

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
DIRECCION DE NIVEL INICIAL**

**MARCO SOCIO POLITICO PEDAGOGICO
DEL DISEÑO CURRICULAR
DEL NIVEL INICIAL**



**Documento aprobado
por el 2º Núcleo de Producción Central
Agosto de 1995**



*Voy a nombrar las cosas, los sonoros
altos que ven el festejar del viento,
los portales profundos, las mamparas
cerradas a la sombra y al silencio.*

*Y nombraré las cosas, tan despacio
que cuando pierda el paraíso de mi calle
y mis olvidos me la vuelvan sueño,
pueda llamarlas de pronto con el alma.*

Eliseo Diego

CURRICULUM Y MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

El diseño curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén se afirma, como normativa, en el conjunto de bases constitucionales y legales que constituyen el corpus de obligaciones y derechos estatales y ciudadanos en nuestra Provincia.

s/Constitución Nacional

El conjunto de la normativa objeto de análisis se ampara, en atención a su validez, en la Constitución Nacional sancionada en 1853.

En la Carta Magna los preceptos constitucionales sobre Educación se hallan explicitados en los Artículos 5, 14 y 67, Inciso 16).

En este articulado se establecen: “la obligación de las provincias de atender la educación primaria, el derecho de todos los habitantes de enseñar y aprender y la atribución del Congreso de organizar la educación en todos los niveles” (Bravo, H. - 1988).

Relacionando este articulado con los objetivos nacionales enunciados por el Preámbulo que, en opinión del Dr. Sanchez Viamonte, incluye “elementos de primordial importancia para la formación del criterio imperativo de muchas cláusulas constitucionales” se sostiene que la función social adjudicada a la educación argentina es “promover el bienestar general”. Esta direccionalidad, implícitamente, vincula a la educación con la promoción de la cultura nacional. (Bravo, H. - 1988).

La Constitución de la Provincia del Neuquén, sancionada el 28 de noviembre de 1957, en consonancia con el avance del constitucionalismo social, característicos de los ordenamientos jurídicos posteriores a la segunda guerra mundial, institucionaliza a la educación como un derecho esencial de todos los habitantes.

La Norma Fundamental de la Provincia establece la necesidad de organizar los poderes públicos, a fin de hacer efectivo el uso y goce de todos los derechos no delegados expresamente al Gobierno Nacional, en una sociedad sin privilegios. También expresa la voluntad de consolidar las instituciones republicanas dentro de los principios del federalismo, afianzar la justicia y asegurar los beneficios de la libertad, de la democracia y de la igualdad.

La Constitución Provincial define a Neuquén como “... una Provincia indivisible, laica, democrática y social ...”, en la cual “... la soberanía reside en el pueblo, quien no gobierna sino por sus representantes con arreglo a esta Constitución y sin perjuicio de sus derechos de iniciativa, referéndum y revocatoria ...” (Art. 3°).

Los habitantes de Neuquén gozan de “... idéntica dignidad social y son iguales ante La Ley, sin distinción de sexo, origen étnico, idioma, religión, opiniones políticas y condiciones sociales, no existiendo fueros personales ni títulos de nobleza ...” (Art. 12).

El reconocimiento de la igualdad esencial de todos los hombres y su condición de sujetos portadores de derechos y libertades inalienables es expresada con total claridad por la Ley Fundamental de la Provincia.

El reconocimiento de conflictivas económico sociales que amenazan el pleno ejercicio de derechos y libertades no sólo se plantea, sino que se manifiesta la voluntad política de resolverlas. En este sentido, el Artículo 12° de nuestra Constitución explicita: "... Deberán removerse los obstáculos de orden económico social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los habitantes, impidan el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los habitantes en la organización política, económica y social de la Provincia. ..."

La familia es considerada el "... elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección del Estado. ..." (Art. 24).

El Estado Provincial se obliga a dispensar especial atención a la infancia, pues en el mismo Artículo de referencia se expresa que "... La maternidad y la infancia tendrán derecho a la protección especial del Estado. ..."

Se reconoce a toda persona el derecho inviolable a "... profesar su religión y ejercer su culto libre y públicamente, según los dictados de su conciencia ..." (Art. 25).

También se declara inviolable "... la libertad de expresar pensamientos y opiniones por cualquier medio, sin censura previa ..." (Art. 20).

Este articulado ofrece las garantías constitucionales necesarias para el ejercicio de la libertad de conciencia de los habitantes de la Provincia del Neuquén.

La Carta Magna Provincial también incorpora en su Artículo 13° el texto completo de la "Declaración de los Derechos del Hombre", sancionados por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. En esta declaración se destaca el papel de la enseñanza y de la educación como medio para promover el respeto por los derechos humanos y las libertades.

En el Artículo 26° del texto aludido se hace referencia a la educación, estableciendo que toda persona tiene derecho a educarse.

El carácter de social que asume el derecho a la educación es acompañado por el establecimiento de la gratuidad, sobre todo de la instrucción elemental, al ser calificada de fundamental y obligatoria.

La Constitución Provincial sostiene y ratifica los derechos fundamentales, sociales e individuales. Defiende el trabajo como institución dignificadora y la seguridad social como derecho. Introduce el referéndum y la iniciativa popular, alentando formas de participación democráticas.

Legisla sobre educación y asistencia pública. Regula el ejercicio de las atribuciones y competencias del gobierno, estableciendo sus límites, institucionaliza el principio de la soberanía popular y el de la separación de los poderes.

Al proclamar los derechos económicos y sociales, al plantear mecanismos y procedimientos que garantizan la eficiencia y la equidad en la justicia, expresa un pleno reconocimiento de derechos y libertades para el hombre y la sociedad provincial. Expresa también una clara decisión por la democracia como forma de vida y por el Estado de Derecho como regulador de las relaciones sociales.

Los artículos específicos que se refieren a educación están contenidos en el Capítulo I, Sexta Parte, del texto constitucional.

Se legisla la organización de un sistema de educación común, de igual educación para todos los niños y jóvenes sin discriminación.

Se establece la educación laica, gratuita y obligatoria para la educación primaria, principios democráticos que, a posteriori, se han extendido al conjunto de los niveles de enseñanza a cargo del Estado Provincial.

Son derechos fundamentales del sector docente el ingreso a la docencia, la estabilidad, el traslado, la agremiación, la participación en los Consejos Escolares, la rotación, la jubilación, la asistencia social y el reconocimiento del estado docente.

s/Estatuto del Docente

El Estatuto del Docente norma derechos y obligaciones del trabajador de la educación y prescribe las regulaciones en las cuales se enmarca el quehacer educativo.

Concibe al docente como educador en sentido amplio, pues comprende, en esta categoría, no sólo al maestro que está frente a alumnos, sino también al conjunto de sujetos que desde distintas funciones están involucrados con la tarea pedagógica.

En el Artículo 1º se explicita que docente es "... Quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas..."

Los docentes deben desempeñar con dignidad, eficacia y lealtad las funciones inherentes a su cargo. Deben educar en los principios democráticos y en el conjunto de normas que construyen las instituciones del Estado de Derecho en la República Argentina.

Deben respetar los preceptos que regulan su trabajo y corresponde también a sus obligaciones perfeccionarse permanentemente.

En el Artículo 6º de la Ley se prescriben los derechos de los docentes.

Los docentes provinciales tienen derecho a la estabilidad, al goce de una justa remuneración y jubilación y a la actualización, en forma anual, de dichas retribuciones (Art. 6º, Inc. b).

Sus antecedentes y los resultados de los concursos docentes son los mecanismos que otorgan dinámica a la carrera docente.

Tienen también derecho a ejercer sus tareas en las mejores condiciones materiales.

Entre sus derechos como sujeto colectivo, reconociendo su condición de sujeto político, están los de libre agremiación y los de participación en el gobierno de la educación y en las juntas de clasificación y disciplina.

La capacitación docente adquiere un importante lugar puesto que, en el Art. 6° - Inc. 1, se enuncia como derecho del docente acceder a " ... un año de licencia con goce de sueldo en todos sus cargos y cada diez años cumplidos en el ejercicio de la docencia, a fin de realizar estudios de perfeccionamiento.. "y derecho a" ... licencias con goce de sueldo cuando obtenga becas de estudio."

El Estatuto del Docente legisla exhaustivamente derechos, obligaciones y condiciones de trabajo de maestros y profesores, reconociendo la especificidad de su tarea y enmarcando la misma en procedimientos democráticos, tanto en lo que hace a exigencias como a reconocimientos hacia y de la labor docente.

En lo que respecta a las bases legales que regulan el tratamiento de la educación se cita, en primer lugar, a la Ley N° 242, del año 1961, que operó como marco legislativo en la materia. En este instrumento se definen las políticas básicas de funcionamiento y organización del Sistema Educativo Provincial, establece su estructura orgánica mediante la creación del Consejo Provincial de Educación.

Posteriormente, la Ley N° 1733, del año 1987, definirá las políticas y los objetivos de la educación en el marco del contenido y direccionalidad del Plan Educativo Provincial.

La Ley N° 242 se enmarca en el Artículo 255 de la Constitución Provincial y se reglamenta mediante el Decreto N° 572/62.

En el Capítulo I de la citada Ley se determina la creación del Consejo Provincial de Educación en tanto "... encargado de organizar y administrar la enseñanza en todos los niveles, excepto el universitario". Este organismo goza de plena autarquía técnica y administrativa.

En tanto órgano de gobierno del Sistema Educativo Provincial se organiza colegiadamente con representación docente y de vecinos, en tanto representantes de los Consejos Escolares.

Cabe destacar que en su reglamentación, se considera al Nivel Inicial, como nivel de educación formal con su primigenia denominación de "preprimario" y se lo ubica bajo la dependencia de la Dirección de Enseñanza Primaria. A posteriori se crea por Resolución N° 1427/84 y Modificatoria N° 1140/86, la Dirección de Enseñanza Inicial.

Para concretar la obligatoriedad escolar y en atención a impulsar la eficacia de la norma para tal fin, en el Artículo 29 se establecen los Servicios Sociales Escolares: sanidad escolar, orientación profesional, gabinetes psicológicos, cooperadoras, cooperativas, régimen de becas, bolsas de estudio, residencias estudiantiles, comedores

escolares, asistencia social, seguros y "... aquellos otros que el Consejo Provincial de Educación considere necesarios."

Mediante la Ley Orgánica de Ministerios N° 1734, del año 1987, se institucionaliza el Ministerio de Educación y Cultura, organismo al cual le competen las siguientes funciones, según el Artículo 17°:

- 1. Fijar las políticas educativas de la Provincia en lo relativo a la educación preprimaria, primaria, media técnica, especial, terciaria, profesional, superior, universitaria y de postgrado, en todas las modalidades, implementando el Plan Educativo Provincial.*
- 2. Atender la ejecución de la política educativa provincial a través del Consejo Provincial de Educación, como instrumento de aplicación en materia técnico pedagógica.*

La Ley N° 1733, del año 1987, le otorga estatuto legal al Plan Educativo Provincial (PEP). Este Plan, elaborado en los años 1984/1985, durante la gestión del Lic. Rubén Maidana, fue direccionado por la Dirección de Planeamiento Educativo de ese momento.

El PEP se elabora en el marco de la recuperación de las instituciones democráticas y desde un profundo anhelo de democratización, de recupero y defensa de los derechos humanos. Se constituyó en el punto de partida de numerosos diagnósticos, aportes, demandas y propuestas que se explicitaron en:

- a) La organización distrital (Resolución N° 0137/88), considerando que los Distritos son espacios tendientes a "... instituirse en verdadero ámbito de aprendizaje, privilegiando el conocimiento.", priorizándose en su accionar el eje pedagógico curricular, como medio para mejorar la calidad de la educación.*
- b) La creación por Decreto N° 3702/88 de la Dirección de Promoción y Desarrollo de los Distritos Educativos, con el objeto de favorecer el desarrollo y accionar curricular de los Distritos Educativos.*
- c) La regionalización, entendida desde el desarrollo de su función unificadora, en los objetivos y contenidos a través de su combinación con lo particular.*
- d) La nuclearización y constitución de escuelas núcleos, como forma organizativa para fundar prácticas democráticas y solidarias entre escuelas, favoreciendo la participación amplia de todos los sectores y el intercambio noble de esfuerzos y recursos.*

La nuclearización se diseña con una estructura de conducción y orientación a nivel zonal, que dinamiza el tratamiento de los problemas con un claro sentido de desburocratización del sistema educativo. Esta construcción colectiva, como ya se ha señalado, se constituye en institución de derecho a través de la Ley N° 1733, sancionada el 24 de noviembre de 1987.

En la introducción de la Norma, "... el Gobierno de la Provincia ratifica el compromiso de llevar a la práctica integralmente el Plan Educativo Provincial, consolidándolo y profundizándolo...".

Por el Artículo 1º se adopta el PEP en el ámbito de la Provincia del Neuquén, explicitándose que sus contenidos e implementación "... se establecerán a través del Ministerio de Educación y Cultura".

Por el Artículo 2º se fijan las políticas y objetivos del PEP.

Se establecen como políticas:

- a) Profundizar la democratización de la educación*
- b) Vincular la educación al proceso de desarrollo provincial*

Se fijan los siguientes objetivos:

- a) Mejorar la calidad de la educación*
- b) Efectivizar la regionalización y la descentralización de la administración, la conducción y ejecución del proceso educativo.*

La educación como derecho, el respeto por la libertad de conciencia, las instituciones de educación común, laica, gratuita y obligatoria, los principios de democratización en las relaciones pedagógicas y en el tratamiento del conocimiento escolar, tienen fuerza de ley en la Provincia del Neuquén.

Este diseño curricular los contempla en tanto principios rectores y les da niveles de concreción en las escuelas y en las prácticas pedagógicas del Nivel Inicial.

1959

DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Preámbulo

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los Derechos fundamentales del Hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad.

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.

PROCLAMA la presente **DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO**, a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en

condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 3

El niño tiene desde su nacimiento derecho a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios apropiados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciben protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada, en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

- **LA RELACION ESTADO EDUCACION**
- **EDUCACION Y DEMOCRACIA**
- **EL DERECHO A LA EDUCACION**

Se concibe a la educación como un proceso histórico social, proceso que tiene relevancia en la contribución que puede y debe efectuar a los hechos y fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad en general y de los hombres en particular.

El potencial del proceso y del hecho educativo debe direccionarse hacia la contribución para la generación de cambios que permitan valorar, producir y profundizar relaciones y acciones democráticas.

Entendiendo a la democracia como el proceso de decisión colectiva sobre la producción y reproducción de las condiciones materiales y culturales de vida en una sociedad (Lechner 1988), se considera necesario la construcción de un proyecto educativo que, en tanto proyecto cultural, postule su contribución a la democratización social y económica.

Se trata de una educación que promueva respeto y fortalezca los derechos del hombre, vinculados a sus libertades, a su autonomía, a su derecho a elegir y ser elegido, a participar por completo de la herencia social. Se trata de una educación que reconozca el derecho esencial de los hombres a la participación de los bienes materiales, simbólicos y sociales.

Por esto, se promueve el imperativo de desarrollar una educación substantivamente democrática poniendo el eje en la participación para:

- *Estimular el desarrollo y ejercicio de todas las potencialidades de nuestros niños*
- *Proteger sus intereses*
- *Promover sus ideales*

Una educación como la planteada es una institución histórico social que reconoce la igualdad esencial entre los hombres, el derecho a la vida y el derecho a tener derechos para cada uno de ellos, sin distinciones.

Se trata de una educación con base en el humanismo, que respeta la capacidad para actuar libremente de cada uno de los hombres, reconociendo el derecho de todos a la "vida buena".

Esta aspiración de un proyecto educativo democrático, sostiene la necesidad de estar respaldado por un Estado democrático, en tanto sistema legal que incluye derechos y garantías y, al mismo tiempo, exige obligaciones que contribuyan al bien común.

Se entiende al Estado democrático como el conjunto de poderes públicos con capacidad y disposición de resguardar derechos y garantías ciudadanas y construir las mediaciones que hagan a las condiciones objetivas para poder cumplir con obligaciones y responsabilidades.

Se aspira a que el Estado, entendido como conjunto de relaciones sociales, cuya expresión material la constituyen las instituciones públicas, entre ellas la escuela pública, promueva toda su capacidad para:

- *Crear bases firmes que sirvan a la consolidación y el desarrollo de la democracia amplia y sustantiva*
- *Resolver progresivamente las principales cuestiones que no permiten obtener la igualdad social*
- *Generar condiciones que permitan alcanzar tasas de crecimiento económico adecuadas, a los efectos de mantener el progreso en las áreas de la democracia y de la igualdad social.*

La discriminación, la pobreza, la disparidad extrema en la distribución de los recursos, atentan contra los ideales enunciados.

Su síntesis se expresa en la desigualdad, que significa también la pérdida de formas de sociabilidad solidaria.

Fortalecer, legitimar relaciones y ámbitos de solidaridades es el eje de un proyecto educativo con profundo contenido democrático. Es el eje que, vinculado a la función específica de la escuela, otorga legitimidad, validez, respaldo ciudadano y eficacia a la educación, a sus instituciones y a sus responsables.

Por todo lo expresado, se pretende para el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén un diseño curricular que esgrima, como fuerte supuesto de base, la valoración del niño y el reconocimiento de su potencial creador y transformador.

Se considera que la educación intencional y sistemática cumple un papel fundamental en la construcción de las potencialidades humanas, en la promoción de desarrollos individuales y colectivos.

Cumple un papel fundamental también en los procesos de construcción del sujeto colectivo, del arco de solidaridades pertinentes a la identidad nacional y a la promoción de una ética de la solidaridad.

La educación también reconoce la necesidad de la mirada universal, el análisis de las profundas transformaciones que hoy tienen lugar en el mundo.

En este contexto, hay que asumir el desafío de redefiniciones sustantivas, sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social. Estos principios requieren:

- a) *De un Estado que garantice el acceso, permanencia, egreso y recurrencia de todos los niños y jóvenes a la educación, en todos sus niveles y modalidades.*
- b) *De asegurar los criterios de gratuidad, obligatoriedad, universalidad y laicidad para la educación pública.*

e) *De una conceptualización de educación que la conciba como un bien y un derecho social.*

Se refuerza entonces la concepción de educación como una dimensión social de la ciudadanía, que en tanto derecho fundamental de los hombres y de los pueblos, tiene carácter universal.

Los procesos de desarrollo de la humanidad, en su anhelo de una vida más digna, conquistaron para la educación un estatuto de derecho social, responsabilidad del Estado, reconocido por el Estado de Bienestar y por los Pactos Internacionales.

El contenido de estos procesos alentaron la conquista de la universalidad de la enseñanza, del derecho a la educación básica, de la obligatoriedad y la gratuidad.

Concebir a la educación como derecho social implica exigir prestaciones positivas por parte del Estado para que el hombre pueda desarrollarse plenamente. Implica también abandonar el reconocimiento formal de la persona como ente abstracto o genérico, para ver al ser humano en su especificidad, ubicando sus distintas maneras de "estar" en la sociedad, como menor, como anciano, como mujer, como trabajador.

Y este reconocimiento está expresado en la Constitución Provincial en su mandato sobre la protección de la infancia.

Esta situación, reclamada por los hombres y los pueblos en su anhelo de justicia, libertad, igualdad y fraternidad fue fortaleciendo la intervención del estado como garantía de los derechos sociales del ciudadano: educación, salud, trabajo, vivienda, justicia.

A la base de estos procesos y conquistas se ubica el objetivo de fortalecer libertades y derechos. Fruto de estos movimientos ha sido la incorporación de la educación al Derecho Público Internacional, estimándose al hombre y a los grupos sociales como sujetos del Derecho Internacional.

Es entonces que el derecho a la educación es reconocido, en un importante proceso de positivación, no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados. Consecuente con esta situación, se reclama para el mismo una amplia cobertura.

La educación se ha convertido en una institución pública muy compleja que cumple múltiples fines. Se considera necesario señalar que las tendencias que quieren identificar a la educación como un bien producido por el mercado, contradicen nuestra memoria histórica.

Ni la escolarización universal, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria, son obra espontánea del mercado. El examen de la realidad nos dice que son fruto de las demandas sociales y obra de la acción ampliada de los poderes públicos.

Hay que advertir que no se pretende realizar una exaltación de lo público que recuerde, como ha sucedido en este siglo, la aberración del Estado totalitario.

Pero, también se advierte que la privatización de lo público puede llevarnos a tiempos pasados en que el hombre estaba a merced de otros poderes, más fuertes y más implacables.

Se estima que en el nivel actual de la civilización, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres sin distinción alguna, parece un valor difícilmente renunciable (Puelles Benítez, Manuel, 1993). Sin duda alguna es un valor muy caro a la sociedad puesto que, en su contenido, implica el derecho a la apropiación del conocimiento científico y tecnológico, que está a la base de los procesos de desarrollo globales.

Los alcances del derecho a la educación remiten a:

- *Garantizar la instrucción pública, gratuita y de excelencia, asegurando el acceso, la permanencia, el egreso y la recurrencia educativa.*
- *Socializar una educación de igual valor para todos.*
- *Articular una vinculación efectiva entre educación y trabajo, promoviendo una formación básica, fuerte y generalista, que dé cuenta de procesos, fundamentos, leyes, conflictos, que están a la base de los procesos de producción.*
- *Generalizar la formación técnica y profesional.*
- *Ampliar el acceso a los estudios superiores.*
- *Hacer efectiva la libertad de expresión y de opinión, repudiando toda discriminación ideológica.*
- *Efectivizar formas y prácticas pedagógicas que estimulen el juicio crítico y los estilos de convivencia solidarios y responsables.*

Esta concepción amplia de educación como derecho ampara, a su vez, la definición de Nivel Inicial con sus etapas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Remite también a la consideración de la importancia social de la educación como valiosa e insustituible herramienta de superación, de desarrollo cualitativo. Valiosa en tanto constructora de autonomías, de criterios, principios y argumentos. Desmitificadora de órdenes y relaciones instituidas como naturales, portadora de contenidos que fortalezcan la comprensión y promuevan la creatividad.

Se sostiene también que pensar en el contenido del derecho a la educación desde el Nivel Inicial, implica reclamar la obligación estatal de promoverlo, asegurarlo, ampliarlo, reconociéndolo como el primer nivel de educación sistemática.

Este reconocimiento, a su vez, contiene la afirmación de que la primera infancia, sin discriminación, tiene derecho a acceder a conocimientos valiosos, a

experiencias educativas que despierten la pasión por aprender, que favorezcan la comprensión e interpretación de la realidad.

Tiene, en síntesis, derecho a un espacio educativo que promueva una lógica solidaria y, al mismo tiempo, respetuosa de las individualidades. Un espacio educativo que valore la cultura infantil. No se puede negar que estos anhelos se hallan debilitados por una realidad en la cual la atención educativa de los niños menores de 4 años no está suficientemente cubierta.

Como contribución a este ideario de atención y respeto por la primera infancia, se pretende para el Nivel Inicial de esta Provincia un diseño curricular que, en tanto proyecto cultural:

- Revele, desde el discurso que explicita y la práctica que direcciona, una profunda preocupación por la recuperación del valor social de la educación.*
- Se comprometa con la rigurosidad del conocimiento escolar, en las dimensiones de su comprensión y de su aplicación en la vida cotidiana.*
- Se plantee la necesidad de vincular teoría y práctica en el trabajo docente.*
- Promueva una recreación de la cultura escolar, en la cual la autonomía de los protagonistas de la acción educativa, sea generadora de creatividad pedagógica y motivaciones para enseñar, aprender e investigar.*

Concepciones acerca del hombre y la sociedad

Construir un supuesto de base, tal cual es la concepción de hombre como significado del diseño curricular, requiere reflexionar sobre la especificidad de lo humano.

Los componentes esenciales de lo específicamente humano son:

- a) El trabajo, entendido en su sentido más amplio de producción de objetivaciones.*
- b) La socialidad*
- c) La universalidad*
- d) La consciencia*
- e) La libertad*

Estos componentes son valores conquistados por la humanidad, en un proceso de búsqueda de dignidad, que significa construcción y desarrollo histórico y también desarrollo axiológico.

Se afirma que los hombres hacen ellos mismos la historia en condiciones dadas.. Aspiran a determinados fines, se mueven en el marco de determinadas circunstancias, en el entramado de relaciones y situaciones sociales. En estos procesos son protagonistas de la construcción y de la transmisión de estructuras y relaciones sociales.

Los hombres cotidianamente eligen ideas, fines y alternativas concretas. Sus concretos actos de elección están relacionados con su actitud valorativa general, del mismo modo que sus juicios lo están respecto a su imagen del mundo.

Es el hombre el que puede y debe producir las posibilidades de su propia esencia y realizar el amplio abanico de posibilidades de lo humano. Se parte de la concepción de un sujeto que posee y pone en acto sentidos, intelecto, sentimientos, habilidades, pasiones, ideas, ideologías, actitudes. Un sujeto que actúa, goza y sufre, da y recibe. Un sujeto afectivo y racional, que en un proceso de desarrollo va conquistando posibilidades que le permiten:

- *manipular las cosas*
- *dominar la naturaleza*
- *interpretar y construir mediaciones sociales.*

Cuando la educación, en este sentido, se funda en un proyecto democrático y transformador, los contenidos de la manipulación y del dominio de la naturaleza, acentados en la potencialidad del conocimiento científico y tecnológico, son procesos que deben vertebrarse poniendo como meta el bien común.

Estos procesos de conquista se realizan en grupo. Son la familia y la escuela, fundamentalmente, los grupos y espacios que median y transmiten a los sujetos las costumbres, las normas, los conocimientos, la ética de otras integraciones mayores.

El hombre es también un ser particular y específico, único e irrepetible. Cada uno tiene particulares formas de manifestar sus necesidades, sus sentimientos y pasiones.

*Para el hombre, contextualizado en una época y en una sociedad, lo específico y humano es representado por el grupo o comunidad de pertenencia. Es a través de ese espacio social por donde pasa el camino, que no es otro que la historia de la humanidad en una específica síntesis. Y como todo hombre tiene una relación consciente con esa comunidad, en ella se forma su **consciencia colectiva o consciencia del nosotros**.*

Se concibe al desarrollo del hombre como desarrollo de sus posibilidades de libertad y autonomía. Un desarrollo en el cual se va construyendo una ética que direcciona las actitudes libremente adoptadas por cada uno ante la vida, la sociedad y los otros hombres. Que orienta todas y cada una de las elecciones humanas.

Este hombre singular, despliega una actividad que lo caracteriza, que "lo muestra". Obra según sus necesidades, socialmente formadas y referidas a su yo. En esta perspectiva percibe, interroga y da respuesta a la realidad. Y para cada sujeto concreto serán de valor positivo todas aquellas relaciones, productos, procesos, acciones, conocimientos, ideas que le suministren mayores posibilidades de comprensión e interpretación. Que integren y potencien su socialidad, que configuren más universalmente su consciencia y aumenten su libertad social.

Se enfatiza que el hombre no puede conocer y reconocer adecuadamente el mundo y a sí mismo si no es con los demás e, incluso, en el espejo de los demás. Si se ofrece al hombre la posibilidad de una producción sin cercos, no limitada a lo elemental, se produce en él la necesidad de "alterarse", de buscar y cambiar constantemente, de renovarse, de transformarse y transformar.

Curiosidad e inquietud hacen a lo humano. Y esta necesidad de novedad, la necesidad de transformarnos constantemente a nosotros mismos y a nuestra sociedad es una de las mayores conquistas de la historia humana.

Y es en esta necesidad donde se instala la positividad del conflicto. "El conflicto es la rebelión de las sanas aspiraciones humanas contra el conformismo. Es una insurrección moral, consciente o inconsciente" (Heller, A - 1987).

No es posible tampoco escindir al conflicto del movimiento permanente del hombre entre el ser, el deber ser y el querer ser.

El deber ser expresa la relación del hombre con su obligación, de un modo conceptualmente accesible. La obligación manifiesta en el deber ser puede ser objetivo del hombre o imposición hacia el hombre por parte de otros, en el marco de relaciones de poder, de estructuras de dominación. La comprensión sobre la legalidad y la legitimidad de la obligación, ayuda a amular la coerción y la imposición.

El querer ser, el ideal, también contiene una exigencia, pero su carácter resulta muchas veces inasible conceptualmente. Y su explicitación dependerá de las concretas posibilidades de cada hombre, con respecto al conocimiento, a las experiencias de vida. Dependerá también de la conquista de una autoestima que le permita reconocerse digno y capaz y ser reconocido por los otros.

La posibilidad de articular deber ser e ideal, potencia la posibilidad de que el hombre concreto asuma con plenitud derechos y deberes que le son propios, participando protagónicamente del conjunto de esferas y redes vinculares de su sociedad.

Reafirmando la imperiosa necesidad de reconocer la historicidad de cada sujeto social, se considera que: "... La exigencia de reconocer la historicidad de todo hombre es equivalente al reconocimiento de que todo ser humano posee voz. En consecuencia, la distinción entre 'hombres históricos' y 'hombres naturales', entre un ser parlante y otro mudo, entre un individuo capaz de discurso y otro impotente para el mismo, no puede ser más que ideológica ..." (Roig, A - 1981).

*Una categoría que recupera y contiene la síntesis entre lo particular y lo general, lo singular y lo universal, para pensar el hombre como sujeto social, es la de conceptualizarlo como ser social **identificado**. (Argumedo, A - 1993). Esta categoría abre las posibilidades de pensar al hombre en relación con distintas instancias de pertenencia: familia, clase social, región, cultura, religión, raza, etnia, nación, continente.*

Cada ser humano porta y dinamiza diversos componentes culturales, el habla, las formas de alimentación, los valores, las pautas de relación. Componentes que conforman elementos de identidad social, que son inescindibles del ser humano.

Como ser social, identificado, cada hombre se desarrolla en el interior de un 'nosotros' social, un nosotros conformado por grupos que articulan determinadas solidaridades y adscripciones, diferentes de 'otros' sociales, con los cuales se establecen distinto tipo de relaciones, dentro de los marcos polarizados entre la cooperación y el antagonismo.

Cada sujeto, en un arduo ciclo vital va tejiendo pertenencias en espacios menores y mayores de identidad (regional, étnico, nacional, religioso, generacional, sexual, político, laboral), espacios que no pueden dejar de vertebrarse con las diferenciaciones socio económicas, con las clases y fracciones de clase sociales.

Se relacionan estas diferenciaciones con las formas de producción, distribución y apropiación de la riqueza y los beneficios en una sociedad, y también con las distintas posibilidades objetivas de acceso y control a los núcleos estratégicos de la subsistencia y la producción económica de una sociedad dada.

Por esto, "las identidades forjadas a lo largo de un ciclo vital, se manifiestan como un entramado de múltiples adscripciones sociales y culturales que tienen diferentes alcances" (Argumedo, A - 1993).

El respeto por el hombre, exige el respeto por su identidad individual, por su singularidad, aceptando aquello que lo diferencia de los demás, el locus co-constitutivo de sus características personales. Este conjunto de características que lo hacen singular, único, son en realidad la síntesis de lo que ha ido asimilando, vivenciando, significando de su 'mundo', de sus relaciones con los otros, con la sociedad, con la cultura que lo contiene. Y a partir de esta síntesis, a la que es necesario reconocer y aceptar: es donde se expresan los movimientos de conformación de la personalidad de cada uno, movimiento en tanto procesos dinámicos y cambiantes en el transcurso del tiempo, sin dejar de contener la esencia de esa síntesis.

El hombre entonces contiene la multiplicidad de rasgos y singularidades de una comunidad humana. Expresa valores, comportamientos, experiencias vitales, creencias. Expresa una historia vivida en común, una memoria colectiva encarnada en relatos, imágenes, música, leyendas, juicios valorativos.

Sintetizando, cada sujeto social contiene modos de percibir e interpretar el mundo, que, escuchados atentamente, permiten reconocer lo diferente y lo común de los distintos espacios sociales.

En el mundo de los humanos, todo sujeto en sus primeros años de vida sobrevive tutelado. Esta tutela es esencialmente social y cultural. Se expresa entre otras facetas a través del habla. Bajo esta tutela, cada proceso de conformación individual, está indefectiblemente vinculado a significados que otorgan sentidos de pertenencia. Y estos sentidos, aun los más nucleares del espacio familiar, están ligados al devenir histórico de la sociedades, a la historia más amplia.

Por esto, "La socialización se realiza en marcos históricamente dados, que son esencialmente sociales y culturales" (Piaget, J. y García, R. - 1984).

Es necesario enfatizar que el reconocimiento de la matriz que conforman las identidades socio culturales, desde las cuales se despliega el proceso de crecimiento individual, no implica la concepción de un determinismo unívoco en el destino de cada sujeto.

Este siglo tiene viva la memoria de los genocidios llevados a cabo por 'la raza superior', o por 'los salvadores de la Patria'. Tiene viva la memoria con respecto a tesis escudadas en una supuesta científicidad que alentaron la concepción de determinados sujetos sociales desde sus 'límites', 'naturales o ambientales'.

Se expresa la importancia que tiene en la educación reconocer y comprender las características profundas, los rasgos, las adscripciones originarias de cada sujeto, y aun más, pues "... muchas veces en las biografías, en las micro historias, en los relatos o historias de vida, se refleja también la historia de capas sociales más vastas" (Ford, A - 1987).

Que importancia tiene que la educación trabaje la conciencia histórica, el sentimiento del pasado y del presente, el contenido de herencia y renovación.

Adoptar como supuesto de base la concepción de hombre como ser social identificado, es afirmar la "... inseparabilidad del hombre de su territorio, de su contexto social y cultural, de su historia concreta, de su pueblo" (Ford, A. - 1987).

No se puede dejar de elaborar una concepción de lo universal, pero la misma debe partir del reconocimiento de esta diversidad constitutiva de los hombres. Hombres que se conciben como esencialmente iguales, sin que esto conlleve una contradicción.

El concepto de igualdad implica el reconocimiento de la diferencia. Implica una plena conciencia y respeto por el ser distinto, por la historicidad contenida. "De otra forma la supuesta igualdad, tomada en sentido abstracto, originaria, como originó, nuevas formas de discriminación y de dependencia" (Zea, L. - 1977).

Se sostiene que concebir al hombre con respecto a su igualdad esencial, implica:

- *Tomar conciencia de las innumerables formas de identificación que atraviesan la historia de las sociedades.*
- *Aspirar a construir prácticas y discursos de unidad, igualdad y solidaridad, partiendo del reconocimiento de tales diferencias.*

Sobre la concepción de sociedad

La complejidad de lo social no admite una concepción cerrada o taxativa de sociedad. Se puede pensar a la sociedad como categoría conceptual, como práctica histórica. Como unidad de ser y consciencia, en la cual los marcos más generales de las posibilidades de acción, están contenidos por el grado de dominio de la naturaleza, por la especificidad y desarrollo de relaciones, normas, instituciones.

La sociedad como espacio y relación de lo humano, es particularmente dinámica y compleja. Con antagonismos y conflictos, en el marco de cambios generados permanentemente, se sostiene una tendencia que hace a la preservación y reproducción de la misma.

El contenido de lo social contiene al cambio y a la continuidad, a la vinculación y a la ruptura. Contiene y comprende la producción y reproducción de complejas relaciones sociales en un asentamiento territorial.

Lo social ampara también intereses y fines comunes, derechos y obligaciones, capacidad de decisión en las dimensiones de lo civil y de lo político.

*Se subraya el carácter esencialmente histórico de la idea de sociedad. Se reconocen las diferencias y contradicciones que se procesan en este **nosotros**.*

Explicitar la concepción de sociedad no alcanza si no le agregamos el atributo de democrática, en tanto aspiración permanente.

La sociedad democrática posee tres contenidos sustantivos, a saber:

- **Autonomía.** *Forma colectiva de la libertad, que otorga el contexto real a la libertad individual. También se entiende por autonomía a la condición jurídica de administrarse y darse sus propias normas, que tiene una entidad o, en un sentido más amplio, un estado.*
- **Igualdad social.** *En tanto práctica que se corresponde con la verdadera emancipación humana.*
- **Soberanía y justicia.** *Atributos que refieren al poder supremo, que se origina en el pueblo y pertenece a él, cuya existencia está asegurada en el orden interno y es reconocida por otros poderes soberanos.*

Refieren también al anhelo de construir un régimen social noble, donde sean erradicadas la desigualdad, la injusticia y los privilegios.

El concepto de sociedad alude a la existencia de comunidades económica y políticamente organizadas en un ámbito territorial dado, unidas por una misma lengua, un pasado común, creencias y tradiciones, memoria colectiva que hacen a una identidad. Que hacen al sentimiento de integrar un nosotros, con antagonismos internos, pero también, con capacidad para actuar solidariamente en situaciones críticas.

Es la historia de una sociedad dada la que nos permite percibir ese complejo proceso de estructuración del nosotros, desde su tejido interno y desde las relaciones con otras sociedades.

Desde este análisis, se interpreta la sociedad como espacio y relación, resultante de la convergencia de tres dimensiones:

- 1) Las características de su diferenciación en clases, fracciones o sectores sociales, articulados en función de la propiedad, la distribución y el control de los recursos económicos estratégicos y de la capacidad de acceso a condiciones de vida establecidas cultural e históricamente de acuerdo con el desarrollo de las potencialidades técnicas y productivas.*
- 2) El papel y la conformación de las identidades culturales que otorgan los lineamientos más abarcadores del sentido de pertenencia a un nosotros social. Se trata de la nacionalidad y la cuestión nacional.*
- 3) El carácter de las relaciones establecidas entre estas comunidades sociales y otras sociedades en el devenir de la historia. (Argumedo, A. - 1993).*

Se fundamentan concepciones del hombre y sociedad desde el criterio de totalidad. Criterio que permite abordar en toda su complejidad los fenómenos sociales e históricos, cultura, conocimiento, educación.

El criterio de totalidad nos permite construir una mirada que no sólo capte, en sus principales tendencias, los factores y contradicciones que juegan en una determinada sociedad. Sino que, junto a este proceso, nos indica la necesidad de ampliar esa mirada y organizar la articulación de estas tendencias en su relación con otras sociedades, con la dinámica internacional en un momento histórico dado.

Es un criterio que permite recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica que cuestione las interpretaciones parcializadas y permita incluir lo excluido, señalar los silencios.

Se considera importante y necesario posicionarse desde una idea de totalidad que permita analizar e interpretar la riqueza y complejidad del desarrollo de las sociedades; plantear la elaboración de hipótesis, supuestos o diagnosis acerca de las tendencias fundamentales que actúan en los fenómenos sociales, sin caer en un generalismo abstracto, ni negar la relativa autonomía con que puede encararse el conocimiento y la investigación de aspectos específicos.

Concepciones acerca de la cultura y su relación con la educación

Las sociedades, enmarcadas en ámbitos culturales determinados, hacen de la educación un instrumento esencial para su cohesión y su supervivencia.

La escuela contribuye a la producción y reproducción de una cultura que se expresa en los modos de desarrollo histórico de una sociedad.

La educación, fenómeno social, es parte constitutiva de la cultura. Apoya la necesidad objetiva y subjetiva de los hombres de trabajar para transformar la naturaleza y la sociedad en aras del bien común, de procurar una vida que sea digna con profundo contenido axiológico.

Es la educación una práctica social relevante que materializa la necesidad de los hombres de transmitir ideas y experiencias a través de un código comunicativo que permite realizar la transmisión de procesos y productos culturales.

Se trata, en síntesis de objetivar en la educación la importancia que reviste el compartir solidariamente, creaciones materiales e ideales para asegurar continuidades y cambios valiosos para los hombres y las sociedades.

Educación y cultura interactúan, están en permanente correspondencia. Implican la formación de los hombres en su integralidad y en su integridad. Implican el conjunto de modos de vida, de comportamientos, de valores propios de una fase de desarrollo histórico de la sociedad.

Se enuncia una visión histórico sociológica de la cultura, puesto que se ha partido de una concepción de hombre y de sociedad que los conceptualiza como productos de un continuum histórico.

Se enfatiza que todo enfoque sobre la cultura no tendrá validez si no se lo sitúa en el contexto histórico, en el contexto real y concreto en que se produce.

Se conceptualiza a la cultura como:

- 1. El conjunto de bienes materiales y espirituales creados por la humanidad en el curso de su existencia, que no es otra cosa que su práctica de trabajo.*
- 2. El fenómeno social que representa el nivel alcanzado por la sociedad en un determinado momento histórico.*
- 3. El proceso de actividad de los hombres, de sus potencialidades, conocimientos, habilidades, ideales y creatividad que se cristalizan, de alguna manera, en productos materiales y espirituales.*

Por esto se sostiene que "... las capacidades y aptitudes específicas del hombre no se transmiten por la herencia biológica, si no que se forman toda la vida, en el proceso de apropiación de la cultura creada por las generaciones anteriores" (Leontiev, A. N. - 1969).

Porque cultura es toda la experiencia acumulada en el devenir de la historia por los grupos sociales concretos y por la humanidad, en tanto proceso social concreto.

Constituye el revestimiento de toda la sociedad y se manifiesta en toda la trayectoria humana, como concreción de la experiencia social, histórica.

Se analiza como una categoría histórica que conjuga la potencialidad humana para la producción, reproducción y representación de la vida material, en un complejo proceso, al interior del cual el hombre se transforma como sujeto.

El contenido de la cultura lo constituye el desarrollo del hombre como sujeto social. El desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades e intereses, de sus formas de comunicación y expresión.

Por esto se argumenta que el sujeto de la actividad que hace posible la existencia de la cultura puede ser sólo el sujeto social, el hombre situado en todo el conjunto de sus relaciones sociales.

Es entonces la cultura la expresión la unidad dialéctica del hombre con la naturaleza y la sociedad. Representa las maneras colectivas de pensar y de sentir, el conjunto de costumbres, de instituciones y de obras que se constituyen en los espacios de lo formal y lo informal. Comprende todo lo que es aprendido mediante la comunicación entre los hombres.

Es aprendible, susceptible de ser aprendido, enseñado y transmitido.

Por esto, todo proyecto educativo es, en esencia, un proyecto cultural.

MARCO PEDAGOGICO

Para pensar la Educación Inicial

Investigaciones actuales, teorías educativas, importantes desarrollos interdisciplinarios en el área de estudios sobre 'aprendizajes tempranos' junto a la ampliación de necesidades y expectativas sociales, han ido conformando una fuerte estructura de legitimación para la educación inicial y su concreción institucional, el Nivel Inicial.

Cotidianamente, desde cada escuela infantil se demuestra que debieran superarse definitivamente las visiones asistencialistas, socializantes y propedéuticas como visiones exclusivas y determinantes de la educación de la primera infancia. La educación inicial, para todos se ubica como qua-garante de derechos, igualdad de oportunidades y posibilidades de desarrollos individuales y colectivos importantes, con base en cualitativos aprendizajes. Se ubica como responsabilidad social y compromiso moral, intelectual y afectivo de los maestros especializados que luchan cotidianamente por construir la mística que caracteriza a la pasión por enseñar para que todos aprendan.

La educación infantil debe ser objeto de constante reflexión e indagación porque " ... las temáticas a tener en cuenta a la hora de reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, no deben circunscribirse sólo a problemas de selección de contenidos culturales y de métodos didácticos adecuados a las peculiaridades de los estadios de desarrollo, ritmo de aprendizaje, intereses, etc., del alumnado. También es decisivo, asimismo, prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, esto es, a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad." (Torres, Jurjo - 1991).

Desde esta responsabilidad y compromiso con la democratización y excelencia de la educación infantil, se conceptualiza a la educación como un derecho social que potencia el ejercicio del derecho a la participación económica, social y política de los hombres.

Se la define también como un bien social y se la entiende como una institución de la sociedad, por tanto, históricamente construida.

Se la conceptualiza como una categoría de alto potencial explicativo, como una construcción valorativa, para nada neutral.

Se la interpreta como campo y problema de valores, como proyecto, como movimiento entre lo real y lo que se pretende.

La educación también es un modo de comunicación, de influencia, que socializa la cultura, que se define como legítima. La educación es también un asunto público de trabajadores intelectuales en diálogo permanente con el pueblo.

La educación como proceso sistemático e intencional, asegura la transmisión, asimilación, significación y recreación de los contenidos culturales entendidos como valiosos y necesarios para el desarrollo social e individual.

En este contexto, la escuela debe servir a toda la población, sin discriminaciones de ninguna índole. Debe ofrecer formas similares de organización, excelencia en el trabajo pedagógico, develando los conflictos, analizándolos y buscando estrategias para su solución en el marco del debate y la acción colectiva.

Repensar el Nivel Inicial puede conducir a reencontrar en lo pedagógico, la dimensión política de un espacio donde los aprendizajes infantiles, y por ende el desarrollo infantil, puede y debe experimentar un acelerado ritmo de crecimiento cualitativo y cuantitativo.

Repensar el Nivel Inicial alienta a superar concepciones reduccionistas del papel de la Educación Inicial, buscando construir una nueva escuela de educación infantil abierta a los ojos curiosos de los niños, ávidos de conocer el mundo. Implica, en síntesis, hacer del Nivel una verdadera escuela.

En este proyecto curricular, al definir a la 'escuela infantil' como el locus privilegiado de construcción colectiva de conocimientos, discutiendo el cómo, el por qué y el qué hacer en la construcción de una práctica pedagógica transformadora, implícitamente se discute una propuesta política empeñada en democratizar el acceso a los bienes culturales. Se trata de potenciar la construcción de una escuela solidaria y comprometida con intereses emancipatorios.

Revisar el Nivel Inicial implica ampliar y mejorar la calidad de la atención educativa de los niños menores de 6 años.

Las preguntas centrales son ¿cuál es el papel educativo de la educación inicial? y ¿qué tienen que hacer los educadores en este espacio al que, frecuentemente en la tradición pedagógica, se lo ha considerado apenas asistencial. Espacio que ha tomado nuevas responsabilidades y que, como regla general y con raras excepciones se caracteriza por la ausencia de una dirección política pedagógica por parte de las más altas esferas de decisión en los gobiernos de la educación?.

Se hace necesario entonces defender con todo rigor la importancia de la atención pedagógica de los niños, de acreditarlo como el primer espacio educativo en el que se instala la relación del niño con el conocimiento. El primer espacio en el que la competente acción pedagógica provoca la pasión por conocer el mundo. Interpretarlo también como el lugar en el que comienza a ser construida la ciudadanía consciente y comprometida, o la subalternidad consentida.

En este sentido, pensarlo desde una racionalidad emancipatoria, significa instalar una discusión política sobre su función y significa generar un movimiento de reorientación curricular. Significa abrir el horizonte de una escuela comprometida con el principio de igualdad entre los hombres y las aspiraciones de autodeterminación de los mismos.

Se trata de debatir colectivamente qué hacer y cómo hacer para contribuir a que cada alumno del Nivel Inicial, independientemente de su condición de clase, raza o género, vaya desarrollando, en el transcurso de su escolaridad, las condiciones generales para participar, decidir, producir, transformar.

Un Nivel Inicial que contribuya a la construcción de la autoestima de cada uno de los pequeños, que logre que éstos se perciban como capaces y sean reconocidos como tales. Sujetos con potencialidades para leer críticamente la realidad y formular soluciones para los problemas que detectan y ubican como tales.

Si se aspira a formar sujetos capaces de leer críticamente la realidad, entendiendo a esta como la acción de lo hombres sobre y/o con otros hombres, se debe reconocer la necesidad que tienen los sujetos de dominar conocimientos indispensables para el análisis.

Y éste es el conocimiento históricamente producido al que denominamos ciencia. El dominio del conocimiento es la base sobre la cual se potencia el desarrollo de la crítica, la que a su vez genera nuevas posibilidades para enfrentarse a los problemas que la naturaleza, la sociedad y los hombres proponen.

Se hace imprescindible también contribuir al desarrollo de las posibilidades de argumentación, para que los sujetos puedan hacer comprender sus propuestas. Los valores hegemónicos hoy estimulan el individualismo, la competencia y el consumismo.

Frente a esto, se considera la imperiosa necesidad de estimular los valores de la colectividad, de la solidaridad, de la cooperación. Se hace necesario generar metodologías que incorporen la redefinición de los materiales y el uso de los mismos, no como fin en sí mismos, sino como medios para realizar proyectos colectivos propuestos por los niños o bien propuestos por los docentes.

En esta coyuntura de crisis, de fractura de las solidaridades sociales, una pregunta que la escuela debe formularse es la siguiente: ¿Cómo desarrollar la autoconfianza de los humillados?.

No puede hablarse de escuela democrática si no se reconoce que el niño pobre, viviendo en una sociedad que a cada día le señala su 'inferioridad', precisa mucho más de la escuela que el niño que proviene de otros sectores sociales.

Un aprendizaje fundamental es aprender que tienen derechos y que sus derechos deben ser atendidos, enseñando solidaridad y cooperación, valorando la acción colectiva, construyendo conciencia social en tanto valores de una sociedad más justa e igualitaria, de una sociedad más humana y humanizante. Trabajo en grupo, complementariedad de acciones, generosidad de intercambio, estrategias fincadas en lo social.

Revisar el Nivel Inicial es explicarse las diferencias entre una sala en la que los niños pintan, recortan ... y van amontonando sus producciones en carpetas, con otra sala en la cual los niños planifican, ejecutan y evalúan proyectos colectivos, en un proceso concretado a través de actividades que tienen sentido,, en tanto son referencias de una totalidad.

Efectuar una revisión crítica también conduce a analizar el discurso de la educación infantil, el cual ha oscilado entre la propuesta de una escuela 'desinteresada', en la cual los niños debían 'desarrollarse integralmente', sin explicar lo que efectivamente significa 'desarrollo integral', en tres horas y media de escuela, a una escuela 'preparatoria para ...'

En la primera los niños pasan 1, 2 ó 3 años dibujando, pintando, recortando, cantando ..., sin que ninguna de estas actividades se articule con las demás. Son actividades sueltas que, 'mágicamente', llevarán al desarrollo integral, bajo el falso principio de que la suma de las partes da la totalidad.

La segunda, la propedéutica, articula ejercicios psicomotores.

¡Cuánto más profunda y compleja es la función de la educación infantil!. Cuánto compromiso tiene en la tarea de hacer vivenciar a los niños la multiplicidad de lenguajes usados en la sociedad, en hacer que aprendan a leer estos lenguajes y a usarlos para expresarse. Desplegar y potenciar la comprensión del lenguaje corporal, el musical, el plástico, el televisivo, el cinematográfico, el de la mimica, el del teatro, el de la informática

...

Se trata, en síntesis, de trabajar desde la educación infantil con la multiplicidad de lenguajes que permiten interpretar y "apresar" concientemente la complejidad de las realidades socio culturales, problematizándolas, haciéndolas objeto de indagación y valoración.

Para esto el estado debe asumir su parte.

Los servicios públicos culturales tienen que ser garantizados a los escolares. Museos, cines, teatros, conciertos, ballet, pinacotecas, bibliotecas, exposiciones, centros de computación, parques, espacios públicos, a disposición del conjunto.

Se trata de enseñar y aprender que la cultura es el resultado del trabajo de todos los hombres, en todos los tiempos y que debe volver a todos los hombres para su enriquecimiento cultural. Aprender que beneficiarse de las producciones culturales, comprenderlas y producirlas, es derecho de cada sujeto social porque es creación de todos.

Se enfatiza entonces que redefinir el Nivel Inicial es posicionarlo como parte del proceso de conocimientos ricos e intensos, vividos por el niño en interacción con la realidad, mereced a la intervención pedagógica del maestro.

Como dice Frabboni (1984): "... La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social". El Nivel Inicial también.

El Nivel Inicial: Definiciones básicas - Su función social

Se define al Nivel Inicial, como nivel educativo parte del sistema educativo formal, que garantiza temprana atención educativa a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad.

Respetando la idiosincrasia de la primera infancia, se ubican al interior del nivel dos etapas educativas:

- *La etapa del Jardín Maternal: 45 días a 2 años*
- *La etapa del Jardín de Infantes: de 3 a 5 años*

Se proponen estas etapas, desde el análisis de los procesos de desarrollo, desde la comprensión de los procesos de organización de las estructuras cognitivas, desde el reconocimiento de las características y necesidades afectivas y de protección y contención, así como desde la interpretación de cualidades, características y procesos que dominan las relaciones sociales en el tramo de la primera infancia.

Esta definición de nivel encuentra también sólido fundamento en las líneas de investigación y de intervención que argumentan sobre el valor de los aprendizajes tempranos.

Atravesados por distintos mandatos, cerrados en sí mismos, que lo definieron como 'asistencialista', 'socializador', 'compensatorio', 'propedéutico', el Nivel Inicial hoy ha conquistado el derecho a ser reconocido como nivel independiente y educativo. El concepto de independencia no implica cerramiento. Por el contrario, alude a su función específica, la pedagógica, a la valía de los contenidos culturales que propone, a la especificidad de la enseñanza y los aprendizajes que en él tienen lugar, a las modalidades que adquiere la intervención pedagógica y al juego como intrínseco proceso y herramienta para construir conocimientos, relaciones, interpretaciones; y proyectar, ejecutar y evaluar decisiones.

El Nivel Inicial garantiza el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su condición social, económica y familiar. Es un Nivel que respeta las diferencias, ayuda a que las mismas sean aceptadas y respetadas como manifestaciones culturales. Al mismo tiempo, reconoce las objetivas desigualdades sociales, pero no acepta que éstas se reproduzcan como 'desigualdades escolares'. Por el contrario, como nivel educativo donde se enseñan y aprenden contenidos relevantes y significativos, se compromete en la búsqueda y vinculación de fundamentos y estrategias para que cada uno de los niños vaya potenciando los recursos que le permitan conquistar una plena y sustantiva participación en la sociedad.

El Nivel Inicial es fundamental porque sus niños transitan por una etapa vital sumamente significativa en la vida del hombre. Es la etapa en la cual se construyen las matrices de aprendizaje y, al mismo tiempo, representa la primera inserción en un grupo social amplio luego de la familia.

La dinámica compleja de los acelerados cambios sociales, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la multiplicidad de conflictivas que aquejan a los hombres

impone desafíos a la educación. La atención educativa de la primera infancia constituye en el presente una necesidad y una demanda social generalizada.

El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes deben comprometerse entonces con el cumplimiento de una función esencialmente pedagógica, como concepto amplio basada en la consideración democrática y solidaria del niño como un sujeto que hay que fortalecer y preparar para afrontar y participar de las condiciones cambiantes de este mundo que nos toca vivir.

Por esto, el compromiso vital se establece para:

- *enseñar con pasión*
- *apasionarse en el aprender*
- *aceptar que la enseñanza y el aprendizaje exigen esfuerzo y entrega*
- *conservar el humor, la alegría en los actos de enseñar y aprender*

Este compromiso, cuyo núcleo es la concreción de la función pedagógica, involucra a todos los sujetos que tienen responsabilidades específicas en el Sistema Educativo Provincial, en el marco de un diseño curricular que explicita el conjunto de decisiones y marcos teóricos que están a la base de esta función.

También este compromiso exige producciones de proyectos curriculares en cada escuela infantil, en tanto mediaciones necesarias que articulan las voluntades contenidas en el diseño con las prácticas institucionales y cáulicas.

Este compromiso se establece también para contribuir a garantizar la formación de niños capaces de reconocerse, aceptarse y valorarse en el marco de la identidad social y cultural de la cual forman parte. De niños solidarios, críticos, seguros, integrados, honestos, creativos, poseedores de conocimientos y recursos que les otorguen autonomía para decidir y participar.

Estos niños, sujetos activos, constructores de su propio desarrollo, que constituyen síntesis de los intercambios en el territorio vital que conforma la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, deben encontrar en cada escuela infantil el ámbito que favorezca la apropiación del conocimiento socialmente válido, el fortalecimiento de la autoestima, la conquista de autonomía, la construcción de relaciones y reglas de intercambio decididas y aceptadas porque se comprenden y consensúan sus fundamentos y se interpretan sus consecuencias.

Se enfatiza la aspiración de que todos aquellos niños cuyas edades correspondan al Nivel, encuentren en las distintas instituciones del mismo, el espacio, los docentes y otros profesionales pertinentes para atender sus derechos, intereses y necesidades, y especialmente los niños que sufren carencias materiales y afectivas.

La asunción plena de una función pedagógica permite diseñar y concretar prácticas relevantes para la niñez. Se trata de poner el eje en la función que hace a la esencia de su razón de ser como parte del Sistema Educativo Provincial y que contiene todas las otras funciones que también cumple en aras de su misión social.

Desde la importancia adjudicada a los contenidos lo definimos como integrado al Sistema Educativo de la provincia del Neuquén, adjudiicándole la misma importancia y valor que a los otros niveles y cumpliendo un importantísimo trabajo para la democratización de la educación entendida en su contenido más amplio de democratización de las relaciones pedagógicas y también de los niveles de conceptualización. Unido a la revalorización de los contenidos culturales, se enfatiza la revaloración del juego como medio para la conquista de aprendizajes significativos. No se desconoce la importante tarea socializadora que el Nivel realiza.

No se conceptualiza la socialización como 'adaptación' a lo dado. Por el contrario, se la ubica como la tarea que potencia la interacción con los pares y los adultos, aprendiendo a convivir en un grupo diferente y más amplio que su grupo primario. Tarea que necesita de aprender a escuchar e interpretar la voz de los otros, a reconocerse en tanto iguales, a comprender otras necesidades, conciliar, disentir, avanzar con argumentos y razones, y postergar aspiraciones también, cuando se comprende al otro.

Por esto, el Nivel Inicial es un potente espacio de significativos pasajes:

- *desde una lógica centrada en sí mismo a una lógica que permite actuar conscientemente con los otros.*
- *desde razonamientos fincados en la finalidad, hacia formas de razonamiento que se orientan en la búsqueda de causas reales.*
- *desde el razonamiento que operando por analogía se mueve trasductivamente hacia aquel que va construyendo movimientos inductivos.*
- *desde un pensamiento preoperacional concreto a uno operacional concreto.*

Es un espacio de múltiples respuestas, propuestas y alternativas para las necesidades sociales, afectivas, físicas, intelectuales, culturales y recreativas que tiene la infancia y que realiza desde su especificidad solidariamente con las familias.

Un Nivel Inicial que se asume como el lugar de socialización, apropiación y construcción de conocimientos estará brindándole a todos los niños la posibilidad de conocer, de ampliar la mirada que interroga a la realidad, a los otros y a sí mismo como partes de esa realidad, a los otros y a sí mismo como partes de esa realidad.

Estará también abriendo horizontes, despejando caminos para conocer otras realidades, en síntesis, 'ensanchando' el mundo conocible. Un Nivel que abre las puertas para la conquista de nuevos aprendizajes en etapas posteriores desde una perspectiva de articulación como continuum de contenidos, estrategias y fundamentos y no como un mero ritual de actividades propedeúicas, de 'aprestar' para. Se trata de una articulación, como proceso y pasaje, para que los alumnos no sientan una fragmentación, una pugna que los resienta y perjudique.

No se puede dejar de explicitar que los agudos problemas económico sociales que nos afectan, están permanentemente tensando la función educativa, con el consecuente riesgo de corrimiento, desplazamiento de la tarea pedagógica, en aras de atender acciones

vinculadas a conflictos de salud, alimentación, etc.. El deseo de recentrar la tarea en lo pedagógico no implica desconocer u obviar problemáticas que cercenan la posibilidad y potencialidad de esta tarea. Los niños con hambre, frío, dolor, sufrimiento no pueden aprender. Los maestros del Nivel lo comprenden y se solidarizan, procurando generar acciones, organizando redes de atención y contención.

Por esto, se enfatiza la necesidad de articular políticas públicas de compensación asistencialista que permitan que los niños gocen de su derecho a aprender y el Sistema Educativo cumpla con la función histórica que tiene asignada. No se trata de estrategias de estigmatización, sino de acciones solidarias, responsabilidad de los poderes públicos en tanto qua-garantes de derechos y libertades, a través de organismos públicos específicos.

No se puede soslayar la evidencia empírica, cotidiana de la multiplicidad de demandas que enfrenta la escuela. A la demanda de conocimiento se agrega la de asistencia y ayuda en términos de bienes (alimentación, vestido, etc.), de servicios (cuidado de niños, protección, contención, etc.), que apuntan a necesidades básicas de los niños que las familias no están en condiciones de satisfacer en forma completa.

“En síntesis, la crisis produce este efecto paradójico: una escuela al mismo tiempo sobre exigida y subdotada” (Tenti, E. - 1992).

Resolver esta situación a través de políticas que garanticen educación, justicia, salud y nutrición desde organismos e instituciones específicas, es tarea impostergable mientras se sigue sosteniendo que es un imperativo ético social que nuestros niños tengan la satisfacción de sus necesidades vitales a través del trabajo digno y productivo de sus padres.

Un imperativo ético social también lo constituye un Nivel Inicial comprometido en la construcción de relaciones pedagógicas profundamente éticas, donde no hay un poseedor de la verdad en tanto cada uno de los sujetos habla en solidaridad con el otro, no como el otro. En este proceso de socialización cada uno de los sujetos pedagógicos moviliza saberes y conocimientos, base del acto educativo. Lo esencial es que todos lo puedan hacer desde la legitimación de sus prácticas y el respeto por la de los otros. En tanto cotidiana y permanentemente refuerza su voluntad político pedagógica de socializar los instrumentos para que todos los usen para hablar por sí mismos.

Sobre la concepción de infancia

Se debe transitar por largos periodos de la historia para reconocer a la infancia y a los niños como grupos y sujetos sociales con significados y valor en sí mismos. Tuvo que transcurrir mucho tiempo para ir superando el concepto jurídico de 'niño' entendido como 'menor' sin derechos propios, subordinado a los adultos y representado por adultos que ejercen poder sobre él. Y las relaciones de poder no constituyen una dimensión menor cuando se trata de reconstruir una historia de marginación y subestimación vivida por grupos sociales específicos: niños, mujeres, negros.

Por esto, vale recordar que "no debe olvidarse que se trata (también) de una historia sobre relaciones de poder entre patriarcas varones. Detrás de todos ellos hubo siempre mujeres" (Mann, T. - 1986). A lo que se agrega 'y niños'.

El proceso de reconocimiento y emancipación de la infancia no ha culminado. Bregar por otorgar mayor significado social a la infancia, contribuir a acrecentar y legitimar la identidad social de los menores, exigir una mayor respuesta pública para su atención y protección es parte esencial del compromiso social que le corresponde al Nivel Inicial. Su tarea es fundamental para que la infancia adquiera mayor importancia social, puesto que "... lo que les sucede a los niños en esa etapa deja de ser (tan sólo) una cuestión de trato familiar para convertirse en un asunto público transfamiliar" (Ramirez, F. - 1993).

La preocupación y la acción en pos del bienestar de los niños es relevante para la sociedad en general, para el presente y para el futuro de esa sociedad.

El debate político sobre los recursos que necesitan los niños para vivir su infancia con plenitud y dignidad, las decisiones efectivas sobre quién debe suministrarlos es tarea impostergable.

La preocupación por la infancia, por sus problemáticas y derechos como grupo social específico también se ha manifestado, expresado a través de la historia.

En 1881, J. C. Cané, fundador de la "Primera Sociedad de Niños", en París reclamaba hacer iguales a los niños, sea cual fuere su condición social. Establecer la igualdad de derechos y de deberes.

En nuestro País, en 1932, el maestro Saúl Taborda señalaba la urgencia de practicar un reconocimiento del campo en el cual se desenvuelve la niñez. Al año siguiente, otro maestro, Julio Baras, reclamaba proteger a la infancia para salvar a la humanidad.

A pesar de una historia comprometida con los reclamos y las luchas en pos de la infancia, la niñez hoy "por su desamparo, por su debilidad frente a los riesgos, por su importancia para el futuro, la niñez que debería ser uno de los grupos más protegidos, sigue sufriendo los embates negativos de los cambios" (Mimujín, A. - 1993).

Unicef Argentina señala que más de la mitad de los casos de mortalidad infantil se evitarían si hubiere acceso a servicios de salud y de desarrollo infantil. Las investigaciones recientes demuestran que en el País hay un porcentaje alarmante de familias (del 25 al

30%) cuyos niños nacen y crecen en condiciones de alta precariedad, situaciones de objetiva y cruel marginación social.

El Año Internacional del Niño (1979), reavivó el interés por la situación de los niños. Se reeditó la Declaración de los Derechos del niño de las Naciones Unidas y sentó las bases para la elaboración de informes a cargo de la UNICEF, como "El Estado de los Niños del Mundo" (1986).

Los estudios comparados de los derechos humanos no se limitan a definir los derechos de los niños, sino que, además, identifican las circunstancias que suponen una amenaza o una infracción de los mismos. El principio de "máxima prioridad para la infancia" postula que los niños deben ser los últimos en perjudicarse con los errores de la humanidad y los primeros en beneficiarse con sus aciertos. El mismo debe ser uno de los principios rectores del desarrollo y expansión de los servicios para la infancia, entre ellos la educación infantil pues forma parte de una ética que busca desterrar el flagelo de la exclusión.

Se conceptualiza a la infancia como una etapa distintiva e importante del ciclo vital del desarrollo humano. Un grupo social importante y portador de derechos. Para ampararla, respetarla y contribuir a su desarrollo es necesario comprenderla y comprender el lugar que los niños ocupan en la sociedad. Y para esto, a su vez, es necesario conocer el modelo social cultural, los mitos y discursos legitimadores⁽¹⁾. Reconocer que la infancia es una etapa en la vida de los sujetos en la que es fundamental desarrollar al máximo sus potencialidades. Etapa que requiere de un importante apoyo y contención afectiva. También de un adecuado proceso de enseñanza.

El infante es un ser social, tiene una historia, vive en una geografía, pertenece a una clase social determinada, establece relaciones definidas según su contexto de origen. Es portador de una cultura y un lenguaje pertinente a esas relaciones sociales y culturales establecidas como matriz histórica. Ocupa un lugar no sólo socio geográfico, sino también de valor, de acuerdo a los patrones de su contexto familiar.

La valoración sobre el niño, así también como las expectativas y los mandatos sociales que recibe, dependen de este entrecruzamiento complejo que lo atraviesa constituyéndolo.

Es un sujeto activo, constructor de sus propios conocimientos. Tiene intereses y necesidades que le son propias e importantes recursos para desplegar si no se le ponen cercos ni fronteras estigmatizadoras.

(1) La expresión "mitos legitimadores" se utiliza para hacer referencia a las descripciones ideológicas más amplias de lo que es real, de lo que es bueno, de lo que puede cambiarse y de los límites del cambio. (Therborn 1980).

En el Nivel Inicial es necesario conocer y comprender a cada niño, a cada 'ciudadano de corta edad', quien llega a sus salas enraizado en un todo y complejo social que lo envuelve y le imprime patrones de autoridad, de lenguaje, de límites y permisos, de hábitos y valores. Un todo que ha ido diseñando su forma de verse, de ver al otro, de ver e interpretar el mundo.

El conocimiento sobre quien es el niño concreto con el que se trabaja es condición indispensable para actuar en el Jardín de Infantes, en el sentido de favorecer su desarrollo pleno, su conocimiento amplio sobre la realidad física y social.

Se considera que continuar conquistando el reconocimiento de la identidad infantil exige el trabajo solidario entre escuela y familia, y la apertura de ambas instituciones sociales al mundo social más amplio, tratando de evitar la disociación de los binomios padre-hijo, maestro-alumno como cerrados en sí mismos.

El compromiso con esa infancia de la cual son responsables para conquistarles el más digno de los presentes y de los futuros es el eslabón de la relación. Esta infancia, grupo social dinámico y de extrema riqueza posee derechos explícitos que, por ende, generan obligaciones en los adultos, en el Estado y la sociedad toda, en tanto responsables de su desarrollo.

La incorporación de los niños debe ser una incorporación amplia, plena de derechos. Basada, por un lado, en la extensión de los derechos de los adultos a los infantes, reconocidos éstos como sujetos con derechos políticos.

"Si los adultos tienen derecho a un nombre y a una nacionalidad, los niños también deben tenerlo." (Ramírez, F. -1993).

Como grupo social específico tienen derechos civiles, por ejemplo, el derecho a tener plenas oportunidades para jugar y divertirse. Ambos derechos están reconocidos en la declaración de los Derechos de los niños de las Naciones Unidas.

El reconocimiento de derechos civiles y políticos para los niños y la infancia implica centrar el interés por definir y concretar pautas y estrategias de participación de los niños. Implica también decidir sobre las formas de liberarlos de coacciones que provengan bien de las costumbres o de la legislación o de las contradicciones del tejido y de las prácticas sociales.

Son portadores de derechos sociales, fundamentales para la infancia y que, por su naturaleza, obligan a actuar a las autoridades estatales, derecho a una educación valiosa e igual para todos, a gozar de buena salud, a una vivienda digna.

Se sostiene entonces que la infancia tiene derechos sociales, civiles y políticos. (O sea, derechos a obtener recursos y derechos de participación (Marshall - 1964).

Se expresa entonces un total compromiso con lo decidido por la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas a fines de 1989 y ratificada por la República Argentina en 1990, que introduce un cambio significativo en la consideración de la infancia.

Los niños pasan a ser “sujetos de derecho” ante la sociedad, la comunidad y sus propios padres y no ya propiedad privada o ‘seres’ que pueden despertar ternura, pero que no tienen más derecho que el que los adultos decidan, magnánimamente, otorgarles.

FINES Y OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL

Desde la voluntad político pedagógica que expresa este Diseño Curricular, se enuncian como fines del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén, los siguientes:

- *Contribuir a fortalecer y jerarquizar la escuela pública desde el Nivel Inicial, en tanto pilar básico de un sistema educativo que, ayude a conquistar igualdad de oportunidades y posibilidades en su compromiso de lucha contra la discriminación.*
- *Garantizar y hacer garantizar los principios de igualdad, gratuidad y obligatoriedad del Nivel Inicial, para preservar derechos irrenunciables de la infancia.*
- *Defender y promover el principio de igualdad educativa para todos, como eje fundamental de una política curricular democrática, contribuyendo desde el Nivel Inicial a comprometerse con el ingreso y permanencia de todos los niños al y en el sistema educativo, independientemente de las situaciones socioeconómicas.*
- *Promover y respetar la cultura de la infancia en toda su especificidad.*
- *Respetar y hacer respetar el derecho de los niños a recibir educación desde el nivel inicial y garantizar ese derecho promoviendo una distribución igualitaria de los conocimientos básicos.*
- *Garantizar el derecho al conocimiento, valorizando aquello que los niños poseen y asegurando la apropiación de nuevos conocimientos.*
- *Promover y fortalecer la presencia social de las escuelas del Nivel Inicial, comprometidas con los principios de participación y cooperación que aseguren una respetuosa y solidaria relación con las familias en particular y los distintos espacios sociales en general.*
- *Fortalecer los proyectos culturales educativos del Nivel Inicial, valorizando los encuentros con las manifestaciones culturales que son expresión de la historia regional y de la universal, en tanto patrimonio de todos los hombres.*
- *Promover la conciencia de ser parte de un arco de solidaridades, en un asiento territorial dado, reconociéndose como sujetos de procesos históricos de construcción de identidades regionales, nacionales y latinoamericanas.*
- *Garantizar y hacer garantizar la capacitación y actualización permanente de los docentes del Nivel Inicial, desde la complejidad y rigurosidad del conocimiento que aportan las actividades de investigación y teniendo en cuenta las necesidades de capacitación indicadas por la indagación de las prácticas pedagógicas y cuya resolución es necesaria para brindar a los niños cualitativos proyectos y procesos educativos.*
- *Respetar la autonomía del docente y su derecho a la participación en la toma de decisiones político pedagógicas y didácticas, profundizando el contenido democrático del Nivel Inicial.*

- *Promover la expansión del Nivel Inicial en sus etapas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes, asegurando a niños y docentes condiciones materiales de trabajo que aseguren enseñanzas y aprendizajes de alto valor científico y social.*
- *Promover, en tanto nivel del sistema educativo formal, consensuados y rigurosos procesos de articulación e integración.*

Consecuente con los fines establecidos, se definen los siguientes objetivos para el Nivel Inicial:

- *Favorecer un amplio desarrollo de la personalidad infantil, atendiendo a toda su complejidad, mediante la garantía de aprendizajes significativos que se contextúan en un marco de profunda contención afectiva, respeto y compromiso ético social.*
- *Socializar con ética, bienes culturales, incrementando intereses infantiles y proponiendo experiencias participativas en aras de promover el pensamiento productivo, el juicio crítico, la imaginación creativa.*
- *Incentivar el interés de los niños por conocer y la alegría de aprender, ubicándolos como protagonistas de sus procesos de construcción de conocimientos.*
- *Promover, desde el Nivel Inicial, el conocimiento de la idiosincrasia de nuestro pueblo, desde los principios de validez científico social.*
- *Contribuir a garantizar, mediante una sólida intervención pedagógica, el desarrollo del conjunto de potencialidades y formas de comunicación y expresión infantiles, en un proceso de conquista de autonomía que permita a los niños discernir, decidir y ejecutar.*
- *Favorecer democráticos procesos de socialización fundados en el respeto y aceptación del otro; en la construcción conjunta y consensuada de normas de interacción; en la toma de decisiones colectivas, para ir comprendiendo la importancia, el valor y el placer de la acción colectiva que no sacrifica la posición individual.*
- *Preservar la actitud lúdica frente a las distintas situaciones, ubicando al juego como principio y estrategia metodológica de la acción pedagógica.*
- *Contener efectivamente a los niños, atendiendo sus derechos y necesidades socio afectivas para favorecer el desarrollo de la autonomía, del sentimiento de autoestima, de la confianza y seguridad en si mismo.*
- *Favorecer y acrecentar las oportunidades de libre expresión del niño, a través de experiencias lúdico cognitivas, basadas en el trabajo con los múltiples lenguajes y formas de expresión que contiene el acervo cultural de la humanidad.*
- *Promover en el niño el respeto, cuidado, valoración y disfrute de la naturaleza, estimulando la generación de una conciencia de preservación y protección del medio*

ambiente desde la comprensión de sus beneficios, para contribuir a asegurar calidad de vida, tanto para las generaciones presentes como para las futuras.

El conjunto de fines y objetivos enunciados orientan la direccionalidad de las políticas educativas para el Nivel Inicial.

Para implementar las mismas se requiere instrumentar dos estrategias político educativas. Estas aluden a:

- *Favorecer la organización de las escuelas del Nivel Inicial, desde el trabajo comprometido de equipos que, a través de la tarea compartida, se solidaricen con el crecimiento de sus miembros a través de actitudes dialógicas, reflexivas y críticas.*
- *Fortalecer, expresar y demostrar permanentemente la vocación y el contenido democrático del Nivel Inicial, proponiendo y aceptando múltiples y diversas interacciones con la comunidad y compartiendo consensuadamente decisiones educativas.*

La escuela infantil, su especificidad histórico social y sus protagonistas

La escuela, institución social, tiene historicidad. Ha sido generada, transformada, protegida o bien abandonada en cada sociedad y en cada época, en función de los mandatos de las políticas sociales dominantes o hegemónicas en su relación con la potencialidad y articulación del interés de los distintos sectores sociales por el bien educación.

Su carácter histórico se conceptualiza, para contrastarlo con otras concepciones en que ciertas instituciones son componentes 'universales' de cualquier estructura social, o bien producto de una tendencia evolutiva hacia la racionalización de la sociedad, constituidas y legitimadas desde el poder estatal.

Recuerda Gramsci, "... nada de lo que existe es natural ...sino que existe porque se dan ciertas condiciones, cuya desaparición no puede dejar de tener consecuencias".

La escuela, concebida como institución socio político pedagógica, resulta de procesos sociales y políticos específicos que se generan, se detienen, cambian en periodos históricos.

Se reduciría sensiblemente el propio concepto de escuela si lo subsumiéramos a ser un espacio de mera reproducción o bien lo descarnáramos pensándola como el lugar de la permanente transformación progresiva.

En realidad la escuela reproduce y transforma. El tema central es sobre la base de qué intereses y qué contenidos culturales se reproduce y se transforma.

Porque la escuela es "una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos". (Rockwell - 1987).

Desde la comprensión de su historicidad, se reafirma y reclama la necesidad de políticas adecuadas y recursos suficientes para que la escuela infantil pueda cumplir con el compromiso social que le compete.

Pueda cumplir con el mandato de garantizar su misión específica. Enseñar, aprender, mediar entre los contenidos culturales y los niños.

Es el espacio de la relación pedagógica, una relación cara a cara entre unos y otros que se funda en una disposición ética social e intelectual y profundamente afectiva en tanto se reconocen, se respetan y se alientan intereses, disposiciones, posibilidades.

Es una relación pedagógica democrática y fundamentada, el 'yo' está dispuesto a hablar en solidaridad con el otro, no como el otro. En esta relación se dan los instrumentos que permiten hablar por si mismo.

La escuela infantil legitima sus acciones de enseñar y aprender, procesos de una relación dialéctica que tiene en cuenta las particularidades de los niños como grupo social y como sujetos, los fines y objetivos del Nivel Inicial, las políticas educativas en el contexto socio político económico global.

Es una escuela en la que el conocimiento, su rigurosidad y su valor social se expresa y se sostiene en sus prácticas.

Constituye un espacio social contextualizado histórica, geográfica, política y económicamente donde se desarrolla la tarea de enseñar y aprender, tendiendo a la transformación en el presente de la sociedad del futuro.

Se aspira a hacer de la escuela infantil una escuela unitaria, de calidad, igual para todos los niños. Una escuela que delibere y actúe con unidad de criterios. Que aliente el debate en el marco de un clima democrático, con un profundo respeto por los niños, comprensión y sensibilidad frente a sus necesidades y confianza en sus posibilidades.

Una escuela que se abre a la participación de la familia y de la comunidad toda. Que reconoce y enfrenta los conflictos que expresan las desigualdades, proyectando, proponiendo, exigiendo políticas y estrategias de asistencialidad compensatoria porque no sólo es sensible sino consciente de su función social, la que asume profundamente convencida de la igualdad de los niños, de la legitimidad de sus derechos.

Este reconocimiento desafía a la voluntad de construir relaciones democráticas y democratizadoras y un clima dentro del cual se trabaje con alegría, compañerismo, creatividad y libertad.

Relaciones y clima que se asientan sobre el establecimiento de límites y reglas de acción necesarias e instituidas explicitando fundamentos y consecuencias.

La escuela infantil reconoce también el papel que le cabe en su acción de solidarizarse con la formación que los niños reciben en el hogar.

Esta compleja función se desenvuelve en el contexto de condiciones objetivas y subjetivas. Depende mucho de los involucrados, la concreción de prácticas docentes vertebradas en una relación pertinente entre el discurso y la acción.

Para combatir la burocratización del sistema, de sus instituciones y del trabajo docente, hace falta desarrollar un modo de pensar alternativo, que nos posicione como sujetos con decisión en relación con los otros.

Estos modos de pensar alternativamente direccionan y dan contenido a proyectos institucionales que vinculan mandatos, especificidad y realidad. Proyectos que movilizan recursos, no sólo materiales, pues incluyen también la representación y valoración que cada uno tiene de su trabajo y del de los otros.

Una escuela responsable y comprometida, propone y brinda espacios para la integración más amplia, la reflexión y la toma de decisiones que sirvan a los niños.

Reconoce que, relacionadas desde la pertinencia o el antagonismo, 'fuera' de la escuela se realizan actividades y se concretan prácticas, que podríamos llamar concurrentes. No son prácticas pedagógicas, pero influyen sobre éstas.

Tanto los mensajes de los medios de comunicación, como las prácticas organizadas por una comisión vecinal, son concurrentes a la educación de los sujetos y sus 'mandatos' y argumentos se presentan cotidianamente en la escuela.

La escuela debe también organizarse y administrarse con eficacia para sostener su acción pedagógica. La pertinencia de sus normas, la fundamentada distribución de horarios y tiempos con respecto al proceso educativo que se pretenda, son dimensiones importantes a tener en cuenta.

La sociedad pone confianza en la escuela, reclama por su compleja tarea de enseñar y aprender. La escuela no puede dejar de responder ni al pedido societal, ni a su mandato fundacional.

Es necesaria socialmente. Los niños deben ir a la escuela para aprender todo aquello que por sí solos no pueden aprender y para cuya conquista se requiere de un otro específico, el maestro.

Los protagonistas en la escuela infantil: el educando y el educador

Definimos al sujeto pedagógico de la escuela infantil como un sujeto social, profundamente activo, con características propias, que lo hacen singular, expresión de su historicidad.

No es una tabla rasa. Tiene una historia personal, síntesis particular de lo social que lo define y que se expresa en los significados que construye y atribuye, desde sus argumentos y sus juicios, desde sus formas y estrategias de comunicación y expresión.

La espontaneidad que lo caracteriza le impulsa a establecer vínculos, ampliar relaciones, construir significados. Es crítico. Puede y debe contribuir a transformarse y transformar con los otros.

Es capaz de pensar, crear, comparar, criticar, resolver problemas y conflictos. Puede reflexionar, analizar, emitir juicios, siente, se emociona. Da y recibe afectos. Tiene derecho a la alegría y a reconocerse como sujeto valioso y necesario.

Va a la escuela infantil a aprender.

Como sujeto complejo tiene prácticas educativas anteriores y paralelas, temporalmente, a las prácticas escolares, sistematizadas e intencionales que le propone la escuela infantil.

Es un protagonista que se muestra a través de la fantasía, la espontaneidad, los sentimientos, la intuición, su corporeidad, su lenguaje, su impronta cultural, sus intereses y necesidades.

Posee un tiempo que le es propio.

Llega a las respuestas por diferentes caminos y empleando distintas estrategias y recursos.

Necesita mucha seguridad, estímulo, propuestas que lo desafíen y reconocimiento y valoración de sus logros.

Es profundamente creativo, sensible y solidario.

La escuela infantil tiene un compromiso indelegable con él.

El docente como sujeto colectivo se ha visto cruzado por multiplicidad de mandatos y demandas político sociales. Ha sido definido como apóstol debiendo responsabilizarse por el conjunto de problemas que se expresan en las escuelas.

Suele ser objeto de reformas que lo reducen a la categoría de funcionario público de bajo escalafón, cuya función principal es implementar las reformas decididas por 'expertos' en altas esferas del Estado y de las burocracias educativas.

Suele definirse como un 'actor' social, con un rol a desempeñar.

Estos mandatos y categorías son tributarias de una tradición sociológica clásica, de las sociologías del orden.

El concepto de rol, tan fuertemente instalado en la tradición pedagógica implica una concepción de la escuela como ordenamiento institucional y de maestros como individuos que hacen funcionar a las instituciones si 'actúan' respetando las prescripciones inherentes a su rol.

Es una categoría que prescribe y sintetiza las diferentes conductas del individuo que las instituciones requieren para realizar sus funciones sociales.

Es el 'actor', a través del 'rol' el individuo que internaliza normas y valores institucionales. Normas y valores son los únicos y abstractos contenidos sociales que son incorporados a la idea de rol.

Los maestros han sido reflexionados en abstracto.

Señala Justa Ezpeleta: "Los abstractos maestros constituidos solamente por las conductas pertinentes al rol o los igualmente abstractos, producto del reduccionismo ideológico o economicista, que resultan fieles portadores de la ideología dominante, si bien acusan dimensiones constituidas del sujeto, no alcanzan a caracterizar a ese sujeto 'entero' que en la escuela actúa como maestro y que en tanto sujeto 'entero' se apropia, interpreta, decide y desempeña su trabajo".

Y continúa:

“Sabemos muy poco sobre la memoria social y profesional acerca de hacer y saberes que cada día los maestros, por ejemplo, actualizan en su trabajo. Esa historia presente en los sujetos que integran y tamizan de diferentes maneras las exigencias institucionales del presente (o dicho de otro modo, la historia que encarnan las instituciones), las variadas y contradictorias exigencias laborales de todos los días, no explicitadas en ningún reglamento (desde los controles ideológicos o políticos hasta los caprichos de la autoridad inmediata).

Creemos que en esta trama se tejen los procesos escolares, que en ella toman forma los orgullos y las lealtades gremiales, los criterios magisteriales acerca de cómo hacer las cosas, la estimación siempre coyuntural de los márgenes posibles para la innovación o para la disidencia.

Porque cuando los maestros se apropian de los saberes, usos, modalidades de su práctica, esa apropiación sucede siempre en tensión con el cerco variable del control institucional. La escuela, el sindicato, la lección de geografía que se sabe, junto con la física que todavía no se entiende, el viejo maestro que por suerte está allí y soluciona las dudas de los nuevos, la última moda didáctica que ahora trae 'otra' manera de evaluar, la relación con los padres, son algunos de los contenidos y prácticas de los que se apropian los maestros para desempeñarse como trabajadores. Intento sugerir los cruces concretos de situaciones y relaciones sociales específicas que atraviesan y conforman a los sujetos en la escuela.

Porque es este sujeto, así constituido, quien conserva o cambia, quien en su escuela o en su aula frena o moviliza cualquier propuesta.”

Sobre este sujeto colectivo e histórico que es el maestro poco se sabe. La investigación educativa tiene una deuda en este sentido.

Pensado desde el Nivel Inicial se entiende al maestro como el sujeto de la intervención pedagógica, que se hace responsable por la organización de los contenidos culturales para permitir procesos de construcción de conocimientos.

Sus prácticas están direccionadas por su voluntad político pedagógica en relación con su cosmovisión sobre las cosas.

Se aspira a objetivarlo en su relación con el conocimiento en tanto sujeto crítico, reflexivo y comprometido con la importante tarea social que le compete.

Se sostiene que debe poseer una actitud de indagación, de interrogación en relación con los niños, las familias, sus prácticas y el conocimiento.

Su capacidad afectiva y su autonomía intelectual se tornan contenidos rectores de su función específica, enseñar.

Por ser mediador entre los bienes culturales y sociales y los esquemas referenciales de los sujetos de aprendizaje, su formación y capacitación teórica y

práctica deben ser profundamente rigurosas desde el punto de vista científico y complejas desde el punto de vista ético social.

Portador de derechos, se alienta una práctica democrática, reconoce y defiende el derecho de los demás y los suyos propios.

Respeto y genera intereses de los niños.

Su acción reflexiva es fundamental para ir produciendo conocimientos esenciales sobre una práctica social compleja y necesaria históricamente.

Se entiende a la docencia como una profesión no liberal que se desarrolla en una institución normada y entrecruzada por mandatos estatales y societales.

Se considera al maestro como profesional en tanto requiere de una formación teórico metodológica para desempeñar una práctica social para la cual se requieren conocimientos específicos y actualización permanente.

Una práctica que también exige actitudes de compromiso ético político que den respuesta a las demandas de la sociedad.

El maestro es también un trabajador, socialmente productivo al contribuir a formar a los productores y es trabajador en tanto se desempeña en una relación de dependencia laboral.

Desde el punto de vista político es un trabajador de la educación, con derecho a representar y ser representado por un gremio comprometido con la defensa de sus intereses como trabajador y los intereses del pueblo y la escuela pública.

El maestro es un trabajador intelectual. trabaja con el conocimiento.

Esta conceptualización:

- *Brinda bases teóricas para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual.*
- *Esclarece las condiciones ideológicas y materiales necesarias para el trabajo intelectual.*
- *Ayuda a iluminar los diversos modos de inteligibilidad, ideologías e intereses que se producen y legitiman a través del trabajo docente.*
- *Expresa todo el potencial de la capacidad humana para integrar pensamiento y práctica.*
- *Permite pensar en sujetos reflexivos y libres con "... especial dedicación hacia los valores del intelecto y el enriquecimiento de los poderes críticos de la juventud (y de la niñez)". Giroux y Aronowitz - 1994.*

Esta concepción no separa los procesos de conceptualización, planificación y diseño de los de implementación y ejecución.

Y como el trabajo intelectual se corresponde con la criticidad y la transformación, el docente es un sujeto que otorga voz a los alumnos en sus experiencias de aprendizaje para que conquisten su derecho a hacerse oír.

El Nivel Inicial y sus definiciones sobre procesos de articulación e integración.

Su concepción del proceso de articulación

Desde un posicionamiento pedagógico se entiende al concepto y al proceso de articulación como unión, enlace, continuidad entre niveles del Sistema Educativo. Alude a la manera en que se relacionan o deberían relacionarse las etapas de un sistema escolar. Implica también el conjunto de acciones organizadas, planificadas, tendientes a lograr el pasaje de los escolares de uno a otro nivel.

El concepto implica coherencia y continuidad en el marco de un proceso de pasajes y tránsitos educativos, signados por cambios cualitativos, continuidades y rupturas, resoluciones y conflictos.

Estas consideraciones hacen referencia a la necesidad de ubicar principios, ejes y acciones educativas que garanticen coherencia y continuidad del proceso educativo sin desconocer los múltiples movimientos de este proceso.

En este sentido se ubica el mudo de la necesidad de la articulación, en la necesidad de dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que el niño es un sujeto único.

Como tal requiere continuidad en el aprendizaje de contenidos, sin que esto signifique orden taxativo, sino, por el contrario, creciente complejidad conceptual y creciente multiplicidad de estrategias cognitivas.

Esta concepción de articulación supone el establecimiento de una coherencia interna entre los distintos niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica en la práctica, que asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel.

Se trata de vertebrar un proceso de articulación que no lesione la especificidad de ningún nivel, subsumiéndolo a pensarse como propedéutico o compensatorio.

La articulación es un problema complejo que debe tratarse desde distintos niveles de decisión y realización: desde los cuerpos colegiados de gobierno y dirección de la educación; desde las escuelas, desde las aulas.

La concreción de un proyecto de articulación exige:

- *La existencia de un proyecto educativo común y permanentemente compartido entre niveles.*
- *Políticas educativas que promuevan y garanticen el contenido y las formas del proceso de articulación.*
- *Políticas de diseño curricular que den lugar a lineamientos que compartan principios y criterios socio pedagógicos fundamentales del marco teórico y acuerdos*

en términos de enfoques didácticos, lo cual no significa que cada nivel pierda su especificidad.

- *La comprensión de que el niño es un ser único a lo largo de su vida y de sus trayectos educativos. En este proceso de constitución otorga significados, plantea hipótesis, elabora juicios que va modificando a medida que construye sus conocimientos. Y este complejo movimiento debe conocerse y tenerse en cuenta para asegurar continuidad, pertinencia y valía en el proceso de enseñar y aprender.*
- *La organización de un serio trabajo pedagógico de encuentro, de diálogo fecundo que:*
- *Concientice a los docentes de la importancia de concretar una pertinente articulación.*
- *Promueva líneas de capacitación y encuentros de trabajo que vinculen a los docentes de los distintos niveles.*
- *Permitan compartir actividades y acuerdos entre directivos y equipos docentes.*
- *Resuelvan estrategias de elaboración de las historias escolares de cada sujeto, en tanto huellas que arrojan datos para analizar conjuntamente cada historicidad, desde el derecho a ser conocido y tener voz.*
- *Promueva el rescate y análisis de experiencias educativas, el establecimiento de acuerdos, la organización de acciones compartidas.*
- *Promueva el encuentro entre los niños de diferentes niveles.*

Se sostiene en síntesis, el concepto de articulación otorgándole contenido solidario y de compromiso con los sujetos y su derecho a la educación.

Su concepción sobre la problemática de la integración

Desde una lógica fundada en el compromiso con un proyecto educativo democrático y solidario, los docentes del Nivel Inicial de la Provincia de Neuquén sostienen que la integración debe ser vista como un derecho y un principio de convivencia democrático.

La integración de niños con necesidades educativas especiales a escuelas comunes significa asegurar el derecho de los niños con alguna discapacidad a acceder al conocimiento a través de un proceso educativo que le permita desarrollarse potencialmente en un contexto de profunda contención social y afectiva.

Promover políticas y proyectos educativos de integración significa trabajar, desde la educación por la conquista de una sociedad más justa e integrada. Significa reconocer plenamente los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común, con el apoyo específico que su dificultad requiere. Significa reafirmar la profunda convicción de que el sistema educativo tiene la obligación moral,

social y pedagógica de apoyar el pleno desarrollo de todos y cada uno de los niños, lo que incluye la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.

La concepción de integración que se esgrime desde el diseño curricular es amplia. Integrar es conseguir la participación de un niño discapacitado en un grupo de escuela común. No es un mero 'estar en'.

El niño integrado debe ser respetado, aceptado y educado de acuerdo con sus peculiaridades. La escuela, espacio y relación social, debe garantizarle igualdad de oportunidades y posibilidades.

Es fundamental entonces el compromiso de todos los involucrados en el proceso de integración: docentes, especialistas, niños, familias.

Se señala también que la integración sustantiva, no reducida a lo formal sólo puede darse en un marco de políticas educativas que se responsabilicen por este proceso, con programas interdisciplinarios e intersectoriales que respondan a esta problemática específica, a sus específicas necesidades e intereses, a sus pertinentes estrategias de aprendizaje.

El compromiso con el conjunto de estas dimensiones requiere de un sistema planificado de integración.

La integración que sirva al sujeto que la requiere porque tiene derechos, supone colaboración recíproca entre personal especializado y personal de escuelas comunes.

El sistema educativo, sus escuelas comunes no pueden, per se, satisfacer las necesidades e imperativos educativos del niño con discapacidad. Se enfatiza este problema porque se esgrime el convencimiento de que si no brindamos todo lo que necesita ese niño, objetivamente se le está privando de su derecho a tener igualdad de oportunidades.

El posicionamiento, las experiencias y las preocupaciones y acciones de las maestras del Nivel Inicial que en sus jardines y salas tienen niños integrados demuestra la existencia de contención afectiva. Pero esto, con ser muy vital e importante, no es suficiente.

Un proyecto educativo para la integración de los niños con discapacidad a la escuela infantil común, debe contener estrategias y acciones educativas que comprometan el trabajo interdisciplinario y específico con cada niño integrado, como también la solidaria participación de familias, alumnos, docentes y especialistas.

La integración educativa también requiere de determinadas condiciones edilicias, de matrícula áulica pertinente y de asesoramiento y apoyo real y constante para el docente que tiene en su sala un pequeño discapacitado.

Se enfatiza que una política pedagógica de integración es esencial al espíritu de un proyecto educativo de contenido democrático y humanista.

Esta política, necesaria a nivel provincial con garantía de recursos económicos y pedagógicos para concretarla, es una política que alienta a educar, peleando por erradicar el flagelo social de la actitud discriminadora y todo proyecto institucional que contenga la perspectiva de la integración, contando con los medios y recursos para esto, reafirmará con más énfasis el derecho de todos los niños a recibir una educación que le garantice un óptimo y beneficioso desarrollo global.

La concepción de conocimiento

La vinculación con el conocimiento, la apropiación significativa del mismo, reviste importancia fundamental en relación con el proceso de toma de decisiones que permanentemente realizan los hombres.

Es importante también para proyectar los pasajes desde la espontaneidad, entendida como tendencia de toda forma de actividad cotidiana hacia experiencias de creatividad. Espontaneidad y sentido común constituyen la base desde la cual desencadenar los procesos de conocimiento, la actividad cognoscitiva consciente y sistemática. Se caracteriza al conocimiento de sentido común como pragmático y fundado en la fe y la confianza. Produce generalizaciones excesivas y juicios ultrageneralizadores. No reconoce el carácter de provisional de los juicios y se caracteriza por la inmediata unidad de pensamiento y acción.

Por otra parte el conocimiento de sentido común ampara núcleos de buen sentido, síntesis de esenciales procesos y experiencias humanas.

Se considera que los hombres, en el proceso de trabajo, obran sobre la naturaleza y la modifican. Acumulan experiencias, conocimientos acerca del mundo que los rodea. Construyen, tejiendo redes de solidaridades, los núcleos de buen sentido.

Y es toda esta experiencia social histórica de la humanidad la que está en la base de la elaboración, tanto del conocimiento en general como del conocimiento científico.

El conocimiento de sentido común, con sus núcleos de buen sentido, conforma una red de ideas que son formas de expresión de los significados del mundo para la gente. Constituye un sistema que enmarca y moldea como debe verse el mundo, qué posibilidades están disponibles y se estiman 'razonables'. Articula internalización de ideas, expresión de pensamientos, organización de prácticas. Hay que entenderlo como sistema de ideas históricamente formadas, que construyen nuestro sentido de competencia e identidad.

El sentido común tiene carácter heterogéneo. Lo constituyen fragmentos y sedimentaciones de múltiples concepciones del mundo, de sistemas filosóficos, de creencias y conocimientos correspondientes a otras tantas épocas históricas y culturas locales. Expresa concepciones del mundo formadas históricamente.

Expresa Gramsci, "Las ideas y las opiniones no 'nacen' espontáneamente en el cerebro de cada individuo, tuvieron un centro de formación irradiación y difusión, de un grupo de hombres".

La escuela y su actividad sistemática e intencionada moviliza el pasaje del conocimiento de sentido común, al conocimiento sistematizado.

Un pasaje a cuya base está la confianza en las posibilidades de aprender puesto que "... un sujeto enfrenta al mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, por consiguiente interpretar los datos que

recibe de los objetos circundantes, pero también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. Esta última información se refiere a objetos y a situaciones ya interpretadas por dicha sociedad". Piaget y García - 1984.

Luego de plantear el potencial y la posibilidad de aprender conocimientos, vale explicitar que se entiende por conocimiento crítico. No sólo es el que permite actuar en sentido transformador, con conciencia de lo que se hace y propone.

Es el conocimiento significativo en tanto permite construir una "concepción críticamente coherente" que "... no es aquella que está libre de contradicciones, sino la que es consciente de la historicidad propia de los elementos que componen". Gramsci.

Se entiende al conocimiento como componente de toda práctica cultural. Se lo concibe como históricamente construido y relativo al momento en que se generó, acumulable y necesario en todo proceso de transformación social.

El conocimiento es construido, acumulado y socializado históricamente. Cualquier avance necesariamente parte del conocimiento anterior que, aun cuando sea superado, sigue planteando 'exigencias reales' que deben ser incorporadas en la construcción de nuevas concepciones.

Sostienen Piaget y García:

" Todo conocimiento, por nuevo que parezca, no es jamás un 'hecho primigenio' totalmente independiente de los que lo han precedido. Se llega a un nuevo conocimiento por reorganizaciones, ajustes, correcciones, adjunciones.

... No se integran sin más al acervo cognoscitivo del sujeto: hace falta un esfuerzo de asimilación y acomodación que condiciona la coherencia interna del propio sujeto, sin el cual éste no se entendería ya a sí mismo.

... En el caso de los procesos cognoscitivos se agrega otra determinación: la transmisión cultural.

Dicho de otra manera, el conocimiento no es nunca un estado, sino un proceso influido por las etapas precedentes de desarrollo... De aquí surge la necesidad del análisis histórico crítico.

El conocimiento científico no es una categoría nueva, fundamentalmente diferente y heterogénea con respecto a las normas del pensamiento precientífico y a los mecanismos inherentes a las conductas instrumentales propias de la inteligencia práctica.

Las normas científicas se sitúan en la prolongación de las normas de pensamiento y de prácticas anteriores, pero incorporando dos exigencias nuevas: la coherencia interna (del sistema total) y la verificación experimental (para las ciencias no deductivas)".

El conocimiento como proceso y actividad cognoscitiva se realiza mediante la creación y el movimiento de los significados (percepciones sensoriales, representaciones, conceptos).

Los significados pueden estar más o menos alejados de las percepciones sensoriales. Pueden ser significados - representaciones y conceptos - del lenguaje ordinario o significados del lenguaje científico (teórico).

Tengamos en cuenta que el movimiento de los significados no es "... otra cosa que lo material reelaborado y traducido a la cabeza humana". Zeleney - 1982.

No se puede eludir, en el tratamiento del conocimiento y su contenido conceptual, la interpelación al concepto de razón.

Se define a la razón como una propiedad social humana en estricta relación con el trabajo y con el lenguaje. Tiene un portador biosomático.

Es la propiedad habitual de seres humanos socialmente unidos, en formas evolutivas histórico concretas.

Se manifiesta en:

- a) La capacidad de crear, unir y separar fundamentalmente significados, así como enjuiciarlos en lo que hace a su pretensión de verdad.*
- b) La capacidad de una acción teleológica tendiente a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales mediante la realización de objetivos previamente escogidos, mediante el recurso a medios adecuados. Zeleny, J. - 1982.*

Y todo pensamiento racional es actividad cognoscitiva.

A su vez, el pensamiento se ubica en una compleja interrelación con la percepción sensorial.

Para el trabajo en el Nivel Inicial, es esencial comprender la relación entre percepción sensorial y pensamiento concreto figurativo - pensamiento preconceptual en representaciones - pensamiento práctico eficaz - que es histórico y, en la ontogénesis, primario.

El pensamiento racional desarrollado oscila siempre entre la percepción sensorial, intuición viva, y el pensamiento conceptual de diferentes capas, grados y ámbitos de abstracción, (generalización o idealización y formalización respectivamente).

Sin esta oscilación no puede tomar cuerpo conocimiento científico verdadero alguno.

El pensamiento conceptual no reelabora únicamente lo sensorialmente dado, sino que influye también activamente sobre el proceso perceptivo de lo sensiblemente dado en la dialéctica evolutiva de lo a posteriori y de lo a priori.

Reconociendo, desde este diseño curricular, el valor y la pertinencia del conocimiento como eje de un proyecto cultural educativo para el Nivel Inicial, lo

concebimos como construcción social y como producto de un proceso dialéctico complejo en el cual intervienen factores culturales, sociales, políticos y psicológicos.

Es también una construcción realizada por cada sujeto a lo largo de su vida, junto con los otros y con el medio que le permite superar errores, ensayar soluciones y alternativas, innovar, construir y construirse a sí mismo.

El conocimiento si es válido socialmente, es herramienta clave para la participación, para la producción de decisiones y estrategias de acción.

El conocimiento y el Nivel Inicial

El Nivel Inicial indaga desde la validez social y la significatividad el corpus del conocimientos sistematizados que, como contenidos educativos propone.

El Nivel Inicial enfatiza una postura pedagógica que reclama el reconocimiento y valorización de los conocimientos previos de todos y cada uno de sus alumnos.

Los niños llegan a las escuelas infantiles con una 'mochila', un bagaje de conocimientos que se ampliarán, se problematizarán, se enriquecerán al constituirse en la base para construir otros.

La confianza en las posibilidades y potencialidades de aprendizaje de los niños de la primera infancia nos permite comprender que los pequeños pueden procesar diferentes aspectos de la realidad, pueden indagar, interpelar, construir significados, relaciones y juicios al calor del trabajo de interpretar y comprender.

Los contenidos escolares en relación con sus propuestas problemáticas y lúdicas, son los elementos que favorecen, estimulan y enriquecen los procesos de comprensión. No se pretende sobre exigir al niño, paralizándolo. Pero tampoco hay que menospreciarlo, desde presunciones empobrecedoras sobre los niños de esta edad y sus posibilidades de aprender.

Ubicando un fundamentado punto de equilibrio, lo que sí es necesario es que se aprenda con placer.

Aprender con placer, sentir placer por vincularse al conocer, requiere articular un proceso que parta de la premisa de que el niño construye sus propios conocimientos a través del juego, mediante la observación, la exploración, la experimentación, la confrontación entre situaciones, estrategias, relatos, explicaciones.

El docente tiene una tarea esencial e indelegable, organizando, proponiendo, planteando contenidos y estrategias que potencien la relación del niño con el conocimiento. Con los conocimientos básicos que enriquecen el desenvolvimiento en situaciones cotidianas, que permiten resolver situaciones que afectan al sujeto, que contribuyen a cambiar, que permiten ser bien transferidos para comprender y resolver situaciones nuevas.

Como parte o dimensión co-constitutiva de la práctica docente, se halla la delicada práctica de seleccionar y organizar el conocimiento escolar en relación a cada grupo de alumnos concreto. Esta práctica involucra el proceso de reconceptualización y reformulación del conocimiento.

Ubicando entonces en un lugar de centralidad al conocimiento, se alienta la pretensión de que el Diseño Curricular sea un medio efectivo que permita garantizar igual calidad de posibilidades en la adquisición de conocimientos.

Como sostiene Daniel Filmus, se aspira a un diseño que forme parte de un proceso que pueda garantizar, a mediano plazo, una educación inicial unitaria, de buena calidad, abierta a todos los niños, sin discriminación y sin estigmatizaciones. Una educación que desafíe y que no limite.

Práctica Docente y Conocimiento

El accionar docente siempre está sustentado por una teoría determinada, o bien por tesis de un cuerpo de teorías, las cuales, a veces, suelen no hacerse conscientes y, por ende, articuladas con la práctica.

Es en el momento en que nos damos cuenta y tomamos conciencia de esta no coincidencia entre teoría y práctica, cuando comenzamos a 'mirarnos hacia adentro'. Es en este momento cuando podemos asumir nuestro trabajo reflexivamente y desde un posicionamiento crítico.

Para realizar esta tarea, asume un valor innegable la apertura e implementación de espacios de encuentro docente, donde se pueda poner en tensión, interpelar y debatir la complejidad de la práctica docente.

Se considera también que la práctica docente no siempre está avalada por el conocimiento científico. En tanto práctica social, su accionar articula, no sólo contenidos que provienen de la formación académica, sino también contenidos que se relacionan con los del sentido común del docente.

Si bien se asocia el sentido común con el saber cotidiano, en tanto saber que no cuestiona su origen y tiende a 'naturalizar' el mundo, justificarlo como es. Se reconoce que también opera el 'buen sentido', aquel que se apoya en el saber cotidiano, construido en el 'oficio' de ser docente.

El 'buen sentido' no emite juicios si no hay información suficiente. La vinculación entre los contenidos del 'buen sentido' con los rigurosos contenidos que hacen a la especificidad de la práctica docente, es una vinculación importante para otorgar criticidad a esta práctica.

La práctica crítica supone una vigilancia, una autoevaluación y un análisis constante. Es la condición que orienta a los docentes, en tanto capaces de 'leer' la realidad además de comprenderla, interpretarla para direccionar, en consecuencia su trabajo con autonomía y, por ende, protagonismo.

Se estima necesario aclarar que consideramos que la persona crítica es aquella que utiliza los conocimientos generales en forma flexible, con estrategias de formulación hipotética, siempre en relación a situaciones particulares en un momento histórico determinado.

Esta concepción lleva a plantear la necesidad de que cada docente consienta sobre el valor de la actitud de rever continuamente el propio accionar, reconociendo las propias limitaciones y buscando estrategias para superarlas.

Este planteo lleva a reconocer otra necesidad. La de contemplar al interior del espacio y del proyecto institucional la tarea de revisión, como importante tarea académica.

En este espacio social y específico, donde se puede desplegar el tejido de la práctica docente, como constituido por relaciones estructurales e institucionales y también por las significaciones y sentidos que estos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro.

Se trata de un espacio que promueve el recupero del saber de los maestros para analizar conjuntamente las prácticas, explicitando las teorías que las sustentan.

A no dudarlo, la profunda democratización de las relaciones sociales, del conocimiento y de la organización institucional en la escuela infantil, favorecen estos procesos que, seguramente, conducirán a diseñar cambios e innovaciones pedagógicas con y para sujetos protagónicos, en tanto son rigurosamente fundamentados.

Se trata de pensar en diseñar prácticas docentes que sean solidarias con la posibilidad de liberar la imaginación y la inteligencia como función de la escuela infantil.

De una escuela que ayude a comprender que el objetivo no es padecer la existencia. Por el contrario, es aprender a disfrutarla, y el disfrute es siempre compartido, nace de la interacción, de la relación con los otros, con el conocimiento.

De la relación y la acción que abre horizontes para indagar y caminos para explorar, con confianza en nosotros mismos, en nuestros pequeños. Se insiste en que es el conocimiento de los fundamentos de las prácticas docentes el que permite que se promueva en cada sala, la construcción por parte de los alumnos. Este conocimiento está a la base de la tarea responsable y comprometida.

Y el conocimiento, en general, ocupa un lugar fundamental en este conjunto de prácticas. Ya sea como meta a lograr con los niños o como fundamentos teóricos y empíricos a partir de los cuales se desarrolla la esencia de la práctica docente.

El énfasis que se coloca en la fundamentación de la relación Conocimiento-Práctica Docente se realiza para ubicar la especificidad de esta práctica social y desde la comprensión de los conflictos y procesos que han cercenado dicha especificidad y el valor de su función social.

Se reconoce entonces que es una práctica influenciada por los saberes cotidianos y los académicos. Por las situaciones socio-políticas, por filosofías e ideologías, por la propia organización y administración escolar y por el conjunto de condiciones laborales, salariales, de presupuesto, edilicios, de recursos materiales que la contextúan.

Se reconoce además que es la práctica de un trabajador, el maestro. De un trabajador al cual se le discute en mayor o menor medida, y con mayor virulencia en la coyuntura actual la validez de sus conocimientos. Como así también el alcance de su función como trabajador intelectual y los límites y especificidad de su tarea. La práctica docente se realiza desde los valores que cada sujeto sustenta.

Por esto, en el pronunciamiento de dirimir una voluntad política pedagógica de fuerte contenido democrático y democratizador, que alienta la integración, que repele cualquier tipo de discriminación, abierta o encubierta conviene también realizar, como sugiere Gramsci, el recuento de las huellas recibidas, "... sin beneficio de inventario".

Este inventario permite descubrir que la práctica no sólo está constituida por lo observable, sino también por aquellas actitudes, valoraciones, prejuicios, supuestos, ideas, que porta el maestro y que pueden o no ser conscientes, pero que representan parte del bagaje y del imperativo sociocultural del sector social al cual el maestro pertenece, en tanto constituyen contenidos simbólicos de su cultura.

La práctica docente es fundamentalmente trabajo. Un trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales.

Muchas veces se encuentra surcada por una red burocrática, por un conjunto de actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer, el trabajo en torno al conocimiento.

Cuando se aleja el maestro del conocimiento, se lo enajena en su extrañamiento frente al trabajo intelectual. Esta enajenación que lo concibe y alienta a que se reconozcan no sólo como ejecutores, traiciona el mandato fundacional y de desarrollo de la escuela y de la formación docente básica y generalista, asociada a la creciente complejidad de la cultura y de la división del trabajo social.

Junto a recordar este mandato histórico, la mirada hacia atrás demuestra que siempre han existido docentes renovadores, con ideales, que contemplaron las necesidades de los niños, de la sociedad, desde una concepción de conocimiento como bien social y patrimonio cultural. Han sido y son maestros que alientan, que 'dan permiso' a los alumnos para la criticidad, la reflexión y el cuestionamiento. En este sentido, el Nivel Inicial ha avanzado mucho.

También se da permiso para la indagación de nuevas tendencias pedagógicas, de distintas estrategias metodológicas. Y es en el marco de este reconocimiento donde se plantean preocupaciones en relación a la práctica docente y su función social.

Se percibe que el papel del maestro, desde la percepción social, se esgrime contradictoriamente. A veces idealizado, otras desvalorizado, se le suelen asignar responsabilidades que no condicen, muchas veces, con su función pedagógica.

Desde esa función se intenta pensar, interpretar, comprender la realidad cotidiana de los niños. Una realidad, para muchas escuelas, lacerada por la injusticia de la pobreza y sus consecuencias. Una realidad en la que pareciera crecer el 'desencuentro' entre lo que propone la escuela y lo que ofrecen otros medios, sobre todo los de comunicación, desde fuera de ella.

Si bien los niños manejan más información que años atrás, esto no quiere decir que la misma permita profundizar relaciones, procesos de comprensión, de integración de conocimientos. No quiere decir que sepan disponer de la información para aprender.

Desde la reflexión que realizan los docentes se considera que, si bien en los últimos años se ha tenido y se tiene acceso a teorías, a experiencias y sus fundamentos, que van conformando un marco teórico más general y abarcativo, continúa siendo difícil su implementación en las prácticas para provocar verdaderos efectos transformadores en las escuelas.

Se ha reflexionado también en que esta cuestión vital e importante en términos de desarrollo educativo, no sólo depende del nivel o grado de concientización de los docentes, sino también de la valoración social que se realice con respecto al conocimiento y a la escuela.

Con profunda preocupación percibimos la actual crisis, también como crisis de valores donde el consumo, el éxito fácil y sin esfuerzo, el exhibicionismo de la riqueza y la 'fama' parecen ser bienes más importantes que el conocimiento y la disciplina de trabajo honrado y productivo para el conjunto.

Reflexionar, analizar qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos, si bien es indispensable, no es tarea sencilla. Significa nada más ni nada menos que 'develar' la cotidianeidad, el aparente orden natural de las cosas.

Afirmamos que es tarea de los maestros afrontar esta acción de reflexión. Pero también es tarea ineludible de especialistas, pedagogos, científicos sociales, para que la tarea de enseñar se oriente en función de claros objetivos y en un encuadre de racionalidad que dé cuenta de su cientificidad, además de su responsabilidad social y compromiso ético.

Es la tarea solidaria, de estrecha colaboración entre unos y otros lo que permite:

- *Organizar una profunda y rigurosa lectura de cada realidad*
- *Generar un proceso de crítica y autocrítica constructiva*
- *Transformar la realidad educativa en contextos históricos y particulares*

Es en el marco de un trabajo de colaboración e intercambio, horizontal, emancipador, donde se puede problematizar la práctica, haciéndola objeto de escrutinio crítico. Si esta tarea no se puede organizar y concretar institucionalmente, se corre el riesgo de deambular en el conformismo, o bien en una relación de dependencia con respecto a lo que deciden y/o proponen funcionarios y/o especialistas.

El cambio se construye como proceso, en el entramado de la relación aula-institución escolar-comunidad educativa. Se construye con democracia real en cada escuela infantil, coordinando y cooperando colectivamente en el marco de una organización institucional solidaria, desburocratizada, dinámica.

En cada escuela donde halla un colectivo social con voluntad y decisión para brindar sanas posibilidades de repensar y trabajar, construyendo colectivamente el conocimiento básico que permita direccionar y contener propuestas educativas alternativas, creativas.

No pueden dejar de reconocerse el cúmulo de condicionantes objetivos que existen. Pero se insiste en la importancia social y educativa que implica no paralizarse contribuyendo a la reproducción de prácticas condicionadas y condicionantes.

Quizá un punto de partida importante para la modificación sea posicionarse con una actitud humilde frente a los niños, frente al conocimiento y frente a nuestros propios compañeros de trabajo. Una actitud que nos ayude a pensar con criticidad, a exponernos sin temor. A hacer uso de los núcleos de buen sentido, no desvalorizando todo lo positivo que hay contenido en el conocimiento y la práctica cotidiana. Una actitud que procure basar la tarea en esquemas coherentes. En marcos teóricos aportados por los conocimientos académicos, desterrando prejuicios y aquellos saberes academicistas que operan como cuasi dogmas, constituyendo obstáculos de la labor. Una actitud reflexiva, solidaria que permita corregir rumbos pedagógicos, perfeccionar y actualizar prácticas. No condenarnos a lo estático, a lo rutinario en tanto acción no reflexionada y movilizada por la inercia de la costumbre y la tradición.

La vital relación entre conocimiento y práctica docente se vehiculiza en el contexto de situaciones concretas y particulares. Se moviliza a través de una posición de alerta y vigilancia para que pueda transmitir, recrear, modificar la experiencia pedagógica, sin vaciarla de contenidos, sin pauperizar el conocimiento, sin caer en 'modas' pedagógicas descontextualizadas, bien por desconocimiento de sus fundamentos, bien por forzar traslaciones mecánicas y acriticas.

Se enfatiza que la tarea docente está sustentada en el compromiso que cada sujeto le da a su quehacer.

También necesita ser sustentada:

- *En una preparación profesional de nivel, vinculada orgánicamente a la práctica para garantizar la idoneidad del trabajo docente*

- *En el conocimiento, lo cual implica búsqueda constante, donde la propia experiencia y la abstracción teórica conforman un todo integrado*

Un docente crítico, reflexivo, innovador no se ve limitado por un programa mediocre. No mistifica lo teórico. Es capaz de leer la realidad con autonomía, y no desde la lectura que hacen los que tienen poder para definir 'la realidad'. Es humilde para realizar la autocrítica necesaria. Moviliza una práctica en la cual se conjugan conocimiento, vocación, idoneidad, afectividad, equilibrio emocional. Una práctica que contiene, que objetiva la necesidad de integrar teoría y práctica en un proceso dialéctico. De tal manera que la teoría sea una herramienta crítica de la práctica y tanto teoría como práctica sean sometidas a la reflexión continua para ser motores del aprendizaje.

Se explicita también que la relación conocimiento-práctica docente constituye una interacción permanente y dinámica entre lo que creo saber y lo que aprendo al confrontarlo con la realidad.

Es una relación que permite potenciar el conocimiento respecto al niño, valorando su historicidad al reconocerla y sus intereses. Permite potenciar el conocimiento docente en términos de preparación, información, sustento teórico-metodológico. Moviliza la planificación racional, la que articula los intereses del grupo de aprendizaje con los conocimientos válidos y significativos para ese grupo.

Permite:

- *Tener un fundamentado conocimiento de las cosas, los hechos, fenómenos y procesos para poder enseñar bien.*
- *Saber recurrir a la diversidad de fuentes, en atención a las problemáticas planteadas por la enseñanza y el aprendizaje.*

Reconoce que el docente no es dueño absoluto de la verdad, pero es responsable de lo que enseña.

La relación Conocimiento- Práctica Docente se concreta en:

- *Una valiosa y rigurosa intervención pedagógica, un fundamentado 'estar entre' la teoría y la práctica*
- *acciones educativas reflexionadas y sistematizadas, como materialización de un quehacer pedagógico organizado*
- *Actividades y relaciones pedagógicas con fundamentación científica, responsabilidad social y compromiso ético*
- *La organización de equipos docentes que leen, indagan, buscan fundamentos, exponen conflictos y contradicciones, proponen soluciones*

- *La organización de una escuela infantil que se propone construir conocimiento sobre la compleja realidad escolar que le es propia*
- *Un trabajo sistemático, como trabajo mediador entre conocimientos cotidianos de los alumnos y conocimientos sistemáticos, al interior de realidades educativas específicas*
- *Una tarea que no es ajena a docentes productores de conocimientos específicos*
- *Un trabajo reflexivo y metódico del maestro en torno a criterios de acción que pondrán en circulación los conocimientos*
- *Una práctica docente que busca autonomía, que está atenta a toda experiencia educativa, que respeta, valora y hace buen uso de la memoria colectiva, que busca respuestas porque se hace preguntas, que hace elecciones fundamentadas en el conocimiento.*

La relación promovida desde el diseño curricular, contiene el concepto de autonomía para referirse a una práctica docente valiosa y pertinente. Entendiendo que la autonomía no es una concesión desde arriba, sino que debe ser una conquista desde abajo. (Sacristán, C. - 1984).

Por esto, se reclama la necesidad de aproximar el trabajo de investigación al trabajo de la práctica educativa, resguardando la especificidad de cada uno de ellos.

Se enfatiza el valor que tiene darse cuenta de que el trabajo de adquisición de conocimientos teóricos en relación con la sistematización y confrontación de los conocimientos de las prácticas, dan los fundamentos a una práctica con pretensiones de libertad, para actuar con nuevas iniciativas, con genuina creatividad.

Toda la preocupación por esta genuina relación desarrollada, se moviliza desde una amplia concepción de Práctica como área de decisiones políticas pedagógicas en el nivel institucional y como ámbito de decisiones cotidianas, pero sumamente complejas que los docentes, en solidaridad con los alumnos y los padres deben tomar.

BIBLIOGRAFIA

- Paviglianti, Norma: *El Derecho a la Educación, una construcción histórica polémica* - Mimeo - N.N. - Tandil
- Paviglianti, Norma: *Realidad Educativa y Estrategia de Cambio* - Mimeo
- Malta Campos, M.: *Preescolaridad y Democracia: ¿Un paso atrás?*
- Entel, Alicia: *Conocimiento y Escuela* - Cuadernos Flacso - Miño y Dávila Editores
- Kramer, Sonia: *El Papel Social de la Preescuela* - Mimeo
- Carli, Sandra: *Transformaciones del Concepto de Infancia* - Las alternativas pedagógicas 1900/1955 - Revistas Flacso
- Barbeito, A. y Lo Boulo, R.: *La Modernización Excluyente: Introducción - Transformación y Estado de Bienestar en Argentina* - Unicef - Cie. y Losada
Una Escuela para la Vida "El rescate de la otra historia en Educación"
- Brusilovsky, Silvia: *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia* - Libros del Quirquincho
- Achilli, Elena: *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro* - Cuadernos de formación docente - Universidad Nacional de Rosario - 1988
- Argumedo, A.: *Los Silencios y las Voces en América Latina* - Notas sobre el pensamiento nacional y popular - Ediciones del pensamiento Nacional - Buenos Aires - 1993
- Heller, A.: *'Historia y vida cotidiana'* - Enlace - Grijalbo - México - 1985
- Habermas, J.: *'Conocimiento e Interés'* - Taurus - Madrid - 1982
- Zeleny, J.: *'Dialéctica y Conocimiento'* - Cátedra - Colección Teorema - Madrid - 1982
- Sartori, G.: *'Teoría de la Democracia. El Debate Contemporáneo'* - Rei - Argentina - 1990
- Sebrelli, J.: *'El Asedio a la Modernidad'* - Editorial Sudamericana - Buenos Aires - 1992
- Torres, C. y González Rivera, G. (Coord.): *'Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas'* - Miño y Dávila Editores - Buenos Aires - 1994
- Boron, A.: *'Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina'*
Ediciones Imago Mundi - Segunda Edición - Buenos Aires - 1992

- Leite García, R. (org): *'Revisitando a pré-escola'* - Cortez Editora - San Pablo - Brasil - 1993
- Ansaldi, W. y Moreno, J. L.: *'Estado y Sociedad en el Pensamiento Nacional: antología conceptual para el análisis comparado'* - Buenos Aires - Cantaro - 1989
- Piaget, J. y García, R.: *'Psicogénesis e Historia de la Ciencia'* - México - Siglo XXI - 1984
- Ford, A.: *'Desde la Orilla de la Ciencia: ensayos sobre identidad, cultura y territorio'* - Punto Sur - Buenos Aires - 1987
- Roig, A.: *'Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano'* - México - FCE - Colección Tierra Firme - 1981
- Brameld, T.: *'Bases Culturales de la Educación'* - EUDEBA - Buenos Aires - 1971
- Mimujín, A. (edit): *'Desigualdad y Exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo'* - UNICEF/Losada - Argentina - 1993
- Ramirez, F.: *'Reconstitución de la Infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano. en: Revista Iberoamericana de Educación N° 1 - Madrid - 1993'*
- Carli, S.: *'El Campo de la Niñez'. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación Nueva'* - en: Puiggrós, A. (direct): *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)- Editorial Galerna - Argentina - 1992'*
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp): *'Maestros. Formación, Práctica y Transformación Escolar'* - Miño y Dávila Editores - Argentina - 1994
- Rockwell, E.: *'Repensando la Institución: una lectura desde Gramsci'* Dpto. de Investigaciones Educativas - centro de Investigación y de estudios Avanzados del IPN - Mimeo - México - 1987
- Ezpeleta, J.: *'La Escuela y los Maestros: entre el suspenso y la deducción'* en: *Revista Propuesta Educativa - Flacso - Año 3 - N° 5 - Miño y Dávila Editores - Buenos Aires - 1991'*
- Ortega, F.: *'Unos profesionales en busca de profesión'* en: *Revista Educación y Sociedad - II - Madrid - 1992'*
- Sykes, G.: *'En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa'* en: *op. cit. - Burboles, N. y Densmore, K.: Los límites de la profesionalización de la docencia - en op. cit.'*

INDICE

	<i>Página</i>
<i>CURRÍCULUM Y MARCO NORMATIVO PROVINCIAL</i>	2/10
<i>s/Constitución Nacional</i>	2
<i>s/Estatuto del Docente</i>	4
<i>Declaración de los Derechos del Niño</i>	8/10
<i>La Relación Estado Educación</i>	
<i>Educación y Democracia</i>	
<i>El Derecho a la Educación</i>	11/15
<i>Concepciones acerca del hombre y la sociedad</i>	15/19
<i>Sobre la concepción de sociedad</i>	20/21
<i>Concepciones acerca de la cultura y su relación con la educación</i>	22/23
<i>MARCO PEDAGOGICO</i>	24
<i>Para pensar la Educación Inicial</i>	24/27
<i>El Nivel Inicial: Definiciones básicas - Su función social</i>	28/31
<i>Sobre la concepción de infancia</i>	32/35
<i>FINES Y OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL</i>	36/38
<i>La escuela infantil, su especificidad histórico social y sus protagonistas</i>	39/41
<i>Los protagonistas en la escuela infantil: el educando y el educador</i>	41/45
<i>El Nivel Inicial y sus definiciones sobre procesos de articulación e integración</i>	46/49
<i>Su concepción del proceso de articulación</i>	46/47
<i>Su concepción sobre la problemática de la integración</i>	47/49
<i>La concepción de conocimiento</i>	50/53
<i>El conocimiento y el Nivel Inicial</i>	53/54
<i>Práctica docente y conocimiento</i>	54/60
<i>Bibliografía</i>	61