



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° (1065354).-

PARANÁ, 12 FEB. 2010

VISTO:

La Resolución N° 0150 C.G.E. de fecha 04 de Febrero de 2009; y

CONSIDERANDO:

Que a partir de la mencionada Norma Legal se aprueban los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de Entre Ríos como único marco orientador para la Educación Inicial provincial dirigida a niños y niñas de 45 días a 5 años de edad;

Que la Política Educativa de la Provincia de Entre Ríos, de acuerdo con el Plan Educativo Provincial (2008 – 2011), tiene como objetivo fundamental asegurar una Educación de Calidad para Todos y Todas, ya que la educación permite la formación y el crecimiento personal y social de los ciudadanos haciéndolos libres y autónomos en el pensamiento y la acción;

Que los mencionados Lineamientos Curriculares en nuestra provincia concretaron una primera etapa de trabajo centrada en la capacitación teórica y metodológica de docentes de Nivel Inicial a través de estrategias pedagógicas y didácticas;

Que la Dirección de Educación Inicial realizó un exhaustivo análisis durante el año 2009 tendiente a comprender la necesidad de enriquecimiento de los mencionados Lineamientos Curriculares, en concordancia con la complejidad de la realidad actual, atravesadas por numerosas variables que requieren sea abordada desde diferentes puntos de vista que contengan la inexcusable visión de la educación basada en la diversidad;

Que dicha diversidad implica la aceptación y valoración de las diferencias y conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos y todas en igualdad de oportunidades;

Que es intención de la Dirección de Educación Inicial re-significar conceptos e interpretar nuevas concepciones desde nuevos paradigmas mediante el Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial "Inclusión Educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad";

Que las Direcciones de Educación Inicial y de Gestión Privada han tomado intervención de su competencia;

Que intervienen las Señoras Vocales del Organismo interesando el dictado de la presente Norma Legal;

Por ello;

////



Provincia de Entre Ríos

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Documento de apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial "Inclusión Educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad" como material que enriquece el sentido y alcance de los mencionados Lineamientos, que como Anexo forma parte de la presente, en virtud de lo expuesto en los considerandos precedentes.-

ARTÍCULO 3°.- Registrar, comunicar y remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Dirección de Planeamiento Educativo, Direcciones de Educación Inicial y de Gestión Privada (3 copias), Direcciones Departamentales de Escuelas, Centro de Documentación y pasar las actuaciones a la Dirección de Educación Inicial.-

/MES

Es Copia

Prof. GRACIELA BAR
PRESIDENTE
Consejo Gral. de Educación
de Entre R.

Prof. Claudia Estela Vallori
SECRETARIA GENERAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

///

ANEXO



Educación

Consejo General de Educación
Gobierno Entre Ríos

**Dirección de Educación Inicial
Dirección de Educación de Gestión Privada**

**“INCLUSIÓN EDUCATIVA:
EL DESAFÍO DE ENSEÑAR Y APRENDER
EN Y PARA LA DIVERSIDAD”**



**Documento de Apoyo a los
LINEAMIENTOS CURRICULARES
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL
2010**

[Firma manuscrita]

///



Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

**“INCLUSIÓN EDUCATIVA:
EL DESAFÍO DE ENSEÑAR Y
APRENDER EN Y PARA
LA DIVERSIDAD”**

Documento de Apoyo a los

**LINEAMIENTOS CURRICULARES
PARA LA EDUCACIÓN INICIAL**

2009



Educación

Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos

**Dirección de Educación Inicial
Dirección de Educación de Gestión Privada**

////

[Firma manuscrita]



0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° _____ C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).-

////

AUTORIDADES

GOBERNADOR
Don Sergio Daniel Urribarri
VICE-GOBERNADOR
Dr. José Eduardo Lauritto
MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACIÓN, OBRAS Y SERVICIOS PÚBLICOS
Cr. Adan Humberto Bahl
PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Prof. Graciela Yolanda Bar
VOCALES
Prof. Graciela Maciel
Prof. Marta Irazabal
Prof. Soraya Flores
Prof. Susana Cogno
DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL
Lic. Irma Francisca Barrau
DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
Prof. Inés Patricia Palleiro
EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL
Lic. Silvia Inés Peterson
Psp. Clara Elena Caligaris
Prof. Stella Maris Alves Pinheiro
Psmta. Andrea Daniela Godoy
EQUIPO TÉCNICO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
Lic. Mariela Chavepeyre
Lic. Soledad Gabas

COLABORADORES:

Asesoramiento General:

- Lic. Irma Francisca Barrau
- MG. María Zaida Cardoso. Jefa del Departamento Técnico y de Supervisión de Educación de Gestión Privada

Asesores especializados:

- Lic. Flavia Mena. Directora de Educación Especial

Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial:

- Lic. Silvia Inés Peterson
- Psp. Clara Elena Caligaris
- Prof. Stella Maris Alves Pinheiro
- Psmta. Andrea Daniela Godoy

Aportes:

Prof. Gloria Ayala y Prof. Machello Gisela

////



////

PRESENTACIÓN

La Educación constituye un derecho de vital importancia para lograr la inclusión social pues permite el posicionamiento de las personas en relaciones de igualdad al desarrollar sus potencialidades para conocer, reflexionar e intervenir en la sociedad.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y nuestra Ley de Educación Provincial N° 9.890 se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos. Estamos pues, ante un nuevo paradigma en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho.

La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad educativa aún presentes en nuestras instituciones. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales para atender la diversidad, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa, de crear oportunidades, de dinamizar la articulación con la escuela primaria, de repensar la evaluación.

El presente documento nos invita a transitar el trabajo cotidiano con otra mirada, como un proceso de búsqueda permanente para responder a la diversidad, de identificar y remover barreras, de estar atentos a los obstáculos al aprendizaje, en especial de aquellos niños y niñas con mayor vulnerabilidad social y educativa.

Prof. Graciela Bar

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

Expte. Grabado N° (1065354).-

////

APORTES PARA LA REFLEXION

INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL DESAFÍO DE ENSEÑAR Y APRENDER EN Y PARA LA DIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

El Documento de Apoyo a los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial "Inclusión Educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad" es el resultado de muchos meses de trabajo compartido, en el que ha primado el estudio y el análisis del marco legal, de bibliografía, de experiencias, de prácticas pedagógicas, de situaciones problemáticas con el intercambio productivo con diferentes profesionales de educación de otros niveles y modalidades y un alto nivel de discusión, como así también de consensos.

Cabe aclarar que el título de este texto: "Inclusión Educativa: el desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad" refiere a "en la diversidad" porque somos parte de ella, estamos implicados en ella y, "para la diversidad" en cuanto expresa la intencionalidad que connota y orienta la acción de educar.

Este Documento se enmarca en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y como tal, pretende habilitar el diálogo, el debate y una profunda reflexión a partir de la nueva normativa y del Documento Federal "Educación Especial: una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina", a fin de renovar las prácticas educativas, re-situándolas según los procesos de cambio.

La creciente complejidad de la realidad no excluye el campo educativo, el cual, al estar atravesado por numerosas variables, requiere ser analizado y abordado desde diferentes puntos de vista, de miradas, de pensamientos y de actitudes, para *re-significar conceptos e interpretar nuevas concepciones desde nuevos paradigmas.*

La inclusión educativa se constituye en una *innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad*, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los/as *niños/as como sujetos plenos de derechos.* Este reconocimiento de la diversidad conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos y todas en *igualdad de oportunidades.*

El Documento tiene como propósito constituirse en una **herramienta** de información y consulta permanente de los equipos docentes y de conducción al interior de cada una de las instituciones educativas. Como tal, se constituye en un aporte de sostenida construcción que se seguirá enriqueciendo con nuevas experiencias y prácticas educativas desde el compromiso, las responsabilidades y las decisiones compartidas de todos los actores implicados en este **proceso de cambio.**

Este texto consta de tres capítulos:

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

- **Inclusión educativa y el pleno cumplimiento del derecho a la educación**, refiere al marco legal y conceptual respecto a diversidad, equidad e igualdad de oportunidades, inclusión e integración, discapacidad y trayectoria educativa integral. La misión de la escuela, la co-responsabilidad Estado, escuela y familia y el fortalecimiento institucional.

- **Hacer visible la inclusión en el nivel inicial**, focaliza el análisis con el reconocimiento del lugar que ocupa la intervención docente como habilitante y posibilitadora de múltiples experiencias educativas. Desde esta perspectiva, la evaluación se significa siempre en relación con el Otro, situado en un nuevo reconocimiento. La articulación comprendida como conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas da forma y sentido a la experiencia escolar, donde la alfabetización es un elemento decisivo para la articulación entre Educación Inicial y Educación Primaria. En este marco, el juego se presenta como una estrategia didáctica que favorece la inclusión.

- **La perspectiva de las Inteligencias Múltiples y la inclusión educativa** aborda el desarrollo del potencial humano que surge del aporte de las neurociencias. Esta perspectiva teórica contribuye con algunos conceptos e ideas cuya interpretación adquiere sentido en el campo de la educación en tanto brinda nuevas formas de conocer y comprender la/s inteligencia/s humana/s. Es en este sentido, que estos aportes teóricos pueden orientar a realizar replanteos en la práctica pedagógica, sin constituir en sí mismos, una teoría de aprendizaje ni una teoría de enseñanza. Desde esta comprensión, queda planteada la vinculación de las IM y la evaluación, con el reconocimiento insoslayable de las múltiples potencialidades de los niños y niñas puestas en juego a la hora de aprender. Enriquece esta presentación la socialización de una experiencia: "Enlazando juegos y contenidos en función de experiencias educativas integradoras "

*"Aprender es una aventura creadora [...],
es construir, reconstruir, comprobar para cambiar,
lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu".*

Paulo Freire

////

Logo



////

INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL DESAFÍO DE
ENSEÑAR Y APRENDER EN Y PARA LA DIVERSIDAD*

Capítulo I: La inclusión educativa y el pleno cumplimiento del derecho a la educación

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 brinda el marco normativo para orientar acuerdos sobre el diseño e implementación de las políticas educativas. Su cumplimiento requiere de la expresa voluntad política del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para la efectivización del Plan Nacional Trienal para la Educación Obligatoria.

El Plan responde a una construcción federal legítima, en un espacio de continuos procesos de negociación y consensos. Es un instrumento orientado a la continuidad de acciones en marcha en todo el territorio nacional y promueve la implementación de nuevas líneas que respondan a los objetivos que se priorizan desde cada jurisdicción, reconociendo la complejidad del campo educativo y abordando la comprensión de los problemas desde distintas miradas.

El Plan Nacional Trienal abarca la educación obligatoria, definida por la LEN: la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria, con sus modalidades. Ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integra políticas y estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria y articular entre los diferentes niveles y modalidades.

El primer objetivo político del Plan procura alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad¹, a través de políticas públicas que garanticen condiciones para la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial y el cumplimiento de la educación obligatoria para la sala de 5 años.

Estos nuevos marcos legales y las políticas públicas procuran garantizar la inclusión educativa y conducen a repensar algunos problemas desde nuevos paradigmas. La nueva concepción de la Educación Especial como modalidad, que transversaliza al sistema educativo ha llevado a la elaboración del documento: "*Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Documento Orientaciones 1, 2009.*"

En el Plan Nacional Trienal se establecen tres grandes líneas de políticas educativas:

- ◆ equidad, igualdad e inclusión,
- ◆ calidad de la oferta educativa y
- ◆ fortalecimiento de la gestión institucional.

En base a ellas, la Educación Inicial, tanto nacional como provincial, se plantea problemas y desafíos. A continuación mencionamos aquellos relacionados con la temática a abordar:

- ◆ Posibilitar la expansión de los servicios para asegurar el acceso y la inclusión.

////

¹ Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se define a las personas con discapacidad: "aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás".

Uro



////

- ♦ Fortalecer la formación permanente de los docentes tanto en lo que respecta a estrategias de enseñanza del nivel inicial como en el desarrollo de modelos institucionales flexibles e inclusivos para todos los niños/as.
- ♦ Profundizar los vínculos entre las familias y las escuelas.

Surge así, desde la Dirección de Educación Inicial, la necesidad de analizar, reflexionar, repensar, poner en discusión, plantear y abrir interrogantes para intentar construir desde un trabajo colaborativo, respuestas que habiliten las oportunidades que hagan realidad la inclusión de todos los niños y niñas efectivizando así, el derecho a la educación.

Este cambio de mirada pone en juego múltiples y diferenciadas formas de ser y estar en el mundo escolar. La educación en la actualidad, requiere, por tanto, movilizar voluntades, acciones y recursos para avanzar hacia una profunda renovación de las prácticas escolares.

¿Qué nos dice la normativa vigente?

La Constitución Nacional en su Art. 14° establece que todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las reglamentan su ejercicio (...), entre ellos: de enseñar y aprender.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 [LEN] lo amplía y establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Tal como lo expresa su Art. 8°: la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la *formación integral de las personas a lo largo de toda la vida* y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Los fines y objetivos de la política educativa nacional enunciados en su Art. 11°, referidos a la temática, son:

- ♦ Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni iniquidades sociales.
- ♦ Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- ♦ Asegurar condiciones de igual, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- ♦ Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos.
- ♦ Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

////

UPB



////

La Ley en el Art. 79° establece que se desarrollarán políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales ni iniquidades sociales.

De acuerdo con la citada norma la Ley de Educación Provincial N° 9.890 (LEP) en su Art. 5° explicita: *El Estado Provincial instrumentará políticas públicas que garanticen la erradicación del analfabetismo, la inclusión educativa y cultural en todos los sectores priorizando la población en situación de vulnerabilidad educativa.* Para ello en el Art. 13° determina: *brindar a todos y todas oportunidades de acceso, permanencia, movilidad, reingreso y egreso de los diferentes Niveles del sistema educativo, en condiciones de igualdad y sin ningún tipo de discriminación.*

Las escuelas dispondrán de infraestructura adecuada y estarán equipadas con las instalaciones, materiales didácticos - pedagógicas y personal auxiliar que requiere la actividad que desarrolla. (Art. 127°).

A partir de este marco legal se define a la Educación Inicial como *una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año y cuyo objetivo, entre otros es: Generar condiciones de aprendizajes que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas.* (LEP, Art. 25°).

La Educación Inicial es una necesidad y un derecho que se fundamenta en razones de orden filosófico, político, sociológico y pedagógico. La capacidad de aprender del ser humano se manifiesta desde el nacimiento y las experiencias tempranas que brindemos, desde la igualdad de oportunidades educativas, son esenciales para su desarrollo.

Diversidad. Equidad: ¿Igualdad de oportunidades?²

Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita de la interacción con Otros para su crecimiento y formación; es a través de la educación que el ser humano se constituye en "plenamente humano". Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí misma y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas.

Una educación basada en los derechos se sustenta en tres principios:

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no - discriminación.³

////

² Conceptos extraídos del Documento: "Educación Especial, Una modalidad del sistema educativo de Argentina". Documento de Orientaciones 1. 2009

³ UNESCO *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Ediciones de la UNESCO. París. Francia. 2005.



////

El derecho a la educación ha de ser, para que cumpla su cometido, el derecho a una educación de calidad⁴. Desde una perspectiva coherente con un enfoque basado en los derechos, una educación de calidad necesariamente tiene que ser equitativa. El concepto de equidad alude a la idea de igualdad de oportunidades de aprender.

El derecho a la educación implica igualdad, inclusión y no-discriminación. La Convención relativa a la "Lucha contra las Discriminaciones" entiende por discriminación: toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. No discriminar implica que los individuos y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural.

La no-discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, sino educar juntos a los niños de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual.

En definitiva, la no - discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas.⁵ ¿Y, hablar de escuelas inclusivas significa hablar de diversidad?

Educar en y para la diversidad no es un añadido a la educación, sino que está en las mismas entrañas del hecho educativo. Y precisamente por ello, si perdemos este referente original es muy fácil que corramos el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades (Aguilar Montero, Luis Ángel). Y cuando hablamos de igualdad de oportunidades damos respuesta al concepto de equidad.

Coincidimos con Marta Borruat en pensar la diversidad como una característica de la especie humana porque como seres biológicos cada uno de nosotros es una combinación genética única e irreplicable (...), de manera que somos diferentes individuos y diferentes individualidades dentro de una misma especie⁶... y estas diferencias constituyen una posibilidad para el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre personas y grupos.

Si bien, como especie humana poseemos determinadas características, como el pensamiento, el lenguaje y la capacidad de crear y recrear cultura, entre otras; lo que más nos diferencia es, precisamente, la cultura entendida como todo lo que los seres humanos hacemos como miembros de un grupo social determinado. Somos herederos de un pasado, vivimos diversos tiempos históricos, pertenecemos a distintos tipos de familias y comunidades que conforman diversos contextos y poseen una herencia propia: costumbres, comportamientos y reglas particulares que nos constituyen como personas únicas, singulares e irrepetibles...

////

⁴ El concepto extraído de OREALC/UNESCO. "Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humano". Santiago, Chile. 2007

⁵ OREALC/UNESCO. Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Op. Cit

⁶ Borruat, Martha. "Diversidad, racismo y discapacidad." En "Alternativas. Debates actuales en Educación Especial. Publicación de Universidad de San Luis. (comp.) Divito, María Isabel. 1998.

Amo



////

El ser humano, cada ser humano, es siempre un gerundio⁷, o sea, un haciéndose. La empresa de ser persona es siempre un **ser-más-sí-mismo**. Nadie lo hace a uno; el ser humano es un hacerse.⁷

Es finalidad de la educación respetar la diversidad que incluye la posibilidad de cultivar y recrear plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.

En Entre Ríos la multiculturalidad es un hecho que tiene que ver con los pueblos originarios⁸ y con los procesos inmigratorios. La presencia significativa de inmigrantes es parte insustituible de nuestra historia, como las corrientes inmigratorias de: suizos-franceses, alemanes del Volga, israelitas, de distintas regiones de Italia y España, húngaros, ingleses y rusos, entre otras.

En este contexto hay que ubicar la presencia actual de los pueblos originarios: los Charrúas⁹, los Chanas, y los Mbyá guaraní, y a la vez, la escasa o nula visibilidad que de ellos tiene la sociedad entrerriana. Estos pueblos, desde sus cosmovisiones, basan su existencia en el respeto por la biodiversidad y el cuidado de la naturaleza, la madre tierra, el agua y el aire. Sus reclamos actuales imponen el ser reconocidos como seres humanos, con legítimos derechos a su identidad y orgullo de ser aborígenes, como ciudadanos argentinos en la construcción de la historia de nuestro país. Hoy reconstruyen sus propias historias desde la lengua oral depositada en las mujeres, a través de su música, ceremonias sagradas, desde las pedagogías indígenas en el significado de las palabras.¹⁰

La diversidad es entonces, un principio de vida, de relaciones, de valor y convivencia. Asumir el principio de la diversidad humana es respetar al Otro como un ser diferente pero con iguales derechos; es dar sentido a la alteridad en tanto realidad constitutiva de cada uno de nosotros.¹¹

Resignificar la misión de la escuela

¿Será necesario repensar y volver a mirar al interior de las escuelas, a la luz de estos conceptos?

////

⁷ Ander Egg, Exequiel "Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples. Homo Sapiens Ediciones 2006

⁸ Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/05 existe una población total de 676 personas. El 95,3 % de la población Charrúa es urbana, porcentaje altamente contrastante con los de los pueblos Chané (14,4 %) y Mbyá Guaraní (11,5 %).

⁹ Un 79,6% de los Charrúas, entre 5 a 29 años cuentan con asistencia escolar. Este porcentaje de escolarización es el más alto entre los pueblos indígenas del país.

¹⁰ Extraído de la entrevista realizada por la Coordinación General de Tecnologías de la Información y la Comunicación del CGE a los representantes de los pueblos Guaraní, Charrúa y Chanas.

¹¹ Abuchedid, P. y Fernandez A. "La diversidad en el marco de la Ley de Educación Nacional". Ecleston Estudios sobre el nivel inicial. Año 2. N° 4. 2006

Emo,



////

Una escuela históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes no es el marco adecuado para responder a la disparidad de situaciones y a la heterogeneidad de individuos en la sociedad de la información. La escuela graduada [...] con un mismo currículum, una misma metodología y un mismo ritmo para todos, es una escuela preocupada solamente por la transmisión de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los diferentes alumnos. (Pérez Gómez, Angel, 2002)¹²

Según palabras de Gardner, el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos *es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes*. La igualdad de oportunidades de acceso a la cultura más elevada no puede confundirse con la homogeneidad de oportunidades de aprendizaje. La concreción de esa posibilidad de acceso debe *complementarse con una política educativa y una estrategia pedagógica que garanticen la equivalencia de oportunidades, respetuosa al mismo tiempo de la justicia distributiva y de la diversidad, singularidad y originalidad de cada desarrollo humano*.¹³

La igualdad de oportunidades se ha confundido frecuentemente con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños y niñas escolarizados/as. Por ello, *será conveniente empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades, opciones de valor equivalente, de contenidos, estrategias, expectativas y resultados*, intensificando la atención personalizada a los niños/as y grupos más desfavorecidos, de modo que se potencien especialmente sus posibilidades peculiares.¹⁴ Estamos convencidos de que es indispensable...

En este sentido, para contribuir a la singularidad desde la igualdad de oportunidades, en la tarea educativa en el nivel inicial se revaloriza la apuesta a la formación personal y social de todos y todas, en un proceso permanente y continuo que involucra el desarrollo y la valoración de sí mismo, la construcción de la identidad, el afianzamiento de la autonomía, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura y, la formación en valores. Estos núcleos de aprendizajes constituyen los ejes transversales de toda propuesta educativa.

Estos procesos se elaboran a partir de los vínculos con los adultos referentes, en los que no importará la cantidad sino la calidad de esa presencia que colabora en el desarrollo interno de ese otro ser, en la construcción de su subjetividad. Cabría preguntarnos: *¿de qué modo ese sostén afectivo puede traducirse en acciones pedagógicas saludables? ¿No será que la preocupación por la transmisión de conocimientos, función específica de la escuela, nos ha desprovisto de lo humano..., nos ha diluido un poco en el aspecto intersubjetivo?*

////

¹² Pérez Gómez, Ángel. "Ensayos y Experiencias". Málaga .2002.

¹³ Pérez Gómez, A. Op. Cit.

¹⁴ Pérez Gómez, A. Op. Cit.



////

Entendemos la **identidad** como singularidad, aquello que **diferencia e iguala** a una persona de las demás. El derecho a la identidad comprende a una nacionalidad, a un nombre, a su cultura, a su lengua de origen, a conocer quienes son sus padres y a la preservación de sus relaciones familiares.¹⁵ De la misma manera comprendemos la **autonomía** como el tránsito y pasaje progresivo desde la dependencia absoluta hacia la independencia relativa y, posteriormente, la adquisición de la misma. Estos aprendizajes y la **convivencia con otros** son contruidos desde la interacción con el mundo social. La adquisición de nociones sociales, normas, reglas y pautas de comportamiento, lo que "se puede" y "no se puede hacer", lo que "se debe" y "no se debe hacer", favorecen las relaciones humanas y la participación en la vida social.

La percepción que el Otro tiene de mí es fuente de mi autoimagen. La construcción de la estima de sí incluye la presencia de la estima que el Otro nos otorga... nos acepta... nos reconoce.¹⁶

Se puede afirmar que el ser humano tiene necesidad de alteridad, es capaz de abrirse a la diferencia del Otro y de lo otro, hacerse preguntas y cambiar, escuchar, comprender y re-conocerse. Existe una aptitud y un deseo de descubrir lo diferente, lo foráneo e internarse en su territorio desconocido. Lo homogéneo protege y ahoga simultáneamente.¹⁷

Consecuentemente abandonar el paradigma de la homogeneidad nos plantea la necesidad de reflexionar para producir cambios de miradas, de posturas, de actitudes y de acciones. En este sentido, la **identidad, la autoestima y la convivencia se nutren precisamente de la diferencia.**

*"Si tú eres diferente a mí, tu diferencia,
en lugar de perjudicarme, me enriquece"
Saint Exupery*

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa e integración?¹⁸

Todos los individuos o grupos tienen derecho a ser diferentes o a ser considerados como tales.
(Declaración de la UNESCO)

La inclusión educativa, enunciada en el Art. 11 (LEN), se constituye en una nueva visión de la educación basada en la diversidad, es decir, en la aceptación y valoración de las diferencias y fundamentada en la creencia y en la decisión política de que la escuela y la comunidad es de todos, para todos y para cada uno.

////

¹⁵ Art. 14° "Ley 9861 de los Derechos del Niño, la Adolescencia y la Familia".

¹⁶ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia escolar. Año 2009.

¹⁷ Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia escolar. Op.Cit

¹⁸ Ministerio de Educación de la Nación. "Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina". Documento Orientaciones I. 2009.

mg



////

La inclusión se sustenta en un enfoque filosófico, político, social, económico y especialmente pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as.
- Una cultura educativa en la cual todos y todas se sientan partícipes.

La UNESCO define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concibiendo las diferencias individuales no como problema sino como **oportunidades** para enriquecer los aprendizajes. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción y la inclusión consiste precisamente en transformar de manera efectiva el sistema educativo y otros entornos de aprendizajes, para responder a la diversidad de estudiantes.

La inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad, *identificando y removiendo barreras y obstáculos que impiden los aprendizajes*. Se refiere tanto a la presencia como a la participación y a la **habilitación de experiencias educativas para todos y todas** y pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de no poder alcanzar rendimientos acordes con sus reales capacidades.

Carlos Skliar postula y reflexiona:...nos hemos ocupado por la presencia de los niños/as en las escuelas, por lo que ha aumentado la oferta educativa y la matrícula..., pero aún no nos hemos preguntado ni ocupado por su existencia, aquí y ahora... Cuando vemos un niño nos emocionamos pensando en todo lo que llegará a SER, en vez de emocionarnos por lo que ES, hoy, aquí, ahora... *Hay que arrancar a la infancia de la línea secuencial de la vida, verla, sin compararla con otras edades y significarla en su actualidad.*¹⁹

La Educación Inclusiva asumida como derecho conlleva el deber de su realización, por tanto, refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los niños y niñas sin exclusiones de ningún tipo. Apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Vale la pena aclarar que *el concepto de inclusión es más amplio que el de integración*.

La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizajes para que todos/as participen y se beneficien de una educación de calidad.

////

¹⁹ Skliar, Carlos. Conferencia en el marco del Proyecto de "Fortalecimiento de Equipos Departamentales" Esc. Hogar de Paraná. Entre Ríos. 2009.



////

En tanto, la *integración* supone la existencia de una previa *separación* o *segregación*. Este concepto está en relación directa con "*ser admitido*", para estar en los mismos espacios y disfrutar de los mismos servicios que el resto de la población. En este proceso, el sistema educativo permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse *tienen la tarea de adaptarse*. El peso de adaptarse recae sobre el alumno, por ser el portador de las dificultades.

Un problema de fondo ha sido que la integración asumía previamente que la exclusión de las personas con discapacidad era aceptable; *este es un principio a desterrar por la escuela inclusiva*.

Inclusión e integración no son conceptos nuevos en Educación Inicial. *¿Tendremos, entonces, que repensar los modos y las formas de enseñar y de aprender, a la luz de los nuevos paradigmas?*

La Educación Inicial ha dado muestras de preocuparse y ocuparse en la búsqueda de estrategias que procuraran la "adaptación" de los niños/as. Lo novedoso e innovador, ahora, es pensar a ese "Otro" desde un lugar diferente, desde el lugar de lo que puede, de lo que es capaz de hacer solo y/o con ayuda, a su modo, a su tiempo, con sus estrategias, desde la pregunta: *¿Qué necesita ese Otro? ¿Qué le puedo ofrecer? ¿Cómo...?*

Cabe aclarar que la inclusión no significa una ruptura de los fines que persigue la integración: supone una *instancia superadora*, implica una *reorganización de todo el sistema educativo* para posibilitar el acceso, la permanencia y enriquecimiento progresivo y oportuno de las experiencias de aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos/as.

Esto significa que inclusión e integración deben vincularse y re-pensarse en las prácticas para reconocerla como principio, proceso, acción social colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos -comunidades de aprendizaje- comunidades educativas. Ella implica, además abordar la integración como un "*medio estratégico-metodológico*", para lograr que la educación para todos/as sea de calidad, sin exclusiones. Por tal razón *la integración puede ser definida, como una práctica para que la escuela sea inclusiva*.

Por tanto, lo central está situado en la *creación de entornos inclusivos*, lo cual implica:

- a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos);
- b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad;
- c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales.²⁰

*Toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno.
Una escuela hoy debe preguntarse si es lo suficientemente buena, como para atender a todos los
niños/as de su comunidad.*

////

²⁰ UNESCO: Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra. 2008



////

¿Y en relación con la discapacidad²¹...?

Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración social y educativa y el pleno ejercicio de sus derechos está establecido en la Ley de Discapacidad Provincial N° 9.891 (LDP). Esto constituye el primer objetivo político del Plan Nacional de Educación Obligatoria.

La Educación Especial es, a partir de las LEN y LEP, una modalidad del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho a la educación a las personas con discapacidad y posibilitar su integración en los diferentes niveles y modalidades. Uno de sus objetivos es brindar la atención educativa integral en las escuelas o centros educativos de aquellos alumnos que no puedan ser integrados en los diferentes niveles de la educación común (LEP Art. 70°).

Desde una perspectiva de derechos es particularmente relevante conocer la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primera convención del Siglo XXI²². Se define a las personas con discapacidad: aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (LDP Art. 3°). En esta definición queda en evidencia la adopción del **paradigma de los derechos humanos y de un modelo social de discapacidad**. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Las barreras son fundamentalmente culturales, pero se manifiestan también en otros órdenes: legales o normativas, arquitectónicas, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, como por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.)

Esta nueva mirada sobre la discapacidad revaloriza las posibilidades y potencialidades de los sujetos y de lo que pueden llegar a hacer con el apoyo necesario y la eliminación de barreras contextuales. Este modelo supera ampliamente al anterior: **médico, biomédico y psicométrico**, el cual consideraba a la discapacidad como un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, poniendo el énfasis en el déficit. En este sentido, se reconoce que la repetencia de sala de 5 años puede constituirse en una barrera contextual.

Cabría reflexionar: *¿Se entrecruzan ambos modelos en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas? ¿Prevalece aún un modelo basado en las dificultades, en las patologías de niños y niñas? ¿Cómo empezar a descubrir y re-conocer los saberes, los talentos, los intereses, las capacidades, las necesidades de aprendizajes si sólo miramos lo que no tienen y lo que no logran? ¿No consideramos muchas veces que muchos niños/as tienen "problemas de aprendizajes" porque provienen de contextos de pobreza?*

////

²¹ "Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina". Op. Cit.

²² Argentina adhiere a la Primera Convención del S. XXI sobre las personas con discapacidad con la Ley Nacional N° 26.378.



////

Nuestro mayor desafío es desarrollar una pedagogía centrada en todos y en cada niño en particular garantizando el goce de una igualdad basada en la diferencia, lo que implica un trato diferente a lo que es diferente e igual a lo que es igual.

Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, favoreciendo la inclusión educativa y la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, se propiciarán las medidas necesarias para posibilitar una **trayectoria educativa integral** que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.

La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se define la continuidad en los servicios educativos con estrategias que implican al Sistema Educativo en su conjunto.

Este concepto hace referencia a múltiples formas de atravesar las experiencias educativas, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo. Pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Los recorridos posibles de los sujetos son singulares pero en el seno del Sistema Educativo deben ser articulados, acompañados, e historizados. Son desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios con un posicionamiento de reconocimiento de cada uno como sujeto.

La **trayectoria educativa integral** de los alumnos requiere:

- Itinerarios personalizados.
- La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida de los estudiantes.
- La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar y/o eliminar las barreras.
- Proponer y desarrollar los apoyos y precisar las ayudas técnicas.
- Que el Sistema Educativo en su conjunto considere al alumno como sujeto de derecho a educarse. Para la Educación Inicial esta premisa conlleva la promoción cronológica y automática en su trayectoria.
- **Co-responsabilidades entre niveles y modalidades, entre escuela común, escuela especial y apoyos desde la modalidad.**

Una de las formas de la trayectoria educativa integral puede ser la **integración educativa**, la que nos impone pasar de un enfoque individual centrado en el/la niño/a con discapacidad a un enfoque contextual que pone la mirada en la propuesta educativa de la institución, del aula, el grupo de pares y la familia. Esto requiere de un **proyecto formativo integral** que garantice el ingreso y la permanencia en la educación de todos/as con las **configuraciones de apoyo**²³ desde la modalidad de Educación Especial.

////

²³ Se denominan configuraciones de apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizajes y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

cm



////

Las nociones de trayectoria educativa integral se diferencian en relación con lo específico de cada nivel y modalidad, ya que están estrechamente vinculadas a los sujetos que atienden, a los modelos organizativos y a las finalidades educativas.

El Nivel Inicial inicia *la trayectoria escolar obligatoria*²⁴ respondiendo a las características que le son propias: etapa única, cronológica e irrepetible en la vida de todos y cada uno de los niños y niñas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proclama un sistema de educación inclusivo para todos los niveles y modalidades de enseñanza y a lo largo de la vida. En este sentido, se trata de:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.²⁵

Los valores que promueve el *paradigma de la inclusión* se basan en el *reconocimiento a la persona con discapacidad como sujeto de derecho* entre otros, en la ética profesional, en el reconocimiento al derecho a la opinión y a la interacción activa en la construcción de consensos.

La *representación* de la persona con discapacidad y sus lazos sociales es una *construcción social*. De ello se desprende que para generar prácticas que habiliten el mayor grado de protagonismo necesitamos:

- ♦ revisar las actitudes, creencias, acciones y relaciones con la alteridad;
- ♦ revisar sentidos y prácticas instituidas acerca de la "alteridad deficiente" -el otro considerado desde el déficit- ;
- ♦ y poder formular una autocrítica a los prejuicios y valores imperantes desde la "normalidad" -a todo enunciado que excluya a otros seres humanos porque los considera "cuasi humanos", no seres humanos completos.

Esta *representación*, extendida a niños/as provenientes de diferentes contextos socioculturales, amerita a que se generen iguales prácticas de *revisión de ideas, sentidos y actitudes para que todos los niños y niñas accedan a iguales oportunidades de aprender*.

Todos los niños y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as desde todas las acciones que promuevan la superación de obstáculos y barreras para el ejercicio pleno de ese derecho. Esto hace imprescindible:

- **Desarrollar una mirada pluralista para que, a partir de experiencias de alteridad (posibilidad del encuentro con el otro), aprendamos a enriquecernos a partir de las diferencias;**

////

²⁴ Las trayectorias escolares expresan recorridos o itinerarios de los sujetos en el sistema educativo.

²⁵ "Educación Especial, una Modalidad..." Documento Orientaciones I. Op.cit.

ms



////

- Dar la oportunidad a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible.

Co-responsabilidad entre Estado, escuela, familia y comunidad

Un sistema educativo que se rige por el Principio de Educación Inclusiva, debe trabajar de modo articulado y co-responsablemente para lo cual ha de definir, construir y sostener acciones conjuntas hacia el interior y exterior del mismo. El Estado Nacional y Provincial tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as(...) garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias, como agentes naturales y primarios.

El diálogo como herramienta, la comunicación y el deseo de construir modelos institucionales y relacionales basados en una cultura de la colaboración deberían ineludiblemente atravesar todas las instancias de las políticas educativas. En este sentido, la propuesta de educación integral se basa en el respeto y la aceptación por la diferencia, la participación plena de las familias, alumnos y docentes.

Desde esta nueva mirada ¿Cuál es el lugar de relevancia que se asigna a la relación escuela - familia - comunidad?

El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes son instituciones abiertas e integrales que promueven una relación constante y continua con los miembros del grupo familiar y con la comunidad, asumiendo una tarea complementaria, pues no buscan reemplazar el lugar de la familia(...). La misma es integrada al proceso educativo y simultáneamente definiéndose las áreas que les son propias en lo que se refiere a institución escolarizada. (Ruth Harf, 1.997). Consideran al niño como una personalidad integrada, tomando en cuenta su realidad particular y el contexto en que está inserto. Esto es de vital importancia ya que para los niños constituye la primera experiencia de socialización, *por vía del conocimiento*, fuera de la familia y la apertura a un mundo nuevo con posibilidades diferentes.

Ahora bien: ¿Se podrían diseñar nuevas estrategias de participación para una efectiva integración de las familias?

La relación padres-escuela requiere un trabajo deliberado que permita una *colaboración* gradual entre ambos. Se trata de reconocer las *responsabilidades específicas* que tienen tanto las familias como la escuela en la educación de los niños, lo cual supone articular y sumar constantemente el esfuerzo que en cada ámbito se realiza. La relación con la escuela no es solamente una relación padres - escuela, sino que involucra a sus hijos en ella.

"Familia y escuela comparten la educación del niño, hijo y alumno a la vez".

////



////

Es fundamental que se propicie una actividad participativa y cooperativa. La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de seguridad y de pertenencia.

El criterio de participación en el Nivel Inicial plantea que los primeros educadores son los padres, y que ellos siempre deben y tienen *mucho que aportar* en todo proceso educacional con sus hijos ya que su rol, sobre todo en el plano afectivo y de construcción de significados, es irremplazable.

El **trabajo colaborativo** con las familias afianza las relaciones. En Educación Inicial, la formación del niño pequeño requiere que trabajen coordinadamente, desde la intencionalidad educativa, todos los agentes involucrados en la atención a sus diferentes necesidades y potencialidades.

Es fundamental construir redes interinstitucionales que permitan la sinergia de recursos tanto financieros como humanos y culturales, cuyo centro sean los niños/as, su educación y las oportunidades de integración plena.

El fortalecimiento institucional: ¿es posible?, ¿cómo lo logramos?

Tal como lo expresa la LEP, en su Art. 13°, la Educación Entrerriana tiene como objetivo, entre otros, *resignificar la función de la escuela con estrategias pertinentes para promover la mejora de los procesos y los resultados de enseñanzas y aprendizajes con mayor autonomía y participación de todos sus actores.*

El objetivo de mejoramiento de los procesos educativos impulsa a la búsqueda de resortes que van variando a partir de estrategias participativas y colaborativas. En los últimos años se han ido perfilando diversos factores que inciden positivamente hacia la concientización y puesta en marcha de cambios e innovaciones.

Uno de los objetivos del Plan Nacional Trienal de Educación Obligatoria busca fortalecer el lugar de la escuela como el espacio público apropiado para lograr el acceso universal de niños/as a una educación de calidad.

Las dimensiones pedagógica e institucional de la escuela constituyen ejes centrales para elaborar propuestas de calidad e inclusión. Como partícipes responsables de esta acción política, los docentes debemos posicionarnos desarrollando estrategias educativas de calidad que fortalezcan la centralidad de la enseñanza, amplíen las oportunidades de aprendizajes, mejoren las condiciones institucionales y las posibilidades de igualdad e inclusión educativa para todos y todas, convirtiendo el tránsito por la escuela en una experiencia enriquecedora para los alumnos.

El enfoque de inclusión desde las instituciones educativas requiere plantear dimensiones de análisis y propósitos claros acerca de:

- *Crear culturas inclusivas:* orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todos y cada uno sean valorados.
- *Elaborar políticas inclusivas:* asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos donde el proyecto escolar mejore los aprendizajes y la participación de todos/as.

////



0305

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

- **Desarrollar prácticas inclusivas:** las prácticas deben motivar la participación de todos/as e integrar los conocimientos y las experiencias de los niños fuera del contexto escolar. La docencia y las configuraciones de apoyos se integran a fin de superar las barreras para los aprendizajes y la participación.²⁶

Es imprescindible que una institución en permanente cambio *se plantee interrogantes* y ciertas modificaciones en su modelo y formas de organización y funcionamiento. Este cambio sólo es posible si todos los actores involucrados comparten y aceptan asumir el compromiso que les toca.

Instalados en la convicción de la educación inclusiva, pensar y actuar desde el respeto por la diversidad como categoría inherente a la condición humana, constituye una actitud y un valor que deben impregnar políticas y prácticas educativas para instalar, en el centro mismo del derecho a la educación, la meta innegable de la calidad. Ello implica:²⁷

- La concepción de la escuela desde la idea de que es el ámbito para todos los alumnos y para cada uno de ellos, aceptando y valorando las diferencias.
- La disposición de políticas que resguarden el interés superior de los sujetos de la educación.
- La aceptación de la pluralidad como una forma de desarrollo con sentido solidario de enriquecimiento comunitario.
- El aprendizaje desde una concepción constructiva, valorizando las capacidades individuales.
- La promoción de múltiples alfabetizaciones.
- La convicción de que el trabajo colaborativo favorece una cultura educativa donde todos y cada uno percibe y asume su participación.

Así, toda la comunidad educativa participa en la construcción de un Proyecto Formativo Integral²⁸, sustentado en la premisa de enseñar y aprender en y para la diversidad.

Este proyecto educativo requiere ser consensuado, implementado y evaluado por todos los actores institucionales, desde los supervisores, directivos, docentes, como desde los padres y las familias, en un trabajo cooperativo en el que se reconozcan los valores éticos y el compromiso social, lo que implica brindar igualdad de oportunidades del aprender.

Ser maestro en una escuela inclusiva significa compartir la premisa que todos los niños y niñas son sujetos de múltiples posibilidades que deben ser habilitadas.

"Educar es creer en la perfectibilidad²⁹ humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento"³⁰

////

²⁶ "Documento Orientaciones 1" de Educación Especial. Op. Cit.

²⁷ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial. "Aportes para la articulación entre Nivel Inicial y Modalidad Especial".

²⁸ Este concepto actualiza, incluye y enriquece la expresión Proyecto Educativo Institucional.

²⁹ Perfectibilidad, capacidad, posibilidad que no está determinada por el origen sino que se funda en el común de la naturaleza humana.

³⁰ Savater, F. "El valor de educar". A guisa de prólogo. Carta a la maestra. Bs. As. Ariel. 1997



////

INCUSIÓN EDUCATIVA: EL DESAFÍO DE
ENSEÑAR Y APRENDER EN Y PARA LA DIVERSIDAD*

Capítulo II: Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial

Patricia Sarlé sostiene que la Educación Inicial constituye un hito en la vida de los sujetos, representa la transición del niño al territorio público y constituye una experiencia única e irrepetible de encuentro con otros adultos y niños/as.³¹

La asistencia y la inclusión de los niños y niñas al Nivel Inicial los hará poseedores de múltiples conocimientos y experiencias propias y donde la relación pedagógica que se establezca, será de vital importancia para la construcción de nuevos aprendizajes escolares y de vida. Somos los docentes quienes proponemos diferentes y abundantes situaciones de aprendizajes que favorecen el desarrollo de capacidades y múltiples posibilidades en relación con lo cognoscitivo, lo lingüístico, lo emocional, lo artístico, lo matemático...

En el Nivel Inicial contener, cuidar, amar a los niños, no basta para una práctica educativa inclusiva; es importante no correr la centralidad de la enseñanza y la apropiación de aprendizajes significativos específicos.

La inclusión en este marco³² pone el acento en la escuela y en los aprendizajes. Involucra no sólo a la institución sino a la comunidad con la que se vincula. Las estrategias de enseñanza deben favorecer efectivamente los aprendizajes. El currículo es tomado como una herramienta flexible y dinámica, a partir de la cual, se pueden y deben realizar las modificaciones necesarias para cada niño en particular, considerado en el contexto en el cual se desenvuelve para que pueda realmente aprender. Por lo tanto, la tarea de esta escuela inclusiva va a orientarse a detectar y reducir las barreras para los aprendizajes y la participación.

Se trata de posicionar la práctica escolar enfatizando la perspectiva contextual, desvinculando la responsabilidad que durante tanto tiempo se adjudicaba al alumno por sus escasos avances (o estancamientos). Esta óptica conduce a ubicar el análisis del acceso a los aprendizajes y la participación en la cultura escolar, en la organización y la forma de plantear las actividades. Se parte de la base que en el contexto social (políticas, actitudes, prácticas) es donde se pueden crear obstáculos que limiten o disminuyan las posibilidades de aprendizajes.³³

////

³¹ Aportes para los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. 2008

³² Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial. Conceptos extraídos del documento: "Aportes para la articulación entre Nivel Inicial y Modalidad de Educación Especial. El juego como práctica inclusiva". 2009

³³ Documento Aportes para la articulación. Op.Cit.



////

Tendremos que desterrar la idea de que las dificultades para acceder a los aprendizajes las tienen sólo los niños y pensar que también hay barreras y ausencias en el entorno educativo: por ejemplo, en una planificación educativa desajustada o no pertinente en relación con las necesidades del grupo y de cada niño/a. Si se favorece la continuidad metodológica, la secuencia coherente de contenidos y el desarrollo de una evaluación formadora (puesta la mirada en las posibilidades de cada uno de los alumnos) se reducen el número y el grado de medidas especiales, tratamientos psicopedagógicos, psicológicos, y/o educativos extras.

Enseñar y aprender en y para la diversidad se sustenta en la valoración y la aceptación de todos los alumnos/as por lo que son y por el reconocimiento de que todos/as pueden aprender.³⁴ Una escuela inclusiva, por lo tanto, reconoce y planifica en función de todos/as, pero también para cada uno/a.

Para favorecer la inclusión es necesario el trabajo en redes, las propuestas pedagógicas-didácticas que se inscriben en el PEI con la inclusión de proyectos compartidos con otras instituciones. En él se contemplan: *proyectos, tiempos, espacios, intervenciones del docente, modos de agrupamiento, otras estrategias metodológicas, recursos didácticos y la participación de los niños/as, como algunas de las variables posibles y significativas que se ponen en juego cuando se planifica y se ponen en marcha las situaciones de enseñanza en función de los aprendizajes a promover.*

Plantear el Proyecto Educativo Institucional desde el principio de la inclusión, requiere trabajar el currículum en el marco de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial y de la Educación Primaria, exige pensar la enseñanza en términos de brindar igualdad de oportunidades de aprender respetando formas, ritmos y tiempos.

La *inclusión* nos lleva a pensar que tenemos que tener en cuenta la *diversidad*. ¿Desaparece entonces, el concepto de homogeneización y se abre el concepto de heterogeneidad? ¿Diversidad implica heterogeneidad? **Sí!** Porque *no todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo, pero TODOS tienen el derecho a las oportunidades de aprender, dando respuesta, así, al concepto de equidad como equivalencia de oportunidad. (Delia Azzerboni)³⁵. No todos tenemos los mismos intereses, necesidades, expectativas, tiempos y ritmos de aprendizajes y de vivencias.*

El trabajo con niños/as pequeños nos permite desplegar y poner en acción formatos y estrategias de enseñanza acordes con las posibilidades, ritmos y expectativas de cada uno de ellos y del grupo como totalidad, ofreciendo propuestas en las que esté prevista la alternancia de trabajo en la modalidad individual, en pequeños grupos y en el grupo total.

Profundizar en las prácticas: el sentido de enseñar los contenidos curriculares que se indican para el nivel radica en que con su enseñanza los educandos aprenden a ser y convivir, y aprenden a aprender.

////

³⁴ Devalle De Rendo, A. Y Vega, V. Conceptos extraídos de: "Una escuela en y para la diversidad". Homo Sapiens. Octubre, 1999.

³⁵ Conferencia "La sala multiedad". Paraná. Entre Ríos. 2009



////

La Educación Inicial tiene, entre otras, una función que cumplir: debe lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Las orientaciones que emanan de los Lineamientos Curriculares definen propósitos educativos, organizan núcleos de contenidos seleccionados por su significación sociocultural en la formación integral de los/as niños/as e incluyen estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación, con el fin de habilitar la participación activa de los educadores como espacio genuino de profesionalización. Es en el espacio de desarrollo curricular donde los docentes pueden ser productores creativos de propuestas alternativas de enseñanza para atender a la continuidad de las experiencias educativas de niños y niñas en el marco de la diversidad y de la inclusión.

La perspectiva de planificación globalizada orienta a un trabajo en las salas donde se asume la necesidad de **no fragmentar artificialmente** las experiencias educativas de los/as niños/as. Esto significa que en cada una de las experiencias que se promueve, confluyen y se ponen en juego, en interacción constructiva, todas las potencialidades que cada alumno posee. Por lo tanto, los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares deben, necesariamente, responder a las características de los niños/as y sus saberes previos. Es importante señalar para la secuenciación, el papel que juega el principio de complejidad creciente, donde se van realizando andamiajes con la mediación del docente, para que el pensamiento alcance, progresivamente, mayores niveles de problematización y complejidad en la construcción de los conocimientos.

La intervención docente: nuevas potencialidades para la enseñanza

En Educación Inicial no hablamos de adaptaciones curriculares en su sentido restrictivo, limitativo por cuanto la acepción ha sido superada, enriquecida en el marco de una nueva comprensión acerca de las intervenciones del docente, concebidas como habilitantes y posibilitadoras de diversas experiencias educativas que se producen desde y en el encuentro con las potencialidades de los niños/as, manifiestas en intereses y expectativas.

La inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica una exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender la experiencias y la particularidades de cada estudiante. Ese currículum procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación, y en un sentido amplio, las adaptaciones curriculares son parte de la tarea diaria de cualquier docente³⁶.

Los niños con discapacidades con problemáticas factibles de ser abordadas por la educación común, son uno más del grupo desde donde surge un abanico de posibilidades de interacciones y de apoyos; esto significa que todos los niños/as son capaces de jugar, cantar, pensar, bailar, elegir, rechazar, explorar, imaginar, expresar, construir, dejar marcas en los papeles con diferentes significaciones, disfrutar de un cuento...

////

³⁶ "Documento Orientaciones 1" de Educación Especial. Op. Cit



////

Desde esta mirada de **justicia curricular**, es posible pensar en alternativas diferentes y novedosas. También se puede volver y recrear algunas experiencias ya probadas, resignificándolas y descubriendo en ellas nuevas potencialidades para la enseñanza y los aprendizajes.

Las **intervenciones docentes** pueden así favorecer la constitución progresiva del grupo y su propia integración, como así también, la construcción del aprendizaje grupal; y su función le permite mediar entre sus alumnos y los conocimientos; evaluar para planificar; coordinar el grupo; propiciar encuentros, intercambios e interacciones entre los niños; escuchar y enseñar a escucharse; desplegar la sensibilidad; encuadrar la tarea y crear escenarios para habilitar el juego; facilitar la imaginación creadora; estimular la capacidad de abordar y resolver problemas; programar y tomar decisiones pedagógico-didácticas; diseñar en el marco de las estructuras habituales en la educación inicial (unidad didáctica, proyecto, itinerarios didácticos, otros); proponer las actividades para su desarrollo y evaluar en proceso, como así también "sorprenderse y emocionarse", entre otras.³⁷

¿Cómo situar-nos con relación a los nuevos paradigmas: de la complejidad, la heterogeneidad, la inclusión, la interculturalidad, la democracia que predominan en el mundo actual?³⁸

El conocimiento de la complejidad humana forma parte del conocimiento de la condición humana y al mismo tiempo, este conocimiento nos inicia en la construcción de una identidad como seres complejos en situaciones complejas.

La complejidad es un modo **no lineal**, no esquemático y a menudo paradójico de abordar la realidad. A **mayor complejidad mayor incertidumbre**.

[...] Se nos hace urgente pensar (y vivir) la **educación** desde lo que las propias palabras de "experiencia" y de "alteridad" nos sugieren: para poder **plantearla como un encuentro**, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a **que este encuentro sea formativo**, una experiencia nueva de ser y de saber.³⁹

[...] ¿Sería posible pensar, expresar, vivir la **educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate sólo de "cosas", de "conocimientos", sino también de nosotros?** ¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, [...] el quedarse pensando o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados?⁴⁰

Muchas de las preguntas podrán ser respondidas, cuestionadas y/o superadas, pero los aciertos o desaciertos de toda propuesta pedagógica-didáctica estará supeditada, en el fondo, a la actitud que los docentes y la institución escolar tengan hacia el Otro y su entorno sociocultural, en términos de la inclusión.

////

³⁷ Ministerio de Educación. Cuadernos para el docente. Conceptos extraídos de: "La Sala multiedad en la educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples". 2007.

³⁸ Alteridad: posibilidad de encuentro con el otro.

³⁹ Skliar, C. y Larrosa, J. "Experiencia y alteridad en educación". Homo Sapiens. Santa Fe. 2009.

⁴⁰ Skliar, C. y Larrosa, J. Op. Cit.



////

El abordaje y el trabajo en y para la diversidad en la escuela implican una dimensión ética y deontológica.

La dimensión ética del docente hace alusión a su propia condición humana y su posicionamiento responsable ante el "Otro" como sujeto humano, como un yo llamado a construirse en un mundo construido por otros y con otros.

La dimensión deontológica hace alusión al rol del educador, sabiendo que se educa más por lo que "se es" y "se hace", que por lo que "se dice".

Cabe entonces afirmar, que la responsabilidad ética del docente es priorizar aquellos alumnos y alumnas en riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela.

¿Cómo ser educador sino desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? No me puede enfadar lo que hago so pena de no hacerlo bien. El olvido a la que está relegada la práctica pedagógica (...) no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos.⁴¹

Paulo Freire

Repensar la evaluación

A partir de este situar-nos desde el principio de la inclusión, se hace ineludible interperlar la evaluación, nuestras prácticas evaluativas frente a las demandas que impone la diversidad como realidad compleja y el sentido de nuevas formas de enseñar y de aprender y por consiguiente, de evaluar.

Esto significa pensar, por lo tanto, nuestra tarea evaluativa en relación con el Otro (niño/a) a partir de los nuevos paradigmas.

Entonces es válido que nos preguntemos: *¿a qué llamamos evaluación? ¿Qué valor tiene la evaluación, a qué intereses sirve, cuál es su utilidad, cómo inciden las consideraciones éticas e ideológicas en las decisiones que se toman en torno a ella?*⁴²

Hay que deconstruir, desde lo básico, qué entendemos por evaluación, para volver a construir otros modos o posturas sobre ella. Podemos afirmar que es el proceso por el cual se obtiene, se analiza, se produce y se distribuye información a los fines de tomar decisiones pedagógicas-didácticas.

La evaluación como valoración de los aprendizajes logrados, con la mirada sobre lo que pueden hacer los niños/as, con o sin ayuda, debería ser entendida como algo inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender que se realiza simultáneamente con la enseñanza, o bien, como un momento diferenciado, por lo que las situaciones en la que se lleva a cabo la evaluación pueden ser tanto espontáneas como planificadas, tanto individuales como grupales.

////

⁴¹ Freire, Paulo. "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". Ed. Siglo XXI.

⁴² Lic Harf, Ruth "Hablando sobre la evaluación en el Nivel Inicial Revista "Trayectos"". Buenos Aires. 2007.



////

Una estrategia valiosa para recabar información es la **observación** tanto en las evaluaciones espontáneas como en las planificadas. La evaluación planificada guarda el sentido de **proponer** nuevas actividades o recrear otras que son del hacer cotidiano de las salas y que forman parte de las unidades didácticas, los proyectos, las secuencias, etc., tales como juegos, juegos dramáticos, maquetas, dibujos. En este sentido, la observación puede permitir constatar los avances, los procesos de adquisición y construcción, a partir de los saberes previos y que indican nuevos aprendizajes, superación, modificación o ampliación de lo aprendido, en el marco de los ritmos y tiempos propios de cada niño y del grupo.

La observación como procedimiento habitual del educador se vuelca, en su realización, en distintos tipos de registros: **inmediato/diferido**, **informal** (anécdotas significativas) o **formal** (informe evaluativo que se entrega a los padres y forma parte del legajo).

Cabe recordar que uno de los instrumentos o modalidades que aporta datos importantes y que ha cobrado relevancia, es el **portfolios**: que permite recabar información acerca del niño en el proceso de desempeño de tareas contextualizadas. Este instrumento aporta a la capacidad del niño/a de apreciar sus propios cambios, de valorar sus logros a partir de la reflexión; no es solamente que los/las niños y niñas llenan sus carpetas con los trabajos sino que *el portfolios les permite hacer una selección de los mismos haciendo manifiestos sus intereses y preferencias, poniendo en juego su pensamiento y su lenguaje como parte central de los aprendizajes, de la enseñanza y de la evaluación de lo que ha aprendido. Este recurso posibilita reconstruir el trayecto recorrido, recuperar información sobre la enseñanza y los aprendizajes, los logros y las dificultades e identificar puntos fuertes y puntos débiles en ellos.*

El aporte del portfolios se centra particularmente en dos aspectos:

** brinda al niño un soporte concreto para pensar sobre sus aprendizajes revisando errores, comparando borradores y versiones definitivas, completando trabajos, reconociendo sus puntos fuertes en los "mejores" trabajos y sus puntos débiles en los que le resultaron difíciles.*

** Y facilita a los maestros obtener información sobre el proceso que realizan los niños al aprender, ya que el portfolios, en sí mismo, es un registro evolutivo que muestra el progreso y las dificultades de los niños.⁴³ Cabe interpretar aquí que la referencia al proceso que realizan los niños al aprender se conectan estrechamente con las múltiples posibilidades que se abren en las diferentes dimensiones de su formación, y que podrán ser observadas y/o inferidas. Al respecto cuando hablamos de las dificultades de los niños no es a los efectos de atribuírselos sino poder volver, a partir de ellas, sobre nuestras intervenciones y las estrategias utilizadas para la enseñanza y la evaluación.*

La documentación o registro de las producciones de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas, pueden efectuarse a través de: registros anecdóticos, grabaciones, filmaciones, fotografías, tablas y gráficos, sociogramas, entrevistas, entre otros.

////

⁴³ Turri, Claudia "Pensar la evaluación como sostén y ayuda" en "Evaluar desde el comienzo" La educación en los Primeros años. Novedades Educativas. 2007

Em



////

La evaluación es sobre todo el proceso por el cual **producimos** información y ahí aparecen las preguntas sobre **qué criterios, qué parámetros** hemos considerado para esa producción, elaboración e interpretación/lectura de la información. Acá no interesa si la producción de información la realiza un docente de maternal o de jardín de infantes, un profesor para sus alumnos o un directivo para su equipo docente sino que, lo que es trascendente es **poder elegir, claramente, cuáles son los aspectos a tener en cuenta en la evaluación**. Algunos autores como Foucault, 1989; Mehan, 2001, señalan que las técnicas de registro funcionan como un procedimiento de *objetivación*, haciendo del individuo un "caso", lo describen, lo juzgan y lo comparan con otros. En este sentido, este análisis nos advierte sobre el riesgo de que el niño pase a ser *objeto* de una información en vez de ser *sujeto de un acto de comunicación*.

El legajo escolar del niño puede y debe aportar datos que sean relevantes para la organización de las intervenciones del docente a los efectos de la continuidad pedagógica. Por eso, es muy importante el modo como se presenta la información. Si el niño manifiesta dificultades se puede tomar, a partir de su reconocimiento, la *decisión* de mostrar los déficit como aquello que "no sabe, no puede" o bien, la de destacar las posibilidades directamente manifiestas o no, como lo que "puede hacer con o sin ayuda".

En Educación Inicial, no se les dice a los niños, directamente, que están siendo evaluados, sino que se toma en cuenta la información obtenida y producida para **analizarla y tomar decisiones pedagógico-didácticas**. Esto implica para el docente volver sobre sus prácticas para poder establecer si es adecuada ésta u otra actividad, con qué recursos se interviene, sobre qué poner mayor énfasis, qué acciones modificar y/o enriquecer...

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial sostienen que la **evaluación es educativa** cuando posibilita nuevos aprendizajes, se trata de **aprendizajes en clave de formación**; y como tales, deben ser evaluados siempre en términos de propiciar la **promoción automática y cronológica en la trayectorias del Nivel**.

Francesco Tonucci afirma: ...el niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo.

Los niños y niñas reciben de algún modo una información que surge de la evaluación para que ellos mismos puedan ir reaprendiendo y modificando aquellos aspectos de su desempeño que así lo requieran. También las familias reciben la información para conocer cómo participa su hijo en las diferentes propuestas pedagógico-didácticas, cómo se vincula con sus compañeros, cómo son sus procesos de aprendizajes...

Y, ahora bien, **¿cómo producir un informe que dé cuenta de los logros obtenidos y las potencialidades manifiestas por los niños y las niñas?**

////



////

En torno a esta pregunta, cabe referir a una investigación realizada por Claudia Turri, en salas de 5 años, de la cual se desprende que algunos docentes de Nivel Inicial adjudican mayor relevancia a la socialización observada desde lo actitudinal y al predominio de los aprendizajes de matemática y lengua sobre otros campos disciplinares. Esta investigación revela, además, la importancia asignada a la alfabetización, entendida sólo como preparación de los niños/as para la escolaridad primaria. De ello se desprende la vinculación con las prácticas evaluativas que se centran en la valoración del punto de llegada, desde la proyección a determinados saberes del Nivel Primario, más que sobre el camino recorrido por los alumnos para llegar a él incluyendo y reconociendo todos los ámbitos de experiencias de aprendizajes propios de la Educación Inicial.

Desde otra perspectiva pedagógico-didáctica pensamos en el diseño de estrategias de evaluación que posibiliten seguir el pensamiento de los niños/as y "ver" el camino recorrido para llegar a la resolución de un problema. Al evaluar los procesos de aprendizajes, la mirada del maestro se dirige más hacia los procedimientos que realizan los alumnos/as, las estrategias que despliegan para interactuar con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se les presentan y los avances realizados con relación al punto de partida. La comprensión del vínculo entre proceso y resultado, facilita al maestro la regulación de la enseñanza mediante la adaptación de las propuestas a las dificultades detectadas en función de las potencialidades que se manifiestan con ellas.

De esta manera, la utilización de variados procedimientos que implican *la observación, la interrogación, el registro y el uso constructivo del error para generar nuevos conocimientos, hace de la evaluación* un instrumento de sostén y ayuda para analizar dificultades/obstáculos que se presentan al aprender y en función de ello, *modificar la enseñanza en atención a las diferencias.*

La información que surge de la evaluación no sólo le sirve al docente que la produjo sino al docente de la sección o nivel siguiente y tiene que ser "leída" de manera analítica, en vinculación con los procesos de articulación inter e intraniveles, para encarar la tarea que sigue. En el informe que produzcamos tenemos que preguntarnos qué quiero decir y, además, para qué quiero decirlo; porque de ello derivan las decisiones pedagógico-didácticas que tomaremos.

Un cuestionamiento que solemos hacernos respecto a la evaluación, es *¿cómo evaluar los conocimientos que no son directamente observables?* Ruth Harf sostiene que cuando observamos estrategias alternativas que utilizan niños y niñas para resolver situaciones problemáticas, como por ejemplo desplazarse de panza por la mesa para alcanzar bloques y armar una torre, *estamos infiriendo* el logro de ciertas competencias. Por lo tanto: observamos y registramos conductas observables realizando un mecanismo de "observo-infiero".

Podemos afirmar entonces que, toda evaluación es un proceso que tiene que aportar información sobre los puntos de partida, los procesos y los resultados de los aprendizajes a los efectos de su valoración y toma de decisiones en función de cada niño/a y del grupo.

////



////

Desde esta significación de la evaluación, se manifiesta la estrecha vinculación con otros aspectos de esta dimensión que incluye la autoevaluación docente y la evaluación externa del desempeño de los docentes como parte importante del proceso educativo. Es indispensable desarrollar la capacidad de análisis "de y en" la propia práctica desde un trabajo colaborativo, en equipo, con los propios pares y con los directivos. Desde ese lugar se trata de *analizar, reflexionar, de poder ver y pensar lo que uno hace.*

En este marco, cabe referir al sentido de la evaluación tal como es expresado por Inés Dussel y Myriam Southwell: La evaluación debe ser pensada como una herramienta para que la escuela se piense a sí misma. Lo no logrado ¿se visualiza como "tarea pendiente" para ella? ¿Se convierte en problema para ser repensado desde la enseñanza y no como déficit de aprendizaje de los alumnos? Los indicadores deben desafiar lo que se viene haciendo y lo que aún falta por hacer, nuestras responsabilidades colectivas requieren conocerse y debatirse al interior de las escuelas.

Y finalmente, volviendo a la evaluación de los alumnos/as del Nivel Inicial, cabe concluir que ésta es importante porque:

- *reconoce a cada niño y niña como ser humano único;*
- *pone énfasis en las fortalezas de cada uno,*
- *dice lo que pueden hacer y lo que están intentando hacer;*
- *ofrece información útil en los procesos de aprendizajes;*
- *se considera a la evaluación, la enseñanza y los aprendizajes como partes de un mismo proceso;*
- *compromete a los niños y niñas en un proceso continuo de autorreflexión y aprendizajes;*
- *se ocupa tanto de los procesos como de los resultados finales;*
- *respeto los tiempos, los ritmos y los modos propios de los alumnos en la resolución de problemas, proyectos o procesos, y*
- *estimula los aprendizajes cooperativos.*

Articulación: ¿una asignatura pendiente?

La articulación supone, prioritariamente, construir para todos los niños /as un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a su experiencia escolar a lo largo de todo el sistema educativo y los coloque en mejores condiciones de sostener los cambios que toda nueva etapa trae consigo.⁴⁴

////

⁴⁴ Ministerio de Educación de la Nación PIIE Dirección. de Educación. Primaria. "Aportes para las Iniciativas Pedagógicas Muros o Puentes I".

Ems



////

Esas continuidades suponen **ciertas condiciones pedagógicas** que pueden facilitar u obstaculizar el **pasaje** (que no es igual para todos), de un nivel a otro. Los momentos de pasaje pueden constituirse en formas muy eficaces de selección educativa y, por ende, de exclusión y desigualdad.

Esto nos obliga a **dotar de una intención profundamente democrática** a los procesos de **articulación**, de manera de proponerlos como **espacios y tiempos de responsabilidad conjunta** intra e inter niveles e instituciones que tienen como propósito garantizar a todos/as los niños/as un **buen pasaje**, poniendo especial atención en el sostenimiento institucional de las **trayectorias escolares** de los niños en situación de exclusión social.

Que estos pasajes no signifiquen **muros infranqueables**, como los que parecen detener a muchos niños/as entre el nivel inicial y el 1r. grado de la escuela primaria, **llevándolos a la repitencia**. Nuestro desafío es **desandar las naturalizaciones** que anidan en cada uno de nosotros y que necesitamos revisar, si estamos dispuestos a construir de verdad una escuela pública y democrática. **Habrá que discutir qué responsabilidad asumimos colectivamente** para que cada niño/a de nuestra provincia tenga derecho a seguir avanzando en su trayectoria escolar, sin limitaciones ni dificultades.

En el pasaje intra e inter niveles suelen aparecer dos gestos: la **responsabilización al Nivel anterior** por los aprendizajes no logrados por los niños, por aquello que "no se sabe" y al parecer "deberían saber" los alumnos al ingresar al **Nivel siguiente** (desde rutinas a contenidos curriculares, desde formas de vincularse a modos de transitar el espacio escolar) con un **inverso tratamiento con respecto del nivel siguiente**, haciéndolo cargo, esta vez, de aquello "no es advertido" o "no es valorado".

Las relaciones de poder que se han construido históricamente entre los niveles también hablan cuando entramos en diálogo con cada uno de ellos.

En la relación de Nivel Primario con Nivel Inicial pareció primar durante mucho tiempo la idea de un **nosotros sin ustedes**, un pensamiento sobre la articulación que se centraba en los propios requerimientos, **sin tener en cuenta los aportes** que Nivel Inicial realiza a las experiencias escolares de niños/as y que hacen diferencia en la primera infancia. **El juego, el impulso a la creatividad y la curiosidad infantil, la sorpresa, el valor del intercambio, el cuidado de los vínculos, propios de la identidad de nuestro nivel, no siempre encuentran suficiente valoración.**⁴⁵ Tendremos que posicionarnos desde el lugar que posibilite la reflexión, ya que somos un nivel que **recibe y genera condiciones para un mejor pasaje y el otro nivel recibe y prepara las condiciones para la bienvenida**. Reconociendo la desigualdad de posiciones es posible construir de manera más real, **un ustedes y un nosotros** que requiere ser pensado y asumido en conjunto.

La articulación no es sólo una tarea del último tramo de Educación Inicial y los primeros meses del primer grado. El docente de Inicial tiene que visualizar un alumno que ingresará en el nivel siguiente e implicarse profesionalmente en prácticas que lo acompañen en el tránsito hacia ese nivel y el docente de primer grado debe graduar la intensidad y la cantidad de los cambios.

////

⁴⁵ Ministerio de Educación de la Nación PIIE Aportes para las Iniciativas Pedagógicas Muros o Puentes I. Op. Cit.

Em



0305

Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Expte. Grabado N° (1065354).-

////

Queremos compartir con todos/as ustedes algunos aportes del Documento del Ministerio de Educación de la Nación "Muros o puentes II: Articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario".

Este Documento aporta orientaciones para la construcción de continuidades pedagógicas que permitan mejorar los aprendizajes apuntando a la igualdad y calidad educativa, así como al reconocimiento de la diversidad.

La construcción de las continuidades pedagógicas y didácticas favorecerán que las experiencias escolares de los niños/as se afiancen sobre ellas, de manera de poder sostener también, y a la vez, los cambios que el propio pasaje conlleva; siendo éste un aspecto central de la articulación.

Dimensiones a tener en cuenta en los procesos de articulación:

***La dimensión institucional:**

Consideramos importante generar espacios de concientización y compromiso de todos los actores educativos para optimizar el proceso de articulación. Sugerimos, por ejemplo:

- Generar espacios de encuentro institucionales genuinos entre integrantes de los niveles para debatir ejes y aspectos de dicha articulación. Incluir temáticas como la *historicidad, la constitución, la identidad y la cultura de cada nivel, las representaciones sobre lo que se hace en uno y otro nivel, mitos y rituales, mandatos diferentes. Trabajar sobre qué significa "primarizar" e "infantilizar" el nivel; el lugar de lo lúdico; el juego como contenido escolar; tensiones entre el juego y la enseñanza de contenidos...*

- Respecto a la **comunicación** entre la escuela y las familias podríamos plantearnos: *¿qué rasgos caracterizan la relación del Nivel Inicial con las familias?, ¿qué rasgos la definen en el Nivel Primario?, ¿qué avances en este vínculo es importante conservar?, ¿cómo se da a conocer la propuesta de articulación?, ¿qué se comunica a los padres?, ¿cómo participan?, ¿qué dicen los docentes en las reuniones de principio de año?, ¿y en las de fin de año?, ¿qué podrían decir los docentes de ambos niveles juntos?*

- Se sugiere, por último, que los proyectos de articulación sean parte del PEI para que sea un trabajo del colectivo institucional y que involucre así a todos los actores en su formulación e implementación.

***La dimensión curricular:**

La articulación supone abordar en conjunto interrogantes relacionados con lo que se enseña, para qué se enseña, qué se evalúa y para qué se evalúa, reconociendo las tradiciones curriculares y pedagógico-didácticas de cada nivel. En este sentido se podría avanzar sobre las siguientes cuestiones:

- Concepciones acerca de los procesos de aprendizajes y de enseñanza.

- *¿Cuáles son los aprendizajes centrales del Nivel Inicial?, ¿de qué manera esos aprendizajes adquieren continuidad en el primer ciclo de la Escuela Primaria?, ¿cuáles son los aprendizajes centrales en los primeros grados de este Nivel?, ¿de qué manera el Nivel Inicial colabora en sus propuestas para que estos aprendizajes se desarrollen en mejores condiciones?, ¿qué propuestas didácticas pueden sostenerse en conjunto tomando el último cuatrimestre de la sala de 5 años y el primer cuatrimestre de primer grado como una unidad de transición?*

////



////

- ¿Qué espacios de aprendizaje pueden compartirse (biblioteca, laboratorio, sala de informática)?, ¿qué proyectos pueden llevarse adelante en conjunto?
- ¿Qué estrategias metodológicas se desarrollan?, ¿qué nivel de apropiación de los Lineamientos Curriculares de cada Nivel existe?, ¿qué propuestas didácticas se implementan mirando la continuidad de las trayectorias?
- ¿Se comparten enfoques de enseñanza en los diferentes ámbitos del conocimiento?, ¿se pueden compartir formas de intervención didáctica?
- ¿Qué lugar ocupa el juego en el aprendizaje de los alumnos?, ¿cuál es el sentido del juego en cada nivel?, ¿de qué manera se pueden complejizar las propuestas lúdicas para profundizar el aprendizaje de los contenidos?

La dimensión curricular dará lugar a la puesta en común de acuerdos sobre organización y secuenciación de contenidos. Nuestros lineamientos curriculares procuran favorecer la integración pedagógica y didáctica abarcando diversos modelos según las instituciones y sus actores. Analizar conjuntamente qué articulación y qué continuidad de contenidos se puede dar. ¿Qué puede tomar un nivel del otro? *Lo común y lo diferente.*

Respecto a la evaluación, cabría considerar: ¿cómo se indagan los conocimientos/saberes previos? ¿Qué niños o niñas requieren de intervenciones pedagógico-didácticas con otras configuraciones de apoyo por parte de los maestros de primer grado?

Los docentes deberían analizar y acordar acerca del sentido y las características que debe adquirir el Informe Final que emite Nivel Inicial, de manera que constituya un auténtico insumo de trabajo en la etapa diagnóstica al ingresar a Primer Grado de la Escuela Primaria.

La Articulación entre el Nivel Inicial y la Escuela Primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo.

Silvia González y Pilar Gaspar

////



////

Por el camino de la alfabetización

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en los aprendizajes de la lectura y la escritura. Sin embargo, la palabra alfabetización se utiliza en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de la historia⁴⁶.

Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en situaciones compartidas con un adulto o con un niño mayor alfabetizado. Ese camino los conduce desde los usos más simples y cotidianos del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos más complejos y elaborados.

La alfabetización no es un proceso en etapas sino que en él los conocimientos y las habilidades se desarrollan y aprenden en forma simultánea e integrada en estrechas conexiones donde algunos saberes pueden y/o deben preceder a otros.

Los niños/as comparten la potencialidad para hablar, pensar, aprender, reflexionar y actuar. Pero hay diferencias entre ellos cuando pertenecen a grupos socioculturales diferentes. Como miembros de un grupo social, los niños/as aprenden en las interacciones con otras personas, donde se ponen en juego las costumbres, las normas, los hábitos, los modos de pensar, de actuar y de hablar; es decir, la cultura de su comunidad. En la medida en que el maestro valore y retome conocimientos de los niños, sus dialectos y sus estrategias de comunicación y de aprendizajes, en la organización y propuesta de las actividades de enseñanza y aprendizajes, ellos sentirán que la escuela no es un entorno extraño sino familiar y amigable. Así, el docente resguarda la continuidad cultural y complementa la acción de la familia creando puentes con otras formas de conocer, interpretar y representar la realidad.

Despojado del peso de la tradición de la Escuela Primaria respecto de enseñar las primeras letras, el Nivel Inicial contribuye con el desarrollo motor, lingüístico-cognitivo y emocional de los niños/as en un clima en el que la socialización, en particular a través del juego y del diálogo, resulta central.

Teniendo en cuenta que la alfabetización es un elemento decisivo de la articulación entre el Jardín y la Escuela, no resulta sencillo establecer una relación armónica entre los sentidos propios del Nivel Inicial y lo que en ocasiones se entiende por alfabetización inicial promovida en el mismo.

////

⁴⁶ Esta definición de alfabetización ha sido desarrollada en el marco del proyecto Alfabetización Intercultural para Niños de Sectores Urbanos y Rurales Pobres, de A.M. Borzone de Manrique, C.R. Rosenberg y B. Diuxk, CONICET.

em



0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° _____ C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).- _____

////

Desde la especificidad y propósitos de cada nivel, la articulación desde la alfabetización consiste en que, las propuestas de primer grado, con distinto énfasis, puedan continuar el proceso iniciado por los niños/as en el Nivel Inicial, retomando las experiencias escolares en relación con la exploración de libros (y otros materiales escritos) y la escucha de la lectura por parte del docente, tanto de textos literarios (cuentos, juegos de lenguaje, poesías) como no literarios sobre el arte y el mundo social y natural (porque no sólo el área de lengua alfabetiza). Por otra parte, la invitación permanente a escribir y la escritura del maestro a la vista de todos son otros grandes pilares de la alfabetización inicial. Si a estas situaciones la Escuela Primaria les suma actividades sistemáticas para que los chicos comprendan y se apropien del sistema de escritura, se confirma que **el aprendizaje de las letras no es el punto de partida en la alfabetización inicial, sino uno de los aspectos que es necesario focalizar al amparo de experiencias alfabetizadoras globales.**

Creemos importante reflexionar sobre la idea del proceso de los aprendizajes de los niños y los criterios de evaluación. Comprender que no todos los niños/as aprenden lo mismo y al mismo tiempo y que, por tanto, hay diferentes desarrollos y ritmos propios, por lo que es natural (y no una excepción) que al ingresar a primer grado los niños/as tengan puntos de partida diferentes. **Saber cuáles son esos puntos de partida es otro aspecto de la articulación entre niveles.**

La articulación entre Nivel Inicial y Escuela Primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños/as y en las formas de enseñanza que la resguardan. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, sus aprendizajes y los mejores modos de promoverlos.

Sería conveniente volver, además, la mirada al juego, al que el Nivel Inicial le otorga una relevancia fundamental como instancia de aprendizajes y evaluación. A jugar se aprende y se aprende jugando.

Prácticas inclusivas a través del juego⁴⁷

Para abordar esta temática, es importante reflexionar sobre la propia práctica para tomar conciencia acerca del juego, del lugar que ocupa en el contexto escolar, de la presencia pertinente de distintos tipos de juegos en las propuestas pedagógicas, con la intencionalidad educativa propia del Jardín asumida hoy desde la mirada de la inclusión.

Y cabría preguntarnos, el juego... ¿es un recurso?, ¿un modo de expresión de los niños?, ¿un motivador de la propuesta en el inicio de la actividad?, ¿una ocupación infantil?, ¿una oportunidad para enseñar contenidos?, ¿una instancia necesaria para el aprendizaje de todos los niños/as? Estos pueden ser algunos interrogantes que se presentan a la hora de pensar el sentido que adquiere el juego en la vida cotidiana de las salas de Jardín.

En relación a los significados que surgen de estos planteos proponemos mirar al *juego como un espacio propio e imprescindible para la infancia y el niño pequeño.*

////

⁴⁷ Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial. Conceptos extraídos del documento: "Aportes para la articulación entre Nivel Inicial y Modalidad de Educación Especial". 2009



////

Cabe retomar la significación propia de lo lúdico desde la intención de recuperarlo y enriquecerlo como contenido cultural, en sus relaciones con el lenguaje, el pensamiento y la interacción social.

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral orienta la acción educativa en el Nivel Inicial y, al mismo tiempo, establece una responsabilidad: la de garantizarlo en la vida educativa de los niños/as. Hacer que los niños jueguen, que jueguen de distintas maneras pasa a ser responsabilidad de la escuela. Se trata de diseñar propuestas lúdicas que inviten y permitan a los niños disfrutar a la vez que aprender diferentes juegos que impliquen acciones, procesos y contenidos variados.

La presentación de propuestas lúdicas interesantes con variedad de materiales, facilitan la creación de nuevas formas de interacción y combinación. Los procesos de juego en sala devienen en múltiples oportunidades para el desarrollo de todos los chicos, en tanto se trata de experiencias lúdicas en situación grupal, con la presencia de variados juegos y juguetes que habilitan diferentes potencialidades, y de la participación del docente que las reconoce.

Es así como el espacio escolar enriquece el juego del niño/a. Al ampliar las experiencias y ofrecer contenidos que difícilmente se aprenderían en otros contextos, el juego se diversifica y amplía. Al mismo tiempo, al observar jugar a los niños, los maestros descubren qué conocimientos son comprendidos por ellos y cuáles requieren de otros abordajes; de esta manera, esta estrategia se constituye en un medio para evaluar la apropiación de estas experiencias por parte de los niños.

Desde este punto, los recursos y saberes que el Nivel Inicial pueda ofrecer a sus alumnos son fundamentales para ampliar y complejizar su capacidad de juego. Así, en cada sala pueden diseñarse procesos educativos que anticipen tiempos y espacios para jugar, a través de diversos formatos que estimulen la capacidad representativa, la imaginación, la afectividad y el pensamiento de los mismos.

Pensaremos al juego como texto de los contenidos significativos que en él se construyen y como contexto que promueve el desarrollo de y para todos los chicos. Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Educación Provincial dejan establecido que el juego es un contenido para todos los alumnos de este nivel educativo. Por lo tanto, se trata de considerar a esta temática en los procesos de reflexión y evaluación de la práctica pedagógica, como otra dimensión, lo que implica evaluar cuándo, cómo y a qué se juega en cada escuela, en cada sala.

De esto resulta que cuando nos referimos a prácticas inclusivas centradas en el juego, estamos pensando en comenzar a identificarlo como una temática que puede facilitar zonas de encuentro y producción conjunta para todos los niños/as, a partir de la premisa de que en el Nivel Inicial todos los alumnos pueden jugar.

Para el diseño y puesta en marcha de estas prácticas inclusivas centradas en lo lúdico, resulta fundamental la tarea de mediación del maestro como facilitador o promotor durante los procesos que las mismas implican. Esta tarea toma distintas formas, y requiere del educador disposición y versatilidad, siendo fundamental su papel y sus modos de intervención según las experiencias educativas que se deseen promover en este sentido, de un modo contextual y particular.

////

elp



0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° _____ C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).-

////

*"En el juego y por el juego los niños conocen el mundo,
toman conciencia de lo real, se relacionan con los demás,
asimilan la cultura de su grupo social y
disfrutan de la vida y de la libertad"⁴⁸.*

⁴⁸ Estructura Curricular Básica de Educación Inicial. Perú 2000, en "Análisis de los Documentos Curriculares de Iberoamérica", por Malajovich, Ana.



////

INCUSIÓN EDUCATIVA: EL DESAFÍO DE
ENSEÑAR Y APRENDER EN Y PARA LA DIVERSIDAD*

Capítulo III: La perspectiva de las Inteligencias Múltiples y la inclusión educativa

Hacia el desarrollo del potencial humano⁴⁹

Retomando lo expresado en este documento que tiene como eje la inclusión educativa, para lo cual se reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación, es importante abordar la temática de las inteligencias múltiples, como uno de los aportes que resignifica al niño/a como sujeto del Nivel Inicial reconocido en sus potencialidades, y su estrecha vinculación con la Educación Inicial.

La característica más destacable de la Educación Inicial en el siglo XXI, entendida como la atención integral brindada a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 5 años de edad inclusive, es el papel cada vez más importante que este nivel ha adquirido en las últimas décadas en la estructura del sistema educativo. Esta atención integral, en esta etapa temprana de la vida, representa un factor estratégico para una propuesta de educación inclusiva en procura de garantizar la equidad, ya que los niños/as son sujetos de derecho y requieren de una educación que asegure el pleno desarrollo de sus potencialidades desde que nacen.

La revolución provocada por las neurociencias, con sus últimos estudios acerca del desarrollo del cerebro y del sistema nervioso, involucra a la primera infancia más que a ninguna otra etapa de la vida.

De allí el reconocimiento de que los primeros años de vida marcan los períodos de mayor sensibilidad para el desarrollo infantil, por lo que las posibilidades futuras de interacción humana, de acción, expresión y creación dependen de las vivencias y de las oportunidades que en dicho período se posibiliten.

En esta etapa de la vida el cerebro tiene la más intensa plasticidad en cuanto a la capacidad de establecer la mayor parte de las interconexiones neuronales que están en la base de los procesos de aprendizaje, de desarrollo cognitivo y de desarrollo de las diversas inteligencias. El establecimiento de dichas interconexiones no sólo depende del potencial genético que los niños y niñas traen al nacer, depende también de la estimulación proveniente del medio ambiente.

////

⁴⁹ Conceptos extraídos de Alvarado Salgado, Sara V. "Más allá de las necesidades: una educación inicial orientada al desarrollo del potencial humano de los niños y las niñas" en "En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica" comp. Peralta Espinosa, Ma. V. 2004



0305

Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

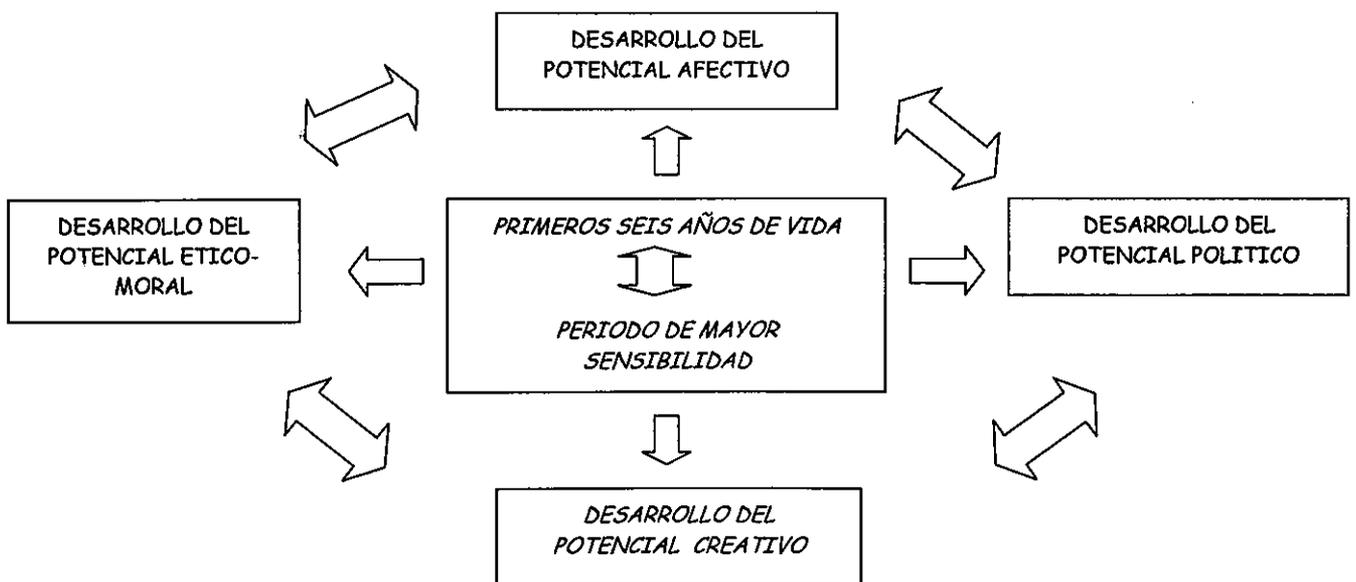
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

////

La optimización de los factores innatos y medioambientales es decisiva para una correcta diferenciación de cada célula nerviosa, así como para el desarrollo de la totalidad del sistema nervioso y de su capacidad para generar comportamientos. Aquí se sientan las bases para el desarrollo del **potencial creativo**, en cuanto capacidad de relación abierta con el mundo, de configuración de relaciones que permiten comprender, apropiarse e intervenir la realidad física, social y simbólica, de generar transformaciones de crear y traducir en expresiones simbólicas su creación, y de orientar su acción autónoma desde ellas.

Al mismo tiempo, es en esta etapa donde se construyen las bases para el desarrollo psicosocial, afectivo, moral y político, a partir del establecimiento del vínculo inicial con el objeto relacional primario (agentes primarios de la socialización) y de las generalizaciones progresivas que niños y niñas van haciendo de él, de sus relaciones consigo mismo a través de la construcción de su identidad, de sus relaciones con otros (**potencial afectivo**) y de sus relaciones con las instituciones del Estado y de la sociedad civil en el marco de la historia social de su propia constitución como sujetos de derechos (**potencial político**). Desde las formas de regulación de los procesos de interacción del niño y la niña con sus agentes socializadores primarios en sus primeras etapas de desarrollo, se generalizan los principios y orientaciones morales que regularán la convivencia humana (**potencial ético- moral**).

Los primeros años como período de mayor sensibilidad para el desarrollo del potencial humano





////

En síntesis, la capacidad de niños y niñas para aprender, sus habilidades para interactuar con elementos, problemas y fenómenos del mundo físico, mental, social y emocional, su actitud de apertura y flexibilidad frente al cambio y a los procesos de transformación de la realidad y de sus representaciones simbólicas, su capacidad de reconocimiento, de afecto y de compromiso con la construcción de la cultura y de la sociedad, y su potencial para el ejercicio de sus derechos y de su ciudadanía, se forman y determinan a raíz de sus *experiencias tempranas en los diversos escenarios de socialización* (familia, escuela, calle, medios de difusión masiva, etc).

Lo antedicho sirve para reforzar la importancia de la Educación Inicial, como primer nivel del sistema educativo y como una etapa única e irrepetible con clara intencionalidad pedagógica, capaz de generar propuestas educativas que respondan a las características, necesidades y fortalezas de los niños y niñas de hoy, en un mundo que, al igual que ellos, ha cambiado y genera nuevas situaciones y oportunidades.

El aporte de las neurociencias a la Educación Inicial⁵⁰

Siendo múltiples los aportes que están haciendo las neurociencias al campo de la educación infantil, quizás el mayor de ellos sea la confirmación de las inmensas posibilidades de aprendizajes que tiene la mente infantil desde el nacimiento, o incluso desde antes. Diversas investigaciones realizadas han permitido destacar que los recién nacidos cuentan con millones de células cerebrales (el doble de las que tendrán como adultos) y que durante los primeros meses, las conexiones entre células denominadas sinapsis, se multiplican hasta llegar a mil billones, dando lugar a estructuras que permiten configurar las condiciones para los aprendizajes.

El estímulo externo, que se produce a través de los efectos de los diferentes ambientes, en el que se desenvuelve la vida del recién nacido, influye en el número de células y de conexiones entre ellas. El cerebro se desarrolla de manera más plena en un ambiente externo rico y estimulante. Por tanto, las posibilidades del cerebro humano son mayores que lo que se pensaba y conocía, dependiendo de los ambientes en los que participan los niños, lo que plantea que hay que "pre-ocuparse" en forma exhaustiva de lo que sucede educacionalmente antes de los tres años.

Por ello, uno de los mayores aportes y cambios en la pedagogía actual radica en que se deben favorecer nuevos y mayores aprendizajes en los bebés en un ambiente de afecto y seguridad. Es fundamental tener una perspectiva más amplia de las potencialidades de la mente infantil en función del crecimiento y de la modelabilidad tan relevantes que tiene el cerebro en esta etapa.

En síntesis, de acuerdo con los antecedentes que suministran las neurociencias se sabe que el cerebro se desarrolla en una compleja interacción entre el capital genético y las experiencias que se logran y que estas últimas, tienen un impacto decisivo en la arquitectura del cerebro y en la naturaleza y extensión de las capacidades presentes y futuras de los niños/as.

////

⁵⁰ Conceptos extraídos. Peralta Espinosa, Ma. V. "Los desafíos de la Educación Inicial en el siglo XXI y sus implicaciones" En "En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica" comp. Peralta Espinosa, Ma. V. 2004



0305

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

Junto a las neurociencias, las ciencias cognitivas y la psicología están suministrando también un importante conjunto de teorías y de investigaciones que coinciden sobre el potencial del desarrollo infantil y sobre las mayores posibilidades de aprendizaje que tienen los niños/as desde sus primeros años.

El concepto de desarrollo es uno de los que se ha ido enriqueciendo en el tiempo a la luz de las investigaciones; desde una concepción muy parcial y separada de sus componentes y en una progresión muy lineal, ha ido evolucionando hacia un enfoque cada vez más holístico e histórico-cultural como el que plantea Vigostky.

La concepción enriquecida del desarrollo ha llevado a que muchos aspectos y procesos psicológicos que se consideraban inmutables y universales, hoy en día son revisados flexibilizando y ampliando las posibilidades de desarrollo de las personas. Un ejemplo clásico ha sido el de la inteligencia, que era considerada como un factor específico y determinante para adquirir o no los aprendizajes, debido a que se consideraba fija, es decir, se nacía o no con un cierto coeficiente intelectual. En los últimos tiempos, diferentes estudios e investigaciones (Feuerstein, Vigostky, Gardner) han dado pruebas de que la inteligencia es dinámica e interactiva, y que se moviliza de acuerdo con el interés y el tipo de experiencia y de mediaciones ante las que una persona se expone.

Ya no se considera la cognición humana como unitaria, ni podemos describir a las personas como poseedoras de una única inteligencia. Esto significa que la inteligencia es multidimensional. Dicho con más precisión: en cada ser humano existen múltiples inteligencias y sus capacidades son diferentes según los tipos de inteligencias dominantes.

¿Cómo surge la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM)?⁵¹

Un nuevo modo de concebir la/s inteligencia/s surge a partir de investigaciones neurológicas que han posibilitado localizar ocho áreas cerebrales donde se localizan ocho tipos de inteligencias diferentes.

Esta teoría de las inteligencias múltiples (IM) se opone a la idea de una única inteligencia y rompe con el pensamiento unidimensional y lineal, que conlleva a prácticas pedagógicas uniformes para todos los alumnos y, consecuentemente, abre un nuevo campo posible a nuevos desarrollos en torno a la diversidad de la población escolar, ya que es posible afirmar que no todos los alumnos aprenderán los contenidos curriculares del mismo modo ni tendrán los mismos intereses.

En las últimas décadas del siglo XX, debido a los avances en la neurobiología, se crearon las condiciones necesarias para estudiar las zonas del cerebro en donde podrían estar localizados determinados espacios de cognición. En cada uno de ellos se expresaría una diferente forma de inteligencia.

La teoría de las IM parte de las investigaciones que se llevaron a cabo en el Proyecto Harvard sobre la inteligencia. En 1979 Howard Gardner, principal referente de la teoría, recibió el encargo de la Fundación Holandesa Bernard Van Leer de estudiar el potencial humano. En ese contexto, en 1983 publica el libro *Frames of Mind* (Estructuras de la mente) en el que formuló una nueva teoría de la inteligencia, a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas.

////

⁵¹ Ander Egg, Ezequiel. "Claves para introducirse en el estudio de las Inteligencias Múltiples". Ed. Homo Sapiens. 2006.



////

Para Howard Gardner la inteligencia no es un concepto unívoco, sino que se despliega en muy diversas expresiones: *En Frames of mind propuse la existencia de inteligencias separadas en el ser humano. Las dos primeras -lingüística y lógico-matemática - son las que normalmente se han valorado en la escuela tradicional.*⁵²

Gardner define la inteligencia como *la habilidad para resolver problemas, generar nuevos problemas para resolver o para elaborar productos que son de gran importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.* Para este autor, no existe un solo tipo de inteligencia, sino que considera que cada cultura posee sus propios tipos de inteligencia. De esta manera, plantea el concepto de inteligencia múltiple como una *visión pluralista de la mente que reconoce muchas facetas distintas de la cognición*, para lo cual [...] *tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos.* (Gardner, *Inteligencias Múltiples*, 1995).

*Algunos aspectos o conceptos que surgen de esta perspectiva teórica.*⁵³

- Cada una de las inteligencias es neurológicamente autónoma y relativamente independiente de las otras en su funcionamiento, pero cuando se aplican a un campo o disciplina, trabajan todas concertadas.
- Todos nacemos con potencialidades marcadas por la genética dependiendo del entorno y de las múltiples experiencias educativas que las habilitan.
- La inteligencia es una capacidad o destreza que se puede desarrollar. Cada inteligencia necesita un mínimo de competencias básicas para funcionar adecuadamente.
- Todos tenemos una combinación de las inteligencias con diferentes grados de desarrollo: unas más preponderantes, otras más débiles.
- Cada una de las inteligencias se desarrolla en cada individuo de distinto modo y a diferentes niveles.
- Hay diferentes maneras de ser inteligente dentro de cada tipo de inteligencia.

A partir de estas características se enriquece la comprensión de la teoría de las IM en su vinculación con las prácticas pedagógicas, de lo cual se desprenden algunos principios operativos:

- *Las capacidades y habilidades y la combinación de las diferentes inteligencias son distintas en cada individuo.*
- *No todos los alumnos tienen los mismos intereses ni aprenden de la misma manera.*

////

⁵² Gardner, H. "La teoría de las inteligencias múltiples: una perspectiva reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI", Barcelona, Paidós. 2002.

⁵³ Ezequiel Ander Egg: Op.Cit.



0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° .
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

Las manifestaciones de la inteligencia múltiple⁵⁴

Desde la interpretación de los aportes de Gardner podemos reconocer lo siguiente:

- ♦ Que la **inteligencia lingüística** supone una sensibilidad para el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos y que la misma se ofrece en sus múltiples posibilidades cuando se trabaja la comunicación con los niños pequeños.
- ♦ Que la **inteligencia lógico- matemática** supone la capacidad, que puede desarrollarse, de analizar los problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica.
- ♦ Que la **inteligencia musical** en sus múltiples manifestaciones, supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
- ♦ Que la **inteligencia corporal-cinestésica** refiere a la capacidad de emplear partes del propio cuerpo, o su totalidad, para resolver problemas, manifestar la creatividad y poner en juego, a través de la expresión con el cuerpo, sentimientos e ideas.
- ♦ Que la **inteligencia espacial** implica la capacidad de reconocer y de manipular pautas tanto en espacios grandes como en espacios más reducidos donde se adquiere la habilidad de pensar en tres dimensiones.
- ♦ Que la **inteligencia interpersonal** denota la capacidad de una persona que lo ayuda a entender, "leer" las intenciones, motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar y vincularse adecuadamente con otras personas.
- ♦ Que la **inteligencia intrapersonal** es aquella que se logra y que permite comprenderse a uno mismo, de poder construir un marco referencial propio que incluye sus deseos, miedos y capacidades y que le ha de permitir emplear esta información, para resolver situaciones o circunstancias de su vida.
- ♦ Que la **inteligencia naturalista** se desarrolla en torno a la comprensión y sensibilidad frente a los elementos del medio circundante (objetos, plantas, animales) lo que orienta a su vez al desarrollo de actitudes favorables sobre el cuidado del medioambiente.

En esta misma línea que procura establecer una visión amplia de la inteligencia, se encuentran los trabajos de Daniel Goleman (1995) con el concepto de **inteligencia emocional**, a la cual define como **la capacidad de motivarse y de persistir frente a frustraciones; controlar sus impulsos y ayudar a satisfacerlos; regular el propio estado del espíritu e impedir que las propias aflicciones invadan la capacidad de pensar y de crear empatías.**⁵⁵

////

⁵⁴ Ander-Egg, Ezequiel. Op. Cit.

⁵⁵ Guerreo Ortiz Luis. "Desarrollo social y emocional de los niños: ¿eje o dimensión de la educación inicial?" En "En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI", Peralta Espinosa (comp.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, 2004.



////

Esta perspectiva plantea la necesidad de ser capaz de regular las emociones, lo que implica que se debe tener un conocimiento de sí mismo, de automotivarse y de relacionarse con los demás, a fin de no poner limitaciones a las potencialidades que se poseen.

La concepción de la inteligencia como la capacidad para establecer relaciones sostiene que las emociones, y no el cociente intelectual, son la base de la inteligencia humana. **Las emociones tienen un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir. Más aún: ellas constituyen la aptitud vital básica, premisa insoslayable a la hora de pensar en los vínculos afectivos que se generan y se construyen en el Jardín.**

Como capacidad que se ha de desarrollar desde las primeras experiencias de vida, la inteligencia emocional se ha de expresar en el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, la sociabilidad, la capacidad de actuación en situaciones adversas, la capacidad para motivarse y, sobre todo, la capacidad de empatía. Esta inteligencia se constituye en el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos.

La habilidad social clave es la empatía, la comprensión de los sentimientos de los demás, lo que se gesta y construye en las experiencias de alteridad, de encuentro con el Otro, para llegar a asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos.

Tanto la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner como la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, destacan la importancia de los primeros años de vida; individualizan los requerimientos pedagógicos de niños y niñas; proponen un perfil educador que busque potenciar las capacidades específicas de sus alumnos, destacando la **educación para la comprensión**. Ambas teorías insisten en que no es posible medir las inteligencias mediante cocientes, pero sí inferirlas a través de la observación.

La inteligencia es un sistema cambiante, flexible, posible de modificarse en cantidad y en calidad. Ello depende de condiciones culturales, sociales y pedagógicas generadoras de los procesos configurantes de un desarrollo integral. Esta mediación se da en la relación con otros y, a través de ella, se trasmite el legado cultural, para que se comprenda, para que en su apropiación, haya conservación y recreación.

Todo estos aportes, que establecen un enfoque más interactivo y abierto a diversos factores sociales, personales y culturales, que intervienen en los procesos de formación, han contribuido a enriquecer el concepto de aprendizaje, reconociéndose con ello una mayor flexibilidad en las formas en que se produce y en sus alcances posibles.

Los diversos enfoques hoy considerados, han reforzado la idea de que el sistema educativo debe centrar su quehacer en los procesos y en las estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas que se seleccionan para generar todas las situaciones posibles de experiencias educativas, con la convicción de que a partir de las características personales (físicas, psíquicas, culturales y sociales) y las oportunidades que puedan brindarse, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes puede optimizarse.

////



////

Retomando esta perspectiva de las Inteligencias Múltiples concluimos que ésta brinda nuevas formas de conocer y comprender la/s inteligencia/s humana/s y ello puede contribuir a la lectura y revisión de la práctica pedagógica para reorganizarla y enriquecerla en función de cada contexto y de las diversas oportunidades que allí pueden habilitarse.

Las inteligencias múltiples y la experiencia de Thomas Armstrong.

Las águilas deben volar!

La fábula de la escuela de los animales

por Thomas Armstrong.

Los animales decidieron crear una escuela para trepar, volar, correr, nadar y excavar. No lograban ponerse de acuerdo acerca de cual materia era más importante, así que acordaron que todos los animales deberían tomar el mismo programa. El conejo era experto en correr pero casi se ahoga en la clase de natación. La experiencia le produjo un trauma tan fuerte que nunca más pudo correr tan bien como solía hacerlo. El águila era maravillosamente ágil al volar, desde luego, pero su desempeño en la clase de excavar fue tan deficiente que la pusieron en un programa de nivelación que le llevaba tanto tiempo que pronto olvidó cómo volar.

Y así pasó con los otros animales que también perdieron la oportunidad de destacarse en sus talentos porque se les obligó a hacer cosas que no respetaban su naturaleza original.

La forma como tratamos a nuestros niños se parece mucho a esta historia: hacemos caso omiso de sus dones y talentos mientras que los obligamos a desperdiciar horas en clases especiales o grupos de nivelación. ¡Las águilas deben volar!

Thomas Armstrong en su libro "Las inteligencias múltiples en el aula", explica que la teoría de Howard Gardner lo atrajo porque le ofrecía un lenguaje para hablar sobre los dones interiores de los niños, especialmente aquellos que en su carrera escolar habían acumulado etiquetas como "dificultades de aprendizaje" y "desorden de atención", motivo por el cual, sintió la necesidad de alejarse de lo que él consideraba un paradigma orientado hacia el déficit en la educación especial. A partir de allí afirma que la teoría de las inteligencias múltiples puede interpretarse como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, que no es un programa de técnicas y estrategias fijas, sino que ofrece a los docentes una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier contexto educacional.

////



////

Thomas Armstrong nos habla acerca de las experiencias cristalizantes y las experiencias paralizantes⁵⁶ como "puntos clave" en el desarrollo de los talentos y las habilidades de una persona. A menudo estos hechos se producen en la temprana infancia, aún cuando pueden presentarse en cualquier momento de la vida.⁵⁷ Las experiencias cristalizantes, son las chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez.

De manera inversa las experiencias paralizantes son aquellas que "cierran la puerta" de las inteligencias.⁵⁸ Las experiencias paralizantes, a menudo, están llenas de vergüenza, de temor, ira y otras emociones negativas que impiden a nuestras inteligencias crecer y desarrollarse.

Comenta Armstrong de sus clases de nivelación:

"En mis propias clases para los discapacitados de aprendizaje, tuve un sorprendente grupo en el que se contaba con un niño que ostentaba el récord nacional en natación, estilo libre, en su categoría por edad, una niña que era modelo para una cadena de almacenes a nivel nacional, sobresalientes artistas y escritores, un niño con percepciones extrasensoriales, expertos contadores de cuentos, destacados estudiantes de matemáticas y muchos otros seres humanos de gran talento. No obstante, cuando estos niños ingresan en el colegio, los profesores y los padres hacen énfasis en su discapacidad." (Armstrong, 2000).

Entonces, ¿por qué estos chicos fueron rotulados de discapacitados, si tenían tantos talentos? Esta observación fue el inicio de los estudios de Armstrong, quien basó sus investigaciones durante más de 20 años en la teoría de las inteligencias múltiples. Ésta observación permite abrir nuevos horizontes de flexibilidad, creatividad y libertad para los niños y niñas de hoy permitiéndoles buscar, procesar y devolver la información procesada. Les da, a ellos y al docente, diversidad, expresión, expansión, impulso, diversión y alegría que les permiten explayarse en las áreas que les gustan.

Investigaciones en psicología cognitiva aplicada a la educación sostienen que *los niños se benefician de aquellos enfoques didácticos que los ayudan a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizajes. Cuando los niños participan en este tipo de actividad metacognitiva (que implica ir más allá de lo que se conoce y recuperarlo como información para fijar los aprendizajes), pueden elegir estrategias adecuadas para resolver problemas.*

Considerar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la Educación Inicial brinda la oportunidad de comprender por ejemplo, que un niño/a con autismo, que no puede relacionarse de manera clara con otros, puede interpretar música en un nivel profesional, que un niño/a con dislexia puede poseer capacidades específicas para el dibujo o el diseño, que el que tiene dificultades de aprendizajes, puede actuar muy bien en el escenario, y que un alumno con parálisis cerebral, puede tener un potencial lingüístico y lógico-matemático espacial.

////

⁵⁶ Término que se origina con David Feldman (1980) y fue desarrollado por Howard Garder y sus colegas.

⁵⁷ Por ejemplo, cuando Albert Einstein tenía cuatro años, su padre le mostró una brújula magnética. Cuando adulto el propio Einstein dijo que esa brújula lo llenó del deseo de desentrañar los misterios del universo. Esta experiencia activó esencialmente su potencial y lo puso en el camino hacia descubrimientos que lo convertirían en una de las figuras cumbres del pensamiento del siglo XX

⁵⁸ En este caso, puede ser que alguien lo haya humillado cuando mostró su producción artística, o uno de sus padres le gritó que "se callara" cuando estaba cantando, y nunca más lo intentó.



0305

Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

C.G.E.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Expte. Grabado N° (1065354).-

////

El sentido de este planteo radica en que los docentes comiencen a concentrar su atención en los *puntos fuertes o fortalezas* para potenciarlos. Igualmente, el reconocer los *puntos débiles* puede aportar para que los mismos sean superados, vale decir que no se constituyan en barreras o experiencias paralizantes.

De la manera en que los educadores vean a sus alumnos reconociéndolos en sus capacidades, resultarán las intervenciones y sus efectos en la enseñanza y los aprendizajes.

Estos son algunos interrogantes que el docente puede plantearse para orientar su didáctica a partir de la interpretación de las nuevas perspectivas teóricas.



Com

////



////

Cabe reiterar aquí el sentido que tiene abordar desde la interpretación crítica la teoría de las inteligencias múltiples para posicionarnos, reconociendo y reafirmando, el lugar de los niños/as en su derecho a las oportunidades de experiencias que activen y desarrollen todas sus inteligencias.

Es así que desde esta lectura se desprende el valor de las propuestas educativas que estimulan las actividades exploratorias y el juego.

En este sentido, pueden señalarse ideas que se vinculan con el desarrollo de los proyectos educativos institucionales y que se concretan en las intervenciones de los educadores:

- El principio de la diversidad se vincula con el reconocimiento de los diferentes tipos de inteligencias desde el supuesto que los mismos son concebidos en términos neurobiológicos.
- Es importante reconocer en los niños/as: cuál es el estilo de aprendizaje, la forma en que resuelven los problemas, sus centros de interés, sus aprendizajes previos, sus capacidades y sus preferencias. Todo esto sin ignorar el contexto y las circunstancias culturales, sociales, económicas y ambientales.
- En este marco se sostienen los supuestos de que **existen diferentes maneras de ser inteligentes**, según cual sea la o las inteligencias predominantes y aquellas menos manifiestas; **en cada uno de nosotros tienen lugar diferentes combinaciones de todas las inteligencias; todas las inteligencias tienen potencialidades de desarrollo**⁵⁹.

La manifestación de las inteligencias se apoya, implica ciertas cualidades que tienen las personas como la memoria, la experiencia, la imaginación, la afectividad y las motivaciones, y en recursos culturales, sociales y pedagógicos que le brindan información y que le ofrecen instrumentos de trabajo disponibles en una red de relaciones sociales.

Las inteligencias múltiples y la evaluación

A partir de la perspectiva de las inteligencias múltiples, surge la necesidad de plantearnos un nuevo concepto y una nueva comprensión de la *evaluación*. Esta mirada puede enriquecer los criterios que nos orientan en la evaluación de los aprendizajes, para centrarlos en los procesos propios de cada niño/a, y desde la *comparación de los logros en relación a sus desempeños anteriores*.

Como ya se ha dicho con anterioridad, la observación es la mejor herramienta de que disponemos para evaluar. Los registros que realiza la maestra jardinera pueden ser una fuente anecdótica muy valiosa y contener información muy apropiada para conocer el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los niños/as, porque la Educación inicial es el Nivel privilegiado para ir descubriendo cómo se van desarrollando las diferentes inteligencias, como potencialidades.

De estos planteos teóricos se desprende que así como cualquier contenido puede ser enseñado de formas diferentes, de la misma manera, también los alumnos poseen las potencialidades de desarrollo de habilidades o destrezas adquiridas y demostradas a través de formas diferentes. No sería coherente que enseñemos a los niños a participar en una amplia gama de experiencias y después exigirles que expresen lo que han aprendido por medio de evaluaciones focalizadas en lo verbal y lógico.

////

⁵⁹ Conceptos extraídos. Ezequiel Ander-Egg. Op. Cit.



////

Observar a los niños y niñas mientras resuelven problemas o realizan producciones en contextos naturales nos permite interpretar, comprender el proceso que va transitando cada uno.

Debe recalcar la importancia que tiene en la realización de una evaluación auténtica la *documentación o registro* de las producciones de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas.

Las mismas pueden documentarse a través de:

- *Registros anecdóticos*: llevando un diario de la sala con una sección para cada alumno, registrando los logros más importantes, sus interacciones con sus compañeros y materiales y toda información pertinente. Además de registrar las manifestaciones en las diferentes inteligencias, se evalúan las características de cada uno, observando, si actúan de manera confiada, o insegura; juguetona o seria; reflexiva o impulsiva en su manera de acercarse a los diferentes entornos de aprendizajes.
- *Grabaciones*: para registrar su habilidad lingüística (narración de historias, cuentos, opiniones), su habilidad musical (cantando).
- *Filmaciones*: de sus dramatizaciones, de los procesos de un proyecto...
- *Fotografías*: instantáneas de las realizaciones en construcciones, artes, ciencias.
- *Tablas y gráficos*: de los libros llevados a sus hogares, sectores de juego elegidos.
- *Sociogramas*: registro visual de la interacción entre los niños y niñas de la clase, a través de símbolos para indicar mucha, poca o neutra afinidad entre ellos.
- *Entrevistas con los alumnos*: en forma periódica es valioso conversar con ellos sobre sus progresos, sus intereses y otros temas pertinentes, guardando esta información.

Finalmente, como se expresó en la introducción del documento, el mismo guarda el propósito de interpelar, de provocar la reflexión al interior de cada institución escolar para que ella redunde en la revisión y fortalecimiento de nuestras prácticas educativas que, como docentes, debemos asumir en construcción permanente.

Por lo tanto, este cierre se constituye en apertura, como umbral y desafío para las múltiples producciones que se han de generar en los Jardines desde la perspectiva de una pedagogía renovada, de una pedagogía de la "escucha" que atienda los muchos lenguajes que tienen los niños/as para expresar sus intereses y de manifestar "sus sentidos" y percepciones, para sostener con ello, una pedagogía del cuidado, que es la que resguarda los derechos de los niños y niñas del Nivel.

////

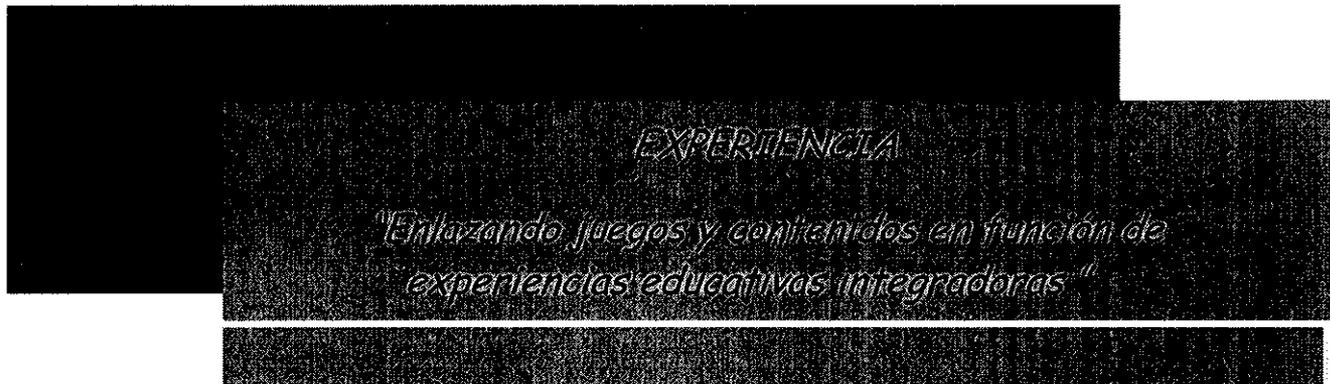


0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° _____ C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).-

////



DOCENTES RESPONSABLES:

• AYALA, GLORIA

• MACHELLO, GISELA



CARGOS: Maestras de sección
4 años "A" y "B"

Ops



////

DATOS INSTITUCIONALES:

El Jardín Casita de Sueños de la Escuela N° 5 "Manuel Belgrano", se halla ubicado en la intersección de las calles 9 de Julio y Enrique Carbó de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Si bien la institución está situada en el centro de la ciudad, los niños/as en su mayoría provienen de barrios alejados, ya que sus familias se trasladan hasta la zona por razones laborales. En gran parte, se desempeñan como empleados de la administración pública, de salud, de seguridad, de comercio, en quehaceres domésticos, o como docentes e independientes.

El Jardín cuenta, con una matrícula de 110 niños y niñas distribuidos en 6 secciones (tres salas de 5 años y tres salas de 4 años).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Esta experiencia surge en el año 2.008, continúa actualmente y responde a la necesidad de desarrollar un proyecto anual que unifique e integre las propuestas didácticas en las salas de 4 años del turno mañana, asegurando así la igualdad de oportunidades y la significatividad de los aprendizajes, para todos los niños y niñas. Utilizamos el juego como estrategia central para concretar esta acción, enmarcada en los Lineamientos Curriculares. Diseñamos Unidades Didácticas, Proyectos, Secuencias Didácticas y Talleres, donde cada propuesta lúdica posibilita el trabajo de un mismo contenido a través de los diferentes tipos de inteligencias que cada niño posee (Lingüística, Corporal-Cinestésica, Lógica-Matemática,, Musical, Espacial, Intrapersonal, Interpersonal y Naturista).

Pensamos nuestras estrategias de enseñanza en espacios significativos donde se garantice el derecho del niño al juego, a través de juegotecas, cosotecas, juego proyecto y talleres.

En estos espacios los docentes y las familias somos facilitadores de lo que los niños protagonizan. La familia participa de manera activa, proporciona materiales o gestiona situaciones de aprendizajes. Y los docentes planificamos el juego con multiplicidad de lenguajes creativos, dando lugar a la interacción de capacidades diferentes, no sólo con el fin de promover la inclusión y la integración de los niños/as que asisten a nuestras salas, sino con el propósito de una educación integral donde todos (niños-docentes-familias) podamos demostrar nuestra capacidad al otro; donde la debilidad sea una fortaleza, para poder transformarla; donde lo competitivo se equilibre con lo cooperativo, donde el jugar permita aprender valores humanos como el amor, la solidaridad, la comprensión, el dar y el recibir; donde la autoestima crezca porque el protagonismo y participación en el juego lo permite.

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

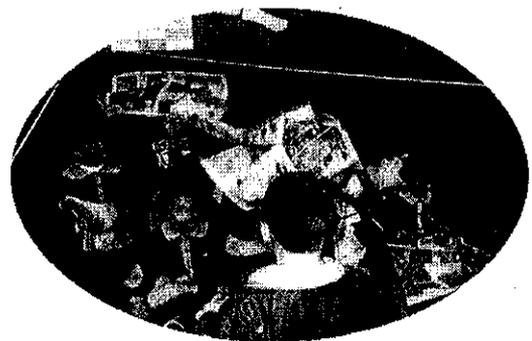
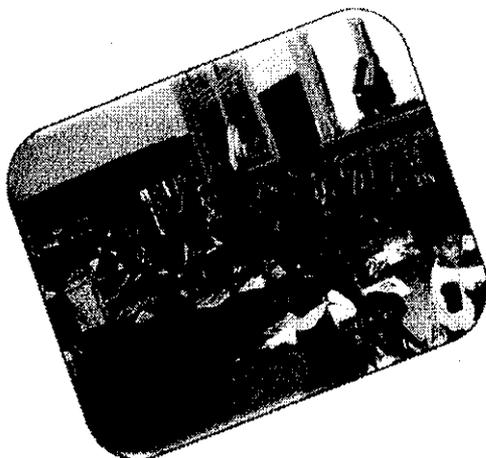
////

Para estas estrategias de trabajo, la sala y otros espacios de la institución se transforman y enriquecen, en función de las propuestas o necesidades; esto implica cambios diarios o por semana, según sea la complejidad del o los contenidos a desarrollar.

Es así como, por ejemplo, un día los jardineros llegan a la sala y se encuentran que en la misma no está el mobiliario habitual y en su lugar hay palanganas o piletines con tierra, ramas, piedras, hojas (que ellos mismos pueden haber recolectado durante una visita), facilitando el contacto con la naturaleza y enriqueciendo las percepciones de diversos elementos presentes en el medio ambiente. En otro espacio, afiches, crayones, témperas y pinceles para que se expresen plásticamente; en otro, recursos de música y objetos que permitan realizar sonidos para formar una banda rítmica relacionada al tema y sobre una mesa, rompecabezas y juegos de secuencias, confeccionados con imágenes tomadas durante una visita.

Y así, en otra jornada, el lugar de encuentro puede ser el patio, donde hallarán sogas, colchonetas, almohadones, telas, que los inviten al trabajo corporal de reptar, saltar, caminar, trepar, haciendo distintos recorridos. En otro sector, maderas, bloques, tubos, cajas, etc. que permiten el trabajo espacial mediante la construcción de refugios. De esta manera, la riqueza de las experiencias aporta al aprendizaje de los contenidos planificados.

Habitualmente y en diversas situaciones trabajamos el desarrollo lingüístico con distintos juegos que llevan a los niños/as a la expresión e interacción oral y escrita.



gr



////

EVALUACIÓN:

Optamos por una evaluación que no está sólo centrada en la calidad de los logros de los aprendizajes de los niños y niñas, sino también en la calidad de la enseñanza (modos de enseñar, contenidos, estrategias, recursos,...). Sobre todo, en los procedimientos y en los trayectos que se recorren en el aprendizaje, sin señalar el éxito o el fracaso de sus acciones. Se trata de ayudarlos a comprender a su manera, por qué se ha producido tal o cual resultado para que puedan decidir e intentar de otros modos la superación de sus dificultades.

Los instrumentos y estrategias de evaluación que utilizamos son: observaciones participativas y no participativas; grilla de doble entrada (diagnóstico pedagógico); portfolios de evaluación donde se recopilan trabajos de los niños, fotos, filmaciones y encuestas a los padres para conocer sus opiniones personales y las revelaciones de los niños en el ámbito familiar, sobre lo que trabajan en el Jardín; diario de sala, donde recopilamos información referida a los procesos de trabajo y producciones de cada niño/a y del grupo y asambleas con los niños y con los padres.

LOGROS OBTENIDOS:

En esta experiencia los niños y niñas han encontrado un espacio significativo para vincularse, interactuar y aprender con otros, aceptando las diferencias que cada uno tiene, sin sentirse expuesto ni inhibirse ante sus pares.

Disponer de un espacio dinámico, en permanente proceso de cambio, de construcción, de creación, con una dedicada y adecuada planificación de las propuestas, ha favorecido las ganas de venir al Jardín, el trabajo en equipo de los docentes, el acompañamiento de sus familias y sobre todo, la alegría y el placer que manifiestan los niños y niñas porque se sienten seguros de sí mismos al saber que pueden poner en palabras, lo que sienten o quieren hacer y, así es, que a diario podemos escuchar expresiones como estas:

- "Hoy no voy a pasar a la bandera porque me siento tímido"...*
- "Me voy a la casita con Martina, porque no se siente bien"*
- "Yo soy una buena persona"*

OBSTÁCULOS QUE HAN SURGIDO:

En un principio, el tener recursos tan diversos, hizo que algunos niños/as deambulen de un sector a otro dificultándose la permanencia y culminación de sus producciones, por lo que optamos la modalidad de graduar la cantidad de sectores por jornada.

////

Ugo



////

Los espacios reducidos de la sala, sobre todo ante las inclemencias climáticas (lluvia, frío) no nos permiten ocupar otros lugares lo que dificulta el trabajo integrado.

La mirada estructurada y la opinión crítica de los demás, hacia esta modalidad "desordenada", para el que ve de afuera como observador externo.

OPINIÓN DE UNA DOCENTE DE LA SECCIÓN DE 5 AÑOS

Durante el presente ciclo lectivo recibo el primer grupo de niños y niñas que trae como experiencia de sala de 4 años el trabajo que integra las múltiples inteligencias.

Realizando una evaluación de las características que presenta este grupo puedo decir que los niños se manifiestan auténticos, creativos, independientes y capaces de expresar sus opiniones y defenderlas.

En los diálogos grupales, interactúan fácilmente con sus pares y docentes, participan de los juegos, proponen juegos alternativos y modificaciones a los mismos; acuerdan reglas, disfrutan y participan del trabajo en grupo, se da una verdadera camaradería entre ellos, son capaces de cooperar, compartir y esperar.

Al presentarles propuestas de trabajo en talleres, juego proyecto, etc., responden activamente, organizándose e interesándose no sólo por la exploración de los recursos, sino por la creación con los mismos.

Otro aspecto que evaluó como muy positivo es el acompañamiento de los padres en las propuestas de trabajo: colaboran, proponen alternativas, buscan medios para poder realizar experiencias variadas, interesándose por los temas que se trabajan, desde el lugar de padres comprometidos por la educación de sus hijos.

Creo que esta forma de trabajo ha sido muy beneficiosa ya que además de las características del grupo que manifesté anteriormente, favorece continuar trabajando con las potencialidades con que cuentan todos y cada uno de los niños.

Docente : Colignón Nancy Beatriz

COMO CONCLUSIÓN OPINA UNA MAMÁ

Giovanna, concurrió durante el año 2008 a la Sala de cuatro años de Nivel Inicial de la Escuela N° 5 "Manuel Belgrano". Allí, participó de la experiencia de juegos llevada adelante por las docentes de dichas salitas.

Se nos explicó como ellas iban a proponer diferentes modalidades de trabajo respetando los intereses de cada uno de los chicos.

Como padres fuimos viendo como Giovanna disfrutaba del Jardín de Infantes y poco a poco iba descubriendo formas de expresarse.

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

El arte fue lo más importante para ella.

Venía con orgullo y nos mostraba sus producciones alentada en todo momento por las docentes a realizar sus "obras de arte".

Era tal el entusiasmo que tenía, que tuvimos que confeccionar su caja de arte en nuestro hogar y ella realizaba sus trabajos por las tardes con mucho interés y alegría. Trabajos que llevaba al Jardín para enseñarle a sus seños.

Nuestra experiencia como padres fue sumamente satisfactoria, porque pudimos ver como esta propuesta de trabajo no sólo respetó los intereses de nuestra hija, sino que la ayudó a descubrir de lo que era capaz de realizar y a valorar sus capacidades.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

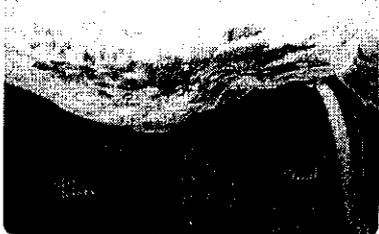
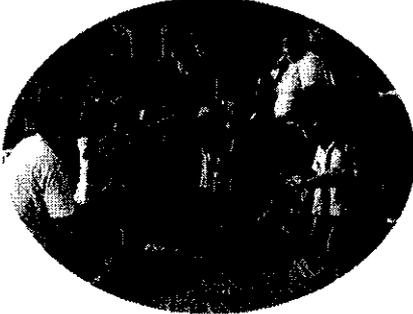
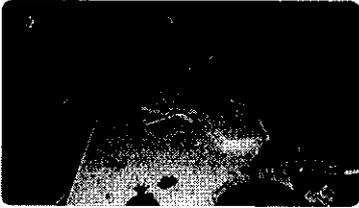
0305

RESOLUCIÓN N°
Expte. Grabado N° (1065354).-

C.G.E.

////

REFERENCIAS FOTOGRÁFICAS



Ops

////



0305

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° _____ C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).-

////

BIBLIOGRAFÍA

- *Ander-Egg, Ezequiel. "Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples". Homo Sapiens Ediciones. 2006.*
- *Antijovich, Rebeca y otras, "Una Introducción a La Enseñanza para la Diversidad".*
- *Azzerboni, Delia R. "Articulación entre la educación infantil y la escuela primaria". En "Articulación entre niveles". La Educación de los primeros años. Ediciones Novedades Educativas Bs. Aires 2005.*
- *Borruat, Martha. "Diversidad, racismo y discapacidad". En Alternativas. Debates actuales en Educación Especial. Publicación de Universidad de San Luis. (comp.) Divito, María Isabel. 1998.*
- *Consejo General de Educación de Entre Ríos. Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Paraná. 2008.*
- *Cuadernos para el aula N° 1 y N° 2 de Nivel Inicial.*
- *Devalle De Rendo, A y Vega, V "Una escuela en y para la diversidad" Homo Sapiens Octubre 1999.*
- *Dussel, Inés y Southwell, Myriam. "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta" El Monitor N° 1. Octubre, 2004.*
- *Faerverger, Silvia. "Diversidad, juego y deseo", Buenos Aires 2002.*
- *Freire, Paulo. "Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". Ediciones Siglo XXI. 1997.*
- *Goleman, Daniel. "La inteligencia emocional". Ediciones B. Argentina S.A., Buenos Aires 2000.*
- *GCBA. Secretaría de Educación. Ecleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 2. N° 5. 2006.*
- *Kotliarenco, Ma. A., Cáceres, M., Fontecilla, I. y otros. "Estado de Arte en Resiliencia", 1994.*
- *Ley de Discapacidad Provincia N° 9.891.*
- *Ley de Educación Nacional N° 26.206.*
- *Ley de Educación Provincial N° 9.890.*

////



////

- *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.*
- *Harf, Ruth y Pitluk, Laura. "Hablando sobre la evaluación en el Nivel Inicial" En "Caminos Alternativos Educación Inicial". Revista Trayectos N° 12. Agosto. 2007.*
- *Ministerio de Educación de la Nación. "Educación Especial: una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina". Documento Orientaciones 1. 2009.*
- *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Armstrong, Thomas "Las inteligencias múltiples en el aula". Ediciones Manantial SRL, 1999.*
- *Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial. "Aportes para la articulación entre Nivel Inicial y Modalidad de Educación Especial" 2009.*
- *Ministerio de Educación de la Nación. Organización de los Estados Americanos. "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa".*
- *Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia Escolar. "Formación de supervisores y Directores como asesores en convivencia escolar". 2009.*
- *Ministerio de Educación de Nación. Subsecretaría de Educación Equidad y Calidad. "Plan Nacional de Educación Obligatoria". 2009.*
- *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuadernos para el docente. "La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples". 2007.*
- *Ministerio de Educación de la Nación. Programa Integral para la Igualdad Educativa. Dirección de Educación Primaria. Aportes para las Iniciativas Pedagógicas. "Muros o puentes I y II.*
- *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Nivel Inicial. 2004.*
- *Pitluk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Editorial Homo Sapiens, Santa Fe, 2008.*

Amr



////

- *Caniza de Paez, Stella. "Educación para la diversidad. El Jardín de Infantes: de la integración a la inclusión". En "Caminos Alternativos Educación Inicial". Revista Trayectos N° 12. Agosto 2007.*
- *Sarlé, Patricia. "Enseñanza en clave de juego" Edit. Noveduc, Buenos Aires, 2008.*
- *Savater, F. "El valor de educar- A guisa de prólogo. Carta a la maestra". Buenos Aires. Ariel 1997.*
- *Skliar, C y Larrosa, J. "Experiencia y alteridad en educación" Homo Sapiens. Santa Fe 2009.*
- *Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. "Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia". Editorial Noveduc. 2008.*
- *Spakowsky, Elisa. "La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión". En "Evaluar desde el comienzo". La educación de los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. 2007.*
- *Turri, Claudia "Pensar la evaluación como sostén y ayuda". En "Evaluar desde el comienzo". La educación de los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. 2007.*
- *Ullúa, Jorge. "¿Qué más sobre la articulación?" En "Articulación entre niveles". La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2005.*
- *Ullúa, Jorge. "Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada". Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe 2009.*
- *UNICEF, "Gestión de políticas para la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes". Municipalidad de Guaymayén, Mendoza, 1999.*
- *Winicott, D. W. "Realidad y Juego". Barcelona, Gedisa.*

////

Cps



Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° **0305** C.G.E.
Expte. Grabado N° (1065354).-

///

CGE

Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación

Dirección de Educación Inicial

*“Participar en la desafiante responsabilidad
de discutir y construir propuestas para
mejorar la educación, con inclusión
e identidad entrerriana”.*

Prof. Graciela Bar

Consejo General de Educación /// Dirección de Educación Inicial
Córdoba y Laprida 2° Piso - Oficina 72. Paraná Entre Ríos
Tel. (0343) 4209341 /// inicialcge@yahoo.com.ar

Am