y la socialización profesional a la luz de lo que implica la alfabetización cultural. Probablemente sea ésta, en parte, la razón por la cual los docentes están a mitad de camino entre la intención de enseñar y la acción de llevarlo a cabo.

Sabemos que estos borramientos e indefiniciones interpelan fuertemente a la identidad del nivel, dejando intermitentes ausencias de sentido. Creemos que desde la formación docente tenemos la responsabilidad de abrir un dialogo constructivo y desprejuiciado con los maestros para volver a dotar de sentido e identidad al nivel inicial.

### **Discusión y conclusión**

Los primeros estudios sobre materiales didácticos se remontan a los precursores de la Escuela Nueva, más específicamente a los materiales diseñados por Froebel, Montessori, Hnas. Agazzi y Decroly. Todos enfatizan el poder de los mismos en cuanto posibilitan el desarrollo de los sentidos y de la inteligencia, el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en algunos conocimientos y la capacidad de atención, retención y comprensión, entre otros. Hacia las décadas del '70 y de los '80, Fritzsche y San Martín de Duprat; Perez Alvarez; Kappelmayer y Menegazzo, C. Kamii, Trueba Marcano continúan otorgando un papel clave a los materiales, pero desde una posición psicogenética. En ambas perspectivas la tarea del docente consistía en identificar y disponer en el espacio del aula los materiales, los cuales, *por su naturaleza*, propiciaban aprendizajes.

Nuevos estudios han revitalizado la importancia de los materiales. En esta línea, Rodríguez Sáenz, I. y Sarlé, P. (2009) realizan un análisis de los materiales desde sus orígenes –rastreado documentos curriculares y bibliografía- destacando la pervivencia de éstos en las salas, a pesar que han sido creados desde marcos conceptuales diferentes. Convenimos con el planteo que realizan estas autoras, confirmando con nuestra investigación la presencia y vigencia de este material.

También ponemos en diálogo otro concepto trabajado por Litwin (2008), el de re-uso<sup>6</sup> del material didáctico, con el planteo que realizan Rodríguez Sáenz, I. y Sarlé, P. (2009). Éstas plantean -en el marco de lo expuesto en el párrafo anterior- la metamorfosis sufrida por los materiales al considerarlos adecuados, aún desde marcos conceptuales diferentes, en un proceso de transformación para adaptarse a nuevas situaciones. En este sentido, observamos en los jardines materiales clásicos sometidos a *aggiornamento*, pero sin un

---

<sup>6</sup> tratamientos variados del material didáctico desde su riqueza intrínseca

acompañamiento paralelo de actualización del docente, sin puesta en escena de estrategias didácticas que carguen de intencionalidad pedagógica sus variados usos, excluyendo su riqueza intrínseca. Ya Marta Salotti, en la década del 60, señalaba: “*el error de confundir el material con el espíritu que lo anima ha sido la muerte del jardín, pues se quedó sin base, sin **la base**. Entonces la jardinera **se arregla** de acuerdo con su inventiva – si la tiene – o queda a merced de su buena voluntad hasta que al fin cae en la rutina o marcha a la deriva, a la espera de lo que pueda aparecer a su vera*” (Salotti, 1966, pág. 87). En concordancia con el planteo que realiza Litwin E. (2008) hemos podido encontrar variadas muestras de la presencia de una *didáctica silenciosa*. Los docentes hacen “hablar por sí mismos” a los materiales, eliminando las estrategias de análisis que hacen de ellos.

Lo que muestra esta investigación, y que no se encuentra suficientemente indagado en textos específicos, es *cómo el docente media* entre el niño y la cultura, y cómo, para hacerlo, se vale de los materiales, en tanto instrumentos mediadores. En este sentido, destacamos y coincidimos con la idea trabajada por Bixio C. (1999) al referirse a la potencialidad que adquiere la mediación si además de ser instrumental es social.

Sarlé (2008, 2010) estudia la cuestión del “cómo” en el Nivel Inicial, pero lo hace mirando los materiales desde su potencialidad lúdica (formas en que los niños juegan con los materiales). Trabaja la mediación del maestro en el juego. Asimismo, miembros de equipo de esta investigación (Candia, Urcola, 2010) desarrollan el concepto de *forma didáctica* en un intento de articular el qué y el cómo enseñar, en el marco de los desafíos que genera la presencia de contenidos en este nivel, tomando como referencia el concepto de construcción metodológica. Muestran diferentes propuestas didácticas, pero no abordan en ellas el uso de los materiales - con qué enseñar- (Gaitan (2010).

La ampliación de las funciones del Nivel Inicial (socialización y alfabetización cultural) plantea la problemática de la insuficiencia del material, por sí mismo, para producir ciertos aprendizajes y reintroduce la cuestión del rol docente. Queda un vacío en cómo puede producirse esta mediación instrumental e interpersonal para favorecer la alfabetización cultural, junto con la formación



necesaria para la elaboración y utilización del material didáctico que pudiera acompañar esa enseñanza.

En este sentido, esta investigación intenta empezar a cubrir el espacio de vacancia producida en este aspecto, aunque no resulta suficiente. Sería deseable profundizar más en este aspecto en nuevo trabajo empírico.

De todas estas consideraciones, surge la necesidad de estudiar en profundidad las características que estos procesos adquieren en este Nivel: *¿cuáles son las “verdades pedagógicas” que estructuran la práctica docente en las aulas de los jardines? ¿Dónde se entretajan estas verdades? ¿Cuál es la perspectiva respecto del rol docente que se ofrece en la formación y cuál es la que estructura la práctica en las aulas?* Un estudio necesario sería mirar la persistencia de estas premisas pedagógicas que operan como verdades en la formación docente y en las aulas.

Analizar los usos que los docentes hacen de los materiales didácticos en las situaciones de enseñanza, nos permitió constatar la presencia de la discusión que involucra la coexistencia de viejas tradiciones y una emergencia débil de nuevas perspectivas. En este sentido, se puede observar la tensión que se produce en la cotidianeidad de las salas entre el desarrollo personal y social y una incipiente (o rudimentaria) alfabetización cultural.

Ligado a esto, en la producción de datos pudo verse otra discusión respecto de qué características debe adquirir la enseñanza en el Nivel inicial, a saber, si debe acompañar el desarrollo de los niños, o si, por el contrario, debe intervenir más activamente organizando situaciones didácticas.

La selección y uso que los docentes han hecho de los materiales didácticos revelan mayor relación con sus propios procesos de formación inicial y de socialización profesional que con los procesos de renovación pedagógica puestos en marcha en los procesos de formación permanente. En este sentido, podemos afirmar que la selección y el uso estuvieron guiados por supuestos acerca del rol docente devenidos de la psicología y de manera débil y difusa de la didáctica del nivel. Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes son consistentes con los supuestos desarrollados en párrafos anteriores. Podemos identificar de una didáctica ordinaria configurada con una fuerte presencia de lemas pedagógicos escolanovistas y piagetianos.

Las secuencias didácticas observadas –que involucraban contenidos de lengua, matemática y del área integrada- han oscilado entre un des-orden (exploración libre del material sin clara intencionalidad pedagógica y en consecuencia sin un orden pautado externamente) a una secuencia más ordenada externamente, pero no por ello respetando los modos de conocer de los diferentes campos del saber (respetando la lógica infantil, pero sin articularlo con la lógica de cada campo del saber). En ellas identificamos la presencia de diferentes y variados materiales con diferentes usos: para motivar; para reafirmar lo que los niños ya saben (como actividad de “aplicación”); para provocar pseudo-aprendizajes, ya sea con soportes materiales que atienden de modo rudimentario a la significatividad lógica y psicológica de la enseñanza del contenido; ya sea desde una relación de linealidad (y no de conflicto), ya sea desde una elección errónea del material (evidenciando una fractura/ desarticulación entre lo que se pretende enseñar y el material que se propone para ello).

También, y vinculado a las tradiciones, identificamos la presencia de material didáctico agotado (con relación a las áreas), con una intermediación docente desdibujada por la presencia de un “activismo” centrado en el niño.

Respecto de los materiales clásicos, encontramos estrategias de re-uso en al menos tres direcciones: Una, muy persistente, referida a la exploración libre y espontánea del niño. Otra, donde se evidencia un re-uso de modo errático por la elección de material poco pertinente a la situación. Por último, con la utilización de algún material que traen los niños o que encuentran en la sala para la ocasión de modo improvisado.

El acceso y la disponibilidad del material dependen de modalidades de organización institucional en las que intervienen: - Supuestos didácticos acerca de la dinámica organizativa del aula y el peso de las tradiciones (talleres, rincones, aula-taller), - Procesos de división de tareas a nivel institucional relativas al control, cuidado y reposición de los materiales; y - Dinámicas relativas a la complejidad del establecimiento educativo (número de salas, de turnos, existencia de anexos, edificio propio o compartido con escuela primaria). Se evidencia una confusión en el uso del material como soporte de la enseñanza (para reposicionar externamente la información) y la fabricación de materiales, en tanto actividad de aprendizaje, por parte de los niños.

Planteamos a modo de cierre posibles caminos que abran a nuevas exploraciones, a saber:

- Indagaciones focalizadas en la variedad de las secuencias didácticas.
- Estudios en la formación docente para identificar:
  - o Las “verdades” que circulan en torno al rol docente del nivel inicial en el campo de la formación general y específica
  - o Los modos de otorgar “forma didáctica” a aquello que se pretende enseñar en el campo de la formación especializada y el lugar que se le otorga a la mediación instrumental interpersonal social

Queda pendiente la generación de producciones que articulen los estudios sobre el material didáctico y la mediación instrumental interpersonal en el marco de propuestas que articulen la lógica disciplinar y la lógica infantil en el contexto de la especificidad del Nivel Inicial.

Creemos que desde la formación docente tenemos la responsabilidad de abrir un dialogo constructivo y desprejuiciado con los maestros para volver a dotar de sentido e identidad al nivel inicial. Trabajar en conjunto y colaborativamente con los maestros es un desafío que creemos hay que ocupar, revisando desde qué lemas pedagógicos las maestras y nosotros asumimos nuestro rol para transitar de las re-formas – desde una posición reproductivista - a la búsqueda de nuevas formas en este nivel. Llevar a cabo una tarea política desde la potencialidad transformadora de la educación –en tanto proyecto con sentido- permitirá comenzar a trasn-formar desde la posibilidad de imaginar lo otro que está en el presente o lo que está en el futuro que imaginamos.

## 5. Bibliografía

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993. Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Primera Edición

Bixio, C. (1999). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Burgos, N. Peña, C. & Silva M. del C. (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el Nivel Inicial*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Camilloni, A. R. W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Candia, M. R. (2005). *Del currículum prescripto al currículum real. La educación infantil ¿está perdiendo el rumbo?* Buenos Aires: Novedades Educativas. 180, 38-41.

Candia, M.R. (2006). *La organización de situaciones de enseñanza*. Colección *La educación en los primeros años*. N° 66. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Candia, M.R. & Urcola, D. (2003). *Mitos y tensiones de la planificación en el nivel inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Colección de 0 a 5 años. 52,36-51.

Candia, M.R. & Urcola, D. (2004) *Contextualizar la planificación didáctica*. En: Colección de 0 a 5 años. Buenos Aires: Novedades Educativas. 162, 20 – 24.

Candia M.R., Callegari, G. & Urcola, D. (2010). De los acuerdos institucionales a las planificaciones de aula: los planes anuales de sección y las planificaciones didácticas. En: M.R. Candia (Coord.): *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza* (pp. 133-162). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Coll, C.S. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- Dale, E. (1967). *Can you give the public what it wants?* New York: World Book Encyclopedia.
- Davini, M.C. Coord. (2002): *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires: Papers Editores
- Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: A.R.W.de Camilloni & otros. *Corrientes didácticas contemporáneas.* (pp.83 -85) Buenos Aires: Paidós Pedagogía.
- Edwards, C. Gandini, L. y Forman, G. (1998). *The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections.* USA: Editors Ablex Publishing Corporation.
- Fay, D. Gaitán, S. y otros.(1997). *Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fritzsche, C. y San Martín de Duprat, H. A. (1968). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes.* Buenos Aires: Estrada.
- Gaitán, S.; Callegari, G.& Urcola, D. (2010). De las decisiones didácticas al diseño de planificaciones de aula. En: M.R. Candia (Coord.): *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza* (pp.191-10).Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Garassini, M.E. & Cabero Almenara, J. (2006). *Métodos didácticos para el desarrollo del lenguaje en preescolares de Venezuela.* Huelva, España: Grupo Comunicar, 26,183–188. Extraído el 21 Marzo de 2011 en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15802628>
- Harf, R. Pastorino, E. y otros. (1996). *El Nivel Inicial. Aportes para una didáctica.* Buenos Aires: El Ateneo.
- Kamii, C. & Devries, R. (1983). *El conocimiento físico en Educación Preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget.* Madrid: Siglo XXI.
- Kamii, C. (1984) *El número en la educación preescolar.* Madrid: Visor
- Kappelmayer, M. y Menegazzo, L. (1974). *Materiales para ejercitación psicomotora en el jardín de infantes : dos unidades ilustradas de autoinstrucción.* Buenos Aires: Latina.
- Iglesias Forneiro; L. (1996) La organización de los espacios en educación infantil. En: M.A. Zabalza *Calidad en la educación Infantil*, 11:235-245. Madrid: Narcea Ediciones

Litwin, E . (1995). La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas, en AAVV . *El oficio del investigador*, Rosario: Homo Sapiens.

Litwin, E .(2000). *Las Configuraciones Didácticas*, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Louglin, C. E. & Suina, J. H. (1997). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Morata. En: G. Augustowsky. *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria*. Extraído el 4 de abril, 2011 de:  
<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0303110039B.PDF>

Malajovich, A. Comp. (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós

Perez Alvarez, S. (1985) *Taller Didáctico*. Buenos Aires: Ediciones Braga.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Rodríguez de Pastorino, E. (1995). El Nivel Inicial, un lugar para apropiarse del conocimiento. En AAVV *Educación Inicial. Los contenidos de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rodríguez Sáenz, I. y Sarlé, P. (2009). El Nivel Inicial, los materiales didácticos y la tarea docente. En G. Fairstein; G. Garrido & Contreras, R. (pp: 35-48) *Educación Inicial: estudios y prácticas*. N° 01, Buenos Aires: 12ntes.

Salotti, Martha. (1969). *El jardín de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Sarlé, P. (2008). Objetos, juego y construcciones. En P. Sarlé, (Coord).(pp:55-78). *Enseñar en clave de juego: enlazado juegos y contenidos escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. (2010). El juego como método: una historia que comienza con Froebel. En P. Sarlé. *Lo importante es jugar: como entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens

- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Trueba Marcano, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Vigotsky, L.S.(1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zabalza, M. A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la Educación Infantil*. Madrid: Nancea.
- Zeichner, K. (1981) *The structure and function of chlamydial phagosomes isolated from mouse fibroblasts and macrophages*. Chicago: Univ. of Chicago.